

Міністерство освіти і науки України
Мукачівський державний університет

В.І. Кобаль

***Методика розвитку
пізнавальних інтересів учнів
при вивченні
історії України
засобами краєзнавства***

Монографія

Мукачево – 2014

УДК 372.894(477)

ББК 74.266.3

К 55

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Мукачівського державного університету
(протокол від _____ 2014 р. № ____).*

Рецензенти:

Марусинець М.М. – доктор педагогічних наук, професор, Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова.

Староста В.В. – доктор педагогічних наук, професор, ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Кобаль В.І.

К 55 Методика розвитку пізнавальних інтересів учнів при вивченні історії України засобами краєзнавства : Монографія. – Мукачево : _____, 2014 . – 229 с.

ISBN

У монографії здійснено теоретичний аналіз стану проблеми у філософській, психолого-педагогічній, історичній та методичній літературі; визначено роль навчальних програм та підручників з історії України у розвитку пізнавальних інтересів учнів середнього шкільного віку; висвітлено шляхи розвитку пізнавальних інтересів учнів в педагогічній думці Закарпаття. Проаналізовано досвід сучасної школи щодо розвитку пізнавальних інтересів на уроках історії України; визначено педагогічні та методичні особливості розвитку пізнавальних інтересів учнів середнього шкільного віку; висвітлено хід та результати експериментальної роботи з методики розвитку пізнавальних інтересів учнів середнього шкільного віку (5-го та 7-8-х класів) на уроках історії рідного краю; запропоновано експериментально апробовану модель та методику розвитку пізнавальних інтересів учнів 5-го та 7-8-х класів, використовуючи краєзнавчий матеріал.

Для викладачів вищих навчальних закладів, науковців, магістрантів, аспірантів, студентів, педагогічних працівників.

УДК 372.894(477)

ББК 74.266.3

ISBN

© Кобаль В.І., 2014

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	4
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	8
1.1. Теоретичний аналіз стану проблеми у філософській, психолого-педагогічній та методичній літературі.....	8
1.2. Навчальні програми та підручники з історії України та їх роль у розвитку пізнавальних інтересів учнів середнього шкільного віку	32
1.3. Особливості розвитку пізнавальних інтересів учнів на уроках історії в педагогічній думці Закарпаття.....	43
РОЗДІЛ 2	
МЕТОДИЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ (5-го та 7-8-х класів) НА УРОКАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ.....	52
2.1. Розвиток пізнавальних інтересів на уроках історії в практиці сучасної школи.....	52
2.2. Педагогічні та методичні особливості розвитку пізнавальних інтересів учнів середнього шкільного віку (5-го та 7-8-го класів).....	98
РОЗДІЛ 3	
МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ (5-го та 7-8-го класів) НА УРОКАХ ІСТОРІЇ РІДНОГО КРАЮ.....	107
3.1. Зміст та результати констатувального етапу експерименту.....	107
3.2. Роль завдань і запитань проблемно-пошукового характеру у розвитку пізнавальних інтересів.....	125
3.3. Розвиток пізнавальних інтересів учнів у процесі самостійної навчальної діяльності.....	132
3.4. Роль дидактичних ігор у процесі розвитку пізнавальних інтересів учнів.....	137
3.5. Вплив екскурсійно-пошукової роботи на розвиток пізнавальних інтересів учнів.....	141
3.6. Результати формувального етапу експерименту.....	145
ВИСНОВКИ.....	149
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	153
ДОДАТКИ.....	169

ПЕРЕДМОВА

Розбудова української системи освіти на засадах демократизації, гуманізації, цінності особистісного розвитку людини зумовлює особливу актуальність проблеми методики розвитку пізнавальних інтересів учнів.

Спрямованість української школи на виявлення і розвиток творчого потенціалу всіх учасників навчально-виховного процесу визначено у найважливіших документах, які було створено за роки незалежності.

Сьогодні педагогічні дослідження, оперуючи психологічною закономірністю про перехід зовнішніх впливів у внутрішній стан особистості, в її свідомість, переживання, сприяють до пошуку таких шляхів навчання і виховання, які б з великим ефектом трансформувались в ці внутрішні процеси.

Пізнавальний інтерес є ефективним джерелом самостійного здобуття знань. Він підвищує інтенсивність розумової роботи, мобілізує увагу, знімає втому – все це призводить до підвищення якості засвоєваних знань, до їх розширення і поглиблення (Архипов А.І., Бауман Д.Е., Беляєва Н.А., Бондаревський В.Б., Дайрі Н.Г., Морозов М.Ф., Морозова Н.Г. та ін.).

Інтерес до діяльності впливає не тільки на характер діяльності, але і на особистість людини. Це доведено в дослідженнях таких вчених, як Ковальов А.Г., Щукіна Г.І., Іванов В.Г.

Розвитку пізнавальних інтересів учнів, як психолого-педагогічній проблемі, присвятили свої праці Алексюк А.М., Бабанський Ю.К., Бондаревський В.Б., Данилов М.А., Лернер І.Я., Махмутов М.І., Онищук В.А., Підкасистий П.І., Скаткін М.Н., Трайтак Д.І., Щукіна Г.І., Костюк Г.С., Крутецький В.А., Менчинська Н.А., Морозова Н.Г., Мясіщев В.Н., Пономарьов А.Я., Рубінштейн С.Л., Ельконін Д.Б., Якобсон П.М., Голант Е.А., Короткова М.В., Вагін А.А. та інші педагоги та психологи.

Методичні особливості розвитку диференційованого навчання розкрито у роботах таких відомих вчених, як Богословський В.В., Кондюкова Л.М., Редько О.З. та ін.

Ряд відомих українських вчених-істориків та методистів зверталися у своїх працях до проблем поглибленого вивчення історії, оновлення змісту шкільних курсів, вдосконалення методики викладання історії, а саме: інноваційні системи, технології та моделі навчання історії, педагогічні інновації навчання історії за комбінованою системою Гузика М., лабораторно-практичні роботи з

історії України та ін. (Баханов К.О.), оптимальне поєднання класної, групової та індивідуальної роботи учнів на основі врахування їх пізнавальних можливостей (Булда А.А.), інтерактивні методи навчання історії (Пометун О.І.), методичні засади самостійного навчання, формування історичного мислення, диференціація процесу формування знань на основі структурування змісту навчального матеріалу, особливості вивчення історії учнями середнього та старшого шкільного віку, робота з історичними документами (Сотниченко В.М., Ладиченко Т.В., Малій О.В., Панченко П.П., Турченко Ф.Г.) та ін.

Дослідженню проблем розвитку історичної освіти присвячено роботи Булди А.А. (практична підготовка вчителів історії в педагогічних навчальних закладах України (етапи й особливості)), Комарова В.О. (історичні теорії як вершина піраміди повноцінної шкільної історичної освіти, методичні умови формування історичного мислення учнів у процесі навчання, проблеми економічної освіти старшокласників), Мисана В.О. (особливості вивчення історії України в 5 класі, робочі зошити з історії України для 5 класу), Сотниченка В.М. (формування історичного мислення: квантитативний та квалітативний аспекти, проєкт оцінювання знань з історії учнів загальноосвітніх середніх шкіл за 12-бальною системою, диференціація процесу формування знань на основі структурування змісту навчального матеріалу, рейтингова система оцінювання результатів навчальної діяльності учнів) та ін. Цікавим є дисертаційне дослідження Чубур Н.В. з проблеми особистісно-орієнтованого навчання старшокласників на уроках історії.

Різні аспекти організації освітнього процесу за кордоном було узагальнено Є.Д.Вознесенською, Джуриньським А.Н., Долгою О.І., Єрмольєвою Є.Г., Пилипівським В.Я., Савіною А.К. та ін. У зарубіжній педагогіці приділяється увага різним напрямкам навчання, зокрема, екзистенційному (Большов О.Ф., Гоулд К., Грін М., Келлер Дж.), гуманістичному (Маслоу А., Зіглер Д., Роджерс К, Франкл В., Хьєлл Л. та ін.).

Наше звернення до проблеми методики розвитку пізнавальних інтересів учнів 5-ого та 7-8-х класів у процесі вивчення історії України зумовлене сучасними вимогами методики викладання навчальних дисциплін.

Аналіз науково-методичної літератури та практики викладання історії дав можливість виявити, що історико-педагогічний підхід є підставою для об'єктивного осмислення тенденцій і суперечностей розвитку методики викладання історії в цілому, розуміння

закономірностей її поступу і напрямків подальшого вдосконалення. Зокрема, по-перше, він відображає залежність розвитку пізнавальних інтересів учнів середнього шкільного віку у процесі вивчення історії України від: а) застосування вчителями як традиційних, так і інноваційних форм і методів навчання; б) використання та розробки відповідних дидактичних матеріалів і засобів навчання з історії України для учнів 5-го та 7-8-х класів. По-друге - є складовою частиною загально-педагогічної професійної підготовки вчителя. По-третє - має свою специфіку, яка визначається особливостями і закономірностями розвитку методики викладання історії, удосконаленням змісту, форм та методів розвитку пізнавальних інтересів учнів у процесі вивчення історії України.

Таким чином, здійснений аналіз педагогічних, психологічних джерел та праць з методики викладання історії України дозволяє зробити висновок, що проблема розвитку пізнавальних інтересів учнів середнього шкільного віку у процесі вивчення історії України ще не стала предметом спеціального дослідження. А постановка проблеми зумовлена також існуючими суперечностями між: потребами методичної науки в об'єктивному осмисленні досвіду розвитку проблеми пізнавальних інтересів учнів; досягнутим рівнем дослідження проблеми і необхідністю прогнозування тенденцій національної системи освіти у розвитку методики викладання історії; підготовкою відповідних кадрів у вищих навчальних педагогічних закладах України та реальною педагогічною практикою з розвитку пізнавальних інтересів учнів у процесі вивчення історії України.

Зважаючи на актуальність проблеми, її недостатню дослідженість, виникла об'єктивна потреба наукового осмислення і творчого використання здобутків педагогічної думки для поглиблення науково-методичних знань в галузі методики викладання історії, зокрема, методики формування пізнавальних інтересів учнів. Як один із продуктивних напрямів ми визначаємо використання краєзнавчого матеріалу на уроках у 5-8-х класах при вивченні історії України.

У монографії висвітлено теоретичне обґрунтування й експериментальне підтвердження доцільності впровадження в 5 класі паралельно з пропедевтичним курсом історії України курсу "Історія рідного краю" з метою підвищення ефективності роботи над розвитком пізнавальних інтересів учнів; узагальнено джерела та шляхи стимуляції розвитку пізнавальних інтересів учнів середнього шкільного віку (5-го та 7-8-х класів); описано авторську методику розвитку пізнавальних інтересів учнів середнього шкільного віку (5-

го та 7-8-х класів) на уроках історії рідного краю (на матеріалі Закарпатської області).

Подані рекомендації, науково обґрунтована методика, які забезпечують педагогічну практику розвитку пізнавальних інтересів учнів середнього шкільного віку при вивченні історії України, сприяють підвищенню зацікавленості краєзнавчим напрямом історичної освіти; розроблені автором програма з історії рідного краю для 5-го класу, методичні рекомендації, модель управління пізнавальною діяльністю учнів на уроках історії рідного краю (5-й клас) та історії України (теми “Наш край” – 7-8-й класи) можуть бути використані в педагогічній практиці вчителів історії загальноосвітніх шкіл, викладачами вищих педагогічних навчальних закладів при викладанні курсу методики навчання історії та у закладах післядипломної освіти.

Висвітлене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальшого вивчення потребують питання методики розвитку пізнавальних інтересів учнів старших класів, використання матеріалів курсу всесвітньої історії з метою розвитку пізнавальних інтересів школярів тощо.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Теоретичний аналіз стану проблеми у філософській, психолого-педагогічній та методичній літературі

Однією з головних умов забезпечення всебічного розвитку дитини як цілісної особистості, підвищення ефективності процесу навчання (як основи розвитку особистості в шкільному віці) є розвиток пізнавальних інтересів учнів, спрямованих на оволодіння знаннями та вміннями, їх збагачення і застосування.

Філософія розглядає пізнання як процес цілеспрямованого, активного відображення дійсності в свідомості людини, зумовлений суспільно-історичною практикою людства.

Процес пізнання носить суспільно-історичний характер, що виявляється, по-перше, у тому, що всі людські пізнавальні здібності та можливості формуються на основі практики і зумовлені нею; по-друге, окрема людина навчається мислити та пізнавати разом із засвоєнням форм і способів людської діяльності, набутих людством знань, мови, тобто завдяки засвоєнню суспільно-історичного досвіду, нагромадженого попередніми поколіннями; по-третє, сам процес оволодіння цим досвідом передбачає життя в суспільстві, в людському колективі; по-четверте, те, що людина може пізнати і що вона пізнає, теж визначається рівнем суспільно-історичного розвитку людства, всесвітньо-історичним розвитком загальної системи знань, закріплених у предметах матеріальної та духовної культури, в категоріальній будові мислення, в його структурі, мові.

Пізнання, як процес активного творчого відтворення дійсності у свідомості людини в результаті її діяльного предметно-практичного відношення до світу, можливий лише при взаємодії людини з явищами дійсності. Цей процес у гносеології осмислюється через категорії "суб'єкт" та "об'єкт". Протилежностями, через взаємодію яких реалізується процес пізнання, є не свідомість і не знання саме по собі та зовнішній світ (матерія, природа), а суб'єкт, як носій свідомості пізнання та об'єкт, як те, на що спрямована пізнавальна діяльність суб'єкта.

Важливим стимулом пізнавальної активності суб'єкта є пізнавальний інтерес, який виступає у вигляді цілеспрямованої пізнавальної діяльності особистості.

Підготовка людини до життя – це підготовка особистості до соціально необхідної, важливої для суспільства та самої себе діяльності, в якій найбільш повно розкриваються її творчі можливості на основі задоволення моральних запитів, інтересів, здібностей.

Діяльність – категорія соціальна. Вона сформувалася історично, у процесі праці. Людина не лише пристосовується до умов життя, а й активно змінює їх відповідно до своїх потреб, що виникають й розвиваються історично. Діяльність людини характеризується свідомістю і цілеспрямованістю. Особистість як суб'єкт діяльності, задовольняючи свої потреби, взаємодіє з середовищем, ставить перед собою певну мету, мотивує її, добирає засоби для її здійснення, виявляє фізичну та розумову активність у досягненні поставленої мети.

Свідомий характер людської діяльності виявляється в її плануванні, передбаченні результатів, регуляції дій, прагненні до її вдосконалення.

Отже, діяльність – це свідомо активність, що виявляється в системі дій, спрямованих на досягнення поставленої мети.

Проблема діяльності продовжує цікавити філософів, економістів, соціологів, психологів і спеціалістів інших наук. Для педагогіки проблема діяльності є важливою умовою формування особистості. Феномен діяльності найскладніший. Багатогранні дослідження розкривають його величезні можливості. Дослідники виділяють такі якості діяльності, як цілеспрямованість, предметність, усвідомленість, перетворюючий характер (Юдін Е.Г.[1], Швирьов В.С.[2], Кристотур'ян Н.Г.[3], Буєва Л.П.[4], Леонтьєв А.М.[5], Зінченко В.П.[6]).

Ці якості складають суть діяльності будь-якого виду. Вони відображають єдність об'єктивного і суб'єктивного в діяльності. Кожен вид діяльності при необхідності проявляє спільні, універсальні характеристики діяльності і може бути пояснений лише на основі таких характеристик (Кристотур'ян Н.Г.[7]).

Мета діяльності ставиться не довільно, а у відповідності з об'єктивною ситуацією. Вона визначає весь наступний процес, який здійснює суб'єкт. Предметність й усвідомленість, які передають єдність об'єктивного та суб'єктивного начала в діяльності, йдуть ніби назустріч один одному, утворюють об'єднання об'єктивно-суб'єктивних її основ (Зінченко В.П.[8]).

Перетворюючий характер будь-якої діяльності є провідною властивістю об'єктивного порядку, але залежить від активної ролі суб'єкта, продуктивного характеру його діяльності. Відповідно до

теорії діяльності, зв'язки і відношення, які утворюються в діяльності, є похідними від суттєвих характеристик діяльності.

Згідно іншої концепції, центром діяльності є об'єктивно-суб'єктивні відношення (Рубінштейн С.Л.[9], Ананьєв Б.Г.[10], Ломов Б.Ф.[11], Абульханова-Славська К.О.[12], Каган М.С.[13]). Абульханова-Славська К.О. стверджує, що діяльність не є яким-небудь самостійним утворенням, її суть є похідною від суті самого діяча. Сутнісний зв'язок суб'єкта діяльності проявляється тоді, коли провідною в аналізі виступає категорія суб'єкта[14].

Рубінштейн С.Л. виступив проти обособлення діяльності та суб'єкта, проти розуміння їх тільки зовнішніх зв'язків і, з точки зору психології, обґрунтував складність зв'язків людини та її діяльності. "Діяльність людини не реакція на зовнішній подразник, вона навіть не діяння, як зовнішня операція суб'єкта над об'єктом, - вона "перехід суб'єкта в об'єкт"... в процесі переходу в об'єкт, формується сам суб'єкт. Суб'єкт, на думку Рубінштейна С.Л., піднімає діяльність на новий рівень[15].

Виділяючи об'єктивно-суб'єктивні основи діяльності, дослідники обґрунтовують всю проблему діяльності і озброюють реальний процес побудови і прогнозування будь-якої діяльності в будь-якій ситуації. Вони не відкидають особистісно-суб'єктивну основу діяльності, оскільки і мотиви, і способи, і предметні дії здійснюються людиною, без якої діяльність, як соціальна категорія, не має змісту (Юдін Е.Г.[16], Буєва Л.П.[17], Леонтьєв А.М.[18] та ін.).

Для педагогічного процесу, а головне, для побудови теорії діяльності в педагогіці, значення мають дослідження, в основі яких лежить обґрунтування співвідношення суспільного і індивідуального в діяльності і заключають в собі ідею активної життєвої позиції (Ломов Б.Ф.[19]).

Своєрідно розвиває концепцію діяльності Каган М.С., який також визнає основою діяльності суб'єктно-об'єктивні і суб'єктно-суб'єктивні відношення. В його концепції актуалізується ідея про взаємодоповнення діяльності різними видами. Ідея розкривається на прикладі зв'язку художньої діяльності з іншими видами діяльності[20]. Ідея включення різних видів діяльності в єдиний процес, на нашу думку, надзвичайно важлива, оскільки розкриває перспективу в розвитку і формуванню нахилів, здібностей особистості.

Проаналізувавши теорії діяльності і опираючись на досвід школи, ми вважаємо, що в навчально-пізнавальній діяльності, де відбувається навчання й учіння, проявляються як об'єктивно-суб'єктивні

характеристики феномену діяльності так і суб'єктно-об'єктні відносини, на основі яких формується пізнавальний інтерес. "Інтерес можна назвати, - пише Демін М.В., - "ведущим побудителем деятельности человека...". Через інтерес ми проникаємо в процеси взаємодії суб'єкта і об'єкта, в механізми діяльності і розглядаємо її ніби із середини"[21].

Розкриємо природу інтересу, пізнавального інтересу, тобто їх суть, структуру, провідні характеристики, специфіку, взаємозв'язки з окремими компонентами навчального процесу.

Інтерес - це вибіркове емоційно-пізнавальне ставлення особистості до предметів, явищ, подій навколишньої дійсності, а також до відповідних видів людської діяльності. Тут виступають в єдності об'єкт інтересу, що має захоплюючі, привабливі сторони, і суб'єкт, для якого ці сторони життєво важливі.

Інтересом ми називаємо емоційно-пізнавальне ставлення до предмету або діяльності, яке виникає в силу того, що вони зв'язані з тією чи іншою потребою.

Спочатку цей зв'язок між предметом, діяльністю, з одного боку, і потребою - з іншого, може мати поверховий характер, і таким самим буде й інтерес. Але надалі, чим повніше та глибше предмет або діяльність починають задовольняти зростаючі потреби дитини, тим багатшим і глибшим стає сам інтерес. Він робиться дедалі більшою мірою пізнавальним.

У сучасній філософській літературі інтерес розглядається як діалектична єдність об'єктивного і суб'єктивного.

З філософського погляду в структурі інтересу можна виділити чотири основних моменти: соціальне становище суб'єкта, або сукупність його практичних зв'язків із суспільством; ступінь усвідомлення становища, яке може широко варіювати від нерозуміння через невиразне відчуття до чіткого усвідомлення; мотиви діяльності, спрямовані на цілком певні об'єкти інтересу і сама дія, яка є утвердженням суб'єкта в об'єктивному світі.

На основі орієнтувальної діяльності поступово розвивається спочатку допитливість (глобальне, ще малодиференційоване, але вже явно пізнавальне ставлення до оточення), а потім інтерес - якість, що дає змогу цілеспрямованіше і глибше проникати в суть речей та явищ.

Інтерес має складну психологічну структуру. Він не являє собою окремого конкретного психічного процесу. Інтерес є певною формою зв'язку між потребами особи та засобами їх задоволення. За своєю природою інтерес не є вродженою властивістю особистості, він виникає не сам по собі, а обумовлений впливом на людину

навколишньої дійсності, тобто носить соціальний характер. Різноманітність предметного світу, в якому живе людина, викликає у неї різні інтереси, розвиток і формування яких відбувається в процесі різних видів діяльності: ігрової, навчальної, трудової, громадської.

Демиденко В.К. у своїх дослідженнях підтверджує таке положення загальної психології щодо виникнення інтересу: той або інший об'єкт може стати предметом інтересу лише тоді, коли він деякою мірою вже пізнаний і разом з тим несе в собі ряд непізнаних сторін [22].

Інтерес, з точки зору психології, - це ставлення особи до чогось як до цінного для неї, привабливого, це емоційний та інтелектуальний потяг до чогось, це емоція позитивного знаку, пов'язана з прагненням дізнатися, здобути нові знання, викликає активність, енергію, шліфує ясність та логічність думки.

Від безпосереднього мотивованого емоційного переживання (любові, захоплення), інтерес відрізняється наявністю емоційно-пізнавального відношення, неподільної на елементи інтелектуальної емоції - радості пізнання. Від почуття обов'язку і відповідальності, свідомого відношення інтерес відрізняється наявністю безпосереднього мотиву; поява радості пізнання (окрім радості виконання обов'язку) свідчить про появу інтересу.

Інтереси різняться змістом, широтою, стійкістю, силою і дієвістю. Зміст інтересів визначається тим, на що вони спрямовані (наприклад, на математику, історію, спорт); широта визначається різнобічністю, спрямованістю на різні об'єкти при наявності основного, стрижневого інтересу; стійкість характеризується часом, протягом якого вони зберігають свою силу і впливають на поведінку людини, її життя й діяльність.

Людина, яку ніколи не задовольняють знання, має стійкий пізнавальний інтерес, він допомагає їй глибоко та всебічно пізнати предмет. Наполегливість людини в певній галузі, у подоланні труднощів під впливом інтересу є виявом сили та дієвості інтересу.

Інтереси поділяються на групи, види, підвиди й різновиди (в залежності від спрямованості діяльності). Окремі групи становлять, наприклад, естетичні, читацькі, технічні, професійні навчальні інтереси. Кожна група включає чітко визначені види інтересів. Наприклад, у групі навчальних інтересів видовими є інтереси до загальних питань математики, мови, історії і т.д. Підвиди інтересів конкретизують навчальний предмет (інтереси до історії, філософії, правознавства, краєзнавства). Конкретніші різновиди інтересів, наприклад, інтерес до окремого періоду історії.

Інтерес може бути об'єктивним і суб'єктивним, постійним і тимчасовим тощо.

Епізодичний інтерес характеризується переживанням радості пізнання, яке потім трансформується у відношення до цікаво поданого матеріалу. Але це відношення ще не зразу стає постійною спрямованістю. Воно зникає разом з припиненням діяльності і подачі "цікавого" матеріалу. Стійкий інтерес, навпаки, існує постійно і стає характеристикою особистості. Проміжним, перехідним, між цими двома видами, є інтерес як узагальнене відношення, яке ще не стало справою життя, спрямованістю особистості, але вже вийшло із стадії ситуативного, епізодичного інтересу.

У педагогіці розрізняють чотири якісні етапи розвитку інтересу.

Зацікавленість - вважається найелементарнішим інтересом, що за певних ситуацій оволодіває учнями, але при зміні ситуації швидко зникає. Цей етап розвитку інтересу пов'язаний з новизною предмета, яка може й не мати особливого значення для людини. В учнів ще не помічається прагнення до пізнання суті виучуваних предметів, явищ, процесів.

Допитливість - характеризується прагненням проникнути за межі побаченого, розширити свої знання, дістати відповіді на запитання, що виникають під час навчання. На цьому етапі для учнів характерні емоції здивування, почуття радості відкриття. Вони самі прагнуть відповісти на запитання: чому?, прагнуть розширити свої знання.

Пізнавальний інтерес - ще вищий етап, на якому інтерес пов'язаний з намаганням учня самостійно розв'язати проблемне питання. В центрі уваги - проблема, а не готові знання. При цьому учні шукають причину, намагаються проникнути в суть предмету, самостійно встановити закономірність, розкрити причинно-наслідкові зв'язки. Учень напружує думку, волюві зусилля, виявляє емоції.

Теоретичний інтерес - характеризується спрямованістю учнів не лише на глибоке та міцне засвоєння знань, пізнання закономірностей і опанування теоретичних основ, а й на застосування їх на практиці. Теоретичний інтерес виникає в старшокласників тоді, коли в них формуються наукові погляди, переконання, стійкий світогляд.

Усі ці етапи розвитку інтересу змінюються, взаємопроникають, пов'язуються між собою, часом співіснують в єдиному процесі засвоєння знань, пізнанні нового.

Інтерес завжди має певну предметну спрямованість, інтереси людини різноманітні, як різноманітний оточуючий світ. Але в інтересі кожної людини із тієї різноманітності оточуючого світу

відображається саме те, що важливе, необхідне для самої людини, що пов'язане з її індивідуальним досвідом і розвитком.

Особливою і важливою областю загального феномена "інтересу" є пізнавальний інтерес, який відноситься до різних сторін пізнавальної діяльності.

У школі об'єктом пізнавальних інтересів учнів є зміст навчальних предметів, процес оволодіння знаннями, який дає змогу набувати необхідних способів учіння.

У психології розрізняють поняття інтересу як спрямованості на предмет і поняття схильності як спрямованості на діяльність.

По відношенню до пізнавального інтересу в такому розрізненні слід мати на увазі, по-перше, діалектику їх відносин, а по-друге, й те, що будь-який інтерес, і особливо пізнавальний, не споглядальний, а продуктивний, і, як наслідок, пов'язаний не тільки з предметом, а і з діяльністю.

Цінність пізнавального інтересу для розвитку особистості полягає в тому, що пізнавальна діяльність в даній предметній області під впливом інтересу до неї активізує психічні процеси особистості, надає їй глибоке інтелектуальне задоволення, яке сприяє емоційному підйому, що призводить до того, що пізнавальний інтерес починає виступати як важливий **мотив** активності особистості, її пізнавальної діяльності.

Елемент пізнавальної спрямованості проявляється в будь-якому інтересі, бо, цікавячись явищем чи предметом, людина, звичайно, хоче більше про нього дізнатись.

Мясищев В.М., наприклад, і визначає інтерес як активне пізнавальне відношення, тому що, при будь-якому інтересі, каже він, ми прагнемо бути в центрі виру інформації [23]. Цієї ж позиції дотримуються Іванов В.Г.[24], Архипов О.П.[25].

Даний погляд на інтерес не поділяє Ковальов А.Г. "Визначаючи інтерес як пізнавальне відношення до об'єкта, - пише він, - психологи, які поділяють цю думку, по суті звужують поняття інтересу і зводять його тільки до пізнавального інтересу, хоча фактично вони не відкидають й інших інтересів. Очевидно, що інтерес як властивість спрямованості особистості - складне і динамічне явище, пов'язане з іншими властивостями спрямованості і опосередковане ними"[26].

Це твердження, на нашу думку, є правильним у тому відношенні, що воно передбачає виділення пізнавального інтересу як особливої області інтересів людини.

Але особливість пізнавального інтересу полягає не в простому ознайомленні з предметом. Суть пізнавального інтересу: об'єктом є

сам процес пізнання, який характеризується прагненням проникати в суть явищ, пізнанням теоретичних, наукових основ певної області знань, відносно стійким прагненням до постійного глибокого і повного їх засвоєння.

Пізнавальний інтерес являє собою сплав важливих для розвитку особистості психічних процесів, основним елементом яких є **вольове зусилля** (Ушинський К.Д.[27], Ананьєв Б.Г.[28], Добринін М.Ф.[29]). У педагогічній практиці воно часто приймається як антипод інтересу. У дійсності ж пізнавальний акт, який відбувається під впливом пізнавального інтересу від початкового етапу (постановка мети, пізнавальних задач) до завершення необхідним результатом, являє собою своєрідний рух по кроках, який супроводжується вольовою спрямованістю, подоланням малих і великих перешкод і перепон. Найбільш характерним вольовим проявом для пізнавального інтересу слід вважати ініціативу пошуку, самостійність у здобуванні знань, висунення гіпотез, перевірку результатів.

Інтелектуальна, вольова і емоційна сторони пізнавального інтересу складають не його частини, а єдине взаємопов'язане ціле.

Ядром пізнавального інтересу є розумові процеси.

Отже, **пізнавальний інтерес** виступає перед нами як вибіркова спрямованість особистості, спрямована до області пізнання, до її предметної сторони і самого процесу оволодіння знаннями. Пізнавальний інтерес - це не будь-який інтерес до об'єкта пізнання; це інтерес, пов'язаний з ядром пізнавальної діяльності.

Динамічність, поступальний рух, перехід від явища до сутності, встановлення глибоких зв'язків, оволодіння закономірностями, є характерними ознаками пізнавального інтересу.

Фізіологічною основою пізнавального інтересу є орієнтувальний рефлекс і його більш розвинена форма - дослідницький рефлекс, який Павлов І.П. називав рефлексом "що таке?"[30]. Фізіологічним механізмом пізнавального інтересу як вибіркової спрямованості є певна система нервових зв'язків, які утворюються під впливом багатьох умов і залежать від стану людини, її індивідуальних особливостей, від безпосередніх вражень особистості та її багатогранного минулого досвіду.

Досвід роботи педагогів та результати досліджень пізнавальних інтересів школярів дали можливість зробити висновок, що пізнавальний інтерес в шкільні роки може бути індикатором загального розвитку учнів. І це дійсно так. Оскільки, пізнавальний інтерес тісно пов'язаний з пізнавальною діяльністю, яка має великий вплив на розвиток людини. Пізнавальний інтерес відображає

відношення учня до певної предметної області і діяльності, що в свою чергу дає можливість визначити як рівень актуального розвитку учня, так і його перспективи, "зону ближчого розвитку" (Виготський Л.С.[31]).

Такі якості особистості людини як активність, самостійність, з якими взаємодіє пізнавальний інтерес, сприяють розвиткові самої особистості і цих якостей.

На формування і розвиток пізнавального інтересу суттєвий вплив здійснюють організація навчання, його форми і методи, в яких повинні враховуватись вікові особливості учнів. Поняття динамічного стереотипу дає можливість визначити фізіологічні механізми та хід розвитку інтересів дітей різного віку. Тому, зараз ми більш детально зупинимося на аналізі вікового аспекту розвитку пізнавального інтересу.

Суть пізнавальних інтересів молодших школярів

Інтереси молодших школярів характеризуються сильно вираженим емоційним відношенням до того, що особливо яскраво, ефектно розкрито в змісті знань. Інтерес до захоплюючих фактів, до описів явищ природи, подій, історії, спостереження з допомогою вчителя над словом породжують інтерес до мовних форм. Все це дає підстави стверджувати, що інтерес молодших школярів досить широкий, і в значній мірі залежить від обставин, умов навчання, від учителя. В той же час практичні дії в позаурочний час ще більше розширюють інтереси, які сприяють розвиткові кругозору. А збагачення кругозору дітей вносить в їх пізнавальні інтереси зміни.

У навчально-пізнавальній діяльності інтереси молодших школярів не завжди локалізовані, оскільки об'єм систематизованих знань і досвід їх отримання невеликі. Тому спроби вчителя сформувавши прийоми узагальнення, а також пошук учнями узагальнених способів вирішення поставлених завдань часто бувають безрезультатними, що впливає на характер інтересу молодших школярів, який частіше спрямований не стільки на сам процес навчання, а скільки на його практичні результати. Ось чому наближення мети діяльності до її результату становить для молодшого школяра важливу основу, яка зміцнює інтерес. Частіше ж переключення інтересу може негативно впливати не тільки на зміцнення інтересу до навчання, але і на процес формування особистості учня.

Отже, глибокі зміни, які відбуваються в психології молодшого школяра, свідчать про широкі можливості розвитку дитини на даному віковому етапі. Для розвитку стійких пізнавальних інтересів даний віковий період є синдетивним.

Специфіка пізнавального інтересу підліткового віку

У процесі вивчення основ наук розширюється кругозір підлітка, область його інтересів стає більш широкою в порівнянні з інтересами молодшого школяра. У підлітка з'являються нові, різноманітні інтереси; розвиваються і поглиблюються, зокрема, пізнавальні, суспільно-політичні інтереси і прагнення.

Інтерес підлітка відрізняється більшою стійкістю. Поряд з цим для даного віку характерна велика допитливість в поєднанні з активністю, які часто призводять до нестійкості і розкиданості інтересів, бажанням займатися то одним, то іншим, що змінюється періодично, або декількома справами одночасно.

І наявність одночасно багатьох інтересів, і часта їх зміна в однаковій мірі не бажані, оскільки найчастіше призводять лише до задоволення поверхової зацікавленості.

Інтерес у підлітковому віці часто набуває форми захоплення, яке шкодить всім іншим заняттям.

Інтереси в цьому віці стають більш усвідомленими, відрізняються більшою активністю, дієвістю. Підліток не тільки чим-небудь цікавиться, але він і прагне задовольнити свої інтереси в діяльності.

На відміну від пізнавальних інтересів молодших школярів, пізнавальні інтереси підлітка починають визначатися вже самим змістом знань; вони виходять за межі шкільних програм.

Пізнавальні інтереси підлітка досить вибіркові: одні навчальні предмети їх дуже цікавлять, до інших вони відносяться байдуже. На виникнення і розвиток у підлітка інтересу до різних навчальних предметів великий вплив має особистість учителя, спосіб і форма викладання навчального матеріалу, успіхи, досягнення або, навпаки, невдачі підлітка у вивченні предмета.

Досвід показує, що виникненню і розвитку пізнавальних інтересів у підлітків сприяють такі навчальні завдання, які потребують розумової напруги, самостійності, роздумів [32].

За силою та глибиною впливу на розвиток особистості пізнавальні інтереси молодших підлітків не завжди поступаються інтересам старших підлітків, як це прийнято вважати. Під впливом пізнавального інтересу молодший підліток буває надзвичайно активний в навчальному процесі і в пошуках додаткової інформації про об'єкт свого інтересу і своєї діяльності. Процес діяльності під впливом пізнавального інтересу носить у молодших підлітків яскраво виражений емоційний характер, вони часто бувають імпульсивні в діяльності, яка їх цікавить. Риси ситуативності, слабкої диференційованості і нестійкості пізнавального інтересу, які

приписують нерідко молодшому підлітку, зовсім не обов'язкові. Це, в першу чергу, показник недостатнього рівня розвитку пізнавального інтересу школяра будь-якого віку, що в значній мірі впливає на особистість дитини, підлітка, юнака.

Прагнення до дорослості визначає пізнавальні інтереси підлітків (Ельконін Д.Б.[33]) і разом з тим розвиток самостійності. У пізнавальному процесі інтерес підлітка носить пошуковий характер, з тенденцією пошуку більш глибоких, ширших знань. Своїми знаннями підліток нерідко випереджає програмовий матеріал і може використовувати в навчальному процесі інформацію, отриману ним з інших джерел, що викликає в нього почуття самоповаги та зміцнює його пізнавальний інтерес. Але пізнавальні інтереси підлітків неоднорідні. Вони можуть значно відрізнятися і предметною спрямованістю, і за рівнем розвитку, і за характером. За інтересами підлітків можна розділити на теоретиків, які прагнуть проникнути в істину, пізнати причини, закономірності, єдині принципи, і емпіриків, які прагнуть до життєвих пояснень і прикладного характеру знань.

Отже, підлітковий вік сприятливий для розвитку багатьох сторін особистості, особливо таких як пізнавальна активність, пізнавальний інтерес. Найбільш важливий у цьому плані вік 10-12 років.

Особливості пізнавальних інтересів в юнацькому віці

У роботі з старшокласниками залишається багато спільного від попередньої вікової сходинки; залишається своєрідним феномен пізнавального інтересу, джерела його стимуляції (зміст, діяльність, спілкування). Характеристика рівнів пізнавальних інтересів учнів середніх і старших класів також має незначні відмінності. Але змінюється сам старшокласник, юнак, і спрямованість його інтересів. З'являється великий інтерес до людини, її місця в світі, цікавлять відносини з протилежною статтю, ровесниками. Розвивається інтерес до самопізнання, до життєвих перспектив, етичних норм, моральних оцінок людей.

Пізнавальні інтереси старшокласників впливають на їх життєві плани. Джерелом своїх пізнавальних інтересів вони вважають школу, вчителів; високий пізнавальний потенціал учнів поєднується з їх активною суспільною діяльністю.

Отже, формування пізнавального інтересу на різних етапах вікового розвитку має свої особливості. Так, у молодшому шкільному віці він характеризується сильно вираженим емоційним відношенням, залежить від зовнішніх факторів, не завжди локалізований, що залежить від навчального досвіду учнів, розвитку процесів мислення. Вже в підлітковому віці пізнавальний інтерес визначається самим

змістом знань, прагненням до дорослості, самостійності; інтерес носить пошуковий характер, з тенденцією пошуку більш глибоких, ширших знань. Саме тому ми і спланували експериментальне дослідження з учнями підліткового віку (5-го та 7-8-го класів).

У навчальному процесі пізнавальний інтерес багатозначний:

а) може виступати в якості засобу, що загострює об'єктивні фактори навчання (змісту, умови, організації діяльності дітей, оперування різними видами наочності), "пожвавлює", робить цікавим навчальний процес;

б) виступає і як найважливіший внутрішній рушій (мотив) навчальних дій учнів, що надає їм співчутливості, особистого зацікавлення в позитивному вирішенні того чи іншого завдання;

в) на певному етапі свого розвитку він стає сильним мотивом пізнання, всієї пізнавальної діяльності учня, а не лише окремих навчальних дій. Для навчального процесу цей стан пізнавального інтересу становить велику цінність, оскільки внутрішні мотиви їх збагачують процес, організований учителем, чим досягається повна єдність прагнень учня та вчителя;

г) нарешті, високий рівень розвитку пізнавального інтересу подає цей феномен як стійку рису особистості, яка лежить в основі наукової творчості [34].

На думку Менчинської Н.А., наявність інтересів у школярів є показником їх загального розвитку. Вона також вказувала на те, що інтерес виступає як:

- тенденція, прагнення, потреба людини займатися тією галуззю явищ, або сферою, від якої вона отримує задоволення;

- стимул активності людини, під впливом якого психічні процеси набувають інтенсивності, а діяльність перетворюється на цікаву та продуктивну.

Саме завдяки пізнавальному інтересу здійснюється зв'язок суб'єкта, який пізнає світ, з самим (об'єктивним) світом. Це означає, що предмет інтересу його носій отримує з оточуючої дійсності, а пізнавальний інтерес є одним з головних стимулів отримання людиною міцних знань[35].

Пояснення закономірностей розвитку природи та суспільства викликає в учнів глибокий інтерес. Він стимулює розвиток їх творчого мислення, в результаті чого виникає можливість для керування процесом пізнавальної діяльності учнів.

Отже, без активного, вибіркового ставлення до знань, до навчання самого учня функції навчання не виконувани.

Процес формування пізнавальних інтересів тісно пов'язаний з розвитком навчальних умінь і навичок.

Проблема умінь, безумовно, - одна із важливих й актуальних сучасних проблем педагогіки та психології. Існує велика розбіжність у розумінні окремих її питань. Незважаючи на ґрунтовне висвітлення багатьох аспектів цієї проблеми, суть поняття "умінь" в окремих роботах інтерпретується по-різному.

В одних випадках під умінням розуміється спосіб дії, в інших - як набутий досвід або як готовність, здатність до успішної дії. Разом з тим їх об'єднує те, що уміння базуються на знаннях і навичках, що знання обов'язково входять у фонд умінь, і питання про їх взаємозв'язок найменше піддається сумніву.

Кожне уміння виникає на основі знань. Але ототожнювати уміння із знаннями не можна. Головна особливість умінь в їх дієвості. Можна уявити собі, як виконувати ту чи іншу дію, але, якщо людина не навчиться практично виконувати її, знання не відбудеться. Щоб знання перетворилося в уміння, необхідно набути досвід практичного його використання.

Більш дискусійним є питання про взаємозв'язок умінь і навичок. Що являє собою початкову, а що кінцеву фазу оволодіння дією? Який рівень оволодіння дією найвищий? Розглядаючи ці питання, одна група вчених вважає уміння компонентом навичку, як незакінчений навик (Корнілов К.М.[36], Левітов М.Д.[37], Риков М.О.[38], Кабанова-Меллер О.М.[39]), інша - визнає уміння як дію більш складну, порівняно з навичкою (Пуні А.Ц.[40], Рубінштейн С.Л.[41], Люблінська А.А.[42], Платонов К.К.[43]).

Стаючи на ту чи іншу позицію, ми відкидаємо як реально існуючі або навик, або уміння. Але, можливо, уміння - це відмінне від навичку придбання? Цим шляхом пішли Ходжава З.М., Мілеряк Є.О.[44], які виявляють їх функціональну незалежність. Відмінність уміння від навичку, з їх точки зору, в тому, що вони використовуються в діяльності різного характеру: уміння - при вирішенні нових завдань, при змінних умовах протікання дії; навик стереотипний, він виявляється особливо значущим при стабілізації умов та характеру діяльності.

У науковому вирішенні питання про природу умінь найбільш розробленою ми вважаємо концепцію Леонтьєва О.М.[45], згідно з якою в загальній системі людської діяльності можна виділити перш за все так звані окремі дії (розумові та практичні). Кожна дія включає в себе ряд операцій, сукупність яких являє собою спосіб виконання певної дії. Спосіб дії існує реально, об'єктивно, незалежно від того,

володіє ним особистість чи ні. Уміння - особистісне набуття, властивість особистості.

Уміння, необхідні для вирішення пізнавальних завдань, отримали назву **пізнавальних умінь**. Достатньо вичерпної систематики їх немає. Автори переважно ділять пізнавальні уміння за ступенем узагальненості:

- конкретні, часткові (або предметні), що відображають специфіку того чи іншого навчального предмета й проявляються при засвоєнні конкретних знань;

- узагальнені уміння (або інтелектуальні), що забезпечують протікання пізнавальної діяльності при вивченні всіх навчальних дисциплін, тому що характерною особливістю їх є незалежність структури цих умінь від того змісту, на основі якого здійснюється розумове завдання;

- загальні уміння самостійної пізнавальної роботи (уміння працювати з книгою, спостерігати, складати план і т.д.), до засвоєння яких учень проходить через засвоєння предметних дій і дій, пов'язаних з психічними процесами.

До узагальнених пізнавальних умінь належать: уміння аналізувати і синтезувати, порівнювати і узагальнювати, робити висновки, виділяти причинно-наслідкові зв'язки між явищами (тобто виконувати певні розумові операції).

В одних дослідженнях вони називаються "розумовими діями" (Гальперін П.Я.[46], Тализіна Н.Ф.[47]), в інших - прийомами розумової діяльності (Кабанова-Меллер О.М.[48], Решетников В.М.[49]), у Менчинської Н.О.[50] та Богоявленського Д.Н.[51] - "інтелектуальні уміння". Незважаючи на різну термінологію, за своєю сутністю вони дуже близькі. Ці уміння припускають володіння, оперування узагальненими способами дій, які залежать від широкого кола фактів і явищ. Вони необхідні для вирішення будь-якого пізнавального завдання в будь-якій галузі знань. Це головні засоби, що дозволяють глибше проникати в галузь пізнання, яка цікавить.

Без оволодіння школярем такими уміннями його інтерес не проникає вглиб, він залишається поверховим. Наявність відпрацьованих пізнавальних умінь збагачує процес накопичення знань. Вони дають можливість своїми силами виконати пізнавальну роботу, що підвищує їх можливості пізнання, додає віри в свої сили, створює умови для самоствердження особистості й для розвитку пізнавального інтересу.

Розвиток пізнавальних інтересів тісно пов'язаний із задоволенням потреби у знаннях. Саме тому Теплов Б.М.[52] та інші психологи в

своїх працях розвивали думку про зв'язок інтелектуальних потреб та інтересів.

Не прирівнюючи інтерес до вказаних потреб, вони разом з тим вважають, що інтерес викликає бажання познайомитись з предметом. Сказане означає, що потребу в знаннях не можна ототожнювати з пізнавальним інтересом, як це інколи роблять дослідники, оскільки інтерес виникає на основі потреб, але не дорівнює ним. Інтерес виявляється в активній самостійній діяльності і тим самим набуває значення стимулу цієї діяльності. Під його впливом учень в процесі самостійної пізнавальної діяльності прагне пізнати нове, зрозуміти і засвоїти його. Саме тому з пізнавальним інтересом пов'язані радість пізнання, його творча активність, тобто складні психологічні процеси, в яких взаємодіють інтелект і вольова сфера особистості.

По відношенню до навчальних предметів і навчальної діяльності пізнавальний інтерес виступає як результат об'єктивних і суб'єктивних факторів її здійснення. Під впливом пізнавального інтересу діяльність стає більш продуктивною. На це вказували в своїх працях Божович Л.І.[53], Костюк Г.С.[54], Крутецький В.А.[55], Сухомлинський В.О.[56] й інші вчені педагоги та психологи. Так, Щукіна Г.І, розглядаючи пізнавальний інтерес з дидактичної точки зору, звертає увагу на складну природу пізнавального інтересу як особистісного утворення, виділяє його суб'єктивно-об'єктивну основу, вибіркову спрямованість пізнання світу, психологічну насиченість інтелектуальними і емоційно-вольовими процесами, які сприяють інтенсифікації ходу учіння. Отже, Щукіна Г.І визначає пізнавальний інтерес як реально діючий мотив учіння, який спонукає школяра до пізнання[57].

Пізнавальний інтерес як мотив навчання й стійка риса особистості є яскравим показником розумового розвитку особистості. За допомогою інтересу, його предметної спрямованості, його зверненості до фактології, описовості або до пізнання суті процесу, до закономірностей та причинно-наслідкових зв'язків, можна побачити рівень інтелектуального розвитку учня, а також визначити зону його найближчого розвитку. У цьому розумінні можна сказати, що через пізнавальний інтерес, який виражає внутрішні стани учня, можна прослідкувати, як відбувається його зіткнення із зовнішніми факторами, умовами й впливами навчального процесу, а також закономірність переходу (трансформації) зовнішнього у внутрішнє.

Досліджуючи фактори, які впливають на розвиток пізнавальних інтересів учнів, Огородников І.Т.[58], Підкасистий П.І.[59], Половнікова Н.О.[60] підкреслюють значення самостійного

поповнення знань, Алексюк А.М.[61], Лернер І.Я.[62], Махмутов М.І.[63] - творчого використання принципів і методів навчання; Занков Л.В.[64], Данилов М.О.[65], Скаткін М.Н.[66], Онищук В.О.[67] - зміст навчання і таких форм оволодіння знаннями в позаурочний час, як читацькі конференції, шкільні олімпіади, конкурси, під впливом яких пізнавальні інтереси учнів стають більш глибокими і дієвими.

Виявлена також стимуляція пізнавального інтересу, яка йде від змісту навчання (Щукіна Г.І.[68]); з'ясовані особливості впливу предметів гуманітарного циклу на формування пізнавальних інтересів учнів (Роботова А.С.[69]); об'єктивні джерела впливу на інтереси учнів предметів фізико-математичного циклу (Савіна Ф.К.[70]), формування пізнавального інтересу в процесі вивчення біологічних дисциплін (Максимова В.М.[71]), роль групової роботи на уроках історії у розвитку пізнавальних інтересів (Баханов К.О. [72]), взаємозв'язок пізнавальної активності та ефективності навчання історії в старших класах (Дайрі Н.Г. [73]), визначені теоретичні основи навчання і проблема виховання пізнавальної активності та самостійності учнів (Данилов М.О. [74], Кірсанов О.О. [75]), критерії рівнів пізнавальної самостійності учнів (Лернер І.Я. [76]), формування в учнів 7 класів навичок дослідницького підходу до вивчення історичних документів як один із засобів розвитку пізнавальних інтересів учнів (Назарець А.І. [77]), умови розвитку пізнавальних інтересів школярів у початкових класах (Савченко О.Я. [78]).

Пізнавальні інтереси формуються в ході навчальної діяльності, яка має свої об'єктивні закономірності, що впливають на її інтенсивність. Оволодіваючи знаннями, учні розв'язують пізнавальні завдання різного рівня складності. Вони усвідомлюють навчальний матеріал, роблять узагальнення і висновки, виконують різні практичні та лабораторні роботи. Така діяльність забезпечує закріплення і збагачення отримуваних знань. Учні розв'язують і більш складні пізнавальні завдання - самостійно аналізують, порівнюють, систематизують, доводять, повідомляють. У результаті логічних операцій вони отримують нові для них знання, оволодівають прийомами пізнавальної діяльності розв'язувати нестандартні ситуації, розвивають власні творчі здібності. Отже, пізнавальна діяльність учнів характеризується цілеспрямованістю, послідовністю і активністю. Як підкреслював Сухомлинський В.О., пізнання саме по собі є чудовим процесом, який стимулює живий і незгасний інтерес. У природі речей, в їх відношеннях і взаємозв'язках, в русі та зміні, в людських думках, у всьому, що створила людина, невичерпне

джерело інтересу. Справжній інтерес схований у глибині, до нього потрібно дібратися, докопатися, і часто буває так, що сам процес "підходів", "підкопів" до суті природи, до їх причинно-наслідкових зв'язків і є головним джерелом інтересу [79].

Результатом навчання є знання, уміння і навички учнів, рівень їх загального розвитку, їх пізнавальних сил. Для того, щоб активно засвоювались нові знання, необхідно ставити перед учнями пізнавальні завдання, розвивати бажання пізнавати нове. Тому пізнавальна активність стає стимулом розвитку розумової діяльності, а пізнавальний інтерес - мотивом цієї діяльності.

Формування пізнавальних інтересів до знань проходить кілька етапів. **Перший** етап характеризується нестійкістю, ситуативністю інтересу, **другий** - його вибірковістю. Учні вибирають навчальний предмет, до якого (яких) у них сильний інтерес. На **третьому** етапі - учні, виконуючи різні навчальні завдання розвивають свої пізнавальні інтереси, які виявляються вже в молодшому шкільному віці. Формуються стійкі пізнавальні інтереси. **Четвертий** етап - це етап використання пізнавальних інтересів для вирішення творчих, нестандартних завдань.

Наявність пізнавальних інтересів учнів визначається за допомогою певних критеріїв. Ми виділяємо такі критерії:

- питання учнів до вчителя, які вимагають пояснення причинно-наслідкових зв'язків і розкриття закономірностей явищ;
- уміння учнів самостійно розв'язувати пізнавальні завдання, виконувати тренувальні вправи, знаходити вихід із проблемних ситуацій;
- підвищений інтерес до теоретичних знань. Прагнучи оволодіти цими знаннями, учні не задовольняються тим, що почули на уроці, а самостійно поповнюють свої знання з різних джерел.

Вище вже говорилося про те, що як будь-який психічний процес і навіть спрямованість особистості, пізнавальний інтерес формується у діяльності. На фоні загального позитивного відношення до навчання, до навчальної діяльності, до осіб і об'єктів, які беруть в ній участь, сама навчальна діяльність дітей, яка організована вчителем, завершує формування пізнавального інтересу. Для пробудження та розвитку інтересу ця діяльність повинна бути спеціальним способом організована.

Великий зв'язок пізнавального інтересу з новими поняттями, що ввійшли в педагогіку протягом останніх десятиріч. Особливе місце серед них займає проблемне навчання, що є тим поживним середовищем, на якому досить інтенсивно виріває пізнавальний

інтерес. Значна увага до проблемного навчання з боку педагогічної теорії та практики зумовлена тим, що воно здійснюється в руслі повнокровного розвиваючого навчання, що полягає у самостійному русі учнів у здобутті знань, у курсі на розвиток їх пізнавальних сил і здібностей, курсі на колективну пошукову діяльність, яка приваблює учнів неочікуваним поворотом їх думок, необхідністю залучити попередні, закріплені знання для здобуття нових, можливість висловити свою точку зору й порівняти її з думкою товаришів, знайти декілька шляхів для вирішення одного й того ж завдання.

Проблемне навчання справедливо називають школою мислення, його модифікації мають коріння в далекому минулому, в евристичній бесіді Сократа, котрий здобув дотепне прізвисько бабці-повитухи мудрості. Нині в проблемному навчанні виявляється такий живий інтерес до вирішення поставлених протиріч, який, за висловом істориків, почували учні Сократа. Спеціальні дослідження ролі проблемного навчання в закріпленні пізнавального інтересу (Максимова В.М. [80]) дійсно зафіксували найбільший вияв його в навчальному процесі, на уроках, що ґрунтуються на проблемності. Але зафіксований і інший факт - спад пізнавального інтересу при тривалій побудові навчального процесу на основі проблемності.

Можна припустити, що будь-який підхід до навчання, який набуває характеру постійності та стандартизації в навчальному процесі, для розвитку та закріплення пізнавального інтересу неприйнятний, - оскільки скоро втрачається новизна, й очікування її в учнів не отримує підтвердження. Цей факт породжує й інше припущення: пізнавальний інтерес в умовах проблемного навчання не підтверджується достатньою інформативністю, яка становить особливе і необхідне джерело його формування.

Вивчення впливу програмованого навчання на пізнавальний інтерес (Гальперін П.Я. [81]) виявило ту ж тенденцію підвищення інтересу на початкових етапах застосування програмованого навчання і поступового спаду, послаблення пізнавального інтересу при постійному (урок за уроком) програмованому підході.

Отримані дані дають підставу стверджувати, що пізнавальний інтерес учнів як особистісне утворення є достатньо точним показником ефекту введення в процес навчання всіх компонентів (категорій, понять, підходів) дидактики як певної системи, що скеровує практику навчального процесу. За допомогою пізнавального інтересу чіткіше виявляється внутрішня його сторона (методи навчання, урок, інші форми організації навчальної діяльності), ефект взаємозумовлених діяльностей учителя та учня, ефект освітньої,

розвиваючої та виховної функції навчання. Пізнавальний інтерес як особистісне утворення є тією зв'язковою ланкою між навчанням і вихованням учнів, котре входить і в спрямованість особистості, і в міжособистісні відносини, і в формування поглядів і переконань учнів.

У багатьох роботах дослідників відзначається, що у більшості учнів стійкі інтереси починають складатися у зв'язку з набуттям систематичних знань і оволодіння стійкими пізнавальними уміннями, що цілеспрямоване та спеціальне навчання школярів прийомом розумової діяльності є важливою умовою розвитку їх інтересу до засобів пізнання, до своєї власної розумової праці, до самої пізнавальної діяльності, важливою умовою поглиблення пізнавальних інтересів (Шукіна Г.І., Максимова В.М., Левков Ю.Я.[82], Кабанова-Меллер О.М., Решетников В.М., Менчинська Н.О., Шапошникова І.Г. [83] та інші).

Інтерес школяра активізує розумову діяльність, впливає на зміни в способах розумової діяльності, робить її більш продуктивною. Але є й інша сторона цієї справи, яка полягає в тому, що на основі високого рівня розвитку самостійності та творчої активності у підлітків виникають і утверджуються стійкі інтереси до того чи іншого предмету.

Розрізнятимемо три основні рівні розвитку пізнавального інтересу:

- 1) безпосередній інтерес до нових фактів та явищ, пов'язаних з інформацією, яку учні дістають на уроці (елементарний рівень);
- 2) інтерес до пізнання істотних властивостей предметів і явищ;
- 3) інтерес до причинно-наслідкових зв'язків, до виявлення закономірностей та встановлення загальних принципів, що стосуються різного роду явищ.

Розвиток пізнавальних інтересів характеризується прогресивними змінами цілісної динамічної системи, де в органічній єдності взаємодіють емоційні, інтелектуальні та вольові процеси.

Етапи прояву в учнів інтересу нерозривно пов'язані з етапами збудження в них цього інтересу вчителем. До **етапів збудження інтересу** вчителем відносяться *цікавість, емоційна привабливість і проблемні ситуації у викладанні*. До **етапу прояву інтересу учнів** - *зацікавленість, допитливість і творче застосування знань*.

На основі узагальнення інформації про етапи розвитку пізнавальних інтересів до знань, трьох основних рівнів розвитку пізнавального інтересу ми виділяємо такі прояви інтересу: **споглядальний, споглядально-дійовий, пізнавальний,**

пізнавально-творчий, теоретичний, конструктивно-творчий. Виходячи з цього, рівень розвитку інтересу особистості оцінюється за показниками:

1.Предметом не цікавиться.

2.Цікавиться теоретичними питаннями, виявленням суті вивчуваних явищ, причинними залежностями й закономірностями.

3.Виявляє до предмета високий інтерес, пов'язаний з глибокими знаннями й уміннями застосовувати ці знання під час виконання теоретичних і практичних завдань.

Отже, інтерес є складною своєрідною динамічною системою.

Розвиток пізнавальних інтересів учнів має свої особливості. Одні учні проявляють стійкий інтерес до того чи іншого предмета, в інших - інтерес відсутній. Знання цих особливостей допомагають ліквідувати недоліки в навчанні та більш цілеспрямовано розвивати пізнавальні сили учня.

Дослідженню питань розвитку пізнавальних інтересів учнів присвячені захищені кандидатські дисертації. Так, Невський А.І. ("К вопросу о воспитании интересов учащихся начальной и средней школы"), вивчаючи розвиток нахилів учнів, показав, що на них впливають якість навчання й опора на індивідуальні особливості[84]. Сущенко Т.І. ("Виховання пізнавальних інтересів у підлітків в позакласній роботі") експериментально встановила умови, при яких позакласна робота найбільш ефективно сприяє пробудженню в учнів пізнавального інтересу [85]. Токарева Л.М. ("Развитие познавательного интереса к иностранному языку у учащихся старших классов на факультативных занятиях") підкреслює значення розвитку продуманої системи роботи по формуванню елементів самонавчання учнів [86]. Ліпнік В.М. ("Формирование познавательных интересов учащихся в процессе краеведческой работы") важливою умовою розвитку інтересу вважає розв'язування учнями все більш складних пізнавальних завдань [87]. Максимова В.М. ("Вплив проблемного навчання на формування пізнавального інтересу на матеріалі предметів природничого циклу") вважає, що важливим є організація пошукової діяльності учнів, стимулювання проблемних підходів до вивчення програмового матеріалу. При цьому звертає увагу на те, що проблемна ситуація є джерелом виникнення пізнавального інтересу, який знаходить у ній своє підкріплення і розвиток [88].

Баханов К.О. ("Лабораторно-практичні роботи з гуманітарних предметів як засіб розвитку пізнавальної активності старшокласників") показав, що суттєво впливає на підвищення рівня пізнавальної активності старшокласників при вивченні гуманітарних

предметів цілеспрямоване використання лабораторно-практичних робіт. Автор розробив зміст, структуру і методику усіх робіт. Розроблені підходи, на нашу думку, створюють реальні умови для посилення пізнавальної та виховної функції процесу навчання, дозволяють підвищити самостійність і продуктивність пізнавальної діяльності старшокласників [89].

Скоморовський Б.Г. ("Дидактичні засади розвитку пошукової пізнавальної активності учнів середньої школи") звертає увагу на те, що ефективність розвитку пошукової пізнавальної активності учнів визначається повнотою моделювання таких умов, які враховують її актуальний і потенційні рівні, об'єктивні особливості навчальної проблемної ситуації та загальний суб'єктивний потенціал учасників педагогічного процесу. Оптимальні можливості у цьому плані мають дидактичні моделі проблемно-пошукового, диференційованого та модульно-розвиваючого навчання.

Заслуговує на увагу також думка автора про доцільність проведення в межах кожної вікової групи диференціації учнів як за рівнем загального (інтелектуального) розвитку, так і за рівнем сформованості навчально-пізнавальної активності [90].

Умови раціональної організації групового навчання, що сприяє формуванню пізнавальної активності школярів, виявила у своїй праці Мирошниченко Н.О. ("Групове навчання як засіб формування пізнавальної активності школярів"). А саме: створення системи завдань для групової роботи; поєднання групової роботи з іншими формами організації навчальної діяльності школярів; керівництво роботою учнів по групах; аналіз результатів групового навчання. Ми погоджуємось з думкою автора про те, що найбільш оптимальною формою організації групової навчальної діяльності школярів з метою ефективного розвитку пізнавальної активності є нестандартні уроки, змістовний бік яких передбачає систему знань, умінь та навичок, необхідних для колективного розв'язання навчальних проблем, а організаційна сторона виявляє кооперативні стосунки між учнями [91].

Марків В.М. ("Дидактичні умови формування пізнавальних інтересів молодших школярів") у процесі дослідження обґрунтував дидактичні засоби та умови ефективності формування у молодших школярів пізнавальних інтересів. Розроблена система творчих вправ і пізнавальних завдань сприяє успішному формуванню стійкого інтересу до математики в учнів молодших класів. Заслуговують на увагу і такі вимоги: наявність нового як у змісті питань, що вивчаються, так і в самому підході до їх розгляду; відповідність

матеріалу, який викладається, рівню та пізнавальним можливостям учнів; самостійність в їх пізнавальній діяльності [92].

Ігашев І.А. ("Развитие интереса учащихся к знаниям в системе учебной и внеурочной деятельности") рекомендує організовувати навчальний процес так, щоб він сприяв виникненню і розвитку в учнів інтересу до знань з фізики. Головним фактором формування пізнавальних інтересів він вважає методично вірно сплановані уроки і тісно взаємопов'язані з ними різні форми позакласної діяльності школярів [93].

Большакова Н.Д. ("Воспитание у школьников интереса к учебной деятельности") основну увагу звертає на творчий підхід вчителя до вибору методів і прийомів навчання, автор говорить про необхідність використання емоційності в навчанні [94].

Систему роботи вчителя по формуванню пізнавальних інтересів учнів Костін Н.С. ("Формування пізнавальних інтересів старшокласників") розкриває на матеріалі математичних дисциплін. Він виділяє форми, методи і дидактичні умови підвищення ефективності позакласної роботи як важливого засобу розвитку інтересу до знань [95].

Друзь З.В. ("Нестандартні завдання як засіб стимулювання пізнавальних інтересів молодших школярів") показала, що визначальним у методиці розв'язування нестандартних завдань є емоційно-смісловий підхід, врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів; складність завдань повинна поступово зростати і цим самим посилювати самостійність і творчість учнів [96].

Корнеев В.П. ("Дидактичні умови формування пізнавальних інтересів учнів IV - VI класів (на прикладі предметів природничого циклу)") довів, що поєднання проблемного викладу знань і самостійної роботи учнів, забезпечення органічної єдності раціонального і емоційного в процесі навчання, а також використання природоохоронної роботи і дидактичних ігор сприяють розвитку пізнавальних інтересів учнів [97].

Комаров В.О. ("Методичні умови формування історичного мислення учнів у процесі навчання") визначив, що успішне формування історичного мислення школярів може відбуватися лише за умов систематичного використання у навчальному процесі творчих пізнавальних завдань, які повинні відповідати як особливостям змісту, так і закономірностям пізнавальної діяльності учнів [98].

Розробку теоретичних засад поєднання змісту народознавчого матеріалу та навчальної гри, підпорядкованих розвитку пізнавальних інтересів учнів здійснила Файчак З.Є. ("Розвиток пізнавальних

інтересів молодших школярів засобами народознавчого матеріалу та навчальної гри"). Автор доводить, що одним з найефективніших педагогічних засобів розвитку пізнавальних інтересів є навчальна гра, побудована на народознавчому матеріалі; обґрунтоване застосування навчальних ігор на основі народознавчого матеріалу дає можливість забезпечити позитивний вплив на розвиток у молодших школярів пізнавального інтересу, підвищує активність учнів, інтенсивність їх мислення, якість навчальної діяльності репродуктивного і творчого характеру [99].

Проблему формування історичних понять учнів 9-го класу загальноосвітньої школи розглядає Терно С.О. Він доводить, що наукові поняття у процесі опанування історії будуть засвоюватися школярами більш свідомо, повно і довготривало, якщо за основу систематизації знань узяти вивчення не окремих понять у процесі ознайомлення учнів з історією різних країн, а обрати шлях вивчення цілісної моделі розвитку суспільства. Більш повно і глибоко опанувати зміст історичних понять дозволить трансформація змісту навчання у бік його проблематизації та впровадження вправ на застосування історичних понять для пізнання нового історичного матеріалу та творчих завдань, оскільки знання перетворюються на засоби пізнання нового [100].

Желіба О.В. довів, що встановлення чіткої класифікації методів та засобів умовно-графічної наочності з позиції дидактичної мети створює умови для їх більш оптимального добору до уроків, що дозволяє підвищити рівень навчальних досягнень учнів з курсу всесвітньої історії та рівень відповідних умінь роботи з креслярськими засобами [101].

Методику використання історичних документів на уроках історії України в загальноосвітній школі розробила Задорожна Л.В. Вона експериментально довела, що історичні документи можуть перетворитися з джерела інформації на джерело знань учнів за умов: використання вчителем інноваційних методів навчання, спрямування учнів на самостійну навчальну діяльність, багатопланового, систематизованого та цілеспрямованого використання історичних документів у процесі навчання з метою перетворення їх з матеріалу для ознайомлення на матеріал для дослідження, оновлення змісту писемної історичної джерельної бази у шкільній історичній освіті [102].

Фоменко А.В. ("Комп'ютер як засіб організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках історії (на матеріалах курсу Стародавнього світу)") експериментально доводить, що організація

навчально-пізнавальної діяльності школярів на уроках історії стародавнього світу дозволить забезпечити підвищення рівня навчальних досягнень учнів, якщо у процесі навчання буде використовуватися комп'ютер, оснащений спеціально розробленою комп'ютерною програмою, та буде застосована адекватна методика організації навчально-пізнавальної діяльності. Разом з тим автор звертає увагу на те, що у рамках традиційного навчання застосування комп'ютерної навчальної програми дозволяє підвищити рівень навчальних досягнень учнів за рахунок високотехнологічних засобів навчання, підвищення наочності й образності на уроці, можливості моделювання подій минулого. Хоча в такому випадку зрушення у навчально-пізнавальній діяльності учнів є слабкими [103].

Аналіз дисертаційного матеріалу свідчить про те, що педагогічна наука, орієнтуючись на шляхи становлення і розвитку української національної школи, на запити шкільної практики, звертає велику увагу на питання розвитку пізнавальних інтересів школярів загальноосвітніх шкіл. І це зрозуміло, адже розвиток пізнавальної активності позитивно впливає на якість навчання, сприяє формуванню в учнів умінь і навичок самостійно здобувати нові знання.

Що стосується проблеми психології навчання історії, то в останні десятиріччя вона привертала увагу психологів і педагогів. Слід відзначити дослідження Редько А.З. [104], Богословського В.В. [105], Раєв А.І. [106] та ін. В їх працях розкрито закономірності засвоєння історичних понять школярами (Редько А.З., Кругляк М.І., Раєв А.І.), формування прийомів розумової діяльності учнів і їх самостійного мислення на основі поетапного засвоєння схем наукового аналізу історичних явищ (Заболотнєв М.І., Зеленський Г.Є) [107].

Але необхідно підкреслити недостатню вивченість мотивації навчальної діяльності школярів в процесі вивчення історії, історичних навчальних інтересів, їх пізнавальних можливостей в її засвоєнні.

Лише у працях методистів Вагіна А.А. [108], Дайрі Н.Г. [109], Лейбенгруба П.С. [110], дидакта Лернера І.Я. [111] та інших знаходимо розробки деяких положень з питання активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках історії [111].

Демиденко В.К. у своїх дослідженнях доводить, що інтереси учнів до історії визначаються такими факторами: змістом історичних курсів, методикою викладання, якістю викладу матеріалу в підручнику, віковими та індивідуальними особливостями учнів та ін. Він також визначає такі засоби розвитку пізнавального інтересу учнів

до історії: зв'язок матеріалу з життям, з навколишньою дійсністю (різні форми вивчення краєзнавчого матеріалу), вивчення наукової та науково-популярної літератури, використання художньої літератури на уроці, виховання в учнів почуття перспективи, урізноманітнення форм і методів викладу матеріалу, його образність, використання уявних подорожей, сюжетних розповідей і т.д., встановлення міжпредметних зв'язків тощо [112]

Узагальнюючи аналіз психолого-педагогічної, методичної літератури, дисертаційних робіт з питань вивчення та розвитку пізнавальних інтересів можна зробити такі висновки.

Постійне вдосконалення змісту загальної середньої освіти вимагає підвищення теоретичного рівня знань учнів. Це ставить перед педагогічною наукою завдання встановлення відповідності між методами навчання і вимогами життя.

Із аналізу стану проблеми дослідження випливає, що психологія, педагогіка і окремі методики надають велику увагу пошукам і обґрунтуванню джерел шляхів і засобів більш ефективного розвитку пізнавальних інтересів учнів.

Такими джерелами є: врахування вікових особливостей учнів, природи пізнавального інтересу, змісту історичного матеріалу, усвідомлення учнями причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей розвитку суспільства, поєднання усного викладу вчителем з репродуктивною і творчою пізнавальною діяльністю учнів, використання дидактичних ігор, диференційоване і проблемне навчання, самостійна робота учнів, краєзнавча робота, поєднання групової роботи з іншими формами навчально-пізнавальної діяльності й ін.

Але, як показує шкільна практика, їх використання для розвитку пізнавальних інтересів учнів на уроках історії вимагає свого обґрунтування і підтвердження ефективності в процесі експериментальної перевірки.

1.2. Навчальні програми та підручники з історії України та їх роль у розвитку пізнавальних інтересів учнів середнього шкільного віку

Розвиток пізнавальних інтересів учнів залежить від спрямованості навчальних програм, якості підручників. Особливо гостро це питання постає при викладанні та вивченні історії на сучасному етапі. Адже, відновлюючи державність, серед чимало

серйозних проблем, український народ однією з них вважає створення правдивої історії України.

Перші навчальні книги з історії України були написані на початку XX століття, а навчальним предметом вона стала лише в 1917р. Та історія в школах України (як і на всій території Російської імперії) вивчалася, починаючи з XVIII століття, тоді ж були зроблені перші спроби написання підручників. На початку XX ст. вже були вироблені критерії їх оцінювання, накопичений певний досвід написання підручників та методичних посібників для викладання історії в школі, вироблені методи, прийоми і засоби навчання історії як окремого шкільного предмета. На цей час, в основному, склалися шкільні курси всесвітньої та вітчизняної історії, з'явилися шкільні програми, що визначили їх структуру та зміст. Автори альтернативних навчальних книг з історії України в своїй роботі відштовхувалися від уже існуючих підручників з історії Росії та загальної історії, зберігаючи все те цінне, що в них було.

Яким же бачили підручник методисти кінця XIX - початку XX століття? Про те, що підручники з історії не повинні вимагати механічного зазубрювання матеріалу, а створювати яскраві образи, давати живі характеристики історичних діячів, викликати співучасть у подіях, що розглядаються, будити думку, вчити узагальнювати, говорилося ще в епоху, коли в шкільному викладанні історії панувала методика зубріння хронологічних дат, імен, назв, битв і т.п. Так, Белінський В.Г. писав: "Факти без ідей сміття для голови та пам'яті", а Добролюбов М.А. вимагав, "щоб у підручнику ні один факт, ні одна особистість не залишалася в голові учнів просто словом, а обов'язково пробуджували б його думку, уяву, навіть викликали б його сердечні почуття"[113]

Пометун О. в своєму дослідженні, говорячи про відсутність в другій половині XIX ст. вдалих підручників для молодших класів школи, поділила їх на три групи:

1) автори, намагаючись коротко викласти значну кількість матеріалу, викладали його конспективно, що робило текст сухим і нецікавим. Перевага віддавалася політичній історії та дуже мало місця відводилося історії культури побуту, економічного розвитку. Такий зміст не відповідав віковим особливостям дітей і не задовольняв педагогічних вимог;

2) автори, не бажаючи ускладнювати матеріал, викладали його занадто примітивно. Дуже мало було історико-культурних та побутових матеріалів. Не висвітлювалась історія господарства;

3) автори намагались перетворити історію в початковій школі в знаряддя виховання. Увага в таких підручниках приділялася не скільки значенню тієї чи іншої події, скільки засвоєнню її "морального значення" [114].

1917-1920-ті рр. - період становлення української державності, період посиленої українізації, яка проходила, не дивлячись на часті зміни урядів. Серед придатних для навчання книг з історії України в цей час були видані книги Єфименко О., Грушевського М., Аркаса М., Коваленка Г. та Григорієва Н.[114]. Але вони не відповідали програмам, були методично недосконалі та крім того їх просто не вистачало. За короткий час вдосконалюють, приводять у відповідність з програмами і перевидають свої навчальні книги Грушевський М., Коваленко Г., Григорієва Н. З'являються і нові підручники для молодшої ланки школи, написані такими відомими українськими істориками, письменниками та громадськими діячами, як Грушевський М., Наш Г., Хоткевич Г., Крип'якевич І, Дорошенко Д. [115] та ін. Проте основною навчальною книгою залишалася "История украинского народа" Єфименко О., хоч на українську мову вперше вона була перекладена лише в 1922р.

За короткий час гетьманату Павла Скоропадського заходами міністра освіти Василенка М. були визнані й почались здійснюватися постанови про обов'язкове вивчення в школі історії та географії України [116].

У перші роки радянської влади ще робились спроби створення нових підручників з історії України. Так, у 1919р. вийшла навчальна книга Єфименко О. "Початковий підручник для українсько-московської історії для шкіл народних"[117]. Вона була цікавою, доступною за змістом, мала невеликий обсяг. Але, будучи побудованим на основі ретроперспективного підходу, "початковий підручник" не витримав випробування часом і не перевидавався. У 1921р. у школах історію замінили курсом суспільствознавства, передбачивши в ньому деякі історичні теми. У період "комплексних програм" (20-ті роки) історію України включили в певні комплекси предметів і вивчали за підручниками Єфименко О. "Історія українського народу", а трохи пізніше – за "Короткою історією України"(1924), події останніх років – за "Револуцією на Україні"(1925). Починаючи з кінця 20-х років, історія України як навчальний предмет на довгий час зникає з шкільних програм.

З початку 60-х років історія України викладається як окремий невеликий курс. Тоді ж були створені підручники Лося Ф., Спицького В. "Історія Української РСР" для 9-10 класів [118] та

Лося Ф. і Дядиченка В. "Історія Української РСР" для 7-8 класів[119], які впродовж більш як двадцяти років перевидавалися лише з невеликими змінами. Головною ідеєю цих підручників, навколо якої розгортаються всі інші події, є теза про спільне походження та спільну історію трьох братніх народів. У підручниках або не висвітлюється зовсім, або ж перекручується історія національно-визвольної боротьби українського народу, ігнорується більшість українських історичних діячів. Такий схематичний і "заполітизований" виклад навряд чи пробуджував у дітей інтерес до історії України [120].

Наприкінці 60-их – на початку 70-их рр. було взято курс на завершення переходу до загальної середньої обов'язкової освіти. Однак, самі структурні зміни в системі освіти не могли розв'язати проблеми постійного оновлення знань. У зв'язку з цим актуальною ставала ідея перманентної освіти. Тому завдання розвитку пізнавальних інтересів, як основи для подальшої самоосвіти, набули значення першорядних. Було зроблено спробу якісних змін в організації пізнавальної діяльності учнів. Комісія з історичної освіти, яку тоді очолювала Нечкіна М., у пояснювальній записці до програми з історії визначила види діяльності учнів на уроці (в чотирьох класах і передбачалося визначення їх для інших) [121]. Але у виданих у наступні роки (аж до початку 80-их рр.) програмах цей аспект оминався.

У другій половині 80-их років було поставлено мету – підвищити якість уроку й забезпечити опанування нового навчального матеріалу в основному під час його первинного вивчення. Для цього пропонувалось використання в навчанні проблемного викладання матеріалу вчителем, евристичні бесіди, самостійна робота учнів із текстом підручника, позатекстовим компонентом [122].

Навчальні програми кінця 80-их – початку 90-их рр. уже передбачали, починаючи з 6 класу, роботу учнів із текстом підручника та його ілюстраціями, виділення головного, використання наявних у підручнику документів як джерела знань, а також уміння давати на основі підручника і документів характеристики окремим історичним особам. У 7-му класі до цього додавалося вміння на підставі документів характеризувати й оцінювати історичні явища.

На початку 90-их років розпад СРСР, утворення незалежних держав докорінно змінили риси суспільства. Розробляються концепції національної освіти, що потребували істотних змін у викладанні гуманітарних предметів, зокрема історії.

Визначення шляхів реалізації завдання “розвитку здібностей учнів на основі історичного аналізу, осмислення подій і явищ дійсності в унікальній і водночас органічній належності їх до єдиного потоку історичного процесу (минуле-сучасне-майбутнє)” ще тільки починається [123]. Проте дедалі відчутнішою стає вимога надати учням можливість усвідомити себе суб’єктами історичного розвитку при збереженні почуття власної гідності.

Впродовж навчання у сучасній школі учні мають усвідомити місце і роль нашої держави у світовій історії. У 5-му класі зараз читається пропедевтичний курс «Вступ до історії». Шестикласники вивчають інтегрований курс «Всесвітня історія. Історія України», семикласники - історію України від IX - до кінця XV століття, восьмикласники - у XVI – XVIII століттях, учні 9-их класів - у XIX – на початку XX століття, учні 10-их класів – з початку XX ст. до 1939 р., одинадятикласники - з 1939 р. по сьогодні.

Зміст сучасних програм, згідно даної структури, на нашу думку, дає можливість створити умови для розвитку пізнавальних інтересів учнів на уроках, доповнивши пропедевтичний курс вивчення історії України в 5 класі матеріалом з історії рідного краю, а в 7-8-му класах, на уроках вивчення історії України (тема “Наш край...”) продовжувати цю роботу на вищому рівні складності.

Непросте становище склалося з шкільними підручниками. Для наочності проаналізуємо деякі підручники, видані у 70-80-их рр., їх методичне забезпечення та ті можливості, які вони надають для розвитку пізнавальних інтересів учнів.

Підручник з історії для 7-го класу Нечкіної М. та Лейбенгруба П. мав 10 документів, з них 8 були призначені для аналітичної роботи, а 2 - для ілюстрування; майже відсутні пізнавальні запитання і завдання, завдання для самостійної роботи [124]. Наприкінці 80-их років підручник за редакцією Рибаківа Б. [125] включав 18 документів, 13 з яких мали виразно ілюстративний характер і лише 5 - могли бути використані як джерела для самостійної пізнавальної діяльності учнів.

Впродовж 1991-1995 рр. в Україні було створено перше покоління власних шкільних підручників з історії [126,127,128,129,130, 131, 132, 133, 134]. Як зазначав історик Гирич І.: «Україні єдиній з усіх пострадянських республік вдалося створити власні підручники з історії, підручники, що написані не "очима сусідів", а з власного погляду, чим, власне, було вписано Україну як об’єкт історії в загальний світовий контекст» [135].

Аналіз українських підручників з історії України першої

половини 90-х рр. свідчить про певні зміни в позиції їхніх авторів. З дидактичного погляду вони залишилися переважно на рівні упорядника й транслятора змісту, що передбачає монологічний спосіб спілкування: автор подає матеріал — учень засвоює («Прочитавши цей підручник, ви ознайомитесь... Вам стануть відомі імена...») [136]. Непрямим підтвердженням цієї позиції є і характер звернення авторів деяких підручників до учнів, і взагалі відсутність таких у інших. Деякі дослідники шкільних підручників, зокрема Кузнецов Ю., вважають, що за монологічним викладом містяться приховані полемічні звороти, що «утворюють той другий голос, який за монологічною оповіддю немовби постійно сперечається з опонентами про події та ситуації» [137]. З такою думкою важко не погодитись, але для неосвічених щодо інших поглядів учнів полеміка так і залишається прихованою. Для того, щоб діалог виник, інші погляди мають бути представлені в підручнику, а методичний апарат зорієнтованим на організацію діалогу. Такі підходи справді були представлені в посібниках і підручниках першого покоління, проте за рахунок додаткового й методичного компонентів, а не загальної дидактичної позиції автора.

Позиція авторів по-новому визначається в підручнику Мисана В. який, виходячи з того, що «дитина може зрозуміти передусім ту інформацію, що пов'язана з нею, її батьками, родиною, селом (містом) краєм, вітчизною», обрав позицію наставника, старшого товариша, людини, яка свого часу «оволоділа наукою історії» і хоче тепер поділитися цим з учнем, а тому він звертається до читачів: «Юний друже!», «Мені добре відомо, що тобі подобаються найрізноманітніші історії», «Уяви, що в дитинстві я також це любив...» Підручник побудовано у вигляді оповідань, що, як правило, починаються з пояснення, для чого учневі потрібно знати події, далі — інформація й невеликий анонс, з чим учень ознайомиться на наступному уроці. Впродовж тексту автор постійно звертається до співрозмовника: «Чи замислювався ти над тим...», «Сьогодні на тебе чекає зустріч...», «Попередні оповідання переконали тебе у тому...», «Сьогодні ти розпочнеш знайомство...», «Гадаємо, що в тебе склалися початкові уявлення...», — дає поради щодо користування підручником і навіть прагне попередити можливі негативні ситуації на уроці («Повір, таких не дуже люблять і поважають. Найбільше цінується розум»)[138].

Мішина І., Жарова Л., Міхеев А. обрали для себе, як авторів, позицію організатора діалогу (полілогу) і вважають себе невід'ємною й досить важливою ланкою у ланцюжку «учень — учитель — автор підручника — людина епохи, що вивчається» [139]. Як наслідок — велика роль у підручнику проблемних завдань.

Щодо відбору змістового компоненту, то Дубас О., визначаючи принципи відмінності українських підручників першого покоління від радянських, розрізняє підходи у висвітленні вітчизняної та всесвітньої історії: «Якщо основним світоглядним принципом підручників з історії України є державницький підхід, то підручники із всесвітньої історії автори намагаються писати з позиції цивілізаційного (а не формаційного) підходу» [140]. Така постановка питання хоч і відбиває певною мірою загальну тенденцію у вітчизняному підручникотворенні, але не розкриває до кінця історіософські погляди авторів, оскільки, по-перше, державницький погляд може застосовуватися паралельно і з цивілізаційним, і з формаційним, а по-друге, спроби відмовитися (а точніше, відійти) від формаційного підходу ще не означають дотримуватися цивілізаційного.

Більшість авторів посібників, виданих у цей період, дотримувалися повністю або частково структури підручника та його методичного забезпечення, що традиційно склалися у радянські часи, намагаючись винайти якісь оригінальні ходи. На думку російського методиста Головатенка А., такий підхід був виправданим (хоча й не єдиним), оскільки в межах традиційної структури можлива велика кількість варіантів. Одним з таких варіантів є збільшення додаткового компонента підручників за рахунок залучення великої кількості джерел.

Другий напрям, у якому відбувалося вдосконалення підручника з історії, — прагнення зробити його порадиником для самостійної роботи. У зв'язку з цим посилювався методичний апарат і доводився до самостійної складової навчальної книжки і навіть окремого посібника. Мисан В. виніс рубрики «Запитання та завдання», «Подумай», «Прочитай» до окремого зошита, з яким мав працювати учень. Зошит був розрахований на роботу під час закріплення прочитаного на уроці й при підготовці домашнього завдання. За своєю сутністю поява такого зошита стала відродженням поширених на початку 60-х рр. зошитів із друкованою основою, які розробив Тененбаум М. За характером завдань і оформленням робочий зошит Мисана В. був подібний до аналогічних видань країн Східної Європи. Проте відбиток консерватизму (орієнтація на стислі відповіді, мета завдань — виявлення власного ставлення до подій, оцінювання на рівні позитивності та негативності для долі України тощо) дещо обмежував пізнавальну діяльність учнів.

У підручнику Швидько Г. завдання для самостійної роботи були зведені в окремий блок і розміщені наприкінці книжки. Вони

групувалися за навчальними темами й подавалися у вигляді схем, частина блоків яких була заповнена або мала якісь слова-орієнтири, решту ж мали заповнити учні. Автор завдань Шукулєнко О. в передмові зауважував, що за цим зразком слід працювати у своєму робочому зошиті. Інакше кажучи, завдання були робочим зошитом, але розміщеним у самому підручнику. Цю недоречність у наступних виданнях було усунуто, завдання для самостійної роботи вилучено з книжки. У підручнику Швидько Г., крім короткого словника основних термінів та хронології основних подій історії України, які вивчалися і стали традиційними, був словник історико-географічних назв українських земель (XIII - XVIII ст.), який раніше використовувався в науковій літературі, а для навчальної шкільної літератури, зокрема підручників, був рідкістю. Враховуючи специфіку української історії XIV - XVIII ст., Швидько Г. подала наприкінці підручника синхроністичну таблицю правителів держав, з якими була пов'язана історія України. І зовсім оригінальною для шкільного підручника була синхроністична таблиця історичних подій на українських землях. Точніше було б назвати її таблицею перебування українських земель у складі інших держав.

Третій напрям модернізації навчальної літератури — організація навчального діалогу з читачем-учнем за допомогою певної побудови основного, додаткового тексту й методичного апарату.

Так, у підручнику Власова В.С., Данилевської О.М. "Вступ до історії України" (5 клас) [141] поєднано традиційний науково-популярний виклад з художньо-образним. Книга містить чимало історичних оповідань у жанрі дитячої літератури, які покликані донести певну історичну інформацію та викликати емоційне ставлення до прочитаного.

Матеріал у підручнику розбито на 6 розділів, яким відповідає окремий колір. Але параграфи не пронумеровані, що створює певні незручності під час пошуку певної теми.

Сторінка в підручнику поділяється на дві частини: дві третини відводиться основному тексту, а одна - береги, де розміщуються: ілюстрації до тексту, словникові слова із поясненням їх походження, запитання, що сприяють активізації опорних знань учнів, первинному закріпленню матеріалу та запитання проблемного характеру; рубрики "Поміркуйте", "Люди і долі", "Жива історія", "Допитливим", "Перевірте себе", які сприяють побудові діалогу з читачем-учнем.

Після кожного історичного оповідання у жанрі дитячої літератури розміщені запитання для усвідомлення та закріплення прочитаного.

Велику увагу автори підручника надають роботі над історичними

постатями, матеріал про яких розміщений в прямокутниках, зафарбованих у колір, що відповідає кольору розділу; обов'язково використовується портрет для образного сприйняття героя.

В основному тексті виділено курсивом ключові для розуміння слова та словосполучення.

Запитання, які розміщені в кінці кожного уроку, в основному зорієнтовані на відтворення змісту прочитаного, закріплення історичних термінів, понять, дат, подій. Мало запитань, що сприяють розвитку пізнавальних інтересів учнів (проблемного, самостійно-пошукового характеру, питання, що сприяють розвитку навичок аналізу, синтезу, узагальнення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, формулювання елементарних висновків).

Для цілісного сприйняття історичного матеріалу, з метою розвитку навичок роботи з картою автори використали в підручнику 8 карт.

Матеріал підручника Лях Р.Д., Термірова Н.Р. "Історія України. З найдавніших часів до середини XIV ст.: Підручник для 7 класу середньої школи" [142] подано за темами згідно зі шкільною програмою. Кожному параграфу передують запитання для повторення з курсу давньої всесвітньої історії. Наведені в підручнику документи ілюструють або доповнюють текст параграфа.

На "берегах" крім коментарів до ілюстрацій та запитань розміщені словникові слова з поясненням їх значення.

Деякі історичні документи, що розміщені в кінці параграфа, слугують не лише для підтвердження викладених у тексті фактів, а й сприяють розвитку навичок аналізу історичної події, порівняння, синтезу, використовуючи запитання, які розміщені також на "берегах".

Кожен параграф закінчується рубрикою "Запитання і завдання", яка повинна слугувати закріпленню основних історичних понять, подій, викладених у тексті.

У підручнику використано 8 карт, але відсутні умовні позначення до них.

З метою узагальнення, систематизації та закріплення знань учнів у кінці кожної теми розміщено завдання: „з'ясуйте значення термінів і понять”; „визначте, коли відбулись ці події”; „спробуйте відповісти на поставлені запитання самостійно. У разі невдачі зверніться до підручника”.

Довідковий апарат книги складається з хронологічної таблиці, словничка понять і термінів, а також синхроністичної таблиці подій на території сучасної України, що сприяє формуванню в учнів

цілісної картини історичних подій.

Матеріал у підручнику викладено доступно, зрозуміло, цікаво, на належному науковому рівні, враховуючи вікові особливості учнів 7 класу.

Зміст пробного підручника з історії України для 7 класу Смолій В.А., Степанкова В.С [143], на нашу думку, розрахований на учнів з достатнім та високим рівнями навчальних досягнень, адже самі автори у передмові зауважують, що "можливо, він (підручник – авт.) видасться комусь із вас важким до опанування..." [144].

Підручник поділяється на розділи, параграфи і пункти, так звані "ліхтарики". Наприкінці кожного параграфа вміщено поняття й дати, які слід обов'язково запам'ятати, а також завдання трьох рівнів складності, що передбачає певну диференціацію. Ключові за змістом слова, словосполучення, речення, дати виділено курсивом.

У кінці пунктів параграфа автори формулюють висновки, що, на нашу думку, не сприятиме розвитку в учнів навичок узагальнення, синтезу, формулювання власних висновків, своєї точки зору.

У підручнику менше ілюстрацій, історичних документів. Певною мірою це компенсує "Галерея історичних портретів", де містяться додаткові відомості про життя видатних діячів минулого, котрі згадуються в тексті підручника переважно побіжно.

Вдалим підручником з історії України для 8 класу є підручник Власова В.С. [145]. Кожен параграф починається невеличким уривком історично-художнього оповідання, який сприяє актуалізації опорних знань учнів, створенню необхідного емоційного настрою та позитивної атмосфери.

Зацікавленості історичним матеріалом сприяють також багаточисленні ілюстрації з коментарями, запитання проблемного характеру, словник, які розміщені на "берегах".

Велику увагу автор також надає історичним постатям. Для їх характеристики підібрано текст біографічного змісту та уривки з художніх творів, документів, наприкінці яких сформульовані змістовні запитання. Цікавою є також рубрика "Зверніть увагу", де учням пояснюється значення окремих історичних термінів та особливості історичних подій у контексті боротьби українського народу за свою незалежність.

Багато використано автором історичних документів, які розміщені на фоні старовинної грамоти і використовуються не лише для підтвердження викладених фактів, але й для їх аналізу.

У кінці кожного параграфа розміщено рубрики "Висновки" та "Перевір себе", а в кінці теми - "Готуємось до тематичного

оцінювання", де учням пропонуються завдання різного рівня складності на закріплення, узагальнення знань, формування цілісної картини історичних подій.

Четвертий напрям модернізації навчальної літератури - організація самостійної дослідницької діяльності учнів з аналізу історичних джерел та максимального усунення подання матеріалу з авторськими оцінками й висновками. Цей напрям насамперед представлено не підручниками (оскільки певною мірою, він виключає їх як джерело знань), а своєрідними навчальними посібниками. У Росії це робочі зошити Троїцького Ю., Умбрашка К. та збірники завдань Богоявленського Б., Митрофанова К. Навчальні посібники цих авторів є документально-методичними комплексами, основу яких становлять тексти епохи (писемні джерела, залишки будівель, предмети побуту, речі тощо), зібрані до однієї теми таким чином, щоб дати можливість учням подивитися на події минулого з позиції сучасника, нащадка або іноземця. В Україні таких радикальних навчальних книжок не було створено, а цей напрям реалізовувався в посібнику Баханова К. «Лабораторно-практичні роботи у викладанні історії України», де автор пропонував поєднувати вивчення окремих тем або питань теми за підручником із самостійним дослідженням джерел (метод лабораторно-практичних робіт) [146].

Отже, нові підручники, що з'явилися в результаті створення національної системи освіти в Україні, відрізняються від колишніх не тільки своїм змістом, історичною концепцією, способом викладу, а й методичним забезпеченням. Умовно їх можна поділити на 3 групи.

Перша група - це ті посібники та підручники, що мають тимчасовий характер і ставлять за мету по-новому викласти навчальний матеріал. Майже всі вони не ілюстровані у методичному відношенні. Здебільшого такі підручники і посібники потребують додаткового методичного забезпечення.

Друга група підручників і посібників продовжує традицію, що склалася у методиці викладання історії протягом останніх десятиліть: використання документа в підручнику як ілюстрації до тексту або підтвердження думки автора.

До третьої групи можна зарахувати підручники, матеріали і завдання яких дають можливість поєднувати репродуктивну діяльність з самостійною і творчою, що стимулює пізнавальну активність учнів[147].

Підбиваючи підсумки огляду сучасних підручників, належить підкреслити два важливі аспекти:

1) значне збільшення пізнавальних завдань, історичних джерел (часто різних за змістом і характером викладу), що дає змогу вчителю організувати діяльність учнів, що сприяє розвитку їх пізнавальних інтересів (але з використанням додаткових посібників);

2) поява підручників, що проблемно подають матеріал, спонукають учнів до роздумів і самостійного пошуку.

Отже, аналіз програм, підручників та навчальних посібників з історії

України в історичному та методичному аспектах дає можливість зробити такі висновки:

1) у різні періоди історії методисти, науковці в програмах майже не звертали увагу на організаційно-педагогічні засади уроку історії, які повинні сприяти розвитку пізнавальних інтересів учнів;

2) сучасні програми з історії України для 5-го та 7-8-их класів дають можливість працювати над розвитком пізнавальних інтересів учнів, починаючи вже з 5-го класу (пропедевтичний курс історії України).

3) сучасні підручники з історії України для 5-го класу та деякі для 7-8-х класів забезпечені в певній мірі методичним апаратом, але в них мало ілюстрацій, малюнків, картин, схем, історичних джерел, які б можна було використати для аналізу історичного матеріалу, а не лише для підтвердження викладених у параграфі фактів; мало запитань і завдань проблемного характеру, пошукових, пізнавальних, творчих завдань, ігор, які, використовуючи у системі, сприяють розвитку пізнавальних інтересів учнів. А підручників з історії рідного краю з необхідним методичним апаратом, адаптованим текстом до вікових та психологічних особливостей учнів різних класів взагалі немає.

1.3. Особливості розвитку пізнавальних інтересів учнів на уроках історії в педагогічній думці Закарпаття

Навчально-виховний процес сучасної школи спрямований на формування гармонійно розвиненої, творчої особистості. Для успішного розв'язання поставленого завдання ведеться активний пошук нових форм і методів навчання та виховання учнівської молоді. Їх основний зміст полягає в оптимальному поєднанні національного та загальнолюдського, що дає змогу школі виховувати громадянина і патріота, який любить свій народ і водночас поважає інші народності та національні меншини.

Важливим джерелом збагачення теорії і практики національної системи освіти, визначення перспективних шляхів її розвитку на сучасному етапі виступають дослідження історії шкільництва, прогресивної педагогічної думки в різних регіонах України. В цьому відношенні особливий інтерес становить хід освітньо-шкільного життя в Закарпатті, де в різні історичні періоди був нагромаджений чималий досвід організації навчально-виховного процесу. Це стосується, зокрема, періоду 20-х - 30-х рр. XX ст., коли Закарпаття всупереч волі народу за Сен-Жерменським договором у вересні 1919 р. було включено до складу буржуазної Чехословаччини. Саме в цей період у краї відбуваються активні процеси національно-культурного відродження українського народу, одним із найяскравіших проявів якого стала посилена увага до проблеми розвитку української школи, освіти, вивчення рідної історії.

Історія боротьби за народну школу Закарпаття свідчить, що розвиток освіти і школи досягався великими труднощами, завдяки зусиллям народу, його прогресивним силам. Варто зазначити, що чехословацький уряд Масарика Т. дбав про розвиток шкільництва дещо більше, ніж буржуазний режим Угорщини. Проводилась акція Масарика, завдяки якій будувались і відкривались початкові школи, розроблялася освітня політика щодо національних меншин, здійснювалась підготовка вчителів тощо. І це позначилось на поліпшенні справ у шкільництві: уже на кінець 1920 року в Закарпатті працювало 475 початкових шкіл, у тому числі - 321 з українською, 7 - з німецькою, 83 - з угорською, 22 - з чеською і словацькою, 4 - з румунською мовами навчання, а також 33 школи - з двома мовами навчання; 65,7% шкіл були однокласними. Серед початкових шкіл нараховувалось 211 державних, 16 - обштинних та 248 - парафіяльних, в тому числі 119 - греко-католицьких, 25 - римо-католицьких, 30 - євангельської та реформаторської церков, 2 - єврейські, у яких 867 учителів навчали 62428 дітей [148].

Вищенаведені факти говорять про те, що, завдяки зусиллям прогресивних педагогів і культурно-освітніх діячів на чолі з Волошиним А., для всіх національностей краю були відкриті школи з рідною мовою. Та чеські реакціонери продовжували сіяти в краї національну ворожнечу, проводили політику чехізації населення і молоді з допомогою школи. Підтвердженням цьому є той факт, що уже в 1937 році кількість чеських шкіл зросла від 3,2% в 1921 році до 23%. І це в той час, коли чехів і словаків жило в Закарпатті лише 3,29%.

Незважаючи на культурну, економічну, релігійну і міжнаціональну політику чехословацького уряду на території Підкарпатської Русі (офіційна назва краю) в 20 - 30-х рр. XX ст. активізувалась культурно-освітня діяльність прогресивних діячів краю, які продовжували і впроваджували в життя кращі ідеї народних будителів XIX ст. - Івана Чурговича, Адольфа Добрянського, Івана Раковського, Олександра Духновича, Олександра Павловича, Андрія Репая та ін.

Так, Августин Іванович Волошин - президент Карпатської України, визначний вчений-педагог, культурний і громадський діяч створював і запроваджував у життя освітню політику в Закарпатті періоду Чехословаччини (1918 - 1938).

В освітній політиці Волошин А. ратував за формування національної свідомості, любові до Закарпатського краю, свого закарпатоукраїнського народу. Пріоритетними напрямками освітньої політики вважав формування творчої особистості дитини, виховання її духовної культури, загальнолюдської моралі.

Августин Волошин писав і на власні кошти видав підручники для початкових і горожанських шкіл, гімназій та учительських семінарій, а також педагогічні часописи, газети. Вивчення історії Закарпаття не відривав від історії всього українського народу. Педагог вважав, що учням необхідно дати знання, образи - з історії Підкарпатської Русі з "особливим взглядом на історію руського народу загалом" [149]. Такої ж думки щодо даного питання були педагоги і автори підручників і посібників Бірчак В., Панькевич І., Неверлі Я., Пачовський В.

Іван Артемович Панькевич започаткував у Закарпатській школі елементи краєзнавства, етнографії і народознавства. Олександр Маркуш боровся за гідність дитини, виступав проти фізичного покарання вихованців, ратував за виховання в учнів прагнення добре вчитися, пізнавати невідоме. З- під його пера вийшли у світ понад двадцять навчально-методичних посібників, багато шкільних підручників. Зокрема, "Нова Європа", "Далеким світом", "По рідному краю". У 1937 році, у Празі, надруковано підручник "Краєзнавство" для учнів 4-5-х класів народних українських шкіл. Цікаві роздуми Маркуша О. з приводу таких питань, як "Найдавніші жителі Підкарпатської Русі", "Дещо з історії культури", "Наші предки слов'яни".

Маркуш О. організував і був редактором молодіжних часописів "Віночок", "Наш рідний край" (1923 - 1939). Журнали були великою

підмогою у навчальній і виховній роботі учителів з учнями, оскільки в них друкувались дослідження з краєзнавства.

Ще одним підтвердженням позитивної освітньої політики чехословацького уряду є те, що з середини 20-х років починають виходити педагогічні видання, які відіграють особливу роль у формуванні національного ідеалу, виробленні культурно-освітнього стереотипу. Це "Підкарпатська Русь" - орган Педагогічного товариства Підкарпатської Русі (головний редактор Волошин А.), присвячений пізнанню рідного краю, педагогічним і літературним справам; "Учительський голос" і "Наша школа" - друковані органи народовецького педагогічного товариства "Учительська громада"; "Учитель" - педагогічний журнал Шкільного відділу (реферату); "Наш рідний край" - часопис для молоді Підкарпатської Русі; "Пчілка" - ілюстрований місячник для молоді, родини і народу; "Віночок для підкарпатських діточок" - ілюстрована газета для молоді.

Вищенаведений матеріал свідчить про те, що дійсно в 20-30-х рр. XX ст. на Закарпатті відбувається активний процес розбудови освіти краю. Велика кількість громадських культурно-освітніх діячів розгорнула роботу, спрямовану на забезпечення формування всебічно розвиненої, творчої особистості, громадянина, патріота, виховання основ загальнолюдської моралі, відродження рідної мови, вивчення історії та культури рідного краю, впровадження в практику роботи шкіл прогресивних педагогічних думок.

Для нашого дослідження ми вибрали даний період для того, щоб дослідити і проаналізувати:

- як вивчалася історія в горожанських школах, гімназіях;
- поняття "краєзнавство" в педагогічній літературі поч. XX ст.;
- яке місце у виучуваному матеріалі з історії відводилось змісту краєзнавчого характеру;
- яке значення педагоги, вчені надавали краєзнавству як одній із педагогічних та методичних умов розвитку пізнавальних інтересів учнів до історії.

Проаналізувавши процес запровадження вивчення історії як предмета, ми встановили, що, починаючи з XVI ст., вчені-педагоги намагаються запровадити вивчення в школі науку історію. Під впливом Коменського Я.А. наука історія займає досить значне місце в навчальному процесі, бо в своїй праці "Дидактиць Магнь" він пише, що "бажає, щоб в народній школі вивчали всесвітню історію, починаючи від створення світу до сучасного віку". Завдяки Коменському Я. в наступні роки наука історія "насолоджує наші

почуття, оживляє фантазію, розвиває культуру, збагачує мову та мислення людини" [150].

Народні школи лише у XVIII ст. запроваджують вивчення історії як обов'язковий предмет. Німецький педагог Disterveg - Crube та ін. розробляли методику викладання історії. Першим розробив її Отто Вілман.

Для порівняння подаємо декілька навчальних планів тих часів (див. табл. А.1-А.4).

Із наведених навчальних планів бачимо, що історія в державних реальних гімназіях починає вивчатись з 1 класу. Під час навчання на нижчому відділенні (I - IV класи) на вивчення історії відводиться по 2 години, крім I класу - 1 година; у вищому відділенні (V - VIII класи) - по 3 години, крім VIII класу, де 4 години дається на історію та географію разом. В учительській семінарії в Мукачеві протягом перших двох років навчання - по 3 години, а на III і IV курсах - по 2 години. Порівнявши кількість годин на вивчення історії з іншими предметами суспільно-гуманітарного циклу можна зробити висновок, що вивченню історії в школах в досліджуваний період надавалось великої уваги.

Щодо змісту навчального матеріалу, то в Звіті Мукачівської реальної гімназії за 1924-1925 н.р. у розділі "Подробныя учебные основы отдельных предметов. Исторія" [151] визначено мету викладання історії: підкреслити ті історичні особистості і події, які мають значення для Чехословаччини. В усіх класах, а особливо в вищих - соціальні та політичні проблеми розглядати в ракурсі їх значення для громадянського виховання; звертати увагу на державотворчі елементи, беручи до уваги й розвиток конституції, основні дати.

Вивчення історії по класах передбачало такі теми:

II клас - Стародавній світ. Вивчення легенд та переказів. Важливі особистості та події світової історії, особливо грецької та римської.

III клас - Середні віки до Вестфальського миру. Особлива увага звертається на історію чеську і слов'янську. Скорочується тема переселення народів, історія німецьких династій і Великих географічних відкриттів. В історії Чехословаччини особливу увагу звертали на історію Гуситських воєн та чеську Реформацію.

IV клас - Від Вестфальського миру до наших часів. Тема про габсбурзькі володіння викладалась у чеському дусі. Вивчення історії до світової війни - з врахуванням інтелектуального розвитку учнів.

У V-VIII класах учні знайомляться з найголовнішими історичними фактами в їх прагматичному зв'язку та в їх залежності від природних, культурних і економічних відносин з особливою увагою до історії розвитку Чехословацької республіки. Вводиться поняття державного, соціального й економічного організму в його найважливіших факторах (VIII клас - історія, географія і громадянська наука).

У V-VII класах вивчаються ті ж періоди, що і в II-IV, але на більш науковому рівні, більше уваги звертається на культурно-історичні й економічні питання, поглиблюється вивчення історії слов'янських народів. У VIII класі вивчали історію виникнення, становлення і розвитку своєї держави, взаємозв'язки з історією інших народів, держав, відзначаючи культурно-історичні та економічні питання.

Отже, програма була побудована за концентричним принципом, передбачаючи ускладнення і розширення матеріалу на вищому відділенні (V-VIII класи). Велика увага надавалась вивченню питань історії власної держави паралельно з вивченням всесвітньої історії, і, що заслуговує на особливу увагу, важливе місце посідало громадянське виховання на уроках історії.

Ворон А. у статті "До реформи шкільного навчання історії" пропонує навчальний план вивчення історії в горожанських школах [152] (див. Додаток Б).

Отже, вивченню історії рідного краю і народу в період активізації національно-визвольного руху на Закарпатті надавалось велике значення. Даний матеріал сприяв вихованню в учнів чітких громадянських позицій, розвитку пізнавальних інтересів до вивчення історії взагалі. Про це свідчать також публікації методичного характеру щодо викладання історії в журналах "Учитель", "Народная школа" 20-30-х рр. XX століття.

Так, в журналі "Учитель" Іван Тромбала в статті "Роздуми про викладання історії" пише, що "наука історія є виховатською життя"[153]. Методика навчання історії рекомендує не ознайомлення з поодинокими історичними подіями, а вимагає вчити учнів міркувати, висловлювати свої думки, навчати матеріалу цілісному, взаємопов'язаному і обов'язково з опорою на історію рідного краю, народу. У старших класах наука історія має величезне виховне значення. Бо дає можливість заглянути у минуле чужих народів, дає можливість порівняти сучасне життя і минуле. Звертається увага і на те, щоб навчання відбувалося не пасивно, а щоб самі учні брали активну участь при обговоренні історичної доби. А це не можливо без

розвитку пізнавальних інтересів, які формуються шляхом використання краєзнавчого матеріалу, наочності.

Микола Божук у статті "Історія і географія в школі" також звертає увагу на те, що вчитель не повинен подавати готовий матеріал, а має вести учнів до початкового пізнання з використанням самостійного пізнання. "Для дітей характерна активна, особиста участь в історії - переживання - діти повинні перетворювати собі історію самі. Цьому допоможе і сприймання історії в домашніх умовах і на місці історичних подій, використання історичного календаря, участь в ювілейних святах, місцеві збірки, винаходи, відвідування музеїв, збірки краєзнавства, фільми на історичні теми і т.д." [154].

Великого значення для розвитку пізнавального інтересу до вивчення історії Божук М. надає знайомству з цікавою історичною особою, використанню історичних атласів, а також - історичних оповідань.

"При визначенні завдань історії ми повинні виходити з гіпотези, що історія *"magistra vitae"*, тобто - учителька життя." - пише Грига М. у статті "Що і як учити на уроках історії". "Щоб історія дійсно була учителькою життя, вона повинна вивчати минуле, виходячи із сучасного. На уроках слід вивчати тільки те, що має зв'язок з дійсністю, активним життям, до якого учнів готує школа. Мета такого навчання історії - ознайомити з виникненням нашого народу, територією його розселення, виховувати почуття любові до рідного народу, традицій, культури і т.д.

Історія поділяється на історію культури, соціальну, економічну, політичну історії і т.д. Кожна історія важлива, але вивчити кожну з них в межах шкільного предмета неможливо. Тому, для звичайної людини, яку готує наша школа, на першому місці важливими є питання рідної історії, а потім лише ті, які відкривають засоби (способи), що керують життям сучасної людини ...

Новий учитель приходять до учнів народних шкіл і молодших класів гімназій з історичним оповіданням - розповіддю, яка має героїв, події, ситуації, які відзначаються динамікою і драматургією і тому впливають на розум і почуття учня. На такому уроці учень все переживає, про все міркує і все доповнює своїми фрагментами із фільму, екскурсії, книги і т.д." [155].

Як бачимо, вже на початку XX століття вчителі не уявляли собі вивчення історії без опори на матеріал з історії рідного народу, краю, вбачали в ньому велику силу, яка позитивно впливає на розум і почуття учнів, сприяє кращому, усвідомленому засвоєнню матеріалу,

який розглядається в контексті його значущості для особистості, для її майбутнього життя, як активного громадянина своєї держави.

Одним із основних засобів розвитку пізнавальних інтересів до історії педагоги Підкарпатської Русі визначали краєзнавство. Воно розглядалося як наука про рідний край, що складається із всіх реальних предметів 3-5 шкільних років навчання. Краєзнавство мало подвійне завдання:

- 1) пряме (навчання і виховання);
- 2) непряме (концентрація предметів).

На всіх уроках передбачалось використання краєзнавчого матеріалу, а на годинах краєзнавства весь матеріал збирався в цілісність, в систему [156]. "Кінцева мета краєзнавства полягає в тому, щоб діти навчилися систематично і планомірно зацікавлюватися природними явищами і формами суспільного життя, спостерігати, розмірковувати, з'ясовувати і проявляти на практиці набуті знання, особливо любов до рідного дому, народу, держави".

Вивчення науки про рідний край не є іншим, як розширенням, поглибленням і опрацюванням учнівського досвіду в межах шкільного місця до кордонів держави. При цьому, вважає Машкаринець В., повинно розвиватись мислення учнів, спостережливість, здатність висловлювати свої спостереження так, щоб краєзнавство довело учнів до самонавчання [157].

Велику допомогу вчителям і учням у вивченні краєзнавства, історії давали журнали "Наш рідний край", "Пчолка", "Віночок для підкарпатських діточок", де друкувалась велика кількість матеріалу з історії і культури Закарпаття. Наприклад, "Ужгород (бесіда Івана з Федором)", "Старша руська писемність на Підкарпатській Русі", "Похід Юрія Раковця II через Марамороські Карпати", "Історія Хустського замка", "Переходи в Карпатах", "Дещо про Севлюшський замок", "Городище в Білках", "Старі літописи", "Наші фабрики", "Останній похід татар у Мараморошину", "Переказ про давній Київ", "Із історії Грушівського монастиря", "Народний переказ про гору Гнилу", "Підкарпатська Русь під Арпадовичами", "Як одягаються русини в долині Боржави", "Наші дерев'яні церкви" та ін.

Демократична політика уряду Чехословаччини, до складу якої Закарпаття потрапило у 1919 році, спонукала до стрімкого духовного і культурницького відродження українців. У першу чергу, зокрема на Закарпатті, це проявилось у галузі освіти. Відкриваючи українські школи, запроваджуючи новий зміст навчальних програм, освітяни краю великого значення надавали вивченню історії з широким використанням матеріалу з історії рідного краю, народу. З метою

розвитку пізнавального інтересу до вивчення історії, виховання свідомих громадян своєї держави, прогресивні педагоги широко пропагували використання краєзнавства в школі, сприяли видавництву нових підручників з історії, різних періодичних видань, які містили багато краєзнавчого матеріалу.

У процесі дослідження було встановлено:

1. Проблема розвитку пізнавальних інтересів не є новою і широко розглянута у філософській, психолого-педагогічній та історичній літературі, де визначено суть інтересу, природу пізнавального інтересу, його структуру, шляхи формування та етапи розвитку, залежність від вікових особливостей; встановлено, що пізнавальний інтерес як мотив навчання та стійка риса особистості є яскравим показником розумового розвитку особистості, взаємозв'язок інтересів і навчальних умінь і навичок; пізнавальний інтерес учнів як особистісне утворення є достатньо точним показником ефекту введення в процес навчання всіх компонентів (категорій, понять, підходів) дидактики як певної системи, що скеровує практику навчального процесу. За допомогою пізнавального інтересу чіткіше виявляється внутрішня його сторона (методи навчання, урок, інші форми організації навчальної діяльності), ефект взаємозумовлених діяльностей учителя та учня, ефект освітньої, розвиваючої та виховної функції навчання. Пізнавальний інтерес як особистісне утворення є тісно зв'язковою ланкою між навчанням і вихованням учнів, котре входить і в спрямованість особистості, і в міжособистісні відносини, і в формування поглядів і переконань учнів.

2. Проблема розвитку пізнавальних інтересів учнів на уроках історії в останні десятиріччя привертала увагу психологів, педагогів, методистів. Але необхідно підкреслити недостатню вивченість мотивації навчальної діяльності школярів у процесі вивчення історії, історичних навчальних інтересів, їх пізнавальних можливостей в її засвоєнні.

3. Обґрунтовано шляхи та засоби ефективного розвитку пізнавальних інтересів учнів. Такими шляхами та засобами є: врахування вікових особливостей учнів, природи пізнавального інтересу, змісту історичного матеріалу, усвідомлення учнями причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей розвитку суспільства, поєднання усного викладу вчителем з репродуктивною і творчою пізнавальною діяльністю учнів, використання дидактичних ігор, диференційоване і проблемне навчання, самостійна робота учнів, краєзнавча робота, поєднання групової роботи з іншими формами навчально-пізнавальної діяльності й ін. Але, як показує шкільна практика, їх використання для розвитку пізнавальних інтересів учнів на уроках історії вимагає свого обґрунтування і підтвердження ефективності в процесі експериментальної перевірки.

4. Сучасні програми з історії України дають можливість працювати над розвитком пізнавальних інтересів учнів, починаючи вже з 5 класу;

5. Сучасні підручники з історії України для 5 класу та деякі для 7-8-х забезпечені в певній мірі методичним апаратом, але в них мало ілюстрацій, малюнків, картин, схем, історичних джерел, які б можна було використати для аналізу історичного матеріалу, а не лише для підтвердження викладених у параграфі фактів; мало запитань і завдань проблемного характеру, пошукових, пізнавальних, творчих завдань, ігор, які, використовуючи у системі, сприяють розвитку пізнавальних інтересів учнів. А підручників з історії рідного краю з необхідним методичним апаратом, адаптованим текстом до вікових та психологічних особливостей учнів різних класів взагалі немає.

6. Науковці, педагоги, методисти Закарпаття у 20-их-30-их рр. ХХ століття великого значення надавали вивченню історії з широким використанням матеріалу з історії рідного краю, народу. Вивчення науки про рідний край не є іншим, як розширенням, поглибленням і опрацюванням учнівського досвіду від рідної оселі до кордонів держави. При цьому повинно розвиватись мислення, спостережливість, здатність висловлювати свої спостереження так, щоб краєзнавство довело учнів до самонавчання.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ (5-го та 7-8-х класів) НА УРОКАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

2.1. Розвиток пізнавальних інтересів на уроках історії в практиці сучасної школи

Особливий спрямованості особистості на безперервний, поступальний рух в оволодінні знаннями сприяє пізнавальний інтерес. Бажання пізнати суть предметів і явищ, що вивчаються, зрозуміти внутрішні зв'язки, причини, які лежать в основі, закономірності стає для школярів провідним.

Але пізнавальна сторона інтересу найтісніше пов'язана з діяльністю учнів у сфері, що найбільш їх цікавить. Прагнення до самостійної дії, зацікавленість не тільки фактами, а й самим процесом їх пізнання, характеризують пізнавальний інтерес. Своїм інтелектуальним характером, зв'язком із мисленням пізнавальний інтерес відрізняється від усіх інших потреб, потягів.

До питання розвитку пізнавальних інтересів на уроках історії звертаються багато вчителів-практиків. Аналіз досвіду роботи з даної проблеми ми провели, використовуючи такі методи: спостереження уроків в школах Закарпаття (300 уроків), аналіз статей періодичних видань, посібників; бесіди і анкетування учнів різних вікових категорій.

Аналіз досвіду мав на меті такі завдання:

- 1) визначити форми та методи, які використовують вчителі з метою розвитку пізнавальних інтересів учнів;
- 2) виявити наявність системи у роботі з даної проблеми.

Але аналіз практики роботи школи показує, що близько 75% вчителів притримується традиційного навчання, основу якого складає комбінований урок, який на думку вчителів, дозволяє забезпечити оптимальну зміну навчальної роботи.

Проаналізуємо ефективність такого уроку. Якщо взяти найбільш вживану його структуру (комбінований урок може мати різні структури) і середні витрати часу на кожний з його етапів, то матимемо таку картину:

- організація класу до уроку	1 хв.
- перевірка домашнього завдання, актуалізація опорних знань	5-7 хв.
- мотивація учіння, оголошення теми, мети і завдань уроку	2 хв.
- виклад нового матеріалу	20 хв.
- закріплення вивченого, узагальнення і систематизація знань	10 хв.
- підведення підсумків уроку, повідомлення домашнього завдання	5-7 хв.

На думку Селевка Г., за таким навчанням на одного учня в день припадає 2 хвилини говоріння і лише 10% навчання складає самостійна робота [158]. У традиційному навчанні при здійсненні навчально-пізнавальної діяльності перевага надається словесним, індуктивним, репродуктивним методам та роботі під керівництвом учителя і мотивації обов'язку та відповідальності. В методах контролю і самоконтролю переважає зовнішній і поопераційний контроль вчителя. Оцінка результатів навчання здійснюється у переважній більшості випадків учителем і є основним заохочувальним стимулом.

Реалізація нових завдань освіти потребує нових підходів, звернення до особистості учня з її потребами та інтересами. Завдання школи - надання можливості розвитку, саморозвитку особистості, сприяння пошуку власної індивідуальності, самореалізації. Саме в аспекті реалізації цих завдань особливу увагу заслуговує **інноваційна система навчання**.

Термін "**інновація**" почав використовуватись в українській дидактиці на початку 90-х років XX століття і швидко набув поширення в учительському середовищі. Прийшов він з економічних дисциплін, звідки його запозичила зарубіжна педагогіка.

Використання терміну "**інновація**" у сфері освіти було пов'язане з поширенням поглядів на сучасне суспільство як постіндустріальне, в якому освіта відіграє одну з провідних ролей. І в новому суспільстві освіта повинна бути суперіндустріальною. Така система не може не бути інноваційною [159].

У широкому значенні, під інноваціями у навчанні розуміють процес створення, поширення нових засобів (нововведень) для роз'яснення тих педагогічних проблем, які досі вирішувались по-іншому, а також результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних розв'язань різноманітних педагогічних проблем: нові

навчальні технології, оригінальні, виховні ідеї; форми і методи навчання та ін.

Поряд із поняттям **"інновації у навчанні"** вживається термін **"інноваційне навчання"** - навчання, спрямоване на розвиток здібностей учнів до діяльності в нових, нестандартних ситуаціях.

На відміну від традиційного, інноваційне навчання спрямоване не на навчальний предмет, а, перш за все, - на розвиток особистості учня, його пізнавального інтересу. На думку прибічників інноваційного навчання, "освіта схожа на фізичне зростання. Вона відбувається без всякого втручання й вимагає живильного середовища. Вона відбувається внаслідок спілкування і ґрунтується на самовизначенні"[160]. "Не так вже важливо вчити дітей, - наголошує Роджерс К., - як важливо створити ситуацію, в якій дитина могла б просто вчитися сама і робила це з задоволенням"[161].

Знання, як такі, в інноваційному навчанні знаходяться на другому плані. Основу змісту інноваційного навчання складає досвід. А значення знань полягає не в змісті навчальних предметів, а в учневі. Учень відкриває для себе це значення і потім співвідносить його із змістом. Засвоєння знань у цьому випадку є наслідком, точніше побічним продуктом досвіду переживань, зокрема й уявного досвіду. "Завдання школи, - підкреслював Дьюї Дж., - взяти примітивний досвід і переживання дитини і оформити її в географію, природознавство, арифметику, чи взагалі в будь-що, що становить шкільний предмет"[162].

Вивчення історії як навчального предмета також має спиратися на досвід учнів, на знання, почерпнуті з життя суспільства. "Якщо її брати просто як історію, - пише Дьюї Дж., - то тоді вона відкидається у далеке минуле, стає мертвою і нерухомою. Лише тоді вона набуває певного значення, коли її розглядають як образ соціального життя людини та розвиток людства. Однак я вважаю, що її в такому розумінні не можна вивчати, якщо одночасно не вводити дитину безпосередньо в соціальне життя" [163]. На перший план в інноваційному навчанні, на думку Галлагера К., висувається вироблення в учнів певних навичок наукового сприйняття історії, а саме:

- розвивати розуміння того, як минуле було раніше представлено та інтерпретовано;
- збирати та аналізувати матеріали, що надходять з різних джерел, і критично використовувати ці матеріали в кожному історичному контексті;

- вибирати поміж різними версіями або тлумаченнями минулого кілька точок зору і давати їм оцінку;
- відрізнити факт від вимислу, викривати упередженість, необ'єктивність, стереотипність, шаблонність, робити незалежні та виважені оцінки і досягати справедливих і збалансованих рішень на підставі аналізу доступних фактів та вивчення широкого кола можливостей;
- розуміти, що ті чи інші історичні висновки можна знову оцінювати в світлі нових або заново переглянутих фактів [164].

Вироблення в учнів цих навичок наукового сприйняття історії, на нашу думку, дуже важливе в світлі розвитку сучасної системи освіти в учнів старших класів, але не можливе без формування у школярів пізнавальних інтересів до історії шляхом застосування інноваційних систем навчання, нестандартних підходів, починаючи з 5-го класу.

В інноваційному навчанні головною дійовою особою є учень. Головна функція вчителя полягає в організації і стимулюванні навчального процесу, спрямованого на розвиток особистості учня.

На відміну від традиційного навчання, в якому переважає мотивація "уникання невдач" і обов'язку, інноваційне ґрунтується на мотивації "досягнення", утвердженні почуття гідності особистості, самореалізації, творчої діяльності.

Основним пріоритетом інноваційного навчання є групова та індивідуальна форми навчання. Фронтальна форма використовується дуже рідко, переважно у вигляді лекцій. Групове навчання залучає до спільної роботи невелику кількість учнів-однолітків. Індивідуальна форма роботи вимагає від учня більшої відповідальності за результати їх виконання, як перед самим собою, так і перед вчителем. Головне в цих формах - довіра до дитини, опора на її здатність відповідати за себе, стимуляція почуття гідності і самоповаги, забезпечення широких можливостей для розвитку пізнавального інтересу, адже в інноваційному навчанні на перший план висувуються творчі і продуктивні завдання, які визначають суть і мотиви вибору навчальних репродуктивних завдань. Перевага надається таким формам взаємодії, які забезпечують високий рівень активності кожного учня, максимальне включення його досвіду. Актуальним у цьому плані є поширене в останній час пропагування та використання інтерактивних методів навчання. Термін "інтерактивна педагогіка" відносно новий: його ввів у 1975 р. німецький дослідник Ганс Фріц. Інтерактивність у навчанні можна пояснити як здатність до взаємодії, знаходження у режимі бесіди, діалогу, дії.

Суть інтерактивного навчання полягає у тім, що навчальний процес відбувається тільки шляхом постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і учень, і вчитель рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання. Головним у процесі навчання є зв'язки між учнями, їх взаємодія та співпраця. Організація такого навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації тощо [165].

У сучасній методичній науці всі методи навчання історії можуть бути класифіковані на основі методичної мети на три великих групи:

репродуктивні (відтворюючі); реконструктивні (перетворюючі); проблемні.

У свою чергу проблемні методи поділяються на:

проблемний виклад навчального матеріалу; частково-пошуковий метод; пошуковий метод.

У підсистемі проблемних методів перехід від одного (проблемний виклад) до іншого (частково-пошуковий, а потім – пошуковий) характеризується поступовим зменшенням керівної ролі вчителя у навчанні. Відповідно зростає пізнавальна активність та самостійність школярів.

Узагальнені характерні риси кожного методу з підсистеми проблемних методів подані в таблиці (див. Додаток В).

З таблиці видно, що відношення керівної ролі вчителя та рівня пізнавальної активності та самостійності школярів при використанні проблемних методів навчання взаємообернене і лише при частково-пошуковому методі навчання ці характеристики знаходяться на середньому рівні [166].

Отже, при використанні проблемних методів навчання з метою розвитку пізнавальних інтересів учнів слід плавно переходити від частково-пошукового до пошукового методу, який сприяє розвитку високого рівня пізнавальної активності школярів

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

В оцінці поступу учня перевага надається не оцінці з боку вчителя, а взаємо- і самооцінці в групах учнів у межах спільної діяльності та змісту.

Багато вчителів шукають такі методи, організаційні форми і педагогічні технології, які б забезпечили умови для найповнішої самореалізації учнів, їх пізнавальної активності, самостійності

мислення, творчості. Цим вимогам відповідають, за класифікацією Лернера І, дослідницький, частково-пошуковий та проблемний методи навчання, за яких суттєво змінюється роль учителя. Якщо раніше він виступав носієм інформаційно-контролюючої функції, то при нових підходах на перше місце виходить організаторсько-консультаційна функція. При цьому зростає необхідність у посиленні емоційного заряду, співпереживання, емоційно-ціннісного ставлення до осіб, явищ та процесів. Без влучного, дотепного, емоційного слова вчителя не можна обійтися.

Зробити мову вчителя такою допомагають афоризми й різні влучні висловлювання, яких є досить багато. Але і в періодичних виданнях, наукових статтях, поезіях, художній літературі зустрічаються влучні, цікаві, емоційні вислови, які сприяють підвищенню інтересу учнів до історії, активізують їх, збагачують, розширюють кругозір, сприяють розвитку емоцій. Як не прикро, проте програми (а відповідно і підручники) не містять відомості ні про історію, ні про істориків. Використання афоризмів та висловлювань допомагають показати історію як “живу”, олюднену науку, зіткнення інтелектів, гіпотез, поглядів, розкрити творчу лабораторію ученого-історика, важкий шлях думки в пошуках істини. Способи використання таких висловів на уроках історії наведено у додатку (див. Додаток Д).

Практика використання афоризмів і висловлювань реальних осіб та літературних героїв показує, що їх добре запам'ятовують учні, вони викликають певний асоціативний імпульс, що полегшує засвоєння матеріалу, сприяє розвитку пізнавальних інтересів учнів до предмету [167].

Одним із різновидів засобів створення емоційно-ціннісних настроїв на уроці є діяльність театру історичного портрета, який організувала педагог Кіровської середньої школи Запорізької області Мазнюк В.М.

Під інноваційною технологією уроку Васирина Миколаївна розглядає такий навчальний процес, який забезпечує глибокі знання, що здобуваються активно, а не старим традиційним схоластичним шляхом. Для цього вчителька використовує нетрадиційні уроки-реквієм, симпозіуми, форуми, дослідження, читання, вернісажі і т. п.

Пильної уваги потребує 5 клас, на думку Васирина Миколаївни. Адже ламання стереотипів молодшої школи проходить дуже важко. Діти мають особливе мислення, реагують на колір, слово, рух краще і швидше, а ніж на текст у підручнику. Тому при роботі треба впливати

на різні ділянки їхньої пам'яті різними способами: усні завдання чергувати з письмовими, зорові зі слуховими і т.п.

Найпростіший і досить раціональний спосіб контролю навчальних досягнень учнів, на думку Мазнюк В.М., - це різні види диктантів, використання літературних, документальних творів і поетичних рядків. Наприклад:

***В синім граєві хмарин
В'ється чайка,
Зажурився Северин? (Наливайко)***

Василина Миколаївна вважає, що діти активно працюють, коли до перевірки залучається весь клас. Для цього вчитель пише завдання на дошці, використовує картки, дозволяє учням самим придумувати завдання за темою.

У 5 класі, щоб навчити дітей розмовляти історично грамотно, вчителька застосовує заліки за опорними схемами. На схемі тільки сухі опори, а учні роблять із них історично-логічне оповідання [168].

Відаючи належне всім позитивним сторонам інноваційного навчання не можна не зауважити на проблеми цього навчання, а саме:

1) неготовність суспільства до сприйняття інноваційного навчання через протиріччя між його зорієнтованістю на високорозвинуте постіндустріальне суспільство з демократичною системою і сучасним економічним і політичним розвитком;

2) суб'єктивність інноваційного навчання: ефективність такого навчання залежить як від добору учнів, так і від здібностей вчителя та характеру їх відносин. Тому пряме копіювання досвіду не завжди може дати бажаний результат в інноваційному навчальному середовищі;

3) непідготовленість до інноваційного навчання вчителів.

На даний час накопичено багатий досвід інноваційних систем навчання історії, серед яких Баханов К.О. виділяє:

- лабораторну систему навчання історії;
- проектну систему навчання;
- інтегровану (комплексну) систему навчання;
- навчання у співробітництві;
- Вальдорфська педагогіка [169].

Коротко проаналізуємо особливості деяких інноваційних систем в розрізі їх впливу на розвиток пізнавальних інтересів школярів.

Лабораторна система навчання історії. Заснована на принципі індивідуального навчання, самостійної дослідницької роботи учнів, що, на нашу думку, є важливою дидактичною умовою розвитку пізнавальних інтересів учнів. Дидакти, розглядаючи різні сторони цієї

системи, визначаючи метод, називали його *дослідницьким* (Пінкевич О.), *пошуків* (Всесвятський Б.), *експериментально-дослідницьким* (Райков Б), *активно-дослідницьким* (Ніколаєв М.), *активно-трудоим* (Афанасьєв П., Каменєв С.), *лабораторно-дослідницьким* (Попов Н.), *лабораторним* (Челюскін І.) [170].

Найбільш поширеною моделлю лабораторної системи був Дальтон-план, який знайшов велику кількість своїх прихильників серед учителів України.

Основу змісту навчання за лабораторною системою складають уміння і навички самостійної діяльності і отримання за їх допомогою знань. Розвиток умінь здійснюється на матеріалі, визначеному спеціальною або звичайною (такою, як у традиційній школі) програмою, але характер її опрацювання докорінно змінюється. Вся програма поділяється на місячні "підряди" або завдання. Учні "підписують" місячне завдання і таким чином беруть на себе зобов'язання виконати його у визначений термін [171].

Завдання готуються вчителем заздалегідь і обговорюються з іншими викладачами. Тому завдання подаються учням як одне струнке ціле. Підручник, у нашому звичайному розумінні, лабораторною системою відкидається. Робота учнів здійснюється за джерелами або посібниками, що мають характер джерел. Будь-який посібник, що містить готові судження, втрачає свій сенс з точки зору дослідницького методу [172].

Велике значення в роботі за лабораторною системою мають самі завдання. Вони є трьох видів:

- нормативні, які вимагають обов'язкового мінімуму;
- середні, що потребують залучення додаткового матеріалу;
- вищі, спрямовані на порівняно серйозне вивчення питання і більшого обсягу матеріалу.

Найпоширенішими в навчанні історії є завдання: читання і запам'ятовування прочитаного, складання нотаток, складання резюме прочитаного, складання діаграм, планів, твори на історичні теми, відповіді на короткі запитання, характеристики історичних діячів, драматизація історичних фактів [173].

У 90-ті рр. XX ст. значного поширення в Росії набула технологія Троїцького Ю., кандидата історичних наук, завідувача лабораторію «Тексты» (м. Новосибірськ). Ця інноваційна технологія історичної освіти являє собою модель навчання історії, побудовану на дослідженні текстів з подальшим творчим використанням набутих таким чином знань і розвитку в наслідок цього мислення та поведінки у навчанні учнів. Технологія виключає з навчання підручник у

звичайному його розумінні, замінюючи його ДМК (документально-методичним комплексом). Технологія ввібрала в себе багато відомих у світовій педагогіці ідей: дослідження джерел як основного шляху навчання (лабораторне навчання, ДМК, складання вільних текстів і їх розмноження з подальшим використанням тощо), що сприяє розвитку пізнавальних інтересів учнів.

У кінці 90-х рр. XX ст. технологія набула більш-менш завершених форм, активно пропагувалася авторами на теренах Росії, здобувши певне коло прибічників [174].

Механізм роботи над темою нескладний: учні знайомляться із змістом конкретного тексту (самостійно або за допомогою вчителя, частково або повністю, в залежності від віку і підготовленості учнів) і вилучають з нього факти. Обговорюють їх та інтерпретують у зв'язному описі. В 5 класі описи з кожної теми учнями самостійно віддруковуються, ілюструються фотокартками, доповнюються картами і схемами. Шестикласники працюють над стилізацією текстів. Така робота спрямована на повільне прочитання справжніх стародавніх текстів, аналіз побудови цих текстів і, нарешті, домашнє написання власних текстів за змістом відповідної теми, але стилізованих під справжній текст епохи [175].

Сильні сторони моделі навчання Троїцького Ю., на нашу думку, полягають в їх загальній інноваційній спрямованості не на навчальний предмет, а на особистість учня, на особистісно-орієнтований підхід на засадах співробітництва. Це, в свою чергу, значно розширює мотиваційну базу навчання та емоційно збагачує навчальне середовище. Основним методом навчання стає проблемно-пошуковий, який сприяє розвитку інтелектуального потенціалу учнів, пізнавального інтересу до предмета.

Модель не руйнує класно-урочну систему, тому може добре застосовуватися у будь-якій школі і в будь-якому класі. Але через ряд причин вона не набула масового поширення. Найважливішими причинами є:

- матеріальне забезпечення – документально-методичний комплекс необхідно створити, роздрукувати і постійно поновлювати, а це вимагає значних коштів і часу;
- навчання за такою технологією вимагає від вчителя глибокої переконаності у навчанні саме за такою технологією;
- модель розрахована на досить високий наявний рівень інтелектуальних умінь і навичок, загальнонавчальних умінь учнів;
- модель зберігає в собі слабкі сторони лабораторного навчання, а саме фрагментарність знань;

- закладення певної одноманітності в дії учнів: письмове джерело – вилучення фактів – складання версії. Щодо останньої ланки – складання версії, - то це дійсно цікава робота, але для вдумливого учня;

- постійне читання письмового джерела не тільки напружує зір школяра, але й знижує інтерес учнів до навчання;

- у даній моделі слабо розроблена система діагностування наявного рівня розвитку мислення, систему контролю за її розвитком, систему оцінювання.

Модель Троїцького Ю. яскраво демонструє загальні вади багатьох універсалізованих моделей. Під час розгляду моделі на конкретному прикладі (тема, урок), вона демонструє всі свої позитивні риси. Якщо ж її взяти як цілісну систему навчання, то стають очевидними слабкі сторони. Тому використання моделі Троїцького Ю. поряд з іншими моделями навчання в певній системі – це безперечно позитивне явище, яке варте поширення і всілякої підтримки. Якщо мова йде про переведення всього навчання за цією моделлю (а більшість технологій чи моделей прагнуть саме цього), то треба зважити на багато “але”, про які йшлося вище.

Останнім часом, при переході до особистісно-орієнтованого навчання, все частіше почали звертатися до позитивного досвіду Дальтон-плану, лабораторної системи як з дидактичної точки зору, так і методичної, де можна виділити такі позитивні аспекти:

- дослідницький метод;
- організація індивідуальної самостійної роботи учнів;
- індивідуальні завдання: структура (тема, анотація попереднього матеріалу, план, питання, завдання для колективного обговорення, джерела, норми), тип (репродуктивний, частково-пошуковий, творчий), використання у навчанні текстів, позбавлених кінцевих оціночних суджень;
- роздатковий матеріал на друкованій основі;
- групові проекти учнів;
- залучення умінь, навичок, здобутих під час вивчення інших предметів;
- система обліку (індивідуальні облікові карти, екран успішності) та інші;
- контрактна угода.

Отже, лабораторна система навчання має закладені в собі дидактичні та методичні аспекти, використання яких сприяє розвитку пізнавальних інтересів учнів до історії.

Ще однією інноваційною системою навчання історії є **навчання у співробітництві**. Навчання у співробітництві (пізніше - педагогіка співробітництва) - система навчання, яка ґрунтується на спільній діяльності вчителя та учнів, взаєморозумінні й гуманізмі, єдності інтересів і прагнень всіх учасників навчального процесу і має за мету особистісний розвиток школярів.

Практично ідеї співробітництва у навчанні стали втілюватися в 20-х роках ХХ ст. Найяскравіше вони проявилися в педагогічній системі Френе С. (1896- 1966). У 90-ті роки френейські школи були створені в Росії, зокрема в Кисловодську і Набережних Челнах. Почала діяти асоціація прибічників ідей Френе С., активісти якої впроваджують ідеї французького педагога у Таганрозі, Челябінську, Москві, Самарі та в інших містах Росії [176]. В Україні ідеї, співзвучні френейським, набули поширення ще у 80-х роках, у період гострої кризи радянської системи, в практиці вчителів-новаторів і отримали назву педагогіка співробітництва. Під останньою розуміється альтернатива авторитарної педагогіки, гуманістичний тип спілкування вчителя й учнів, закріплений у творчій груповій діяльності.

Поширеним варіантом навчання у співробітництві є *модель групового вирішення проблем на основі метафоричного мислення ("синектика")*. Основою синектичної моделі є розроблений у 60-ті рр. американським психологом Осборном А. метод групової генерації ідей ("мозкової атаки" або "мозкового штурму"). За Петрушевим В., сутність "мозкового штурму" полягає у вільному висловленні найрізноманітніших (аж до нісенітних) ідей, які можуть допомогти розв'язанню визначеної проблеми. При цьому, категорично забороняється їх критикувати. Критикою і відбором ідей займається спеціальна група експертів. Відібрані ними ідеї знову обговорюються і по них приймається колективне рішення [177].

Ця модель добре відома українським вчителям історії завдяки телевізійним іграм "Що? Де? Коли?" та "Брейн-ринг", в яких використовується метод "мозкового штурму". Часто цей метод застосовується вітчизняними вчителями на повторювально-узагальнювальних уроках [178].

Робота у парах змінного складу. Цей метод був винайдений Рівіним О. у 1918 році у м. Корніні. У педагогічній літературі його називали по-різному. Сам Рівін вживав назву "**талгенізм**" (від слів талант і геній) або метод організованого змінного діалогічного спілкування - **оргдіалог**. Інші дослідники вживали назви корнінський

досвід (Дьяченко В.), робота змінного складу (Скаткін М.), методика поабзацного опрацювання тексту (Селевко Г.) [179].

Головною метою методу Рівіна О. є оволодіння учнями базовими знаннями з навчального предмета у стислий строк, вироблення навичок логічного мислення, здібності глибоко занурюватися в текст, узагальнювати, стисло усно і письмово формулювати сутність прочитаного.

Робота у парах змінного складу будується на тому, що кожний учасник оргдіалогу має текст (статтю, параграф підручника або його розділ), відмінний від текстів інших учнів. Учні сідають по парах таким чином, щоб добре бачити один одного.

Спочатку один учень читає своєму партнеру завершений уривок тексту (абзац у 6-12 рядків). Після чого вони вдвох опрацьовують його, з'ясовуючи про що йдеться у тексті, який заголовок можна йому дати, чому саме такий і чи є точніше формулювання заголовку. При цьому текст може кілька разів перечитуватись. Узгодивши заголовок, партнер робить запис у зошиті того, кому належить текст. Потім таку саму процедуру здійснюють з текстом "гостя". За 7-9 хвилин пара опрацьовує два уривка тексту. Після чого гість переходить до іншого "господаря" і працює з іншим текстом. Працюючи з другим, третім...учнем, "учні переказують один одному зміст попереднього тексту за основними пунктами плану, а вже потім переходять до нового уривку та його опрацювання".

У широкій шкільній практиці навчання у співробітництві поширено на рівні окремих методів і прийомів навчання. Дослідниця проблеми співробітництва у педагогічному процесі Хан Н. з Казахстану, аналізуючи організацію співробітництва у навчанні, дійшла висновку, що основними засобами його реалізації є: фронтальна робота, організована за принципами колективної роботи (обговорення гострої проблемної ситуації, спільне доведення положення, спільне обговорення плану дій, складання оповідань тощо); групова робота, організована за принципами колективної (парна робота, групове опитування, обговорення плану і способів розв'язання проблеми групою, виконання групового завдання при підготовці до уроку, проведення діалогу та інше); взаємоконтроль як відображення групової роботи (коментування, взаєморецензування, висловлювання оціночних суджень, взаємоперевірка...); робота асистентів, консультантів, лаборантів, бібліотекарів зі складу учнів; навчальні зустрічі; громадський огляд знань тощо [180]. У вітчизняній методиці навчання історії в школі більш поширеним видом навчання у співробітництві є групова робота учнів на уроці. В дидактиці під

груповою роботою на уроці розуміється організація навчання в малих групах на основі співпраці з чітко розподіленими ролями [181].

Певної зацікавленості педагогів у період реформування системи освіти набула **вальдорфська педагогіка** - педагогічна система виховання і навчання на антропософських засадах розуміння розвитку людини як цілісної взаємодії тілесних, душевних і духовних факторів, спрямована на виховання духовно вільних особистостей.

Виникнення вальдорфської педагогіки пов'язують з іменем видатного чеського філософа і педагога Штайнера Р. (1861-1925).

В Україні вальдорфські школи діють в Одесі, Дніпропетровську, Кривому Розі та інших містах. За даними ЮНЕСКО, близько 640 шкіл, 1087 дитячих садків, 300 лікувальних центрів у 46 країнах працюють на засадах вальдорфської педагогіки [182].

Виходячи з філософії Р.Штайнера, основними словами, через які можна визначити мету навчання, є "любов і свобода". Тому дослідники вальдорфської педагогіки визначають її девізом: "Приймай дитину з трепетом і виховуй її з любов'ю, випускай вільною" (Кротких Н.) [183], "Пізнавати світ, пізнавати себе, пізнавати іншу людину - бачити багатогранність і своєї, і іншої душі" (Кюлевинд Г.) [184], "Те, що добре для природи, завжди добре й для людей"(Савченко О.) [185].

Історія у вальдорфській школі, як системний курс, вивчається з 12 років (6-7 клас), коли учень набуває достатньої зрілості для сприйняття історичного матеріалу і готовий до справжньої практичної діяльності [186]. До цього історичний матеріал епізодично включається до "Вітчизнознавства".

Зміст матеріалу, за час навчання у школі, тричі повторюється, але кожного разу на новому рівні. Якщо при першому вивченні ставилася мета створити глибокі враження і уявлення про яскраві події та особистості, то при другому вивченні наголос робився на внутрішній мотивації історичного процесу і взаємовплив різних історичних епох, народів і культур. Третє вивчення мало метою показати цілісність історії і зміни в її розумінні людьми від стародавніх часів до сучасності [187].

Історія в школі викладається в 2-3 прийоми. Тобто один раз на півріччя історія викладається цілий місяць щодня на першому 100-хвилинному уроці (епоха). Вивчивши історію, учні переходять до ознайомлення з іншими предметами, які також викладаються 3-4 тижні кожний день. Після "епохи" (з 9.40) учні відвідують 3-4 практичних заняття по 45 хвилин з тих предметів, які потребують постійної вправи (рідна та іноземна мова, музика тощо).

Провідними методами навчання у вальдорфській школі є розповідь учителя і бесіда. Учні в школі ведуть зошити з кожної епохи окремо. У них фіксується найсуттєвіше з того, що відкрили вчитель і учні для себе. Текст до 8-го класу записується під диктовку вчителя або спільно з ним складається і вноситься учнями до зошита. Ілюстрації до текстів у зошиті є творчістю самих учнів або творчою обробкою малюнків учителя, зроблених крейдою на дошці.

У старших класах учні самостійно складають конспект за розповіддю вчителя, доопрацьовують, залучаючи цитати і відомості із додаткових джерел. На кінець навчання зошити за епохами являють собою своєрідний підручник, написаний і оформлений самими учнями.

Учитель-методист гімназії №20 м. Херсона Жарова Л., у своїй роботі запроваджує педагогічні ідеї вальдорфської школи, школи Монтессорі і школи діалогу культур (Біблер В.С.), намагається їх синтезувати.

На уроці важливим стає діалог (полілог) “учень – вчитель – автор підручника – людина епохи, яку вивчаємо”. Діалогова методика має невичерпні можливості, бо її пусковим механізмом є питання. На уроці відбувається психологічне “занурювання” в ту чи іншу епоху, культуру, яку кожний може сприймати по-своєму. У спілкуванні з іншою культурою учень створює свою особисту “культуру”. Ось тут учень вже “автор”, бо культура не приходить до нього зовні, а народжується в ньому, із нього.

Досвід викладання історії за діалоговою методикою свідчить про те, що домінуючою для учнів стає зацікавленість історією, а не оцінка з історії. Урок та учні на ньому – це відкрита система, тому в кінці уроку переважаючим є “знак запитання”, або “багато крапок” замість “крапки” або ж “знак оклику”. Відрізняється від традиційного домашнє завдання, воно варіативно-диференційоване, тобто з декількох завдань кожен учень (не вчитель) вибирає “своє”. І знову на наступному уроці слухати іншу точку зору цікаво, бо вона не повторювана [188].

Отже, інноваційні системи навчання являють собою альтернативу традиційної системи, зорієнтованої на навчальний предмет, а не на особистість учня, на репродуктивний характер діяльності, вербальні методи навчання, авторитарний стиль навчального спілкування, жорстку регламентацію навчального процесу, панування уроку (передусім комбінованого) як основної (частіше єдиної) форми організації навчання.

На відміну від традиційної системи, в якій учень розглядається як об'єкт навчання, інноваційні системи навчання ґрунтуються на визнанні учня рівноправним суб'єктом навчальної взаємодії, навчання орієнтується не на предмет, що вивчається, а на особистість учня, його індивідуальну особливість, потреби й інтереси. Перевага надається творчій діяльності учнів. У навчанні панує демократичний стиль спілкування та атмосфера співробітництва. В організації навчання відбувається зміщення акценту домінування з окремих форм і методів навчання, до визнання їхнього плюралізму і переваги творчої ініціативи у навчанні.

А зараз зупинимось на побудованих на діагностичній основі, чітко контрольованих і коригованих моделях навчання, зорієнтованих на досягнення гарантованого кінцевого результату - **технологіях навчання**. Як правило, вони не вимагають докорінного руйнування існуючої класно-урочної системи, поєднуючи в собі як відомі, так і нові форми, методи і прийоми навчання.

На нашу думку, класифікаційні ознаки технологій навчання випливають з самого визначення "педагогічної технології", як моделі навчання, зорієнтованої на досягнення кінцевого гарантованого результату. Тому першим класифікаційним параметром технологій має бути загальна цільова спрямованість, а другим - основний шлях, яким ця мета досягається. У навчанні історії за загально-цільовою спрямованістю, можна визначити дві великі групи технологій: ті, що забезпечують засвоєння учнями знань, умінь і навичок (технологія повного засвоєння), і такі, що спрямовані на розвиток в учнів пізнавальних можливостей (технології розвивального навчання). Досягнення цих цілей може відбуватися різними шляхами: поділом навчального циклу на завершені навчальні вузли (модулі) - модульне навчання, введенням рейтингового оцінювання навчальних досягнень, інтенсифікації навчання за допомогою схемових, знакових моделей, диференціації навчання, самостійної роботи, проблемного навчання, використання ігор тощо.

Технологія повного засвоєння навчального матеріалу є спробою розв'язати проблему навчання всіх всьому, яка з часів Каменського Я. була нагальним завданням більш як десятку поколінь педагогів. Оформлення її як моделі навчання пов'язують на Заході з іменами американських психологів Керрола Дж. і Блума Б. Ще у 60-ті роки вони довели, що близько 5% учнів (мають низькі здібності) не можуть досягти визначеного рівня знань і умінь навіть за великих витрат часу; 5% учнів (талановиті) можуть засвоювати матеріал у досить швидкому темпі, а у більшості - 90% учнів - засвоєння

залежить від витрат навчального часу. З цього випливає, що за умови правильної організації навчання близько 95% учнів можуть повністю засвоїти зміст навчання [189].

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

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

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

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

Вітчизняні варіанти технології повного засвоєння навчального матеріалу мають певні відмінності від американських. Якщо в американській технології виклад нового матеріалу і його

опрацювання учнями здійснювалась традиційно, то вчителі-новатори СРСР пішли шляхом подання матеріалу великими блоками, використовуючи для його кращого запам'ятовування різні знакові опори (опорні сигнали, структурно-логічні схеми тощо). На відміну від американської технології повного засвоєння, в якій учні, що засвоїли матеріал, вивчали додатковий матеріал, відпочивали та лише в окремих випадках допомагали однокласникам, які не встигли засвоїти матеріал, вітчизняні аналоги цієї технології подають цілі системи залучення учнівського активу до роботи з учнями, котрі не встигають навчатися у пропонованому темпі. До недавнього часу у вітчизняних варіантах технології повного засвоєння не приділялася значна увага тестовому контролю, замість чого використовували різноманітні усні та письмові методи і прийоми контролю: від письмового відтворення опорного конспекту до магнітофонного опитування. Лише останнім часом тести набувають значного поширення в шкільній практиці викладання історії.

У переважній кількості випадків, технологія повного засвоєння добре забезпечує засвоєння матеріалу на перших двох (репродуктивних) рівнях, коли навчальний матеріал і дії учнів при роботі з ним чітко визначені. На евристичному та творчому рівнях такі чіткі параметри відсутні, тому вчителі-експериментатори, доводячи засвоєння учнями матеріалу до репродуктивного рівня, або переходять з технології повного засвоєння на інші моделі навчання: ігрову, дискусійну, пошукову тощо, - або намагаються технологізувати навчання учнів на творчому рівні.

Одним із прикладів цього є **технологія повного засвоєння матеріалу шляхом інтенсифікації навчального процесу на основі схемно-знакових моделей Шаталова В.**

У 1960 році технологія була обґрунтована автором, а протягом 1970-1975 рр. було експериментально підтверджено її ефективність (СШ №№ 5, 13, 136 м. Донецька). Технологія спочатку активно впроваджувалася в широку шкільну практику (було знято документальний фільм і надруковано безліч статей з приводу ефективності, в Донецьку було відкрито спеціальну лабораторію). Застосування технології вийшло за межі фізики та математики й охопило більшість предметів шкільного курсу, включаючи історію (причому, перші спроби викладання історії за технологією повного засвоєння були зроблені самим Шаталовим В. на матеріалі історії СРСР у 7 класі). Нині в Україні працює ціла плеяда вчителів-послідовників Шаталова В. А окремі елементи його технології міцно увійшли в сучасну практику навчання історії.

Навчання за технологією повного засвоєння на основі схемно-знакових моделей базується на таких дидактичних принципах: швидкого просування вперед, випереджаючої ролі теоретичних знань, навчання на високому рівні складності, відкритих перспектив, гласності, безконфліктних ситуацій, багаторазового викладу нового матеріалу [190].

Зміст навчання визначається шкільною програмою і є обов'язковим для всіх учнів. Але оволодіння цим змістом здійснюється у прискореному темпі за рахунок використання опорних сигналів і багаторазового повторення, які забезпечують репродуктивний рівень засвоєння. Це дає можливість створити резерв часу, який можна використовувати для виконання творчих завдань. Така економія часу складає приблизно третину всього навчального часу. Так, на 89 годин, що відводилося у 80-ті рр. на вивчення вітчизняної історії в 7 класі, 59 годин складали вивчення за опорними сигналами, а 30 - створювали резерв часу [191].

Одним із вирішальних чинників, що забезпечує результати знань є так званий опорний конспект (конспект-схема), в якому різними символами закодовано зміст теми.

Опорні сигнали відіграють в технології повного засвоєння одну з вирішальних ролей, але не можна зводити всю технологію Шаталова В. лише до них. Вони переслідують одну мету: допомогти учням в роботі над текстом підручника і підключити до процесу запам'ятовування і сприйняття нові інструменти пам'яті, які раніше практично не використовувались.

Наталія Соломахіна - вчитель-методист, учитель історії Ладанської районної гімназії Прилуцького району Чернігівської області працює над проблемою "Інтенсивні методи навчання історії". Одним з методів інтенсивного навчання є використання схемно-знакових моделей (ОК – опорний конспект) за методикою Шаталова В.

Основою методики є опорний конспект, який дає розгорнуте пояснення питання зі складанням ОК, що включає стислу, мінімальну інформацію, логічно пов'язану і зображену схематично.

Структурна одиниця ОК – опорний сигнал (ОС), також цифри, поняття, знаки, букви, символи. З ОК проводяться різні прийоми вивчення – запам'ятовування, відтворенні в зошиті, озвучення.

ОК полегшує вивчення і запам'ятовування нового матеріалу, вчить виділяти головне, розвиває логічне мислення, зорову пам'ять, вчить висловлювати власну думку, збагачує мову, керує увагою, викликає пізнавальний інтерес.

До ОК існують певні вимоги:

простота і доступність; лаконізм і послідовність; кожному пункту плану відповідає блок ОК; виділення головної думки; схемно-знакове зображення.

Наталія Соломахіна розробила уроки з курсу всесвітньої історії у 6 класі по темі “Стародавня Індія та Китай” [192].

Система оцінювання і контролю знань і умінь учнів в технології повного засвоєння містить в собі цілу низку прийомів, які дозволяють учням отримувати за урок кілька оцінок і виправити будь-яку з оцінок в будь-який момент. До них належать письмове відтворення опорного конспекту, письмові відповіді за опорним конспектом, усні відповіді, опитування, парне опитування та інше.

Технологія Шаталова В. навчання історії неоднозначно сприймалася методистами. З одного боку, очевидним було краще запам'ятовування учнями навчального матеріалу, економія навчального часу, чисельність оцінок, розвиток мовлення учнів, безконфліктність у навчанні тощо. З другого боку - побоювання, що схематизація не сприяє формуванню уявлення про складність і неоднозначність історичного процесу, навпаки створює помилкове відчуття знання матеріалу; сумніви щодо необхідності буквального відтворення опорного конспекту, яке призводить до нехтування індивідуальними особливостями пам'яті учнів; незадоволення перевагою репродуктивного характеру діяльності учнів: негативне ставлення до абсолютизації суб'єктивного вчительського сприйняття історичних подій і явищ [193].

Критичні оцінки названої технології визначили основні напрямки її модернізації: створення нових схемно-знакових моделей, розширення творчої діяльності учнів та залучення можливостей учнівського самоврядування, удосконалення системи оцінювання та, нарешті, створення інших технологій повного засвоєння навчального матеріалу на основі схемно-знакових моделей.

Один із шляхів удосконалення схемно-знакових моделей - це їх спрощення, більше унаочнення і підсилення цілісності блоків. Так, вчитель Шевченківської ЗОШ Жовтневого району Миколаївської області Тоболін В. практикує у навчанні портрети-схеми, в яких наочні символи історичних подій групуються навколо імені історичного діяча, створюючи цілісний образ історичного періоду [194].

Литвинов О. як опорні сигнали використовує спрощені (умовні) малюнки, які відображають сутність історичного процесу в доступній для будь-якого учня формі [195]. Такий образний малюнок автор

називає іконічною моделлю [196]. Ним визначається шість груп слів, з якими учні мають працювати протягом вивчення теми (інструментарій навчального матеріалу), це: 1) спеціальні історичні терміни та поняття; 2) географічні назви; 3) історичні діячі, герої міфів та переказів; 4) дати історичних подій; 5) крилаті слова та вислови; 6) слова, що увійшли до нашої лексики. Як й іконічна модель, виділені слова знаходяться у центрі уваги під час всього вивчення теми у різних стандартних і нестандартних ситуаціях: 1) знайти помилки у словах і пояснити їх правильне написання; 2) історична перестрілка (учні по-черзі називають слова з теми, що вивчається); 3) вставити відсутні у словах літери і пояснити значення цих слів; 4) пояснити, чому ці слова пишуться з великої літери; 5) у переліку підкреслити слова, які мають відношення тільки до періоду, що вивчається; 6) історичні зарядки (слово - пояснення); 7) пояснити історичне походження слова і значення вислову; 8) "тільки одна битва" - називається битва і читаються слова (коли учні чують зайві слова, піднімають руки); 9) підібрати до історичних термінів споріднені слова і пояснити їх значення; 10) пояснити, чому слова поєднані у групи; 11) історичний диктант; 12) скласти речення з наведеного переліку слів; 13) визначити, кому належить вислів, і, з якою подією він пов'язаний; 14) четвертий-зайвий - знайти це слово; 15) історичні ланцюжки тощо.

Великий резерв технології повного засвоєння на основі схемно-знакових опор міститься у залученні учнів до організації процесу навчання на різних його етапах. Найбільш системно цей резерв реалізується у досвіді вчителя СШ №1 м. Курахова Донецької області Шевченка С. Він створив чітку систему самоуправління, за допомогою якої здійснювався майже весь навчальний процес, залишаючи привілеєм вчителя лише виклад нового матеріалу.

У підготовці і проведенні уроку Шевченком С. задіяно більшість учнів класу завдяки добре продуманій системі доручень: "голова" - керує, спрямовує і відповідає за роботу класу, "упорядник" - утворює пари учнів для проговорювання матеріалу, "організатор" - призначає ведучого "вчителя" (учень, який грає роль учителя і веде урок), "дублер" (готується виконувати ту ж функцію, що і "ведучий" і здійснює її в разі відсутності останнього або при його поганій підготовці), "коментатор" (аналізує діяльність ведучого і виставляє йому оцінку), "асистент" (відповідає за готовність дошки, опорних сигналів, зошитів тощо), "консультант" (роз'яснює спірні питання), "перевіряючі" (перевіряють зошити), "екранщик" (веде екран

успішності). Крім того існує "служба ліквідації прогалин у знаннях", яка складається із учнів, котрі засвоїли матеріал уроку на "відмінно". Їхнім обов'язком є з'ясування слабких місць у підготовці слабовстигаючих учнів і допомога їм у засвоєнні матеріалу [197].

Цікавий варіант трансформації технології Шаталова В. запропонував вчитель з Карелії (Росія) Альохін Е. Працюючи впродовж кількох років з опорними сигналами, він дійшов висновку, що вони більш придатні для точних наук, ніж гуманітарних. Замість опорного конспекту вчитель почав використовувати опорно-динамічні схеми, побудовані за принципом редукції навчального матеріалу, тобто розкладенням його на прості складові й оформлення їх в схеми, які можна прочитати з будь-якого місця у будь-якому напрямку. Новий підхід до опорних схем викликав і зміни в побудові процесу навчання, оскільки опорно-динамічна схема давала загальну картину подій, а потім кожний з її компонентів міг розгортатися в самостійну схему, а та, в свою чергу, ще в кілька. Така її особливість підказувала і відповідну логіку навчання. Альохін Е. порівнює її з альпіністським алгоритмом сходження: створюється вихідний базовий табір, проміжні стоянки, підтримується постійна готовність повернутися назад. Тих, хто відстає, тут не кидають, всі тримаються разом, а завершальний ривок до вершини здійснюють ті, кому це під силу. Так і у навчанні: спочатку йде ознайомлюючий урок, який подає загальні контури матеріалу (не більше 20 схем). Розповідь здійснюється енергійно, факти подаються в одиночному значенні, підручник, документи і наочність не використовуються. Головна мета - досягти вільного оперування фактами в межах запропонованої логіки.

Після цього проводиться так званий нелімітований урок за класичною схемою: повторення - пояснення - закріплення базового матеріалу.

Третім етапом стає "опитування, яке щадить", під час якого поступово зростають вимоги до учнів: починається з попереднього опитування з наступним розбором помилок (оцінки не виставляються), потім пробний зріз знань (виконання тестових завдань з виставленням оцінок олівцем у спеціальній відомості) та підсумкове опитування по всій темі (розгорнуті усні відповіді, письмові зрізи та бліц-дискусії).

Завершивши ознайомлюючий етап, учитель переходить до вивчення основного курсу, заглиблення у матеріал, відомий учням лише у загальних рисах [198].

Ще одним прикладом трансформації технології повного засвоєння матеріалу є навчальний експеримент учителя Афанасьєва М. у ЗОШ №31 м. Одеси. Центральне місце в його технології посідає комплекс навчальних питань різних типів і рівнів складності, які ставляться вчителем та учнями на різних етапах процесу навчання, або, як їх не дуже вдало називає автор, "запитально-відповідальний комплекс".

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

Робота на другому етапі здійснюється у вільному режимі, але досить інтенсивно. Починається вона із запитальної розминки (учні по парах або у невеличких групах ставлять один одному чіткі, конкретні запитання на з'ясування основних положень теми). Після чого вчитель звертається з питаннями до учнів (як правило, це запитання, спрямовані на систематизацію знань учнів, порівняння, аналогії тощо). Потім учні звертаються до вчителя із запитаннями аби з'ясувати деякі незрозумілі моменти теми або отримати зразок правильної відповіді на складне питання. Деякі питання можуть ставитися за такою схемою: "учень 1 - учитель - учень 2", "учень - учитель - клас", "клас - учитель - учень", "учень 1 - учень 2", "клас - учень" і навпаки. Важливо, щоб за урок кожен учень відповів на якомога більшу кількість різних за змістом запитань. З цією метою вчитель організує запитальну розминку, самоопитування учнів з теми, пропонує завдання на логічне продовження виступу попереднього учня, стимулює намагання учнів ставити складні запитання ("п'ятий кут"), проводить конкурси на краще формулювання запитань, широко використовує завдання на відгадування слів з пропущеними літерами, формулювання питань до кросвордів, знаходження аналогій, паралелей та розбіжностей у споріднених темах різних курсів історії, складання запитань до карти та ілюстрацій, а також виправлення і оцінка учнями запитань і відповідей на них [199].

Останнім часом в Україні почала застосовуватися **рейтингова система оцінювання**, яка поступово стає складовою частиною технології повного засвоєння навчального матеріалу. Рейтингова система оцінювання результатів навчальної діяльності учнів є системою оцінювання, що ґрунтується на визначенні сумарного балу за різні види навчальної діяльності учнів на основі якого здійснюється ранжування показників учнів, стимулюючи тим самим їх творчу активність, не принижуючи їх гідності. А сам термін рейтинг (від англ. rating - оцінка, порядок, класифікація) означає комплексний кількісний показник, який враховує здобутки учнів в усіх видах занять і самостійній роботі [200].

Навряд чи можна погодитися із визначенням рейтингової системи як самостійної навчальної технології, адже вона охоплює лише галузь контролю й оцінювання, справляючи незначний вплив на цільовий, змістовий і організаційний компоненти навчання.

Найбільш поширеною є 100-бальна рейтингова система. Вчителі ЗОШ №143 м. Києва користуються нею, визначаючи рейтинг учнів за чверть, півріччя і рік. Ними визначається пропорція оцінювання 40:60, де 40 складає участь учнів у груповій, а 60 - індивідуальній роботі. Максимальний бал, який можна отримати за рік, складає 100, або 3 бали за навчальний тиждень. Відповідно максимальний бал за першу чверть складає 9 тижнів \times 3 бали = 27 балів. З них, 12 - за групову роботу, а 15 - за індивідуальну. За 4-бальною шкалою 23-27 балів відповідає оцінці "5", 18-22 - "4" та ін. Учні можуть отримати заохочувальні бали за участь у позашкільних заходах або від'ємні бали за пропуски і спізнення на заняття, невчасне виконання завдань тощо. На початку кожної чверті вчителі знайомлять учнів з планом роботи, даючи можливість визначити сферу, де учень може заробити бали. Облік набраних балів здійснюється учнями у картках, виконаних у зручній для них формі [201].

Різновидом технології повного засвоєння навчального матеріалу є *технологія повного засвоєння навчального матеріалу на основі модульної організації навчального процесу (технологія модульного навчання)*. Модульне навчання виникло наприкінці 60-х років в англомовних країнах як удосконалений варіант програмованого навчання [202]. У СРСР воно почало впроваджуватися наприкінці 80-х рр. в Литві (наукове обґрунтування Юцявичене П.) та Росії (наукове обґрунтування Сковіна Є.). У 90-х роках модульна технологія навчання набула поширення в Росії, як через мережу експериментальних майданчиків, так і через практичне застосування окремими вчителями в межах існуючої класно-урочної системи

навчання. В Україні модульне навчання розроблене колективом педагогів під керівництвом Фурмана А. у модульно-розвиваючому варіанті, сутність якою буде розглянуто нами пізніше.

Комбінована система організації навчально-виховного процесу, як різновид технології повного засвоєння навчального матеріалу, була розроблена вчителем хімії середньої школи № 2 м. Ананьєва Одеської області Гузиком М. у 1972-1988 рр. Спочатку вона охоплювала лише викладання хімії та включала в себе п'ять типів уроку, які при вивченні будь-якої теми чергувалися у певній послідовності. Це - урок розбору нового матеріалу, комбінований, семінарське заняття (індивідуальне опрацювання матеріалу), урок систематизації та узагальнення матеріалу (тематичний залік), урок міжпредметного узагальнення і систематизації знань (захист тематичних завдань), практичне заняття. Провідною ідеєю комбінованої системи на першому етапі її існування була ідея підвищення активності учнів на кожному уроці, максимального завантаження кожного учня навчальною роботою, що є можливим за умов індивідуального та диференційованого навчання [203].

Мета комбінованої системи полягає у забезпеченні найкращих умов для розвитку тих якостей дитини, що складають її таланти. Тому вся організація навчання спрямована на розв'язання проблеми розкриття, розвитку та реалізації тієї якості, яка є провідною в структурі особистості кожного окремого учня.

Виходячи з окресленої мети, першочерговими завданнями навчання за комбінованою системою є:

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

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

- забезпечення необхідних умов для розвитку емоційної сфери учня (розвиток механізмів тонкого емоційного сприйняття життя, толерантності, емпатичності у відносинах, засвоєння моральних законів і принципів поведінки, виховання почуття самоповаги, незалежності мислення) [204].

Зміст матеріалу, що вивчається, визначається існуючою програмою для загальноосвітніх навчальних закладів. На підставі цієї програми вчителями розробляються індивідуальні програми для учнів. Сутність комбінованої системи полягає в гармонійному поєднанні фронтальної (колективної), групової та індивідуальної форм організації навчання з різнорівневою диференціацією, яка здійснюється за рахунок гнучкого моделювання навчального процесу у вигляді послідовного ланцюжка уроків семи типів. Логіка побудови комбінованої системи передбачає здійснення в навчанні засвоєння основного теоретичного матеріалу, удосконалення знань і умінь, узагальнення та систематизацію, контроль і корекцію знань. Кожному етапу відповідає певний тип уроку [205].

На першому етапі навчання здійснюється переважно за фронтальною (колективною) формою його організації; на наступному (II - IV етапі) домінуючою є індивідуальна і групова робота.

На другому етапі комбінована система передбачає глибоку диференціацію всіх компонентів процесу навчання (мети, змісту, технології) за умов, коли навчально-виховний процес відбувається у межах конкретного класу. Для забезпечення диференціації створюються три індивідуальні навчальні програми. Програма "С" розрахована на учнів, які ще неспроможні творчо використовувати знання, уміння та навички через слабкість їх теоретичної бази, несформованість практичних навичок або зниження "Я"- концепції. Ця програма базується на матеріалі, що вивчається на уроках розбору нового матеріалу та його фронтального опрацювання, і має забезпечити засвоєння основних понять, подій, дат, історичних осіб на репродуктивному рівні, оволодіння учнями алгоритмами виконання стандартних навчальних задач. За правильне виконання цієї програми учень отримує оцінку "3".

Програма "В" призначена для учнів, які успішно виконали завдання програми "С" під час вивчення попередніх тем, мають добрі знання матеріалу та достатньо розвинуті вміння мислити самостійно, застосовувати знання та навички для рішення складніших задач. Програма "В" вміщує в себе основні моменти програми "С", але з перспективою їх розвитку на творчому рівні. Максимальна оцінка - "4".

Програма "А" передбачає наявність в учнів відмінних знань, нестандартного мислення, уміння самостійно здобувати знання та застосовувати їх для вирішення складних проблем і має забезпечити реалізацію самостійної творчої діяльності учнів. Виконання цієї програми дозволяє учням отримати найвищий бал - "5".

Програми "С", "В" і "А", хоча і розраховані на різні категорії учнів, не є догматичною настановою вчителя, адже учні вільно обирають програму, за якою працюють. Всі три програми базуються на однакових принципах: комплексності - залучення матеріалу, що дозволяє в єдності реалізовувати освітню, розвивальну і виховну цілі уроку; наступність між програмами "А" "В" і "С"; диференціації; допомоги вчителя учням [206].

Технологія комбінованої системи навчання є гнучкою і відкритою для використання різних форм і методів навчання. Вона добре розроблена у викладанні хімії та біології. Вивчення історії за цією системою має менший досвід. Матеріали навчальних блоків знаходяться в стадії розробки. Але досвід вчителів Юженської школи-комплексу № 3 дозволяє визначити методи, прийоми та підходи у навчанні, які можуть бути застосовані в широкій шкільній практиці. Зокрема, комбінована система містить кілька методичних знахідок, використання яких дає можливість покращити процес навчання взагалі та історії зокрема, це:

- організація вивчення навчальної теми за логікою комбінованої системи (засвоєння теоретичного матеріалу всієї теми - удосконалення знань і умінь - узагальнення і систематизація - контроль і корекція);
- поєднання матеріалу у великі інформаційні блоки; робота з малими групами учнів на кількох рівнях засвоєння;
- створення блоків навчальної інформації з теми;
- створення банку завдань (програм за трьома рівнями засвоєння);
- проведення узагальнення на двох рівнях - внутрішньопрпредметному та міжпредметному;
- проведення контролю і корекції на двох рівнях: формальному (репродуктивному), обов'язковому та творчому (додатковому);
- багатоступенева система контролю (поурочний, підсумковий з теми, чверті, семестровий і річний);
- надання учневі права самостійно визначати програму навчання; поділ навчального матеріалу на обов'язковий та додатковий [207].

Серед досліджуваних технологій навчання історії важливе місце займає **технологія розвивального навчання**. У дидактиці під розвивальним навчанням розуміється спрямованість методів і прийомів навчання на досягнення найбільшої ефективності розвитку пізнавальних можливостей школярів: сприймання, мислення, пам'яті, уяви тощо. Термін "розвивальне навчання" вперше був вжитий швейцарським педагогом Песталоцці Й. наприкінці XVIII - поч. XIX ст. [208]. Але безпосереднім поштовхом для розробки теорії

розвивального навчання стала висловлена видатним російським психологом Виготським Л. у 30-х рр. XX ст. гіпотеза про наявність двох рівнів розвитку дитини: зони актуального розвитку та зони найближчого розвитку - та необхідності орієнтувати навчання не на першу, а саме на другу зону розвитку. Виходячи з цього, навчання має йти попереду розвитку дитини та має орієнтуватися на розвиток дитини як на основну мету. "Суттєвою ознакою навчання є те, що воно створює зони найближчого розвитку, тобто викликає у дитини інтерес до життя, збуджує і надає рух багатьом внутрішнім процесам розвитку, - писав Виготський Л. - Зараз для дитини ці процеси можливі лише у галузі взаємовідносин з оточуючими і співробітництві з товаришами, але, продовжуючи внутрішній розвиток, вони стають внутрішнім досягненням самої дитини. З цієї точки зору навчання не є розвиток, але правильно організоване, воно веде за собою дитячий розумовий розвиток, викликає до життя багато різних процесів, котрі поза навчанням взагалі були б неможливими" [209]. Ідеї Виготського Л. набули розвитку в психологічних теоріях діяльності (Леонтьєва О., Гальперіна П. та ін.) та реалізована в дидактичних системах початкового навчання, розроблених у 50-60-х рр. Занковим Л. та у 60-х рр. - Ельконіним Д. та Давидовим В. Останній змістовно узагальнив саме поняття *розвивальне навчання*. До цих узагальнень належать такі:

- під розвивальним навчанням розуміється новий спосіб (тип, епоха) у педагогічній практиці та науці, який іде на зміну пояснювально-ілюстративному способу;
- розвивальне навчання враховує і використовує закономірності розвитку, пристосовується до рівня і особливостей індивідууму;
- у розвивальному навчанні педагогічний вплив випереджає, стимулює, спрямовує і прискорює розвиток спадкоємних даних особистості;
- у розвивальному навчанні дитина є повноцінним суб'єктом діяльності;
- розвивальне навчання спрямоване на розвиток всієї сукупності якостей особистості;
- розвивальне навчання здійснюється у зоні найближчого розвитку дитини;
- зміст розвиваючого навчання дидактично побудований в логіці теоретичного мислення (провідна роль теоретичних знань, узагальнень, дедукція, змістовна рефлексія);

- розвивальне навчання здійснюється як цілеспрямована навчальна діяльність, в якій дитина свідомо ставить цілі і завдання самозмінюватися і творчо їх досягати;
- розвивальне навчання здійснюється шляхом рішення навчальних завдань;
- розвивальне навчання - це колективна діяльність, діалог-полілог, ділове спілкування дітей;
- оцінювання результатів розвивального навчання здійснюється з точки зору суб'єктивних можливостей учня [210].

У методиці викладання історії розвивальне навчання розглядається як цілеспрямована послідовна взаємодія вчителя і учнів, спрямована на формування знань, умінь, інтелекту, волі, емоцій, мотивів та інших пізнавальних здібностей [211]. Пріоритетним у розвитку учнів в процесі навчання історії вважається історичне мислення. За визначенням Лернера І., історичне мислення являє собою сплав загальних норм правильного мислення, діалектично усвідомленого предметного змісту історії, установок на використання розуміння історії, їх закономірностей як методології пізнання і способів дій, специфічних для пізнання історично-соціальних явищ [212]. Але мислення є не єдиною психічною функцією учня, яка має розвиватися під час навчання. На ньому неодноразово наголошував відомий методист Дайрі Н., підкреслюючи, що розвивати необхідно не тільки мислення, а всі пізнавальні здібності: сприйняття, пам'ять, увагу, уявлення та інше, і не тільки самостійність мислення, а й інші його якості - критичність і самокритичність, гнучкість, швидкість, глибину і широту, ініціативність, продуктивність [213].

Розвивальний аспект навчання опиняється в центрі уваги фахівців з методики викладання історії у 60-х рр., коли відстань між знаннями, які отримували учні в школі і вимогами суспільства до молоді стала очевидною. Пояснювально-ілюстративний тип навчання, що панував у школі, забезпечував наочне сприймання і свідоме запам'ятовування знань, їхнє відтворення на репродуктивному рівні (переказ своїми словами), але дуже обмежував практичне застосування знань, яке відбувалося за зразком або за інструкцією. Життя вимагало умінь вільного використання знань і досвіду застосування способів діяльності в новій ситуації. Саме це могло забезпечити необхідний рівень засвоєння знань (термін Лернера І.) [214]. Досягти цього рівня за допомогою пояснювально-ілюстративного навчання було неможливо. Був потрібен інший тип навчання. Таким типом виявилось **проблемне навчання**.

Суть проблемного навчання полягає у створенні перед учнями проблемних ситуацій, усвідомленні, сприйнятті та розв'язанні цих ситуацій у процесі спільної діяльності учнів і вчителя при максимальній самостійності перших і під загальним керівництвом останнього. Таке навчання здійснюється за загальною схемою: вчитель створює проблемну ситуацію (тобто ситуацію або задачу, для розв'язання якої учень має знайти й використати нові для себе засоби діяльності), учні аналізують проблемну ситуацію, усвідомлюючи невідоме для себе знання і шукають способи рішення проблеми, а вчитель допомагає учням, надаючи необхідну для розв'язання проблеми інформацію. Результатом проблемного навчання є нові знання, уміння, способи розумової діяльності [215].

Проблемне навчання реалізується в межах класно-урочної системи, в якій основною формою навчання є урок, тому основною формою проблемного навчання є проблемний урок. За визначенням Дайрі Н., проблемний урок - це урок, під час якого на основі вивчення нового матеріалу учні самостійно розв'язують проблему (або проблеми, які розв'язані наукою, але їх належить "перевідкрити" учням) [216]. Проблемний урок було введено в практику навчання історії в другій половині 60-х років, і по цей час він користується популярністю серед вчителів, хоча в процесі його організації відбулися суттєві зміни, які свідчать про еволюцію проблемного навчання: від моделі у технологію навчання. Наочно ці зміни можна прослідкувати на прикладі методичних розробок проблемного уроку з однієї теми у різні часи. Таку можливість надають праці відомого методиста Дайрі Н. "Як підготувати урок історії" (1969) та "Основне засвоїти на уроці" (1987), в яких автор наводить розробки уроку з теми "Куликовська битва" [217].

У залежності від рівня розвитку мислення в учнів класу, Дайрі Н. визначав три можливих методичних варіанти організації самостійної діяльності учнів на проблемному уроці: самостійна робота учнів з виконання проблемного завдання; робота учнів з використанням спеціальних пам'яток - добірки орієнтовних запитань для аналізу історичного явища - і послідовне виконання учнями серії проблемних завдань, які в результаті забезпечують рішення загальної проблеми уроку.

В умовах, коли навчання будується на розв'язанні проблеми, інформація, отримана учнями, краще ними засвоюється, тим більше, що вона закріплюється в структурно-логічній схемі. Крім того, таке навчання створює потребу у запам'ятовуванні матеріалу, оскільки він у будь-який момент уроку може знадобитися для рішення проблем.

Однак навчання за цією схемою потребує відлагодженості системи контролю. Така система складається з вхідного (попереднього) контролю на початку уроку, коли учні у стислий термін виконують кілька тестових завдань, які швидко за кодом перевіряються вчителем (причому кожне завдання перевіряє не тільки знання, а й певне уміння, що дозволяє створити діагностичну карту ступеня розвинутої в учнів інтелектуальних умінь і навичок) і контроль за застосуванням учнями знань під час вирішення проблемних завдань, вихідний контроль наприкінці уроку. Оскільки пропонується тема насичена фактичним матеріалом, тому потребує системного закріплення. Одним з таких варіантів може бути гра-змагання "Естафета" (див. Додаток Е).

В основі системи роботи Олександра Віталійовича Шикуненка – викладача ліцею №100 м. Дніпропетровська, поєднано методи активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках, поступовий розвиток самостійної навчально-дослідницької діяльності. Система побудована на таких принципах:

- створення сприятливих умов для розвитку особистих здібностей і пізнавальної діяльності учнів на уроках;
- поступовий розвиток соціально-історичного напрямку мислення, формування власної системи вивчення і усвідомлення навчального матеріалу;
- залучення до основ самостійної навчально-дослідницької роботи;
- формування національної самосвідомості.

Для активізації пізнавальної діяльності учнів розроблено:

- карткову систему оцінки знань у процесі закріплення і повторення матеріалу;
- систему опорних логіко-пізнавальних сигналів і схем;
- дискусійно-евристичний метод ведення уроків.

Логіко-послідовні схеми і опорні сигнали виконуються за принципом ланцюжка і мають такий вигляд (див рис. 2.1.1).



Рис. 2.1.1 Логіко-послідовна схема Шикуненка О.В.

Учитель заповнює лише 2-ий сектор, а відповіді у 1-ий і 3-ій мають самостійно внести учні. Цей метод активізації пізнавальної діяльності учнів на уроці, розвиває логічне мислення, уміння самостійно робити висновки [218].

Різні варіанти опорних схем створюють умови для дискусії і евристичної бесіди на уроці. Для цього використовуються проблемні запитання, визначається основна проблема уроку.

Вчитель великого значення надає самостійним творчим роботам учнів – рефератам. Протягом року вони пишуть 7-8 рефератів, які фіксуються в спеціальному журналі науково-дослідницької діяльності.

При оцінюванні враховується оригінальність обраної теми, актуальність, наукова цінність, рівень викладу та розкриття теми, погляди і особисте ставлення до порушеної проблеми, висновки, зв'язок із сьогоденням.

Протягом останнього десятиліття в педагогіці стала активно розроблятися ідея **індивідуалізації навчання**. Під індивідуалізацією навчання в дидактиці розуміють врахування в процесі навчання індивідуальних особливостей учнів у всіх його формах і методах, незалежно від того, які особливості в якій мірі враховуються [219]. Дослідник проблем індивідуалізації навчання Унт І. довів, що в сучасних умовах головною формою індивідуального навчання є самостійна робота учня в школі і вдома. Поділяючи цю думку, Границька А. (Москва, Росія) **розробила адаптивну систему навчання**. Основна її ідея полягає у пристосуванні (адаптації) навчання до особистості учня, створивши оптимальну для організації самостійної роботи модель уроку із жорсткою системою контролю і самоконтролю [220].

Урок в адаптивній системі поділяється на дві частини. Перша частина - 25-30% всього навчального часу - присвячена роботі вчителя з усім класом (стислий виклад основного матеріалу, пояснення складних питань, показ зразків виконання робіт тощо). Друга - самостійна робота учнів в індивідуальному режимі. Учні самі обирають, як працювати: спільно з вчителем, індивідуально з допомогою вчителя, самостійно під керівництвом вчителя. Самостійна робота здійснюється за планом-сіткою, в якому визначаються види самостійної роботи, шифри блоків завдань, що необхідно виконувати (перелік можливих операцій), варіанти контролю. Виконана робота фіксується учнями в оперативному графіку самообліку.

Система передбачає комплексний блок контролю за навчальним процесом, який включає контроль вчителя, самоконтроль учнів за допомогою комп'ютера, тестів, взаємоконтроль. В Україні за цією системою працюють у школі-ліцеї № 6 м. Лубни Полтавської області [221].

У методиці викладання історії розвивальна технологія на основі індивідуалізації навчання найбільш чітко простежується в досвіді вчителя ЗОШ № 5 м. Рівного Фідрі О. Авторська назва технології Фідрі О. - "блочно-сотова система" організації навчання, яку він застосовує в класах з поглибленим вивченням історії. Назва технології походить від назв її основних складових "блок" і "СОТ (система організації навчання)". "Блок" - це організаційно завершений навчальний цикл, під час якого вивчається чітко окреслена частина матеріалу курсу (навчальної теми). "Блоки" розбиваються на СОТи.

"Блок" структурно поділяється на: вхід - повідомлення теми, показ місця блоку в темі та курсі; актуалізація знань учнів через опитування базового матеріалу; мотивація; мінімізація матеріалу, виклад матеріалу як питання, що вимагає вирішення; введення в інформаційно-понятійний простір блоку; первинний контроль - перевірка репродуктивного засвоєння базового мінімуму; цільове завдання - визначення дискусійних або проблемних питань, які необхідно висвітлити у мінімізації; організація самостійної діяльності учнів (визначення режиму, методів роботи); ознайомлення з практичною схемою робіт і конструкцією СЛГС (структурно-логічної графічної схеми); самостійно-пошукова робота - виконання учнями завдань, визначених в ІРВ (інформаційно-розвивальному вузлі), який містить у собі апарат засвоєння матеріалу (завдання, запитання, схеми, таблиці, графіки, документи) та апарат організаційної діяльності (інструкцію, пам'ятки, поради, можливі варіанти роботи) на друкованій основі; системне узагальнення; вихід - висновки, оцінки, домашнє завдання; контрольні запитання. Вихідні питання блоку є вхідними наступного блоку [222].

Зовні технологія, запропонована рівненським вчителем, нагадує модульну (вхідний та вихідний контроль, самостійна робота учнів як основний компонент навчального процесу тощо). Але вона суттєво відрізняється від модульних уроків розвивальним характером завдань, що пропонуються учням для самостійної роботи. Учні отримують текст завдань: схема-інструкція по узагальненню знань, отриманих під час виконання завдань і схема-матриця з вільними місцями в окреслених і названих блоках, які треба заповнити.

Різновидом розвивальної технології на основі індивідуалізації навчання є технологія **"формотворення знань"** учителя Української гімназії № 143 м. Києва Сотниченка В., офіційно зареєстрована Київським міжрегіональним інститутом удосконалення вчителів ім. Б.Грінченка як авторська. Основна спрямованість технології - розвиток здібностей учнів до самостійної навчальної діяльності [223]. За своїми концептуальними положеннями технологія близька до теорії поетапного формування розумової діяльності, розробленої Гальперінім П. у 50-60-ті рр. і розвинутої пізніше Талізінною Н. [224]. Згідно з цією теорією (теорія інтеріоризації - перетворення зовнішньої предметної діяльності у внутрішню психічну діяльність) формування розумових дій проходять етапи: попереднього ознайомлення з метою навчання, складання схеми орієнтовної основи дій, виконання дії, формування зовнішньопредметної дії (проговорювання операції всіма), формування внутрішньої дії, інтеріоризація - дія стає внутрішнім процесом. Відчутно вплинули на розробку технології загальна теорія алгоритмізації навчального процесу і практика її використання в навчанні історії в школі [225].

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

- бачення в кожному історичному процесі (явищі, події) проблеми, що його зумовила; послідовну зміну явищ і станів (власне процес), яка відбувається в три етапи (підготовчий, основний і заключний); результат. Ці компоненти знаходяться у чіткій логічній послідовності: проблема - процес - результат, тому подаються автором у вигляді будинку або дерева, де фундамент, коріння - проблема; стіни, стовбур - процес; дах, крона - результат. Саме таке уявлення історичного процесу створює універсальний алгоритм його пізнання [226];

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

Оскільки технологія Сотниченка В. діє в межах класно-урочної системи, вона реалізується на уроці як основній формі організації навчання. Але домінуюча мета уроку за цією технологією відрізняється від загальноприйнятої. Фактично Сотниченко В. запропонував чотири типи різних за дидактичною метою уроків:

урок формування загального цілісного уявлення; урок формування структурного уявлення; урок формування цілісних знань на основі структурного аналізу; урок застосування знань, умінь та навичок.

Ці уроки мають однакову структуру, подібну до проблемного уроку (власне кажучи, це і є проблемний урок, тільки роль проблемного завдання відіграє алгоритм діяльності, де кожне питання складає міні-проблему для учнів), а саме: актуалізація опорних знань, закріплення алгоритму (у проблемному уроці - усвідомлення проблемного завдання), вивчення навчального матеріалу, виконання завдання - обговорення результатів і уточнення відповідей. У кожному з наведених типів уроку структура ідентична, змінюється лише алгоритм та зміст, з яким працюють учні.

Версією модульного навчання є модульно-розвивальна технологія навчання, розроблена українським психологом Фурманом А. і презентована у 1994 році як дидактична система, альтернативна нинішній класно-урочній [227, 228]. Тепер за цією системою працюють кілька експериментальних шкіл (№ 157 м. Києва, № 10 м. Бердичева, № 44 м. Запоріжжя, № 80 м. Дніпропетровська, № 164 м. Харкова).

Основними завданнями модульно-розвивального навчання є самореалізація особистості вчителя і учня, оптимальний для кожного учня та вчителя розвиток здатності до безперервного, продуктивного спілкування з навколишнім світом предметів, світом людей і власного Я [229].

Організація модульного навчання історії відрізняється від традиційного викладання плануванням та формами подачі навчального матеріалу; учні здобувають знання шляхом дослідницької діяльності, пошуку, розв'язання проблемних задач.

При модульному навчанні тема подається на декількох етапах навчального модуля (фаза модуля – **ФМ**). Один ФМ цілісного навчального модуля складається з мінімодулів (ММ) (див. Додаток Ж).

Така організація навчально-виховного процесу при вивченні історії сприяє розвитку пізнавальних інтересів учнів, їх творчості, дає можливість кожному учню реалізувати свій потенціал. Але така система навчання орієнтована, перш за все, на старшокласників, вимагає підбір учнів з високим рівнем навчальних досягнень, не вписується в класно-урочну систему організації навчання в загальноосвітніх школах, де навчається переважająca більшість дітей шкільного віку, потребує спеціальної підготовки педагогічних кадрів [230].

Останнім часом в українській школі швидко поширюються інтерактивні технології навчання. Серед них важливе місце посідають технології кооперативного навчання. Таке навчання є не тільки дуже

цікавим і плідним з точки зору результатів, а й виступає своєрідною основою, передумовою поступового успішного переходу учителя і учнів до ефективного застосування інтеракції у поєднанні з широко відомими у вітчизняній практиці навчання підходами.

На відміну від добре відомої фронтальної форми організації навчальної діяльності школярів кооперативна навчальна діяльність (навчальне співробітництво) - це організація навчання об'єднаних спільною навчальною метою учнів у малих групах. За такої організації вчитель керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність малої групи. У межах спільної діяльності індивідууми прагнуть одержати результати, що є вигідними для них самих і для всіх інших членів групи. Основні етапи схематично можна представити так:

*Об'єднання у групи → завдання (інструктаж) групам →
колективне виконання → колективне представлення результатів
групової праці.*

Організувати урок таким чином, щоб учні дійсно працювали в режимі співробітництва, можна лише розуміючи, які компоненти запускають механізм співробітництва. До них належать: 1) організація ефективного міжособистісного спілкування в малих групах; 2) позитивна взаємозалежність між членами групи; 3) створення умов для особистісної взаємодії, що стимулює діяльність; 4) організація поточної й підсумкової індивідуальної та групової звітності про результати роботи.

Кооперативне навчання може здійснюватись не тільки в групах, а й у парах. Пара є різновидом навчального колективу, де відбувається взаємонавчання. Взаємодія учнів у парі, порівняно з групою, має свої особливості, які відбиваються на організації діяльності, але за механізмами впливу на розвиток дітей є значною мірою подібною до групової діяльності. Робота в парах застосовується як окрема самостійна технологія навчання, і як підготовчий етап до роботи в групах, який допомагає розвинути в учнів комунікативні та інші вміння і навички.

Основними технологіями кооперативного навчання, які найчастіше застосовується у навчанні історії, є робота у малих групах, парах, трійках, "ротаційні трійки", "два – чотири – всі разом", "акваріум", "карусель", "ажурна пилка" та інше.

Кооперативне навчання орієнтує учнів на можливість співпраці зі своїми ровесниками, дозволяє реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню учнів вищих результатів засвоєння, формування вмінь та пізнавальних інтересів.

Така модель легко і ефективно поєднується з традиційними формами і методами навчання і може застосовуватись на різних його етапах [230].

Отже, протягом останнього десятиліття у викладанні історії в школі активізувався процес технологізації 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.

Важливим при здійсненні навчального процесу є визначення загальної схеми або плану діяльності педагога, що являє собою **модель навчання**. Основу цієї схеми складає переважаюча діяльність учнів, яку організує, вибудовує вчитель. На думку російського педагога Кларіна М., основним показником моделі є: характер навчальної діяльності, а додатковими характеристиками - характер і послідовність етапів навчання у часі, характер взаємодії вчителя та учнів, характеристика передбачуваних результатів навчання [231]. За цими ознаками поняття модель дуже близька до поняття метод навчання, оскільки метод навчання також передбачає безперервну взаємодію вчителя та учня, під час якої вчитель організує діяльність учня над об'єктом учіння, а внаслідок цієї діяльності реалізується процес навчання, засвоєння учнем змісту освіти [232]. Однак ці поняття не є тотожними. Модель навчання ґрунтується на цілісності картини діяльності учнів (навчання як гра, навчання як дискусія). Вона охоплює весь навчальний цикл, а не окремі його складові (скажімо, урок, або етап уроку). В моделі навчання враховується не тільки логіко-змістовний бік навчання (мета навчання, єдність викладання й учіння), але його динаміка, розгортання у часі.

Особливу увагу педагогів привертає **модель навчання у грі**. Модель навчання у грі - це побудова навчального процесу за допомогою включення учнів у гру (передусім ігрове моделювання подій та явищ, що вивчаються).

У дидактичній науці немає єдиного погляду на статус гри у навчанні. Одні вчені (Харченко С., Семушина Л., Сорокін Г. та інші) вважають гру методом навчання, другі (Анікеєва Н., Селецький Е, Підкасистий П., Поліщук Ю., Петерсон І., Ляпіна Г. та інші) - засобом навчання, треті (Вербицький О., Муртазіна Е., Тюнникова С., Семенов В. та інші) - формою навчання [233]. На нашу думку, гра є методом навчання, яка, за класифікацією Бабанського Ю., належить до групи методів стимулювання пізнавальної активності учнів. Відповідно, якщо розглянути гру відносно до пізнавальної активності учнів, то це буде засіб її підвищення. Якщо гра як метод навчання є

переважаючим під час навчального заняття і вимагає зміни його структури і введення певних атрибутів, таке заняття набуває форми ігрового. Але в усіх цих випадках вихідним є застосування гри саме як методу навчання.

Рольова гра може бути як формою уроку, так і його елементом.

Рольова гра побудована так, що дитина виступає в ролі вчителя й учня водночас. “Учні навчають учнів” – основний принцип рольової гри, з яким пов’язані інші принципи: активності, самостійності, колективності, моделювання, проблемності, використання ролей (соціологізації), структурної системності, динамічності, зворотного зв’язку, змагання і новизни, які сприяють розвитку пізнавального інтересу учнів до історії. Адже умови гри вимагають від учнів активності й самостійності, кожен учень отримує рольове завдання, яке передбачає пошук необхідної інформації, моделювання образу та діяльність від імені персонажа.

Рольова гра є найбільш ефективним засобом організації проблемного навчання. Проблемні ситуації виникають природно. У ході рольової гри учні шукають способи розв’язання проблеми. Організації дослідницької і пошукової роботи сприяє принцип використання ролей (соціологізації).

Уроки, що проводяться у формі рольової гри, будуються за принципом структурної системності. Структуру уроку може формувати логіка завдань, сюжетна лінія. Рольова гра забезпечує зворотній зв’язок між учнями, які несуть знання, і тими, хто їх сприймає.

Принцип змагання заохочує учнів до діяльності, а принцип новизни є стимулом до творчої діяльності учнів.

Реалізація вищезазначених принципів допомагає розв’язанню психологічних проблем самореалізації та комунікації. Учні здобувають навички самонавчання, що є ознакою наявності пізнавального інтересу до предмета. Рольова гра допомагає учням здійснити перехід від засвоєння матеріалу на репродуктивному рівні до репродукування ідей. Рольова гра виховує потребу знати, щоб не опинитися поза грою [234].

Розглядаючи ігри як метод навчання конкретного предмету, зокрема історії, необхідність у класифікації ігор за галуззю діяльності та предметів відпадає сама по собі. Тому ми пропонуємо розглядати ігри за методикою їх проведення, дидактичною метою та основними шляхами її досягнення. Оскільки гра розгортається або у вигляді змагання, або у вигляді зображення (виконання, презентації, ситуації, смислів, станів), то основними видами гри *за методикою її*

проведення є змагання, сюжетні ігри, рольові ігри, ділові ігри, імітаційні ігри, ігри-драматизації. За дидактичною метою ігри бувають актуалізуючі, формуючі, узагальнюючі, контрольно-корекційні. Кожна з визначених цілей вміщує в себе освітні, розвивальні і виховні орієнтації.

У вітчизняній методиці навчання історії ігри почали використовувати на початку ХХ ст. Це були ігри драматизації, розігрування вистав, які дозволяли відтворити фрагменти минулого. Активним пропагандистом цього методу був Гартвіг А. [235]. Ним було запропоновано серію прийомів ігрової роботи на уроці: читання історичного матеріалу в ролях, інсценування історичних подій на основі художньої та наукової літератури, драматизація почутого на уроках на закріплення матеріалу, гра у подорож до стародавньої країни тощо.

Як свідчать сучасні дослідження, гра – найбільш високий, узагальнюючий різновид активних методів навчання, суттєвою рисою є двоплановий характер діяльності учнів на уроці. З одного боку, учні поставлені в умовну ситуацію, а з іншого – реалізують конкретні уміння в рамках реального навчального процесу. При цьому педагогічні завдання, зокрема навчальні, розвивальні, виховні є головними, а досягнення ігрової мети – другорядними.

Пов'язане це з тим, що гра є важливим засобом розумового розвитку особи. Якщо б ігрова діяльність звільняла дитину від проявів сили волі, розумових і фізичних навантажень, надавала тільки приємних відчуттів, то вона не могла б сприяти розвитку природних сил дитини і формувати у неї нові особисті якості – знання, навички та уміння. Французький психолог Мішле А. відзначає, що гра сприяє не тільки навчанню дітей, але й структуруванню їхньої свідомості [236].

Успішне проведення гри залежить від рівня її організації. Вчитель має чітко уявляти сутність ігрової ситуації, свою власну роль в її проведенні, вміти поєднувати гру з іншими навчальними цілями. На підставі аналізу досвіду роботи вчителів, рекомендуємо таку послідовність етапів підготовки до гри:

1. Вивчення програми, тематичного плану, підручника, методичної літератури.
2. Вибір змісту ігрового матеріалу.
3. Створення ігрової ситуації.
4. Структурування гри.
5. Відбір форм проведення гри, а також необхідних для цього засобів навчання.

6. Підготовка учнів до гри.
7. Керування перебігом гри.
8. Підведення підсумків гри.

Залежно від дидактичної мети, вчитель обирає той чи інший різновид гри. Це може бути:

- відтворення набутих знань (репродуктивний рівень);
- отримання нових знань і умінь (частково-пошуковий рівень);
- узагальнення набутих знань і умінь (пошуковий і творчий рівні).

Починати слід з використання простих форм гри, що не потребують спеціальної попередньої підготовки учнів, що вже знайомі їм з початкових класів. До таких належать кросворди, головоломки, чайнворди, ребуси [237].

Досвід, практика показує, що українські вчителі більше схильні до комбінування звичайних навчальних занять з ігровими. Частіше вчителі йдуть шляхом поділу матеріалу на складний для розуміння учнів, вивчення якого потребує допомоги учням з боку вчителя, і тому він викладається звичайними методами (розповідь, проблемний виклад, лекція тощо), та менш складний, який учні в змозі вивчити самостійно, але для цього їм потрібен додатковий стимул, яким є гра. Як правило, закріплення, узагальнення і перевірка засвоєння матеріалу здійснюється за варіантом моделі в ігровій формі.

Цікаву ігрову модель "Мандрівка в часі", розраховану на учнів V-VIII класів, розробила дослідниця Сенявська О. (Москва, Росія) [238]. Головною метою цієї гри є максимально якісне засвоєння учнями навчального матеріалу при *формуванні здібностей до самостійної роботи*, логічного аналізу інформації та вироблення власної світоглядної позиції. *Основне завдання її полягає у підвищенні особистої пізнавальної активності учнів*, максимального використання вікових можливостей, комплексний розвиток пізнавальних здібностей учнів (див. Додаток 3).

Практична робота на основі вивченого матеріалу допомагає його закріпити, осмислити, раціоналізувати розумову діяльність учня, адаптувати знання до вимог реального життя. А інакше практичне заняття втрачає сенс. Знання заради знання не варті того, щоб на них витрачали час.

Не менш важливим є також питання про те, за якою формою, характером та змістом буде проведено таке заняття. Досвід доводить, що краще виправдовує себе така форма, яка має, перш за все, ігровий характер, а по-друге, ця гра повинна бути максимально наближена до

реальної життєвої ситуації. Однією з таких форм є «Кінофестиваль»[239] (див. Додаток И).

Ще однією з поширених форм проведення уроків історії в нестандартній, ігровій формі є **урок-прес-конференція**. Так, вчитель Вахмяніна Л. з м. Шепетівка урок історії України в 11 класі на тему: “ Початок формування багатопартійної системи в Україні “ проводить у формі прес-конференції як складової передвиборчого марафону [240].

Ігри також є хорошим додатком до традиційних уроків. Завдяки їм активізується навчальний процес, розвивається творче мислення школярів, формуються навички діяти в найтиповіших життєвих ситуаціях; ігри сприяють кращому засвоєнню історичних термінів і понять, стимулюють учнів до роботи з першоджерелами і додатковою літературою, значно підвищують пізнавальний інтерес до предмета, тренують пам'ять, розвивають кмітливість, логічне мислення, виробляють уміння застосовувати здобуті знання на практиці, поглиблюють та урізноманітнюють міжпредметні зв'язки.

Як показує досвід, ігри найчастіше використовуються при перевірці домашнього завдання (5–10 хв.), при закріпленні нової теми (до 5 хв.), а також вчителі проводять узагальнюючі, підсумкові уроки по темі у формі гри [241]. Деякі приклади ігор наводимо у додатку (див. Додаток К).

Важливою моделлю навчання історії, що сприяє розвитку пізнавального інтересу є **модель навчання у дискусії**. Дискусією (від лат. *discussio* - розгляд) в дидактиці називають метод навчання, який ґрунтується на обміні думками з певної проблеми. Дослідники визначають різні аспекти дискусії як методу навчання. Смирнов С. вважає, що дискусія передбачає будь-який обмін думками з певної проблеми [242]. Савченко О. наголошує на тому, що цей метод навчання передбачає організацію спілкувально-мовної діяльності з метою пошуку ефективного розв'язання певної проблеми [243]. Польський дидакт Оконь В. акцентує увагу на можливості учасників дискусії висловлювати власні погляди або спиратися на погляди інших авторитетних осіб [244]. Але не всі дидакти поділяють думку, що дискусія є методом навчання. Російський вчений Кларін М. відносить дискусію як до методів навчання (способів роботи зі змістом навчального матеріалу), так і до форм організації навчання [245]. Українські дослідники Мельникова С. і Яворовська Л. вважають дискусію різновидом ігрових форм занять, співробітництва, коли з обговорюваної проблеми ініціативно висловлюються всі учасники спільної діяльності [246]. Такої думки притримуємось і ми.

У світовій практиці використання дискусії у навчанні історії набули поширення різні варіанти організації обміну думок між учасниками навчального процесу (див. Додаток Л).

У цілому, у світовій дидактиці дискусія оцінюється як достатньо ефективний метод навчання. Дослідження американських вчених довели, що під час дискусії запам'ятовується 40% навчального матеріалу, що вдвічі більше, ніж під час перегляду фільму, в 4 рази більше, ніж у процесі самостійного читання, та у 8 разів більше, ніж при слуханні лекції [247]. Але використовуючи дискусію в навчанні, на думку американських вчених, необхідно враховувати те, що вона поступається викладу матеріалу вчителем за ефективністю подання інформації, проте високо ефективна для закріплення матеріалу, його творчого осмислення і формування ціннісних орієнтацій [248].

Відомий педагог Бабанський Ю., проаналізувавши можливості різних методів навчання, визначив високу ефективність дискусії у формуванні теоретичних знань, розвитку словесно-логічного мислення, самостійності суджень, а також мовлення, пізнавальних інтересів, навичок учіння, волі та емоцій; ефективний вплив дискусії на формування фактичних знань, розвиток наочно-образного мислення та пам'яті; низьку ефективність дискусії для формування практичних умінь. При цьому вчений зауважив на повільність темпів навчання, які вимагає навчальна дискусія [249]. Слід також додати, що організація дискусії на уроці вимагає, щоб учні добре знали тему, мали досить часу для її аналізу, розуміли факти, що до неї включаються, і були зацікавлені проблемами, які обговорюються. Такі особливості дискусії як методу навчання в основних рисах визначили цільову спрямованість їх використання - закріплення і творче застосування навчального матеріалу - і, відповідно, характер моделей навчання на основі дискусії. Згідно з логікою застосування дискусії, як методу закріплення навчального матеріалу і стимулювання пізнавальної діяльності учнів, можна визначити кілька варіантів моделювання навчальних тем на основі дискусії:

- побудова вивчення теми як підготовки до дискусії за всім матеріалом, яка відбувається на останньому (або останніх) уроці;
- включення дискусійного компоненту в окремі уроки теми на етапах перевірки домашнього завдання і закріплення щойно вивченого матеріалу;
- побудова навчання як самостійної або групової роботи учнів з обговоренням її результатів.

Найбільш поширеним у вітчизняній методиці навчання історії є перший варіант моделювання, коли вивчення теми завершується дискусією з основних питань або з ключової проблеми теми.

Оскільки дискусія має точитися переважно навколо різних поглядів на проблему, вчителі максимально усувають при поданні матеріалу або організації самостійної роботи оціночні судження з приводу подій, тим самим створюють умови для розвитку пізнавальної активності учнів.

Теми підсумкових дискусій можуть бути різними. Але перевага надається таким, що містять протиріччя, які створюють проблемну ситуацію, на зразок: "Традиції та новаторство в політиці М.С.Хрущова", "Слави чи ганьби гідний Іван Грозний?", "Хто він, геній чи злодій?"(про Наполеона Бонапарта), "Великі революції висувують великих людей" та інші [250]. Основним видом дискусії за такою тематикою є дебати.

Не менш популярною серед вчителів є підсумкова дискусія у вигляді судового засідання. Предметом розгляду на судових засіданнях, як правило, стають історичні явища, а не конкретні особи, хоча формулювання теми заняття пов'язують з історичною особою (Іван Грозний, Наполеон Бонапарт, Людовик XVI та Марія Антуанетта, Й.Сталін тощо) [251, 252].

Можна виділити загальні риси цього варіанту моделі навчання як дискусії:

1. Організація навчання учнів групами зі змінним, залежно від характеру завдання, складом учасників.

2. Проблемність завдання - певний збуджувач активності учнів, який підштовхує постійно замислюватися над матеріалом, з яким працюють, дивитися на факти під різними, навіть несподіваними, кутами зору. Для обговорення обирається важлива проблема, значуща для учнів, для їхнього сьогоdnішнього життя й така, що викликає певні позитивні емоції.

3. Опора на учнівський досвід і мінімальні базові знання з теми. Вона здійснюється за допомогою анкетування, вступної бесіди, обговорення вступної міні-проблеми тощо.

4. Як правило, проблема, що розглядається, не має раз і назавжди визначеного рішення. Тому учні під час обговорення створюють власну оригінальну версію. А це, в свою чергу, підштовхує учнів до самостійності, виключається підпорядкування думок під задалегідь визначене положення.

5. Створення на уроці атмосфери співробітництва учнів і вчителя, яка виключає учнівські побоювання отримати погану оцінку внаслідок неправильної відповіді.

6. Емоційне піднесення й почуття розкритості стають сприятливим тлом для засвоєння знань, формування умінь і навичок, розкриття здібностей учнів. Основу такого навчання складає активізація пізнавальної діяльності учнів за допомогою організації спілкування учнів між собою, учнів з вчителем, між групами, спрямованого на вирішення спільної проблеми.

Важливою складовою навчально-виховного процесу на уроках історії є словникова робота, яка, при правильній організації, також може впливати на розвиток творчих здібностей учнів, залучаючи їх до самостійної активної мислительної діяльності.

Словникова робота на уроках історії, на перший погляд, передбачає використання переважно репродуктивних методів навчання: пояснювально-ілюстративний виклад готових знань учителем – усвідомлення, запам'ятовування й відтворення їх учнями. Але в цьому випадку засвоєння історичної термінології не сприяє повному розкриттю пізнавальних можливостей, інтересів школярів. Організація ж продуктивної праці базується на стимулюванні думки учня, його вміння порівнювати, виділяючи подібне й відмінне, робити висновки й узагальнення, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

У роботі з історичними термінами поштовхом до включення мислення, активної розумової праці виступають різноманітні проблемні завдання, які передбачають самостійний пошук їх суті. Узагальнивши матеріал з даного питання, можна навести такі приклади:

1. Виписати з параграфа підручника всі нові терміни, пояснити деякі з них при допомозі вже відомих.
2. Підібрати до історичного терміна однокореневі та споріднені слова, пояснити їх значення.
3. Підібрати синоніми до слів.
4. Класифікувати терміни.
5. Розмежувати схожі за звучанням терміни.
6. Назвати і пояснити кілька термінів, пов'язаних тематично.
7. Знайти помилку у вживанні термінів та ін.

Пошук оригінального, аргументованого пояснення прислів'їв, приказок, афоризмів не тільки підвищує рівень їх сприймання та запам'ятовування, а й сприяє швидкому й глибокому їх усвідомленню та включенню нового матеріалу в систему історичних знань.

Виконуючи подібні завдання, учні отримують знання, відомі історичній науці, але для них нові і є творчими знахідками. Процес навчання за таких умов стає захоплюючим, посилює в дітях почуття самоповаги, віру в необмеженість їхніх пізнавальних можливостей [253].

Отже, модель навчання являє собою загальну схему або план діяльності педагога при здійсненні навчального процесу; основу цієї схеми складає переважаюча діяльність учнів, яку організує, вибудовує вчитель.

Частіше за все моделі будуються навколо методу навчання, переважно з групи методів стимулювання пізнавальної діяльності учнів (гра, дискусія тощо).

Однією з дидактичних умов розвитку пізнавальних інтересів учнів є **індивідуальна навчальна діяльність**.

Індивідуальна навчальна робота учнів під час вивчення історії допомагає ґрунтовніше засвоїти матеріал. Як конкретно це втілено на практиці? На думку Сотниченко В., учень, по-перше, чітко уявляє собі матеріал, який за навчальним планом з історії буде вивчатись у поточному семестрі, році. З огляду на це він самостійно планує свою роботу, використовуючи найрізноманітніші форми індивідуального засвоєння матеріалу, зокрема, традиційні дослідження, реферати, доповіді, повідомлення. Крім того, учень може йти і неординарним шляхом. Наприклад, випереджаючи програму, він самостійно вивчає матеріал чергового тематичного модуля і готує на його базі тестовий матеріал та контрольні завдання, які згодом учитель використовує для контрольної перевірки знань учнів. Форми індивідуальної роботи дуже різноманітні: це й виготовлення наочних матеріалів, випуск стінної історичної газети за певною проблемою, тематичний огляд літератури, розробка хронології проблеми, написання тез, складання плану, підготовка вікторини або брейн-рингу, складання тематичних кросвордів, робота над проектами власних програм вивчення історії.

Власні програми вивчення історії - це поле експерименту для учнів, на якому вони займаються пошуковою діяльністю у створенні своєї моделі навчальної роботи. Так, в Українській гімназії №143 м. Києва учні 10 класу розробляють проект "Історія України – через історію моєї родини". Програма передбачає вивчення історії власної родини на тлі історії України. За цією програмою школярі можуть працювати, починаючи з 6-7 класу й аж до випуску [254].

Із здобуттям Україною незалежності, реформуванням системи освіти педагоги все частіше звертаються у своїй діяльності до

народних джерел. Активно починає розвиватися народознавство, краєзнавство.

Зокрема, на початку 90-х рр. педагогічна громадськість Закарпаття настирно порушувала проблему необхідності введення в школі краєзнавства як окремого предмета, бо воно є складовою частиною усього педагогічного процесу в школі, бо саме через нього можливе прищеплення в підростаючого покоління почуття гідності за свою Вітчизну, патріотизму, відданості, вірності народу.

Через пресу, радіо, телебачення зверталися педагоги до своїх колег підтримати їх ініціативу. На шпальтах газет регулярно виступали великий патріот краю, педагог майже з шістдесятилітнім стажем Іван Сабодаш, заслужений учитель України Михайло Алмашій, заслужений учитель України Василь Гомоннай, професор Василь Комендар, учитель з Негрівської НСШ, автор першого підручника з історії Закарпаття Андрій Олашин, учитель-методист Ужгородської ЗОШ №1 Юрій Мудра, котрий також підготував підручник з історії краю, інші вчителі, методисти.

Активізації цій роботі сприяла також проведена 17-18 червня 1993р. обласна педагогічна конференція "Повернення в школу науки краєзнавства", на якій учасники вели активну дискусію з приводу необхідності введення до навчальних програм краєзнавства у всіх учбових закладах. Власне, питання не стояло, чи потрібен такий предмет, а ставилася проблема втілення цієї ідеї на практиці.

На даний час десятки учителів-ентузіастів уже розробили ряд методичних посібників, зібрали великий практичний матеріал. Відновлено роботу і створено нові історико-краєзнавчі музеї, пошукові групи, активізовано туристсько-краєзнавчу роботу. Багато вчителів займаються дослідженням і запровадженням історичного краєзнавства на Закарпатті. Це, зокрема, вчителі Щерба Ігор Іванович (загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 6 ім. Гренджі-Донського м. Ужгорода), Щур Володимир Іванович (Королівська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 2 Виноградівського району), Лукач Маріанна Степанівна (загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 2 м. Хуст), Мучичка Ольга Федорівна (загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 6 м. Мукачева), Погоріляк Іван Степанович (Широцька загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів Виноградівського району), Олашин Андрій Васильович (Негрівська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів Іршавського району) та ін.

Узагальнену систему роботи з вивчення краєзнавчого матеріалу можна зобразити за допомогою схеми (рис. 2.1.2).

Отже, на даний час в методиці викладання історії накопичено достатній досвід інноваційних систем, технологій та моделей, серед яких виділяємо лабораторну систему навчання, інтегровану систему навчання, навчання у співробітництві, Вальдорфська педагогіка, технологія повного засвоєння навчального матеріалу, технологія розвивального навчання, модульно-розвивальна технологія навчання, модель навчання у грі, модель навчання у дискусії, індивідуальна навчальна робота. Всі вони спрямовані на реалізацію в навчально-виховному процесі особистісно-орієнтованого навчання, розвитку задатків, нахилів, обдарувань учнів, творчості, сприяють розвитку пізнавальних інтересів учнів, але мають і свої негативні сторони, що змушує вчителів творчо підходити до їх використання, враховуючи особливості класу, матеріалу та ін.

Однак, на даний час, не розроблено чіткої, науково обґрунтованої, експериментально підтвердженої методики використання краєзнавчого матеріалу з метою розвитку пізнавальних інтересів учнів на уроках історії.

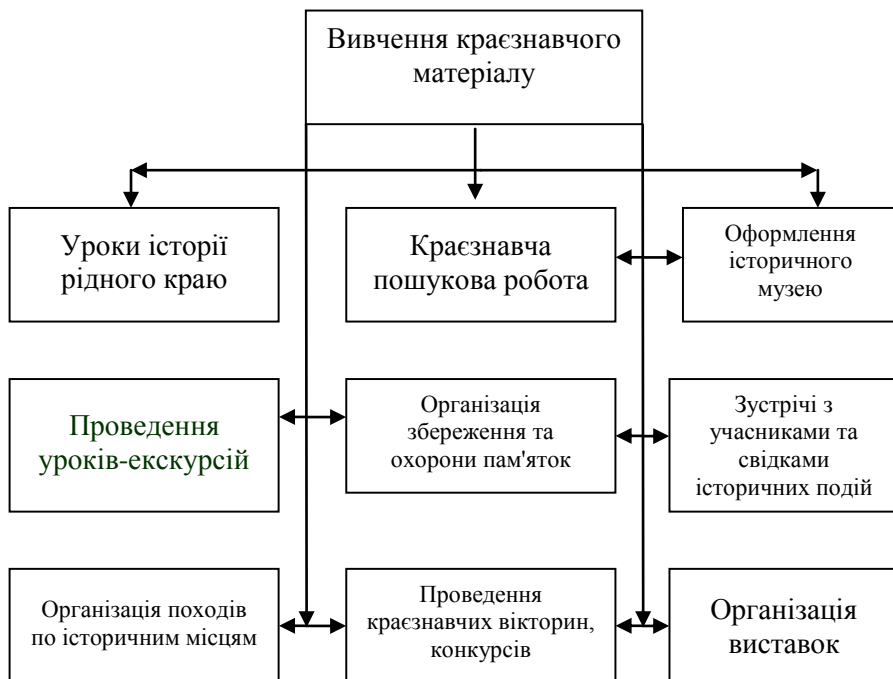


Рис. 2.1.2 Система роботи з вивчення краєзнавчого матеріалу

2.2. Педагогічні та методичні особливості розвитку пізнавальних інтересів учнів середнього шкільного віку (5-го та 7-8-го класів)

На основі аналізу матеріалів періодичних видань, досвіду роботи вчителів, педагогів і психологів ми виділяємо такі джерела і шляхи стимуляції розвитку пізнавальних інтересів учнів (див. рис. 2.2.1).

Із таблиці видно, що джерелами стимуляції розвитку пізнавальних інтересів є зміст навчального матеріалу, відносини учителя з учнями (мікроклімат на уроці) та характер і рівень навчально-пізнавальної діяльності. Саме поєднання цих аспектів навчально-виховного процесу містить в собі широкі можливості активізації пізнавальних інтересів, стимуляції їх розвитку.

Визначаючи шляхи стимуляції розвитку пізнавальних інтересів ми опирались на такі ознаки пізнавального інтересу:

- 1) фізіологічною основою пізнавального інтересу є дослідницький рефлекс;
- 2) залежність розвитку пізнавальних інтересів від вікових особливостей учнів;
- 3) інтерес - сильний мотив пізнання;
- 4) залежність стимуляції пізнавального інтересу від змісту матеріалу, його зв'язку з життям, з практикою;
- 5) пізнавальний інтерес пов'язаний з намаганням самостійно розв'язати проблемне питання та з такими якостями особистості, як активність, самостійність.

Проаналізувавши шляхи стимуляції розвитку пізнавальних інтересів ми зробили висновок, що саме використання проблемного навчання, проблемних ситуацій, новизни навчального матеріалу, використання гри, змагань, самостійної роботи, творчої, пошукової роботи, використання краєзнавчого матеріалу разом із доброзичливою атмосферою на уроці створюють передумови для розвитку пізнавальних інтересів учнів. Звичайно, поєднання цих аспектів повинно бути педагогічно виправдане, враховуючи зміст, специфіку навчального матеріалу, вікові особливості учнів.

Процес розвитку пізнавальних інтересів є цілеспрямованим керівництвом навчальною діяльністю учнів. А суть полягає в загостренні протиріччя між відображеним (відомим) і відображуваним (невідомим) та в його розв'язанні. При цьому слід міркувати діалектично, тобто не припускати готовим і незмінним наше пізнання, а розбирати, яким чином з незнання постає знання, яким чином неповне, неточне знання стає повнішим і точнішим.



Рис. 2.2.1 Джерела та шляхи розвитку пізнавальних інтересів учнів

Навчання - це процес, який "підкріплюється" власними результатами. Тут маємо на увазі, насамперед, емоції, що виникають в процесі навчання: здивування, задоволення, сумнів, вагання, упевненість. Емоції залишають "сліди" в свідомості людини, нагромаджуються, узагальнюються, внаслідок чого формуються стійкі інтелектуальні почуття, які входять до складу допитливості, пізнавальних інтересів, потреби в знаннях, бажання вчитися.

Єдність чуттєвого і раціонального в процесі пізнання означає не хід їх один за одним, а надійну участь і того й іншого в цьому процесі.

Розвиток пізнавальних інтересів - процес тривалий. Він вимагає певних умов і залежить від педагогічного керівництва, від правильного встановлення органічної єдності системи науки, системи пізнання цієї науки та системи її викладання в школі. Це зобов'язує вчителя при формуванні пізнавальних інтересів враховувати характерні особливості навчальної діяльності як об'єкта інтересу учнів, зокрема наявність елементів новизни в змісті навчального матеріалу, функціональний зміст навчальної праці, форми організації навчальної діяльності.

Виховання в учнів інтересу до навчання спирається на три основних принципи, які виступають у тісному діалектичному взаємозв'язку.

Перший - узгодження змісту навчального матеріалу з пізнавальними можливостями учнів, збільшення обсягу інформації на уроках і вдосконалення способів її подачі.

Другий - підвищення активності учня у набутті знань, що сприяє самостійності його мислення, допитливості, формування умінь і навичок задовольняти пізнавальні потреби.

Третій - посилення ролі особистості школяра в навчально-виховному процесі.

Учні оволодівають дійовими знаннями тоді, коли під керівництвом учителя активно, з інтересом працюють над джерелами знань - дидактичним матеріалом, наочним посібником, історичними документами і т.п.

Усе, що є об'єктами дій, необхідних для виконання завдання, запам'ятовується міцно і точно. А те, що не є об'єктом дії, згодом майже зовсім забувається.

У результаті роботи з джерелами знань учні оволодівають тими розумовими діями і логічними операціями, які приводять їх до узагальнень і висновків про різні зв'язки та залежності в змісті предмета, що в свою чергу, розвиває пізнавальні інтереси. Необхідною умовою цих узагальнень і висновків є своєчасне введення

наукової термінології і на цій основі - все більш абстрактне узагальнення, систематизація знань та удосконалення умінь і навичок засобами теорії.

Правильні узагальнення формуються за допомогою певної системи пропедевтичних творчих вправ і пізнавальних завдань, яка ґрунтується на варіюванні неістотних ознак понять, що розглядаються, при постійності істотних ознак.

Відомо, що на будь-якому рівні розвитку науки всі знання людини виступають як поєднання чуттєвого та раціонального, логічного й емоційного. Розв'язання суперечностей між емоційним, суб'єктивним стає ґрунтом, на якому виникає і формується пізнавальний інтерес.

Дослідження Божович Л.І. [255], Костюка Г.С. [256], Щукіної Г.І. [257] та інших виявили такі основні етапи процесу розвитку пізнавального інтересу:

- підготовка основи для появи пізнавального інтересу - створення умов, які сприяють виникненню потреби в даних знаннях і відповідному виді діяльності;
- створення умов для формування позитивного ставлення до навчального предмета і до діяльності;
- організація діяльності, за якої формується справжній пізнавальний інтерес.

Щоб здобути інтерес, треба спочатку створити мотив, а вже потім "відкрити можливість для знаходження мети в тому або іншому предметному змісті" [258].

Формування позитивного ставлення до навчальної діяльності залежить від багатьох умов. Насамперед, від знання вчителем готовності дитини до сприйняття і засвоєння навчального матеріалу, формування в дитини ставлення до навчання як до серйозної відповідальної і наполегливої праці; від знання вчителем ставлення учнів до школи, до знань, до навчальних предметів та зміни цього ставлення протягом тривалого періоду та від організації навчально-виховного процесу, зокрема, використання дидактичних можливостей для засвоєння знань.

Головна умова розвитку інтересу - це розуміння дитиною змісту і значення виучуваного. Для цього учитель повинен поставити перед собою чітку мету: в чому він повинен сьогодні переконати учнів, як розкрити їм значення даного питання на даний час та на найближчу для дітей перспективу.

Друга важлива умова збудження інтересу - це наявність нового, як у змісті виучуваного, так і в самому підході до його розгляду. Не можна повторювати відомі істини на одному й тому самому

пізнавальному рівні, треба розширювати горизонти пізнання учнів, вчити відшукувати в добре відомому питанні нове, раніше невідоме, але істотне для глибшого розуміння матеріалу.

Третя умова розвитку інтересу - емоційна привабливість навчання. Треба прагнути, щоб здобуті на уроках знання викликали в учнів емоційний відгук, активізували їх моральні, інтелектуальні та естетичні почуття, бажання працювати самостійно, займатись пошуковою діяльністю.

Емоції пов'язані з образом, зокрема в літературі, образотворчому мистецтві, музиці, пісні. Проте емоції викликаються не тільки образами, а й іншими засобами: посилення суперечностей в пізнавальній діяльності учня, впровадження елементів дослідництва, проблемно-пошукової діяльності, гри, використання краєзнавчого матеріалу, успіхами в роботі, навчанні, різноманітністю видів навчальної роботи, накресленням перспектив у навчанні, визначенням практичної користі того, що вивчається та ін.

Для створення і підтримання мотивації учіння важливу роль відіграють:

- позитивні емоції, пов'язані зі школою в цілому і перебуванням у ній;
- позитивні емоції, обумовлені рівними, добрими діловими взаєминами учня з вчителем і ровесниками;
- емоції, пов'язані з усвідомленням кожним учнем своїх великих можливостей у досягненні успіхів у навчальній роботі (для емоційного статусу учня важливо, за Сухомлинським В.О., щоб перед дитиною ніколи не зачинявся шлях до успіху [259]);
- позитивні емоції від зіткнення з новим навчальним матеріалом;
- позитивні емоції, які виникають при оволодінні учнями прийомами самостійного здобування знань, новими способами удосконалення своєї навчальної роботи, самоосвіти.

Перелічені емоції у сукупності утворюють атмосферу емоційного комфорту. Турбуючись про відповідний емоційний фон навчання, важливо пам'ятати про доцільне співвідношення логічних і емоційних елементів у пошуковій діяльності. Зайвий пафос збуджує дітей настільки, що процеси мислення посуваються на другий план, поступаючись місцем уяві і різноманітним почуттям.

Інтерес учнів збуджується і формується там, де вчитель не просто подає готові істини, а активізує їх пізнавальну діяльність, ставить перед учнями завдання знайти відповідь на певне питання, включає в процес пошуку цієї відповіді, в послідовне розв'язання якогось пізнавального завдання.

Розвитку інтересу до знань найбільше сприяють інтелектуальні мотиви (бажання і прагнення знайти самостійно відповідь на поставлене запитання або поставлену проблему, почуття задоволення від успішного її розв'язання, розуміння практичної значущості виконаної справи, а також почуття задоволення від самого процесу розумової роботи).

Четверта умова розвитку інтересу - це наявність оптимальної системи тренувальних творчих вправ і пізнавальних завдань до відповідної "порції" програмового матеріалу.

Під системою тренувальних вправ і пізнавальних завдань будемо розуміти найдоцільніше їх чергування і використання в кількості, необхідній для засвоєння учнями певного матеріалу, надбання потрібних умінь і навичок.

Ще однією з важливих умов виникнення пізнавального інтересу є зміст навчального матеріалу. Мається на увазі - ступінь добротності інформації, що визначається такими якостями, як систематизованість, цілеспрямованість, відповідність інтересам даного класу, предметність, новизна, доступність.

Можна викликати в учнів інтерес до будь-якого навчального предмета, якщо вміло використовувати можливості його змісту. На уроках суспільно-гуманітарного циклу яскравість, емоційність породжується завдяки образному слову, у викладанні природничо-математичних наук - завдяки цікавим, життєво переконливим фактам. Інтерес учнів до предмета підвищується, якщо використовувати краєзнавчий матеріал, враховувати особистий досвід та інтереси учнів, встановлювати зв'язки нових знань з уже відомими, з життям, із сучасністю.

Наступні умови - самостійність у пізнавальній діяльності, оцінка успіхів з боку учителя.

Учитель зможе зацікавити учнів своїм предметом лише дотримуючись продуманої методики ведення уроку, системи уроків; треба, щоб методи викладання полегшували набування знань, робили їх цікавими, зрозумілими дітям. Навчання з високими творчими можливостями, чітке усвідомлення дітьми того, що вони повинні знати, в чому переконатися, що зробити, завжди викликає стійкий інтерес.

Основою добре продуманого педагогічного впливу є забезпечення оптимального взаємозв'язку методики розвитку пізнавальних інтересів із загальною методикою розумового розвитку учня. У системі такої роботи головним є питання про інтерес, як умову і результат виховання активності й самостійності дітей.

Між змістом навчального матеріалу, методикою, характером навчальної діяльності (посильність завдань, осмислення, самостійність), успішністю та інтересом існує тісний взаємозв'язок: методика націлює на певний характер навчальної діяльності, що в свою чергу зумовлює інтерес і успішність; успішність зумовлює інтерес, а інтерес впливає на успішність. Інтерес опосередковується характером розумової діяльності, зумовленим певною методикою.

На виховання учнівських інтересів впливають такі організаційно-педагогічні та методичні умови:

1. Висока ефективність кожного уроку, раціональна його побудова, використання наочних посібників.

2. Максимальна цілеспрямованість уроків, уміння вчителя зосередити увагу учнів на головному, основному. Залучення всіх учнів до роботи шляхом створення проблемно-пошукових ситуацій, дослідницького підходу до засвоюваного матеріалу та іншими прийомами. Створення в класі атмосфери справжньої захопленості предметом.

3. Глибоке знання вчителем свого предмета і любов до нього, сприйнятливість учителя до нового та прагнення постійно вдосконалювати досягнуте. При цьому, стверджує народна мудрість, "не забувай старе, воно новизну тримає".

4. Практична спрямованість викладання з урахуванням вимог науки й виробництва, а також особистого досвіду учнів.

5. Опанування школярами на потрібному рівні загальнонавчальних умінь і навичок.

6. Індивідуалізація підходу до дітей і диференціація вимог до них. Треба прагнути зробити навчання не простішим, а зрозумілішим.

7. Піклування вчителя про успіхи кожного учня, педагогічний оптимізм. Створення моделі педагогічної структури особистості.

8. Тісний зв'язок уроків з позакласними заняттями, їх різноманітність.

9. Широке використання краєзнавчого матеріалу.

Дослідний матеріал також дає змогу виділити основні форми управління колективними почуттями: оперативну й упереджуючу.

Оперативна форма управління колективними почуттями означає, що вчитель може і підвищувати, і знижувати рівень емоційності учнів на певному етапі уроку шляхом переключення спрямованості уроку.

При попереджуючій формі управління колективними почуттями вчитель заздалегідь передбачає можливість проявів негативних почуттів або ослаблення позитивних і планує відповідні заходи.

Основна відмінність між оперативним і упереджувачим управлінням колективними почуттями полягає в тому, що перше виходить із змісту і рівня даного емоційного стану, а друге базується на прогнозуванні розвитку емоційності дітей у ході уроку. Якщо між учнями і вчителем немає контакту, тобто відповідної психологічно комфортної обстановки для сприймання і засвоєння програмного матеріалу, то про вплив на клас не може бути й мови.

Функції контакту різні. Так, методична функція полягає в тому, щоб заволодіти увагою учнів, створити сприятливу робочу обстановку для сприймання матеріалу.

Мета евристичної функції контакту - активізувати творчість учнів, викликати "конфліктну" чи проблемну ситуацію під час навчання. Контролююча функція, або функція зворотного зв'язку, дає можливість вчителю дізнатися, наскільки повно й правильно сприймають учні його повідомлення. Морально-етична функція контакту полягає в тому, щоб привабити до себе клас, заволодіти його довір'ям. Під емоційною функцією слід розуміти взаємовплив учителя і його вихованців: вступаючи в контакт з класом, вчитель настрює його на свій емоційний лад, а клас надихає вчителя, емоційно стимулює своєю захопленістю, інтересом до думок, що викладаються.

Різноманітні й методи встановлення контакту. До них належать: емоційно психологічний зачин уроку, створення проблемної ситуації, імітація творчості "в цю мить", контроль за сприйняттям, відповіді на запитання.

Розвиток пізнавального інтересу є і результатом, і необхідною умовою шкільного навчання. Не випадково інтерес образно порівнюють з каталізатором, який полегшує і прискорює розумові реакції, з ферментом, що дає змогу учням асимілювати основи наук. Інтереси змінюють психічний світ дитини.

Інтерес до справи і пов'язаний з ним бадьорий і хороший настрій учня підвищує продуктивність його навчальної праці, рівень логічного мислення, полегшує розв'язання більш складних, ніж звичайно, навчальних завдань, і навпаки, відсутність інтересу, безперспективність знижує успішність роботи.

Комплекс методичних умов, прийомів і методів навчання є вирішальним у розвитку пізнавальних інтересів. У роботі по розвитку пізнавального інтересу особливу увагу слід приділяти таким методичним умовам, як наявність нового в змісті виучуваних питань та в самому підході до їх розгляду: відповідність змісту, обсягу і труднощів засвоєння навчального матеріалу рівню і пізнавальним можливостям дітей; раціональна організація їхньої пошукової

діяльності (самостійність, активність і дисциплінованість у пізнавальній діяльності, систематичність у навчанні); творче використання якісної додаткової інформації; використання проблемного навчання; зв'язок з життям, з практикою; ширше залучення учнів до позакласної, позашкільної пошукової роботи; проведення екскурсій; забезпечення оптимального співвідношення між вправами репродуктивної і творчої спрямованості, поступовим ускладненням матеріалу з урахуванням характеру навчального факту та відповідного алгоритму, послідовністю введення до активного словника учня спеціальної термінології.

Методику розвитку пізнавальних інтересів у дітей, на нашу думку, треба розробляти з позицій системно-структурного підходу, розглядаючи інтерес як складну динамічну систему, що є сплавом волі, емоцій та інтелекту і яка базується на діалектичній взаємодії цих “складових” інтересу.

РОЗДІЛ 3
МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ
УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ
(5-ГО ТА 7-8-ГО КЛАСІВ)
НА УРОКАХ ІСТОРІЇ РІДНОГО КРАЮ

3.1. Зміст та результати констатувального етапу експерименту

Однією з необхідних умов підвищення ефективності шкільного навчання є розвиток пізнавальних сил учнів, які стимулюють їх пізнавальну активність, спрямовану на оволодіння знаннями, безперервне збагачення і застосування їх. У цьому зв'язку стимулом пізнавальної діяльності є пізнавальний інтерес, розвиток якого в учнів може успішно відбуватися лише при дотриманні певних умов.

Аналіз досвіду роботи школи переконує, що для розвитку пізнавальних інтересів важливе значення має правильна організація навчальної діяльності учнів, визначення системи методичних та організаційних умов їх розвитку.

Для цього, на нашу думку, перш за все необхідно визначити рівень пізнавальних інтересів учнів до історії, їх характер, рівень сформованості в учнів інтелектуальних умінь.

За даними Щукіної Г.І., якщо взяти, скажімо, старшокласників, то в 60-ті рр. історію учні ставили на п'ятому місці в переліку навчальних предметів; перше місце віддавали математиці, три наступні - фізиці, літературі, хімії, а вже потім ішла історія, за нею - фізкультура, іноземна мова, рідна мова, біологія, географія [260]. Автори виданої в 1988 р. книги для батьків "Світ дитинства. Юність" твердять, що можна виявити певну відмінність у пізнавальних інтересах юнаків і дівчат. Так, юнаки надають перевагу фізиці й математиці. Історія в них на третьому місці. Натомість уподобання дівчат схилиються до математики й літератури, на другому місці - історія та хімія, а фізика посідає в них одне з останніх місць [261]. Опитування початку 90-их рр. дали трохи інші результати: і в юнаків і в дівчат на першому місці опинилася література, на другому - фізика й історія, а далі - іноземна, математика, біологія, хімія та географія. Все це свідчить про збереження у старшокласників стійкого інтересу до історії попри всі суспільні зміни, перегляди політичних орієнтирів, нові прочитання тощо.

У цілому учні позитивно ставляться до навчального предмета. Саме так оцінили своє ставлення до історії 58% опитаних учнів.

Пізнавальна потреба у вивченні історії в старшокласників доволі помірна. З даних анкет випливає, що яскраво виражена потреба у вивченні історії виявляється лише у 18% учнів 8-го класу, 28% - 9-го, 14% - 10-го, 19% - 11-го [262]. Але за цими цифрами криється безліч особистих мотивів, серед яких основна більшість зосереджується на змісті матеріалу, а не на характері роботи на уроці. Це є наслідком панівної дотепер практики словесно-наочного викладання суспільно-гуманітарних предметів у школі.

Але ми вважаємо, що говорити про розвиток пізнавальних інтересів у 8-11 класах уже запізно. Дані вікової психології, педагогіки, аналіз існуючих програм з історії, досвід роботи вчителів в сучасних умовах реформування шкільної історичної освіти, аналіз публікацій в фахових журналах дають можливість нам зробити висновки:

1) історичні знання, отримані учнями молодших класів, має підсумовувати, поповнювати і до певної міри узагальнювати пропедевтичний курс історії, який вже запроваджений в практику школи в 5 класі;

2) у 5 класі в учнів вже сформовані найважливіші навички та вміння, а також закладені певні ціннісні орієнтації. Тут ми маємо справу з категорією школярів, які можуть сприймати інформацію саме на початковому рівні основ наук і є всі умови для розвитку пізнавальних інтересів;

3) психолого-педагогічні дослідження, результати діяльності навчальних закладів, спостереження вчителів підтверджують думку про те, що найкраще дитиною сприймається й усвідомлюється той матеріал, що домінує в її природному оточенні. Тобто, дитина може зрозуміти і запам'ятати в першу чергу ту інформацію, яка пов'язана з нею, її батьками, родиною, містом (селом), краєм, Батьківщиною. Це дає нам підставу стверджувати, що паралельно з пропедевтичним курсом історії України має вивчатись "Історія рідного краю".

Саме поєднання цих двох курсів повинно покласти початок цілісному процесу формування історичної свідомості, розвитку пізнавального інтересу до предмету історії.

До питання поєднання вивчення історії України та історії рідного краю на початковому (пропедевтичному) етапі вивчення історії звертається і автор підручника "Оповідання з історії України для 5 класу" Мисан В.: "Без пізнання і розуміння історичного процесу, що відбувався на території краю, без знання історичної спадщини -

пам'яток минулого, без інтересу до свого коріння-родоводу, немає розуміння не лише вітчизняної історії, але й світової, яку учні вивчатимуть у старших класах. Розкриття краєзнавчого матеріалу в контексті вітчизняної історії сприяє формуванню в учнів цілісного погляду на історичний процес. Історія краю, при такому підході, розглядається не як другорядна, а навпаки: саме через неї відбувається сприйняття й розуміння окремих явищ, закономірностей подій, що були характерними в цілому і для України" [263]. Як бачимо, автор розглядає дану проблему як інструмент формування історичної свідомості, цілісного погляду на історичний процес, не звертаючи уваги на розвиток пізнавальних інтересів учнів на уроках історії в 5 класі.

Отже, ми висуваємо гіпотезу, що саме в 5-му класі, на уроках історії, вивчаючи паралельно курс історії рідного краю, використовуючи науково обгрунтовано і апробовану систему методичних та організаційних умов, а саме, адаптований до вікових особливостей учнів 10-12 р. історичний текст, використання яскравої наочності, дидактичних завдань різного рівня складності, пізнавальних завдань, рольових і дидактичних ігор, системи проблемно-пошукових завдань (як класних так і домашніх) , самостійної роботи, екскурсійну-пошукової роботи - найкращий період для розвитку пізнавальних інтересів учнів до історії. Адже діти в 5-му класі не повинні вивчити всю історію, вони мають підготуватись до того, щоб протягом наступних років поетапно засвоювати її згідно з навчальними програмами. А вирішальним фактором успішного навчання є сформований пізнавальний інтерес. Тому мета уроків історії в 5-му класі - розвивати пізнавальний інтерес до предмета. Щоб шлях пізнання не був важким, потрібно дитині запропонувати такий матеріал, суть якого вона не лише б відчула, але й легко зрозуміла. З самого початку дитина має усвідомити, що вона вчить не про когось, а про себе, про своїх батьків, дідів, прадідів, родину, край, державу. Тому на початковому етапі навчання має домінувати краєзнавчий матеріал, який сприятиме розвитку пізнавального інтересу до історії, закладе основи історичного пізнання.

Продовжувати роботу над розвитком пізнавальних інтересів учнів на уроках історії України слід в 7-8-х класах (в 6 класі згідно програми з історії вивчається курс історії Стародавнього світу), оскільки в цей час в учнів формуються більш широкі знання, уміння і можна вже говорити про розвиток стійкого пізнавального інтересу.

На уроках історії України в 7-8-х класах при вивченні теми "Наш край" слід використовувати методичні умови, перераховані в гіпотезі, на більш вищому рівні складності, більш широко використовувати порівняння, узагальнення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, аналізу історичного портрету і на цій основі формувати цілісну картину історичного розвитку суспільства.

Констатуючий експеримент проводився в 5-х та 7-8-х класах загальноосвітніх шкіл №13, 11, 2, 20, гімназії м. Мукачева Закарпатської області і мав на меті наступні завдання:

- 1) визначити рівень пізнавальних інтересів учнів 5-х та 7-8-х класів до історії;
- 2) визначити характер пізнавальних інтересів;
- 3) виявити рівень сформованості інтелектуальних умінь і навичок учнів 5-х та 7-8-х класів.

На першому етапі важливо було визначити рівень і спрямованість пізнавальних інтересів учнів. Для цього було сплановано і проведено цілий комплекс заходів, в основі яких були: анкетування учнів "Анкета інтересів", методика "Карта інтересів", диференційовано-діагностичний питальник інтересів (ДДП за Клімовим Е.А.); лабораторний експеримент "Методика з конвертами" (розроблена Щукіною Г.І.); спостереження; педагогічний експеримент.

Програма навчання учнів в 1-4 класах, система факультативних занять, виховна, позакласна робота передбачають оволодіння учнями певною сумою знань з історії, історії рідного краю, зокрема. Тому, проведення в 5-му класі на початку навчального року анкетування на виявлення переважаючих інтересів та, зокрема, інтересів до історії рідного краю є доцільним, а учні 7-8-х класів вже мають певні історичні знання і уміння з пропедевтичного курсу історії України в 5-му класі, курсу всесвітньої історії в 6-му класі, що повинно було також сприяти розвитку певних інтересів до історії.

Отже, результати анкетування учнів дали можливість визначити спрямованість учня на ті чи інші навчальні предмети, визначити рівень пізнавальних інтересів до історії.

В анкетуванні брало участь 306 учнів 5-х та 285 учнів 7-8-х експериментальних класів. Як бачимо з діаграми (рис. 3.1.1), найвищий рівень інтересів учні 5-их класів проявляють до такої сфери як спілкування, на другому місці - подорожі, третє місце поділили природознавство і спорт. Інтереси до історії становлять 25%, що є цілком закономірним в силу об'єктивних причин (особливості навчальних програм для учнів 1-4 класів).

В учнів 7-8-х класів високий рівень інтересів проявляється також до сфери подорожі та спілкування, на другому місці спорт та образотворче мистецтво. Інтереси до історії становлять 38% (+13% у порівнянні з 5-им класом), що також є досить низьким (див. рис 3.1.2).

Дані анкетування дали можливість визначити 4 групи учнів з різним характером пізнавальних інтересів. Так, для учнів 5-х класів перші дві групи - це учні з аморфними, не сформованими інтересами (33%) та з непізнавальними інтересами (27%); третя група - учні з широкими пізнавальними інтересами (22%); четверта група учні з стрижневими пізнавальними інтересами (18%) (рис. 3.1.3). Для учнів 7-8-х класів: I група – учні з аморфними, не сформованими інтересами (28%), II група – з непізнавальними інтересами (26%), III група – учні з широкими пізнавальними інтересами (25%). IV група – з стрижневими пізнавальними інтересами (21%) (рис. 3.1.4).

Даний поділ учнів на 4 групи за характером пізнавальних інтересів підтвердили результати лабораторного експерименту "Методика з конвертами".

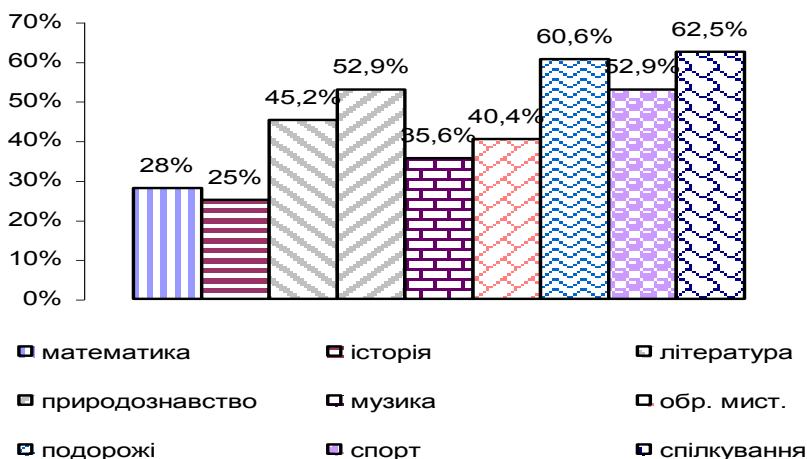


Рис. 3.1.1 Розподіл спрямованості учнів 5-их класів до предметів

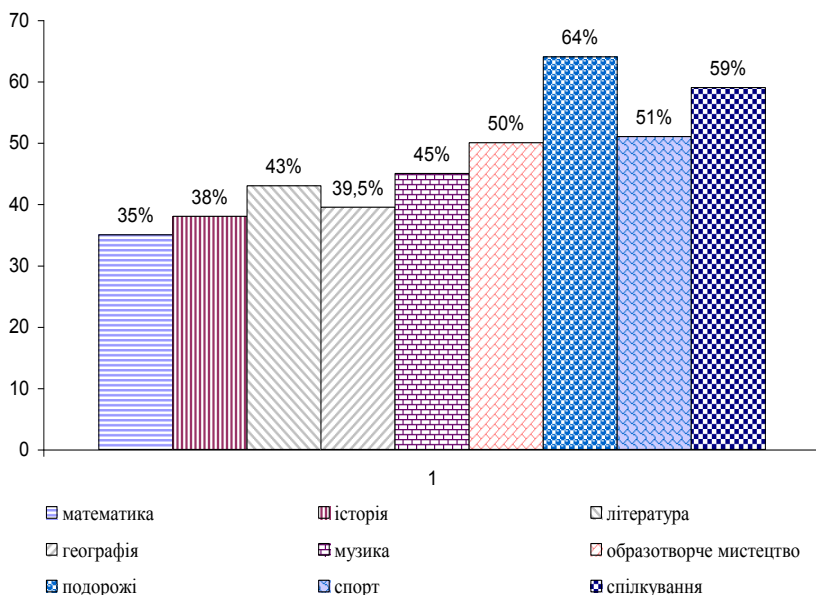


Рис. 3.1.2 Розподіл спрямованості учнів 7-8-их класів до предметів

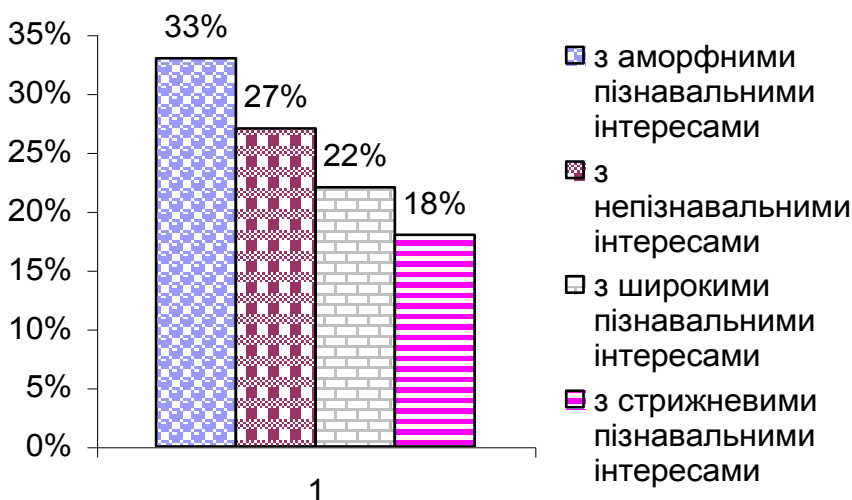


Рис. 3.1.3. Розподіл учнів 5-их класів на групи за характером пізнавальних інтересів

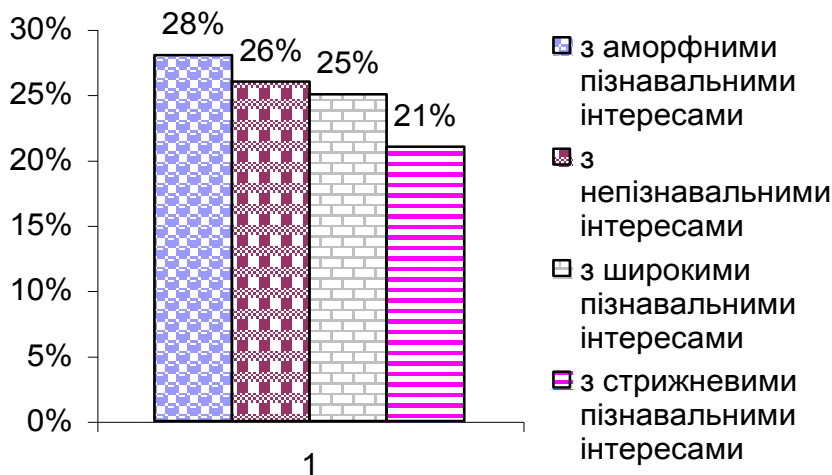


Рис. 3.1.4 Розподіл учнів 7-8-их класів на групи за характером пізнавальних інтересів

Експеримент полягав у наступному: з 5 навчальних предметів: математика, література, географія, українська мова, історія рідного краю були складені завдання різного рівня:

I. Завдання, що вимагали простого відтворення навчального матеріалу (репродуктивні);

II. Завдання на встановлення причинної залежності, виділення закономірностей;

III. Завдання, що вимагають практичного використання знань;

IV. Завдання, що вимагають творчого підходу до їх вирішення.

Отже, в 7-8-х класах збільшується кількість учнів з стрижневими та широкими пізнавальними інтересами та зменшується – з аморфними та непізнавальними інтересами у порівнянні з 5-им класом. Але ця різниця не суттєва і пов'язана з психологічними особливостями розвитку дитини 12-річного віку.

Разом з тим, учням пропонувалось (на їх вибір) виконати ці завдання або у формі усного чи письмового повідомлення (далі "монолог"), або у формі схеми, таблиці, малюнка.

Крім цього, учні давали відповіді на ряд запитань (прямих і непрямих), що дало можливість визначити відношення їх до навчального предмету. Завдання й запитання вкладалися в конверти,

на яких були написані навчальні предмети. Учні пропонувалось вибрати будь-який конверт і відповідати на ті питання, на які він захоче відповідати. Інші конверти дозволялось брати в тому випадку, коли відповіді на запитання, з точки зору учня, будуть вичерпані.

Діагностичними показниками пізнавального інтересу для нас були:

- 1) характер вибору конверта: випадково чи цілеспрямовано;
- 2) зміст вибраних учнем пізнавальних завдань: репродуктивного характеру чи завдання практичного, творчого спрямування;
- 3) характер і форма виконання завдань: елементарні та стереотипні дії чи оригінальний, творчий підхід; у формі "монолог" чи схеми, таблиці чи малюнка;
- 4) емоційність в діях школяра в процесі виконання завдань: учень працює радісно, захоплено чи байдужий до успіхів та невдач.

Результати цього експерименту підкріплювалися спостереженнями за діяльністю учнів на уроках.

Аналіз даних експерименту дозволив поділити всіх учнів на групи.

I група. Учні відповідали на всі питання вибраного конверта, виявивши велику активність протягом всієї бесіди. Вони давали повні відповіді, виявивши глибокі знання, уміння встановити зв'язки між явищами, уміння раціонально вирішувати творче завдання. Сюди ж ми відносили тих учнів, котрі дали правильні відповіді на питання, які вимагають виконання логічних операцій і творчого підходу до вирішення. Цю групу учнів ми відносили до групи учнів з високим рівнем інтересу, так як вибір даних питань і достатньо глибоке пояснення вказують на прагнення і уміння школярів розібратися в теоретичних аспектах навчального матеріалу.

Вибір суджень виявив широкий та стрижневий інтерес учнів цієї групи.

Бесіда виявила ширину і глибину інтересів цих учнів. Спостереження за їх діяльністю на уроках показали характерні для них вияви творчості при вирішенні пізнавальних завдань, самостійність мислення, кмітливість, готовність включитися в будь-яку складну роботу.

II група. Учні відповідали на більшість питань вибраного конверта, але відповіді були недостатньо глибокі, вони виявили невміння розкрити суттєві зв'язки, залежності. Учні схильні наводити яскраві приклади, епізоди, не вникаючи глибоко в узагальнення. Це показники зацікавленості предметом, але швидше його зовнішньою,

описово-фактологічною, а не теоретичною стороною. Прагнення до пошукової діяльності поєднувалось у цих школярів з бажанням відповідати на питання різних розділів. Дану групу ми відносимо до середнього рівня інтересу.

Вибір суджень виявив бажання учнів займатися самостійною роботою, підтвердив прагнення їх до пошукової діяльності на уроці. Однак, пізнавальна активність у них переважно виявляється в тій діяльності, котра цікава і доступна ("більше люблю працювати самостійно, ніж з допомогою учителя", "люблю активно працювати на уроці, коли матеріал легкий і цікавий", "українська мова цікава, але правила вчити нудно" і т.д.).

Спостереження показали, що учні даної групи жваво відгукуються на запропоновані учителем завдання, хоча не завжди спроможні їх виконати. Їх характеризує позитивне ставлення до навчання, але має місце недостатній розвиток операційних компонентів діяльності, - звідси обмежена самостійність, активність частіше репродуктивного характеру, відсутність мобільності в перебудові способів навчання.

У III групі вибір питань був невеликим: в основному ті, котрі не потребували довгих роздумів. У відповідях виявлені бідні знання, беззв'язні, уривчасті факти, невміння й небажання подумати, обмірковувати. Сюди ж ми віднесли тих учнів, котрі відповідали переважно на питання, безпосередньо не пов'язані зі змістом предмета, а спрямовані на виявлення ставлень до нього.

III група виявила низьку активність на уроці, пізнавальну інертність, незадоволеність від самостійних форм роботи ("більше люблю слухати відповіді інших, а не відповідати самому", "добре, коли б учитель на уроках історії тільки розповідав, а не запитував", "не люблю піднімати руку на уроках", "математика не цікава, над нею треба багато думати").

Мала рухливість, низький рівень розвитку, інертність думки, байдужість, а іноді й небажання вирішувати пізнавальні завдання, характеризують цих учнів. Необхідність самостійних мислительних операцій, що базуються на мобільності оперування системою набутих знань, явно знижувала в них інтерес. Отримуючи великий потік інформації, ці учні не володіли необхідними уміннями для її активної переробки.

Різноманітність форм виконання завдань відмічалась в учнів I та II групи. Порівнюючи ці дані з результатами анкетування, де було проведено розподіл спрямованості інтересів учнів до тих чи інших предметів, нами встановлено, що учні, які виявляють більший інтерес до мови, літератури, спілкування - вибирали форму "монолог"; учні,

які проявляють більший інтерес до математики, географії - вибирали у більшості випадків форму або схеми, таблиці, або малюнку. Знання цих особливостей, на нашу думку, має велике значення в процесі роботи над розвитком пізнавальних інтересів учнів. Адже складність, яка виникає в учнів з домінуючими природничо-математичними задатками при виконанні завдань у формі "монологу" (розповідь, письмова відповідь і т.д.) веде до згасання інтересу до предмета. Аналогічна ситуація і у випадку учнів з домінуючими гуманітарними задатками і вимогою виконання завдання у вигляді схеми, таблиці, графіка і т.д.

Щодо спрямованості інтересів учнів до тих чи інших предметів при виборі конвертів, то інтереси учнів розділилися наступним чином. (див. рис. 3.1.5, 3.1.6).

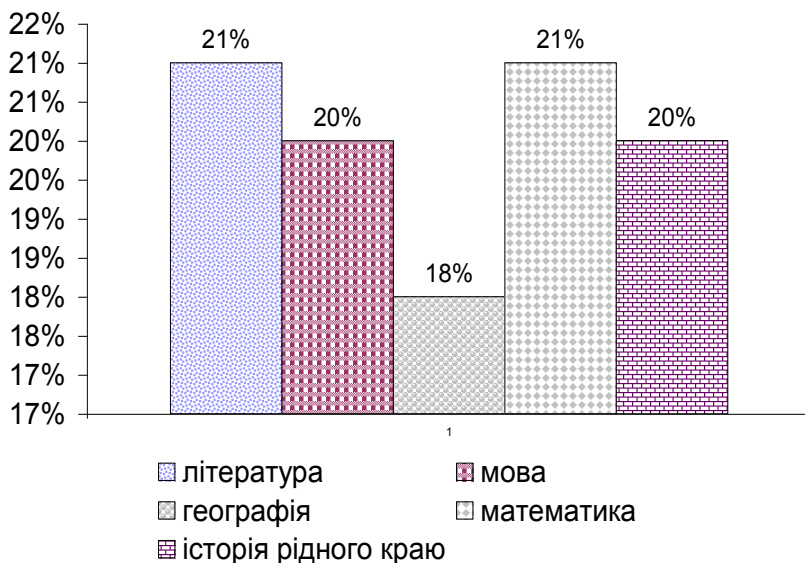


Рис. 3.1.5 Розподіл спрямованості інтересів учнів 5-их класів до предметів при виборі конвертів

З діаграми (рис. 3.1.5) видно, що для учнів 5-их класів на першому місці - читання та математика, на другому - мова та історія рідного краю, на третьому - природознавство. Досить високому інтересу учнів до історії рідного краю сприяють екскурсії, позакласні заходи, які систематично проводяться в початкових класах.

Для учнів 7-8-х класів на першому місці - математика (21%), на другому - мова, література та історія (по 20%), на третьому – географія (19%) (рис. 3.1.6).

Порівнявши результати розподілу спрямованості до предметів учнів 5-х та 7-8-х класів можна, зробити висновок, що без систематичної, чітко спланованої роботи по розвитку пізнавальних інтересів учнів до певного предмета (в нашому випадку – до історії) не можна досягти конкретного позитивного результату.

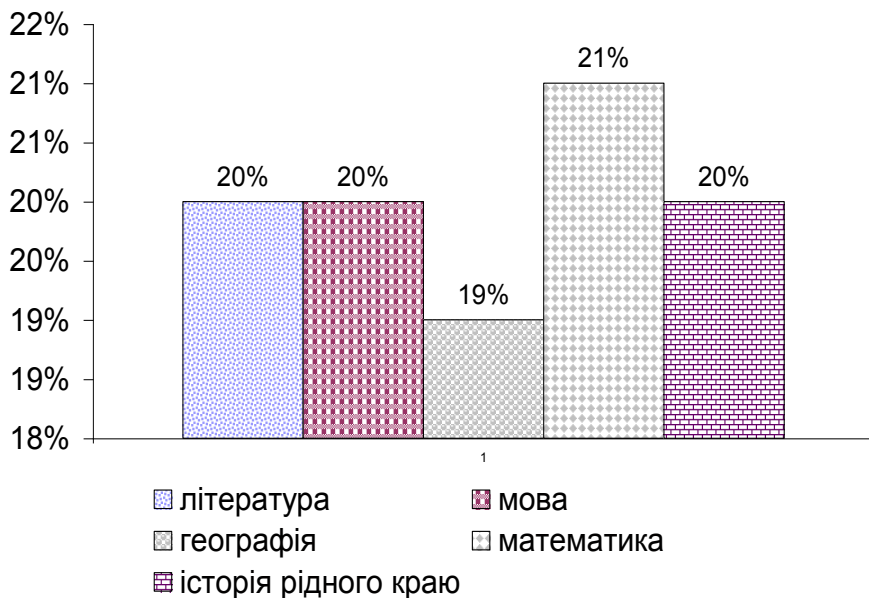


Рис. 3.1.6 Розподіл спрямованості інтересів учнів 7-8-их класів до предметів при виборі конвертів

Спостерігаючи за діяльністю учнів на уроках, ми звертали першочергову увагу на такі показники:

1) запитання учнів, як результат активного та глибокого пізнавального процесу, що свідчить про орієнтування їх в знаннях, розумову активність школяра, прагнення вникнути в суть об'єкту вивчення;

2) прагнення учня з власної ініціативи, без вказівок та вимог учителя, взяти участь у розгляді й обговоренні фронтальних питань, у доповненні та виправленні відповідей однокласників;

3) характер процесу діяльності: як сприймається завдання - з готовністю і бажанням або байдуже; як виконується завдання - самостійно чи за зразком; уважний учень або неуважний; яке відношення його до процесу своєї діяльності - захоплений він чи байдужий; який результат виконання пізнавального завдання;

4) емоційні прояви учнів (мовленнєві реакції, адекватність реакцій учнів у відповідь на те, що відбувається в класі та ін.).

Спостерігаючи уроки, ми також в якості об'єкта спостереження обрали питання, які задає учитель на уроці.

Перед початком спостереження ми теоретично опрацювали таксономію Блума Б. В чому її суть? Блум Б. виділяє 6 рівнів розвитку пізнавальних здібностей: **знання, розуміння, використання, аналіз, синтез, оцінка** [264]. Коротку характеристику цих рівнів дано в таблиці 3.1.1.

Таблиця 3.1.1

**Характеристика рівнів розвитку пізнавальних здібностей
(за Блумом Б.)**

Рівні розвитку пізнавальних здібностей	Що означає?	Ключові запитання	Коли мета вважається досягнутою
Знання	Запам'ятовування і відтворення навчального матеріалу будь-якого рівня складності (факти, поняття, правила)	Назвати..., в якому році..., де відбувалось, перерахуй...	Якщо учень відтворює терміни, знає конкретні факти, поняття, терміни
Розуміння	Засвоєння матеріалу і здатність до його перетворення та інтерпретації	Закінчити речення., про що ви дізналися..., чому..., змініть вислів, поясніть взаємозв'язок, розкажіть своїми словами...	Якщо учень розуміє факти, правила. Інтерпретує схеми, графіки. Опираючись на існуючі дані, приблизно характеризує майбутні наслідки
Використання	Вміння використовувати правила, теорії, методи в конкретних ситуаціях і в	Поясніть мету використання..., розв'яжіть задачу декількома способами, яка теорія допоможе	Якщо учень використовує раніше отримані знання не тільки в стандартних, але і в нових ситуаціях

	нових умовах	пояснити це явище..., перевірте припущення, гіпотези, висновки...	і демонструє їх правильне використання та використання знань в реальному житті
Аналіз	Вміння виділяти елементи структури матеріалу, визначити взаємозв'язок елементів і логіку цього взаємозв'язку	Яка структура..., класифікуйте..., що є наслідком..., порівняйте..., проаналізуйте причини	Якщо учень виділяє частини цілого і взаємозв'язки між ними, бачить недоліки в логіці розмірковувань, визначає відмінність між фактами і наслідками, оцінює значення даних
Синтез	Вміння об'єднати елементи в нове ціле	Знайдіть розв'язок..., запропонуйте алгоритм..., знайдіть альтернативу..., складіть із елементів..., які можливі пояснення, зробіть висновки..., систематизуйте	Якщо учень пише творчі роботи, пропонує план проведення певного експерименту, використовує знання з різних областей
Оцінка	Вміння оцінити якість і значення матеріалу на основі критеріїв (вироблених учнем або заданих вчителем)	Оцініть логіку..., опишіть достоїнства..., виділіть критерії..., чи відповідає..., що ви думаєте про..., чи вірні висновки...	Якщо учень може виділяти критерії і користуватися ними, бачить багатоманітність критеріїв, оцінює відповідність висновків даним результатам, визначає відмінність між фактами і оціночними судженнями

Як бачимо з таблиці, кожен наступний рівень вимагає для своєї сформованості доброго засвоєння попереднього, але разом з тим не завжди можна провести чітке розмежування між ними, оскільки багато запитань актуалізують відразу декілька рівнів. Але це не

означає, що вчитель актуалізувавши в роботі з учнями який-небудь один рівень, автоматично актуалізував і всі інші. Навпаки, в навчально-виховному процесі дуже легко можуть бути випадки, коли розвиток пізнавальних здібностей, а разом з ними і пізнавальних інтересів, порушується через невиправдане зміщення акцентів. Тому ми вважаємо цей аспект навчально-виховного процесу також дуже важливим при роботі над розвитком пізнавальних інтересів учнів, оскільки практика підтверджує його ефективність.

Проаналізувавши запитання вчителів до учнів на 52 уроках в 5-8-х класах, ми порівняли їх з рівнями розвитку пізнавальних здібностей. Отримані результати ми узагальнили у вигляді діаграми (див. рис. 3.1.7).

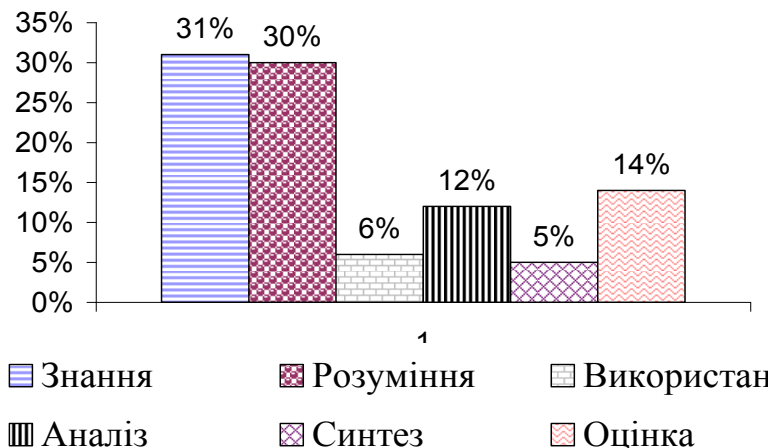


Рис. 3.1.7 Розподіл запитань по рівням розвитку пізнавальних здібностей

Що ж показав аналіз отриманих результатів?

По-перше, ми впевнились, що більшість запитань, які задає вчитель, відповідають **рівням знання і розуміння**. Це означає, що вчитель, можливо, не усвідомлюючи, бачить мету навчання перш за все в накопиченні інформації. Таке навчання в кінцевому результаті знижує мотивацію навчання і не сприяє розвитку пізнавальних інтересів учнів.

По-друге, 3-є місце за частотою запитань, які задає вчитель, займає **рівень оцінки**, який вимагає певної особистісної і соціальної зрілості. Але, очевидно, що оцінка, яка не базується на навичках

використання, аналізу і синтезу матеріалу, що вивчається, не може бути об'єктивною.

По-третє, **рівень використання**, який є основою актуалізації знань, практично виключений із сфери уваги вчителя. Причому задачі і завдання, які вимагають переносу знань в нову ситуацію, як правило, були запропоновані як домашнє завдання.

По-четверте, також практично виключений із використання і **творчий рівень**, який реалізується на рівні синтезу.

Внаслідок такого навчання у школярів не виникає цілісних уявлень не тільки у вигляді міжпредметної інтеграції, але навіть в рамках окремого предмета. Адже нові знання формуються не тільки простим накладанням їх на вже існуючі, а через переструктурування всього пізаного раніше, відмову від неадекватних уявлень, використання аналогій та метафор. Успішний розвиток пізнавальних здібностей вимагає нових запитань, висунення та перевірки гіпотез.

Другий етап роботи був присвячений діагностиці операційної сторони пізнавальної діяльності. Обов'язковим компонентом пізнавальної діяльності, основним її "інструментом" є узагальнення, характерною особливістю яких є те, що структура їх не пов'язана зі змістом поставленої розумової задачі. Наприклад:

1) уміння аналізувати (виділяти окремі прикмети, якості явища, розкласти досліджуване ціле на частини), синтезувати, порівнювати;

2) уміння виділяти головне (відділяти суттєве від другорядного);

3) уміння узагальнювати фактичний матеріал (виділяти в явищах спільне й об'єднувати їх в одну смислову групу). Абстрагуючи й узагальнюючи, робити висновки про те, що безпосередньо не відомо;

4) уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Шляхом мислительних операцій встановлювати ті відношення і зв'язки між явищами, котрі неможливо сприйняти відразу.

Щоб визначити рівень володіння учнями цими уміннями, школярам пропонувались спеціальні завдання на аналіз, узагальнення матеріалу, порівняння фактів, виділення головного, встановлення причинних зв'язків. Але подібна діагностика утруднена тим, що різні учні різною мірою володіють тим чи іншим конкретним змістом знань, і результат може показати нам в значній мірі рівень знань і умінь з даної теми, а не рівень розвитку тих чи інших пізнавальних умінь.

Щоб уникнути цього, учням пропонувалось виконати однотипні завдання на різному змістовому матеріалі. Наприклад, завдання на вияв умінь виділяти ознаки явищ і виділяти найголовніші з них:

- виділи ознаки складного речення;
- виділи головну думку в даному тексті;
- назви головну ознаку, за якою ми виділяємо однорідні члени речення.

Всі відповіді ретельно фіксувались.

У результаті вивчення відповідей учнів виявились групи школярів, що відрізняються різноманітними типовими особливостями оперування уміннями.

Для кращої обробки даних нами були виділені п'ять найбільш характерних виявів пізнавальних умінь:

- 1) оперування умінням у відповідності з поставленою метою;
- 2) вираження самостійності в оперуванні умінням;
- 3) перенос умінням на новий матеріал;
- 4) повнота виконання завдання, що включає це вміння;
- 5) пояснення своїх дій.

Два останніх вияви відносяться до більш високого рівня оперування умінням.

Облік цих виявів в ході виконання завдань дає можливість більш об'єктивно оцінювати рівень сформованості умінь у кожного учня.

Було виявлено 4 групи:

1 група. Учні цілком самостійно володіють пізнавальними уміннями. Вони вміють знайти спільне і відмінне, виділити ознаки понять, побачити головне, визначити причину і наслідок; своїми словами намагаються пояснити терміни (порівняння, узагальнення, причина і т.д.), що означають уміння. У відповідях висловлюють свою думку чітко, спроможні виконати повністю майже всі запропоновані завдання. Володіють достатньо вільно переносом пізнавальних умінь на різноманітний матеріал. Цю групу учнів ми віднесли до групи учнів з високим рівнем володіння пізнавальними уміннями.

2 група. Учні не завжди можуть виконати ту чи іншу операцію, потребується допомога експериментатора. Під його керівництвом вони спроможні виконати всі завдання. Це говорить про недостатню самостійність в оперуванні уміннями. Учня цієї групи важко виразити словесно свої дії. Самостійний перенос пізнавальних умінь обмежений. Лише з допомогою навідних питань і зауважень вчителя школярі дають повні відповіді, що свідчить про середній рівень володіння пізнавальними уміннями.

3 група. В учнів цієї групи пізнавальні уміння ще не склалися. Вони дуже повільно виконують завдання, їх сковує недостатність знань. Перенос умінь крайнє вузький (тільки на ідентичний матеріал). Спостерігається шаблонність в роботі - виконуються операції тільки з допомогою експериментатора. Більшість завдань учні неспроможні виконати навіть з допомогою експериментатора.

4 група. До цієї групи ми віднесли учнів, у котрих пізнавальні уміння відсутні.

У методику з конвертами ми включили і судження, пов'язані із пізнавальними уміннями (з метою отримати від учнів суб'єктивну оцінку своїх умінь).

Результати цього експерименту такі:

Учні 1 групи вибирали судження, що показували володіння пізнавальними уміннями ("я зможу відповісти на питання, чому відбулась та чи інша подія і до чого це привело", "думаю, що зможу зробити завдання на порівняння" і т.д.).

Учні 2 групи при виборі судження виявили або недостатнє володіння уміннями, або переоцінку своїх можливостей на їх рахунок ("не зовсім розумію, що потрібно зробити, щоб порівняти", "не вмію виконувати такі завдання, де вчитель просить узагальнити і зробити висновок" і т. ін.).

Учні 3 і 4 груп виявили відсутність вказаних пізнавальних умінь ("не вмію виділяти головні думки автора в тексті", "не вмію роботи висновки" і т.д.).

Загальні результати експерименту відображає таблиця 3.1.2.

Таблиця 3.1.2

**Залежність між інтересами учнів та рівнем їх
пізнавальних умінь**

Групи	Інтереси (в%)		Уміння (в%)	
	5-і класи	7-і класи	5-і класи	7-і класи
1	20	21	17	18
2	43	48	36	41
3	37	31	40	34
4	-	-	7	7

Порівняння результатів методик по виявленню рівня інтересів і умінь дає можливість помітити залежність між глибиною інтересу, пізнавальною активністю учнів і володіння ними пізнавальними уміннями. Учні, котрі в більшій мірі володіють пізнавальними уміннями, відзначаються підвищеною пізнавальною активністю,

великим прагненням до самостійної творчої роботи, бажанням глибоко вивчити предмет, що їх цікавить.

На основі результатів і висновків констатуючого експерименту нами було розроблено програму формуючого етапу експерименту, суть якого полягала в тому, що, враховуючи досить низький рівень пізнавальних інтересів учнів 5-х та 7-8-х класів до історії, їх характер пізнавальних інтересів, де стрижневі пізнавальні інтереси становлять лише 18% і 21% відповідно, а також, враховуючи рівень сформованості інтелектуальних умінь і навичок, учні експериментальних класів були умовно поділені на 4 групи, для яких на кожен урок підбиралися диференційовані завдання, вівся цілеспрямований контроль за зміною рівня характеру пізнавальних інтересів, за рівнем сформованості інтелектуальних умінь і навичок і вплив цих змін на рівень пізнавальних інтересів учнів до предмета, якість знань.

Оскільки однією з основних методичних умов розвитку пізнавальних інтересів учнів до історії ми вважаємо використання краєзнавчого матеріалу, то, підбираючи його до уроку, ми враховували такі особливості:

- адаптація тексту до вікових особливостей дітей 10-12 років (доступний, зрозумілий, цікавий, переважно - художній стиль (розповідь, опис), послідовність викладу думок;
- використання історичних документів (уривки з літописів, перекази, легенди, вірші, грамоти, укази і т. ін.), які повинні:
 - а) відповідати меті і завданням навчання історії;
 - б) відображати основні, найбільш типові події;
 - в) бути в органічній єдності з програмовим матеріалом;
 - г) бути зрозумілим і цікавим учням за змістом та об'ємом;
- зв'язок матеріалу з життям, знаннями і досвідом учнів, з історією України;
- поєднання теоретичного матеріалу з яскравою наочністю, картами, схемами;
- максимальне поєднання матеріалу з екскурсійною і пошуковою роботою.

Враховуючи дані особливості краєзнавчого матеріалу, нами було розроблено навчальну програму вивчення історії рідного краю в 5 класі (див. Додаток М), яка передбачає на вивчення історії Закарпаття 1 год. на тиждень паралельно з вивченням пропедевтичного курсу історії України.

Розробляючи методику роботи нами була складена "Модель управління пізнавальною діяльністю учнів на уроках історії рідного

краю в 5 класі" та історії України в 7-8-му класах (див. табл. Н.1, Н.2), використовуючи систему завдань і запитань проблемного характеру, завдань для самостійної роботи різного рівня складності і характеру, комплекс дидактичних та навчальних ігор, основні екскурсійно-пошукові заходи. З метою зацікавленості учнів, враховуючи їх вікові особливості, для стимулювання пізнавального інтересу були розроблені умовні позначення форм роботи на уроці (див. Додаток П).

3.2. Роль завдань і запитань проблемно-пошукового характеру у розвитку пізнавальних інтересів учнів

У педагогічній психології проблемна ситуація розглядається як початковий момент мислення школяра, джерело і стимулятор позитивної мотивації і пізнавальної активності (Матюшкін А.М., Брушлінський А.В., Кудрявцев Т.В., Фрідман Л.М.) [265]. Вважається, що створення системи проблемних ситуацій у навчальному процесі є головним фактором посилення розвиваючої і виховуючої функції навчання, надійним шляхом підвищення його ефективності та якості (Матюшкін А.М., Савченко О.Я., Махмутов М.І., Лернер І.Я. та ін.) [266].

Проблемне навчання є психологічно доцільною системою роботи з учнями і характеризується такими особливостями:

- 1) нові знання не подаються в готовому вигляді; учні опановують їх у процесі активної самостійної діяльності, опираючись на раніше набуті знання та вміння;
- 2) разом з новими знаннями учні набувають умінь їх застосовувати за різних умов, тобто оволодівають способами розумової та практичної діяльності;
- 3) від дітей вимагається творча самостійність;
- 4) велике значення надається мотивам навчання та створенню в учнів відповідного емоційного стану;
- 5) створюються й розв'язуються ситуації, аналогічні до життєвих.

Загальновизнаними критеріями проблемного навчання є проблемна ситуація, навчальна проблема, гіпотеза, доказ, пізнавальна самостійність. При цьому необхідно враховувати, що проблемна ситуація, як і навчальна проблема - основа проблемного методу.

Проблемне навчання ґрунтується на системі проблемних ситуацій. **Проблемна ситуація** - це такий момент психологічного та інтелектуального стану учнів, який можна назвати усвідомленням недостатності або суперечливості раніше набутих знань для розв'язання нових завдань і потреби в активних пошуках шляхів їх вирішення. Проблемна ситуація на уроці - це постановка перед учнями певного пізнавального завдання, яке містить у собі протиріччя, викликає дискусію, спонукає до роздумів, пошуків і висновків.

Мета створення проблемної ситуації полягає у засвоєнні програмового матеріалу, розвитку розумових здібностей, цілеспрямованому виховному впливу на особистість учня, зокрема на формування його пізнавальних інтересів.

Залежно від природи суперечностей розрізняють такі види проблемних ситуацій:

1-ий - проблемні ситуації, в основі яких лежать суперечності між наявними знаннями і тими, які необхідні для вирішення проблеми;

2-ий - проблемні ситуації, в основі яких лежать суперечності між наявними знаннями, вміннями, з одного боку, і новими практичними умовами їх використання в даній ситуації, з другого;

3-ій - проблемні ситуації, в основі яких лежать суперечності між теоретичною можливістю вирішити проблему, яка виникла, і практичною нездійсненністю такого вирішення у даних конкретних умовах.

Виділяють первинну і вторинну проблемні ситуації, виходячи з ступеня усвідомлення учнями суперечності. Первинна проблемна ситуація - це коли учень лише "наштовхується" на суперечність, але не усвідомлює її, хоч і відчуває подив. Вторинна проблемна ситуація виникає у випадку, коли проблема усвідомлена і чітко сформульована, тобто учень бачить у чому полягає суперечність.

Серед критеріїв проблемної ситуації, що забезпечують формування інтересу, вважаємо такі:

1) орієнтування розв'язання проблемної ситуації на максимальну самостійність учнів, їхню власну пізнавальну і дослідницьку діяльність;

2) значущість розв'язання проблемної ситуації для учня (він повинен прийняти її на основі власного досвіду, спостережуваних об'єктів, явищ, процесів тощо);

3) динамічність проблемної ситуації.

Враховуючи це, вчитель використовує на уроках ситуацію протиріччя між наявними знаннями дитини і тими, які необхідні для

розв'язання даної проблеми; ситуацію необхідності вибрати ту систему знань, яка забезпечить розв'язання даної проблеми; ситуацію протиріччя між наявними знаннями та вміннями і новими практичними умовами їх використання для даної проблеми або ситуацію протиріччя між теоретичною можливістю розв'язати дану проблему і практично нездійсненністю такого розв'язання в даних конкретних умовах (так звана ситуація пошуків виходу) тощо.

Кожна проблемна ситуація містить проблемну задачу, але не кожна проблемна задача створює проблемну ситуацію. За відповідної організації навчального матеріалу вчителі мають змогу пропонувати учням проблемні задачі, які завжди створюють пошукову ситуацію. Ці проблемні ситуації полягають у необхідності: порівняти однотипні події, явища, предмети; встановити причинно-наслідкові зв'язки; засвоїти нові способи дій; перенести відомі способи дій в нові умови; виключити зайву інформацію; дібрати дані, яких не вистачає; зробити висновки, узагальнення (в різних формах).

У навчанні проблемна ситуація має цінність лише тоді, коли вона здатна викликати у дітей бажання вийти з цієї ситуації. А це виникає лише за двох умов:

- 1) коли зміст ситуації становить для учня інтерес;
- 2) коли учень відчуває, що проблема для нього посильна.

Проблемний виклад знань з метою розвитку пізнавальних інтересів учнів дає можливість досягти більш глибокого розуміння учнями програмового матеріалу та свідомого його засвоєння. Саме виходячи з цього, нами була висунута гіпотеза про те, що поєднання репродуктивного та проблемного навчання повинно сприяти більш глибокому усвідомленню матеріалу і , таким чином, створювати умови для розвитку пізнавальних інтересів учнів. Для реалізації даної гіпотези була розроблена система завдань, виконання яких повинно було сприяти розвитку пізнавальних інтересів і перевірки ефективності використання проблемного навчання .

Відповідно до вікових особливостей учнів 5-их класів виправдовує себе поетапне керування їхньою навчально-пізнавальною діяльністю. Виділимо такі етапи: 1) пропедевтичний (на цьому етапі діти вчаться виконувати пізнавальні дії на історичному матеріалі; 2) засвоєння зразка міркування вчителя при розв'язанні певного виду завдань; 3) частково-самостійне виконання; 4) самостійна робота над завданням. Павлов І.П. зазначав, що в педагогіці, як і в лікуванні, головне - поступовість і тренування. Ця ідея з опорою на вміле використання досвіду школяра є своєрідною

єднальною методичною ланкою системи проблемних уроків, розроблених нами [267].

Так, при вивченні розділу I "Що таке історія? Родовід Закарпаття" в 5-му класі використовувалася така система проблемно-пошукових запитань і завдань (див. табл. Р.1).

Як видно з додатку, проблемні завдання і запитання склалися з трьох видів. Перший вид запитань і завдань вимагав лише простої відтворюючої відповіді. При цьому на допомогу учням надавалися ілюстрації (малюнки, схеми), тексти. Відповідь на запитання першого виду учні могли також дати, опираючись на власний досвід, знання.

Завдання другого виду вимагали розкриття протиріч між відомими учням висновками, інформацією і новими фактами. Наприклад, при вивченні теми "Що вивчає і як пишеться історія..." учні дізналися, що таке історія, що вона вивчає і як пишеться, а ось чому її називають учителькою життя зразу дати відповідь не могли.

Так створюється проблемна ситуація, вихід з якої учні разом з учителем знаходили, опрацьовуючи матеріал теми.

Другий приклад. Вивчаючи тему "Первісні люди на території Закарпаття. Слов'яни" учні дізналися, де розселилися первісні люди у давнину, коли виник поділ слов'ян на землеробів і скотарів. На цьому уроці учням пропонується побути у ролі "дослідників-знавців" і дати відповідь на запитання: "Чим можна підтвердити, що саме скотарі оселялися в гірських районах?" Щоб вирішити дану проблемну ситуацію пропонувалось уважно розглянути карту Закарпаття і вдумливо вчитатись у назви гірських сіл, селищ. Аналізуючи карту, назви сіл, селищ, учні прийшли до висновку, що саме давні назви урочищ, які згодом стали назвами поселень (Волове, Воловець, Скотарське, Бичків, Чабанівка) свідчать про те, що скотарі заселяли гірські райони.

Завдання третього виду вимагали вирішення протиріч між теоретичним завданням і неможливістю практично його реалізувати.. Наприклад, учням пропонується питання про те, чому священники, що прийшли до слов'ян з Греції у VIII столітті пристосовували нові християнські свята до давніх поганських. Учні знають, що слов'яни були язичниками, знають про християнство (як з власного досвіду так і з матеріалу уроку), але дати відповідь на питання не могли. Лише після опрацювання розділу "Цікаво знати" теми "Поширення християнства на Закарпатті. Кирило та Мефодій", спільного аналізу з учителем тривалості поклоніння слов'ян поганським богам, аналізу з учнями життєвих ситуацій (наприклад, як ви віднесетесь до того, що 5 років ви навчались в ЗОШ №13, де всіх знаєте, вам подобається клас і

т. ін., а хтось захотів, щоб ви перейшли в іншу школу), приходять до необхідного висновку.

Таким чином, виконання перерахованих видів запитань і завдань допомагало активізувати в учнів пізнавальний інтерес до навчального матеріалу, а вирішення ними посильних проблем сприяло активізації їх розумової діяльності.

Плануючи уроки з використанням проблемних ситуацій, проблемних завдань і запитань ми дотримувались таких умов:

- наявність у школярів певного запасу знань і прийомів розумової діяльності;
- відповідність проблемних завдань змісту навчального матеріалу і можливостям учнів;
- чергування уроків з використанням проблемного навчання із звичайними уроками в межах певного розділу;
- раціональне поєднання інформаційно-репродуктивного та проблемного шляху засвоєння знань, реалізація різних методів і прийомів, міжпредметних зв'язків, опора на знання і досвід учнів;
- гнучке використання різних організаційних форм роботи: фронтальної, групової й індивідуальної.

У нашому експерименті на початку уроку формулювалось проблемне питання теми уроку, над вирішенням якого учні працювали протягом уроку, а також вирішували ряд проблемних запитань і завдань, які розв'язували поступово.

Шукаючи відповіді на запитання і завдання, учні опирались на власний досвід, знання, використовували карту, зміст тексту "Цікаво знати", ілюстрації, портрети. При цьому вчитель використовував гнучке поєднання фронтальної форми роботи (евристична бесіда) з індивідуальною самостійною (робота з картою, ілюстрацією, текстом підручника і т. ін.).

Для 7-8-го класів ми також розробили систему уроків з використання проблемних запитань і завдань, але вже на більш вищому рівні складності, враховуючи їх психологічні особливості, особливості вивчення теми "Наш рідний край" (вивчається в кінці кожного розділу курсу історії України в 7-8-х класах) у тісному зв'язку з історією України (див. табл. Р.2).

Підбираючи проблемні завдання і запитання, ми враховували також і залежність розвитку пізнавального інтересу від наявності в учнів відпрацьованих пізнавальних умінь. Тому запитання, які пропонувались учням, містять також завдання, що сприяють розвитку пізнавальних умінь: пояснення, порівняння, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, уміння робити узагальнення, висновки.

Так, при вивченні теми у 7 класі "Розвиток культури в нашому краї у VIII-XIII ст." на початку уроку перед учнями було сформоване проблемне питання уроку: ***Чи можемо ми стверджувати, що рівень культури відображає рівень розвитку держави?*** У процесі роботи учні пригадують, коли було запроваджено християнство на Закарпатті, що це дало населенню краю. Широко при цьому використовують свої знання з 5 класу, інформацію отриману під час екскурсій.

Працюючи в парах над аналізом історичних документів, приходять до висновку, що закарпатці мали тісні зв'язки з жителями Київської Русі, яка на той час була високорозвиненою, міцною, авторитетною державою і позитивно впливала на розвиток культури в нашому краї. Після таких умовиводів учні I та II груп самостійно формулюють висновки і відповідь на проблемне питання уроку, учні III групи - з опорою на план, учні IV групи - під керівництвом учителя.

Використання проблемних ситуацій сприяло тому, що учні чітко та грамотно давали відповіді на запитання вчителя, самі задавали запитання, прагнули зрозуміти причини тих чи інших історичних процесів, подій; вимагало від учителя вміння використовувати різні прийоми організації навчальної діяльності учнів, постійно вводити елемент новизни при викладанні навчального матеріалу, опиратися на знання та досвід учнів, залучаючи цим самим їх до самостійної пошукової діяльності, щоб стимулювати пізнавальний інтерес.

У нашому експерименті використання проблемних завдань і запитань будувалось з врахуванням постійного їх ускладнення. Вирішення завдань підвищеної складності ставало необхідною умовою, яка забезпечує розвиток стійких пізнавальних інтересів учнів.

У даному випадку мова йде про те, що учні були орієнтовані на формування умінь і навичок знаходити шляхи розв'язання спеціальних завдань, які підвищують ступінь їх самостійності. При цьому пізнавальні завдання використовувались з різною дидактичною метою. Одні завдання підбирались для виявлення інтересів учнів до засвоєння основних знань і умінь на уроці. Інші відігравали роль пропедевтичних завдань до уроку й пробуджували інтерес до нового матеріалу або самостійної роботи ("Давайте пригадаємо"). Виконання третіх завдань передбачало контрольну функцію. Такі завдання підтримували прагнення учнів до накопичення і поглиблення знань і умінь.

Експеримент показав, що виконання проблемних завдань на уроках особливо продуктивне при дотриманні певних умов, а саме:

- а) якщо завдання цікаві за змістом і зацікавлюють учнів;
- б) якщо завдання цінні життєвою значимістю;
- в) якщо використовуються завдання підвищеної складності.

Наприклад, вивчаючи тему "Рідний край за часів монголо-татарської навали" учні 5-го класу дізнаються, хто такі монголо-татари, де жили, чим займалися, коли вони з'явилися на Закарпатті, що принесли жителям краю. А ось чому монголо-татар жителі краю називали "песиголовцями-людоловцями" учні відповісти не можуть. Виникає проблемна ситуація, яку вони вирішують, прочитавши уривки з легенд з "Літературної скарбнички".

Експеримент підтвердив, що виконання проблемних завдань з поступовим їх ускладненням значно впливає на збільшення інтересу учнів до вивчення історії рідного краю і історії взагалі. Це підтверджують результати контрольних робіт (див. табл. 3.2.1, 3.2.2).

Таблиця 3.2.1

**Результати письмових робіт в експериментальних
і контрольних 5-их класах**

Класи	Кількість учнів	Рівні навчальних досягнень учнів (в %)			
		Високий рівень	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
Контрольні	296	12,2	29,4	41,5	16,9
Експериментальні	306	24,2	48,7	26,9	0,2

Таблиця 3.2.2

**Результати контрольних робіт в експериментальних і
контрольних 7-8-их класах**

Клас	Кількість учнів	Рівні навчальних досягнень учнів (в %)			
		Високий рівень	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
Контрольні	234	15,3	20	39,2	25,5
Експериментальні	285	29,4	45,9	20,7	4

У 7-8-их класах контрольна робота проводилася в кінці навчального року, після проведення всього циклу методичних умов, визначених нами у гіпотезі, на уроках з теми "Наш край". Разом з тим, вчителі експериментальних 7-8-их класів використовували проблемно-пошукові завдання і запитання і на уроках історії України.

Із таблиць видно, що рівень навчальних досягнень учнів експериментальних класів значно вищий, ніж контрольних. Слід також відмітити, що відповіді учнів експериментальних класів були більш повними, чіткими і аргументованими за змістом і досконаліми за формою.

Отже, підсумовуючи вищесказане, можна зробити такі висновки:

1) проблемний виклад знань, метою якого є розвиток пізнавальних інтересів учнів, вимагає повідомлення такого програмового матеріалу, оволодіння яким викликає в учнів інтелектуальну радість, здивування, прагнення до переборення труднощів, що виникають;

2) результатом цього прагнення, як показало дослідження, є, зокрема, запитання учнів до вчителя, готовність їх до розв'язання пізнавальних завдань творчого та практичного характеру. Відмітимо, що кращі результати досягалися тоді, коли вчителі чітко планували дидактичну мету уроку й забезпечували її реалізацію, стимулювали пізнавальну активність учнів, використовуючи при цьому ситуацію успіху;

3) на розвиток пізнавальних інтересів ефективно впливає виконання учнями проблемних завдань різного характеру. Воно залежить перш за все від уміння вчителя ставити перед учнями такі завдання, вчити їх знаходити вихід із ситуації утруднення, розвивати мислення;

4) критеріями активності учнів при виконанні проблемних завдань були:

- інтенсивна навчальна діяльність учнів при вирішенні проблемних завдань;
- наявність в учнів прагнення зосередитись на матеріалі, що вивчається;
- успішне виконання завдань творчого характеру (написання міні-творів, рефератів, складання завдань до вікторин, рефератів, ребусів, чайнвордів, самостійне розв'язання пізнавальних завдань та ін.).

3.3. Розвиток пізнавальних інтересів учнів у процесі самостійної навчальної діяльності

Важливим засобом розвитку пізнавальних інтересів учнів у нашому експерименті є самостійна навчальна діяльність.

У дослідженнях дидактів Аристової Л.М., Данилова М.О., Єсипова Б.П., Занкова Л.В., Лернера І.Я., Онищука В.О., Підкасистого П.І. та інших самостійна робота учнів розглядається як один із ефективних засобів навчання. Але слід зауважити, що в психолого-педагогічній літературі самостійна робота оцінюється то як метод навчання, то як прийом [266].

Підкасистий П.І. вважає самостійну роботу засобом організації і виконання учнями певної діяльності у відповідності з поставленою метою, а її ядром - навчальну проблему або пізнавальну задачу [268, 269]. Саме з такого розуміння самостійної роботи ми виходили в своєму дослідженні, розглядаючи її в якості засобу розвитку пізнавальних інтересів учнів.

Хоч самостійна робота є основою вивчення навчальних предметів, досвід показує, що вона все ще недостатньо використовується для розвитку пізнавальних можливостей учнів.

Самостійна навчальна діяльність вимагає від учнів активного мислення, опори на раніше отримані знання і уміння, усвідомленого прагнення подолання та вирішення проблемних ситуацій.

У нашому експерименті виконувались навчальні завдання, які в залежності від рівня розвитку пізнавальної діяльності учнів (пізнавальних умінь) ділились на завдання за зразком, реконструктивно-варіативні, евристичні і творчі (класифікація професора Підкасистого П.І.[268]).

Учні 3,4 груп виконували завдання за зразком. У цьому випадку пізнавальна активність і самостійність учнів виявлялася у відтворюючій діяльності. Наприклад, учням 5-го класу пропонувалося прочитати і переказати запитання "Розселення та заняття білих хорватів". Виконання завдання сприяло запам'ятовуванню навчального матеріалу, отримання нової інформації, усвідомленню понять і т.д. Воно було основою для підготовки учнів до виконання більш складних навчальних завдань, наприклад, реконструктивно-варіативних, виконання яких вимагало від учнів уміння знаходити правильні шляхи їх вирішення.

Учні, які за рівнем сформованості пізнавальних умінь були віднесені до 2 групи, виконували самостійні завдання, починаючи з реконструктивно-варіативних, поступово переходячи до евристичних і творчих. Учні 1 групи починали з евристичних самостійних завдань з поступовим переходом до творчих. Прикладом може бути таблиця 3.3.1.

Таблиця 3.3.1

**Розподіл видів самостійних завдань по групах учнів
в залежності від рівня сформованості пізнавальних умінь**

Групи за рівнем сформованості пізнавальних умінь Види самостійних завдань	4 -3	2	1
Завдання за зразком	1. Прочитайте перше питання параграфу й підготуйтеся його переказувати		
Реконструктивно-варіативні завдання		2. Прочитайте перше питання параграфу і складіть до нього план	
Евристичні завдання			3. Дайте відповідь на запитання: - Хто такі білі хорвати? - Чому вони будували городища? - Чому значний вплив на розвиток господарства мала торгівля?
Творчі завдання			4. Використовуючи карту Закарпаття позначте: синім кольором місце розселення білих хорватів, червоним - місця, де були збудовані ними городища, а зеленим - князівства білих хорватів.

Самостійне виконання учнями робіт перерахованих видів дало позитивний вплив на розвиток їх пізнавальних інтересів й одночасно допомагало подальшому поглибленню і розширенню їх знань з предмета.

У нашому експерименті учні при виконанні самостійних завдань користувалися методом порівняння. Порівнювались тільки ті явища, процеси, між якими існує певна схожість, подібність.

Самостійні завдання не дублювали зміст звичайних контрольних завдань. Виконуючи їх, учні повинні були показати свої знання, проявити необхідні уміння і навички, свою винахідливість. Кожен із перерахованих видів робіт вимагав зростання рівня пізнавальної самостійної діяльності учнів.

Дослідження показало, що вчителі зазвичай обмежувались самостійними роботами репродуктивного характеру. Виправляючи цей недолік, учням експериментальних класів пропонувались самостійні роботи проблемного характеру. До них, зокрема, відносились завдання, які вимагали встановити причинно-наслідкові зв'язки, порівняти, зробити висновки і узагальнення, а також завдання репродуктивного і творчого характеру (див. Додаток С).

Підбираючи завдання для самостійної роботи, ми також враховували індивідуальні психологічні особливості учнів, їх мислительних операцій (схильність до суспільно-гуманітарного мислення чи до математичного). Ці завдання сприяли підтриманню пізнавального інтересу. Наприклад, для 5-го класу:

1. За бажанням, виконайте одне із трьох завдань:

а) заповніть таблицю "Історичні джерела":

Історичні джерела		
Речові	Писемні	Усні
Приклади з історії Закарпаття		

б) намалюйте історичні джерела: речові - синім кольором, а писемні - жовтим; підпишіть їх;

в) уявіть себе у ролі археолога і опишіть, які історичні джерела ви знайшли під час розкопок біля с. Королево Виноградівського району.

2. Прочитайте у Літературній скарбничці легенду про Мукачівський замок і виконайте одне із завдань:

а) складіть простий план до легенди;

б) намалюйте один із епізодів до легенди;

в) складіть кросворд по змісту легенди.

Для учнів 7-8-го класів:

1. Підготуйте виступ про життя слов'ян у Верхньому Потиссі у першому тисячолітті нашої ери у одній із форм:

а) розповіді від імені жителя того часу або мандрівника з майбутнього;

- б) малюнка;
- в) схемнознакової моделі.

2. Підготуйте інформацію про пам'ятки далекої давнини, пов'язані з вашим улюбленим селом чи містом (розповідь, малюнки, фотографії, легенди, пісні).

3. Узагальніть вклад Федора Корятовича у розвиток нашого краю:

- а) у формі таблиці або схеми;
- б) у формі оповідання-казки;
- в) у формі кросворда.

Подібні самостійні завдання учні виконували як індивідуально, так і в групах, у класі та вдома.

Якість відповідей на запитання та завдання, в ході виконання самостійної роботи, що вимагають виявлення розуміння закономірностей історичного процесу, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, уміння робити необхідні висновки й узагальнення дали можливість визначити рівні пізнавальної самостійності учнів, що відображено в таблицях 3.3.2, 3.3.3.

Таблиця 3.3.2

**Результати перевірочних контрольних робіт
в експериментальних і контрольних 5-их класах**

Рівні (%)	К л а с и	
	Експериментальні (306 уч.)	Контрольні (312 уч.)
Високий	63,1	17,4
Середній	31,4	49,3
Низький	5,5	33,3

Таблиця 3.3.3

**Результати перевірочних контрольних робіт
в експериментальних і контрольних 7-8-их класах**

Рівні (%)	К л а с и	
	Експериментальні (285 уч.)	Контрольні (234 уч.)
Високий	47,4	19,3
Середній	43,9	50,2
Низький	8,7	30,5

Важливим результатом цієї частини експерименту є зміна ставлення учнів до самостійної навчальної роботи на уроці. До завершення експерименту воно стало у них дуже позитивним. Це було пов'язано з тим, що, виконуючи самостійні завдання на уроці, учні

набували уміння і навички, наявність яких розвивало їх пізнавальні сили і полегшувало засвоєння програмового матеріалу.

Ситуація успіху, яка при цьому створювалася, позитивно впливала на формування пізнавальних інтересів як одного із головних мотивів учіння.

Цей висновок підтверджують результати перевірочних робіт в експериментальних і контрольних класах (див. табл. 3.3.2, 3.3.3.).

До першого рівня були віднесені учні, які проявили високий і достатній рівні навчальних досягнень (7-12 балів), до середнього - середній рівень навчальних досягнень (4-6) балів, до низького - низький рівень навчальних досягнень (1-3 бали).

Як видно з таблиць 3.3.2 і 3.3.3 учні експериментальних класів показали набагато кращі результати, ніж учні контрольних класів.

Отже, самостійна робота, як важливий засіб включення учнів у різноманітну пізнавальну діяльність, розвитку їх творчого мислення, виховання позитивного ставлення до навчання та формування необхідних інтелектуальних умінь і навичок, є одночасно важливим засобом підвищення якості навчальних досягнень учнів.

Загальний висновок полягає в тому, що:

- самостійне виконання учнями навчальних завдань за зразком, реконструктивно-варіативних, евристичних, а також творчих значно підвищує пізнавальний інтерес учнів;
- використання завдань за вибором (напишіть, намалюйте, накресліть, складіть) сприяє підтриманню пізнавального інтересу учнів, впевненості в своїх силах;
- поступове ускладнення навчальних завдань вплинуло позитивно на розвиток в учнів більш стійкого пізнавального інтересу;
- збільшення кількості самостійних робіт на уроці, створювало резерв часу для використання різноманітних (крім підручника) джерел поповнення знань з історії (різноманітні екскурсії, історичні документи, пошукова робота);
- зміст завдань краєзнавчого характеру підсилює ефективність впливу самостійної роботи на розвиток пізнавального інтересу до історії та підвищення якості навчальних досягнень.

3.4. Роль дидактичних ігор у процесі розвитку пізнавальних інтересів учнів

Однією із складових формуючого експерименту було використання дидактичних ігор як складової методичних умов розвитку пізнавальних інтересів учнів. При цьому враховувалось, що

створення і використання у навчальному процесі таких ігор є одним із важливих завдань сучасної дидактики.

Велика цінність дидактичних ігор полягає в тому, що в них зосереджені принципи активності, динамічності, зацікавленості, використання ролей, колективності, моделювання, зворотного зв'язку, проблемності, результативності, самостійності, системності і змагання.

Щукіна Г.І. відносить дидактичні ігри до тих засобів у навчанні, які сприяють підвищенню емоційного тону пізнавальної діяльності учнів і можуть слугувати вихідним моментом у розвитку їх пізнавальних інтересів. Діючи в уявній ситуації, учні вносять до неї свій досвід і знання, отримують нові знання із самостійно знайдених джерел [270].

Як свідчать сучасні дослідження, гра - найбільш високий, узагальнюючий різновид активних методів навчання; суттєвою рисою є двоплановий характер діяльності учнів на уроці: з одного боку, учні поставлені в умовну ситуацію, а з іншого - реалізують конкретні уміння в рамках реального навчального процесу. При цьому педагогічні завдання, зокрема навчальні, розвивальні та виховні, є головними, а досягнення ігрової мети - другорядними.

Завдяки іграм активізується навчальний процес, розвивається творче мислення школярів, формуються навички діяти в найпростіших життєвих ситуаціях; ігри сприяють кращому засвоєнню історичних термінів і понять, стимулюють учнів до роботи з прешоджерелами та додатковою літературою, значно підвищують пізнавальний інтерес до предмета, тренують пам'ять, розвивають кмітливість, логічне мислення, виробляють уміння застосовувати здобуті знання на практиці, поглиблюють та урізноманітнюють міжпредметні зв'язки.

У нашому дослідженні ми виходили із гіпотези про те, що використання дидактичних ігор разом із вивченням теоретичного матеріалу повинно сприяти більш глибокому усвідомленню навчального матеріалу і тим самим сприяти розвитку пізнавальних інтересів учнів.

Завдання експерименту полягало в тому, щоб використовувати дидактичні ігри в навчальному процесі як засіб підвищення в учнів інтересу до оволодіння знаннями з історії рідного краю та Історії України.

Експеримент складався із трьох етапів. На першому етапі вчителі працювали над розвитком в учнів інтересу до розв'язування

чайнвордів, кросвордів, ребусів, вікторин, загадок, головоломок як певного роду дидактичних ігор.

На другому - дидактичні ігри включалися в зміст експериментальних уроків.

На третьому - використовуючи перевірочні роботи, виявляли вплив дидактичних ігор на вирішення проблеми дослідження.

Дидактичні ігри, які використовувалися в експерименті, нами були поділені на декілька груп.

До першої групи були віднесені головоломки і пізнавальні завдання історичного змісту, розв'язання яких вимагало від учнів здогадки, опираючись на раніше отримані знання; до другої групи - чайнворди, кросдати; до третьої - кросворди; до четвертої - ігри (вікторини), які вимагали розкриття протиріч між наявними знаннями і новим матеріалом; до п'ятої - загадки, ребуси, словесні ігри різного характеру та змісту. Крім того, використовувались ігри на увагу, спостережливість, розвиток допитливості та ін.

Використання дидактичних ігор мало на меті викликати зацікавленість учнів матеріалом, що вивчається, сприяти зміні видів навчальної діяльності, підтримання уваги учнів на різних етапах уроку.

Приклади дидактичних ігор по групах, що використовувалися під час проведення експериментальних уроків наведені у додатку (див. Додаток Т).

У нашому експерименті ми використовували ігри при перевірці домашнього завдання (дидактичні ігри першої, другої, п'ятої груп), з метою актуалізації опорних знань учнів (дидактичні ігри першої, п'ятої групи), з метою первинного та вторинного закріплення навчального матеріалу (дидактичні ігри другої, третьої, четвертої груп), на домашнє завдання творчого характеру (скласти кросворд, кросдат, чайнворд, ребуси, головоломки, загадки тощо), а також при проведенні узагальнюючих, підсумкових уроків (дидактичні ігри четвертої групи, ігри на увагу, спостережливість, розвиток допитливості).

Особливо велику зацікавленість в учнів викликали дидактичні ігри-завдання: вікторини, загадки, ребуси, словникові історичні ігри, які включали й цікаві запитання. Вони відкривали простір для роздумів, творчого мислення.

В основному учням пропонувалися тематичні вікторини, в яких на перший план виступала **новизна**. Нове викликало в учнів здивування, інтерес. Своєю **незвичайністю** воно змушувало учнів цікавитися відповідями на запитання, а **неочікуваністю** активізовувало

емоційно-пізнавальний процес. І, **невідповідність** наявних знань новим, змушувало учнів думати, здогадуватись, порівнювати, знаходити вихід з проблемної ситуації.

У 7-8-му класах ми також практикували використання фрагментів рольових ігор, що також викликало інтерес учнів до історичного матеріалу, сприяло кращому його закріпленню, підтриманню позитивного емоційного настрою на уроці.

Так, при вивченні теми “Наш край у давнину” учні в ролі жителів епохи палеоліту, мезоліту, неоліту розповідали про місця своїх поселень, умови життя, знаряддя праці (з демонстрацією), заняття. При вивченні теми “Наш край у VIII – XIII ст.” при розгляді питання “Вторгнення угорських племен” учні розігрували сценки бесіди Київського князя Олега з угорським вождем Альмошем про умови їхнього переходу через Київську Русь та сценку страти уграми князя Лаборця. Учні 8-их класів, вивчаючи тему “Наш край у другій половині XVI - XVII столітті” розігрували сценку прийняття Унії в Ужгородському замку, відображаючи настрої жителів краю та панівної верхівки того часу.

Дидактичні ігри в експериментальних класах містили цікаву для учнів інформацію та сприяли розширенню їх знань з історії, вихованню любові до предмета. Вплив ігор на знання учнів з предмету історія виявлявся з допомогою виконання ними контрольних завдань.

Оскільки в дидактичних іграх на першому плані були пізнавальні завдання, тому перевірочні роботи вимагали від учнів експериментальних класів уміння виділяти суттєві, спільні ознаки історичних явищ, процесів, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити порівняння, висновки. Саме наявність таких пізнавальних умінь давали учням можливість виконати завдання та підтвердити рівень засвоєння програмового матеріалу.

Виконуючи контрольні завдання учні повинні були проявити розуміння причин поневолення жителів краю уграми, руйнації часів монголо-татарської навали, висвітлити значення зв'язків населення Руської Крайни з Київською Руссю, здобутки культури.

Контрольні завдання проводились на початку II семестру. Результати (див. табл. 3.4.1) відображають значне покращення у знаннях учнів експериментальних класів у порівнянні з першою контрольною роботою і тому дають підстави позитивно оцінювати стимулюючий вплив дидактичних ігор на розвиток пізнавального інтересу.

Таблиця 3.4.1

**Результати виконання завдань учнями
експериментальних 5-их класів**

Кількість учнів, що виконували роботу	Рівні навчальних досягнень (в %)			
	Високий рівень	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
Жовтень - 306	14,7	33,4	39,6	12,3
Лютий -304	26,6	50	23,4	0

Експеримент дав можливість зробити висновок, що на розвиток пізнавальних інтересів учнів великий вплив мають дидактичні ігри, які включають в собі проблемну ситуацію та різні за характером пізнавальні завдання.

Як засіб розвитку пізнавальних інтересів, дидактичні ігри допомагають також виховувати волюві зусилля учнів, сприяють творчому вирішенню ними навчальних завдань теоретичного і практичного характеру. Для цього вони повинні максимально сприяти вирішенню певних навчальних завдань, бути доступними, посилюючими, містити елемент новизни і цим самим викликати в учнів інтерес, і, таким чином, впливати на підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

3.5. Вплив екскурсійно-пошукової роботи на розвиток пізнавальних інтересів учнів

Однією з умов розвитку пізнавального інтересу учнів у нашому експерименті було використання можливостей краєзнавчих екскурсій та пошукової роботи учнів як у навчальний, так і в позаурочний час.

Школою накопичено значний досвід використання в навчальному процесі екскурсій. Значний внесок у розвиток цього питання зробили педагоги та методисти Бекетов О.М., Верзілін М.М., Всесвятський Б.В., Половцов В.В., Райков Б.С., Риков М.А. та ін.[271, 272].

Як свідчить практика, вчителі недостатньо звертають увагу на проведення учбових історичних екскурсій. Проведене нами анкетування 100 вчителів м. Мукачєва та Мукачєвського району показало, що навчальні екскурсії носять, як правило, епізодичний характер. Так 65 вчителів (65%) надають перевагу екскурсіям у природу, епізодично музеї відвідують 26 вчителів (26%), і лише 9 вчителів (9%) регулярно відвідують музеї, але більшість із них спеціально до екскурсій не готуються і не дають завдання учням. Основні труднощі при самостійному проведенні екскурсій у вчителів

викликає відсутність спеціальних розробок, робота з цілим класом в умовах музею. Виявлено також, що екскурсії в основному організовуються класоводами, класними керівниками, а не вчителями-предметниками і проводяться в рамках виховної роботи; екскурсії проводить екскурсовод.

У нашому експерименті ми поклали собі за мету дослідити вплив навчальних екскурсій та пошукової роботи на розвиток пізнавального інтересу учнів та забезпечення підвищення рівня навчальних досягнень, дотримуючись таких умов:

- забезпечити систематичність в організації та проведенні екскурсій;
- проводити підготовчу роботу перед проведенням екскурсій;
- використовувати різні форми та прийоми роботи під час проведення екскурсій вчителем-предметником;
- залучити учнів до позакласної пошукової роботи в рамках роботи гуртка "Юний краєзнавець".

Сутність екскурсії полягає в тому, що вона є однією з форм пізнання оточуючого світу, складається з двох важливих елементів: показу заздалегідь підібраних зорових об'єктів і розповіді про них.

З точки зору технології проведення екскурсій розрізняють два основних типи: екскурсії у природу й екскурсії у музей, на виробництво. При чому різниця між ними не обмежується назвою, вона розповсюджується як на характер матеріалу, так і на способи її здійснення, організаційні форми роботи, систему завдань для учнів. Так, матеріал музейних експозицій зумовлено змістом і завданням музею, він точно фіксований і підібраний у певну систему; екскурсії у природу невизначені за своїм матеріалом, часто залежать від випадковості. При цьому ефективність засвоєння музейної інформації залежить від того, наскільки учень підготовлений до її сприймання.

Отже, розвиток пізнавального інтересу школярів у процесі проведення історичних екскурсій має такі особливості:

- сприйняття має предметний характер і залежить від того, як учні підготовлені до нього;
- сприйняття музейних експонатів вимагає значних інтелектуальних зусиль і сприяє розвитку уваги, пам'яті, уявлення;
- включення школярів у різні форми роботи допомагає оволодінню прийомами самостійної пізнавальної діяльності, виробленню в них потреб і навичок самостійного добування знань;
- різноманітність та незвичність експонатів створює умови для реалізації інтересів учнів, які оглядають експонати самостійно, з навчальною метою або у вільний час.

Нами також були визначені педагогічні умови, які сприяють розвитку пізнавальних інтересів учнів у процесі екскурсії:

- процес розвитку пізнавальних інтересів учнів проходить більш ефективно при використанні різноманітних форм діяльності, тому що вони сприяють виявленню активної позиції кожного учня, яка має прояв у захисті своєї думки, умінні доводити свою точку зору, досягати мети;

- організація діяльності школярів впливає на формування позитивних мотивів, розвиток пізнавальних потреб, виховання стійких пізнавальних інтересів, підвищенню рівня навчальних досягнень, оскільки матеріал, що сприймається, засвоюється свідомо, наочно і на тривалий час.

У нашому дослідженні для учнів 5-их експериментальних класів була розроблена програма проведення екскурсій протягом навчального року, яка передбачала систематичне їх проведення протягом року (див. табл. 3.5.1).

Таблиця 3.5.1

**Програма проведення екскурсій
в експериментальних 5-их класах**

№	Тема уроку	Екскурсія	
1.	Скарбниці історії рідного краю. Розселення людей у давнину на території Закарпаття	Екскурсія у Закарпатський краєзнавчий музей (м. Ужгород)	Музей
2.	З історії міст і сіл Закарпаття	Пішохідна екскурсія по м. Мукачево (або ін. населеному пункту)	Історичні й архітектурні пам'ятки
3.	Замки-фортеці - перли історії нашого краю	Екскурсія в замок "Паланок" (м. Мукачево)	Музей, архітектурна пам'ятка
4.	Князь Федір Корятович. Монастирі Закарпаття.	Екскурсія в жіночий православний монастир (м. Мукачево)	Історична й архітектурна пам'ятка
5.	Культурний стан русинів на початку XIX ст.	Екскурсія в Закарпатський музей народної архітектури та побуту (м. Ужгород)	Музей під відкритим небом
6.	Наш край у роки Другої світової війни. Возз'єднання Закарпаття з УРСР	Екскурсія до Пам'ятника воїнам Радянської армії і партизанам, що загинули в боях за визволення міста, до будинків кінотеатру "Перемога" та "Комунар" (м. Мукачево)	Історичний пам'ятник, місця історичних подій

Учні 7-8-их класів залучалися до роботи в гуртку “Юний краєзнавець”: виконували ролі екскурсоводів при проведенні екскурсій з 5-ми класами (певні етапи), в шкільному історичному музеї, готували пошукові роботи.

З метою виявлення ефективності використання екскурсій у навчальному процесі та впливу їх на розвиток пізнавальних інтересів учнів, нами була розроблена технологія проведення екскурсії, яка була апробована в експериментальних класах, а потім проведені контрольні роботи (див. Додаток У).

У процесі залучення учнів до систематичної екскурсійної та гурткової роботи п'ятикласники та учні 7-8-их класів підготували під керівництвом вчителів, керівника гуртка та класних керівників пошукові роботи на такі теми: "Музеї Закарпаття", "Традиції та побут Закарпаття", "Вивчення історичних місць Закарпатської області (пам'ятники визволителям)", "Мій край - моя історія жива (з історії сіл Мукачівського району)", "Дві подорожі одного храму (з історії дерев'яних церков Закарпаття)", "Архітектурні пам'ятки м. Мукачева", "Історія Мукачівського монастиря", "Мій край - мої Карпати (літературно-мистецькі місця Закарпаття)", "З попелу забуття (поети минулого про наш край)", "Біографія навчальних закладів Мукачева", "Історія Мукачева (походження назв вулиць мікрорайону Росвигово)", "Жива вода (дослідження мінеральних джерел Закарпаття)" та ін.

Результати контрольних робіт (див. табл. 3.5.2), до яких підбиралися завдання, що враховували репродуктивну, творчу та практичну направленість діяльності учнів, дають підстави зробити висновок про те, що систематична робота по проведенню навчальних екскурсій та залучення учнів до пошукової роботи сприяє розвитку пізнавальних інтересів учнів, підвищенню рівня навчальних досягнень та носить великий виховний вплив.

Таблиця 3.5.2

Обсяг відтворення елементів знань учнями 5-их експериментальних і контрольних класів

Класи	Кільк. учнів	Всього елементів знань		Відтворено елементів знань	
		Абс. число	%	Абс. число	%
Контрольні	295	1340	100	723	54
Експериментальні	370	1420	100	1079	76

За обсягом відтворення елементів знань можна зробити висновок, що в експериментальних класах якість знань вища, ніж у

контрольних. Разом з цим, дані підтверджують і той факт, що епізодичні екскурсії (проводилися в контрольних класах), навіть коли вони проводяться з використанням найбільш активних форм роботи, не дають бажаних результатів.

Досвід екскурсійної та пошукової позакласної роботи, набутий під час експерименту, свідчить про те, що свою роль одного із засобів стимулювання пізнавальних інтересів учнів ця діяльність виконує тоді, коли екскурсії використовуються як джерело набуття знань учнями, коли учні залучаються до роботи різних гуртків, стають активними дослідниками.

Отже, можна зробити такі висновки:

- проведення екскурсій сприяє розвитку пізнавальних інтересів учнів, якщо вони включені у різні види пошукової діяльності при раціональному поєднанні індивідуальних, парних, групових, загальнокласних форм роботи;
- забезпечення систематичності в організації й проведенні екскурсій дозволяє підвищувати рівень навчальних досягнень учнів;
- знання й уміння, які учні отримують під час проведення екскурсій активно переносяться учнями в навчальний процес;
- успішному розвитку пізнавальних інтересів учнів сприяє тематика, зміст, структура екскурсій, технологія їх проведення, а також залучення учнів до гурткової позакласної роботи;
- екскурсії та пошукова робота носять великий виховний потенціал, адже долучаючи учнів до історичних і культурних надбань свого народу відбувається процес виховання громадянської позиції, патріотичних почуттів.

3.6. Результати формувального етапу експерименту

Проведене дослідження на формувальному етапі експерименту підтвердило гіпотезу про те, що розвиток пізнавального інтересу до історії буде ефективним, якщо в навчальному процесі в 5-му класі, паралельно з вивченням пропедевтичного курсу історії України буде введено вивчення історії рідного краю та в 7-8-му класах при вивченні теми “Наш край”, під час викладання використовується поєднання проблемного навчання, завдань проблемного і пізнавального характеру з самостійною роботою учнів, системою дидактичних ігор та екскурсійної та пошукової роботи.

Підтвердженням ефективності використання краєзнавчого матеріалу при вивченні історії, його впливу на розвиток пізнавальних інтересів учнів є порівняння результатів контрольних робіт учнів 5-их (див. табл. 3.6.1) експериментальних класів, контрольних класів, де викладався курс історії рідного краю за звичайною методикою та класів, де цей курс не викладався. Контрольні роботи проводились у кінці II семестру.

Таблиця 3.6.1

**Порівняльна таблиця результатів
контрольних робіт 5-их класів**

Класи	К-сть учнів	Рівень навчальних досягнень учнів (у %)			
		Високий рівень	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
Експерим.	370	27,3	52	20,7	0
Контрольні	285	16,2	31,4	43	10,4
Звичайні	240	10	23,8	48,2	18

З таблиці видно, що рівень навчальних досягнень учнів експериментальних класів значно вищий, ніж звичайних класів, де курс історії рідного краю не викладався.

Порівняльна таблиця результатів робіт експериментальних та контрольних 7-8-их класів (див. табл. 3.3.3) також свідчить про підвищення рівня навчальних досягнень учнів.

У кінці нашого експерименту було проведено повторне анкетування учнів з метою виявлення розподілу спрямованості учнів до предметів та визначення характеру їх пізнавальних інтересів. Результати відображені на діаграмах (див. рис. 3.6.1, 3.6.2).

Дані діаграми також підтверджують ефективність вибраних нами методичних умов по розвитку пізнавальних інтересів учнів середнього шкільного віку (5-го та 7-8-го класів).

Так, пізнавальний інтерес до історії в кінці експерименту зріс майже удвічі: з 25% до 52% у 5-му класі та з 38% до 50% у 7-8-му класах. Збільшилась кількість учнів з стрижневими пізнавальними інтересами та широкими пізнавальними інтересами (з 18% до 25% - 5-ий клас, з 21% до 27% - 7-8-ий клас та з 22% до 29% - 5-ий клас, з 25% до 30% - 7-8-ий клас відповідно).

Отже, на даний час в методиці викладання історії накопичено достатній досвід інноваційних систем, технологій та моделей, які спрямовані на реалізацію в навчально-виховному процесі особистісно-орієнтованого навчання, розвитку задатків, нахилів, обдарувань учнів, творчості, сприяють розвитку пізнавальних інтересів учнів, але мають і свої негативні сторони, що змушує

вчителів творчо підходити до їх використання, враховуючи особливості класу, матеріалу та ін.

Однак аналіз практики роботи школи виявив відсутність чіткої, науково обгрунтованої, експериментально підтвердженої методики використання краєзнавчого матеріалу з метою розвитку пізнавальних інтересів учнів на уроках історії.

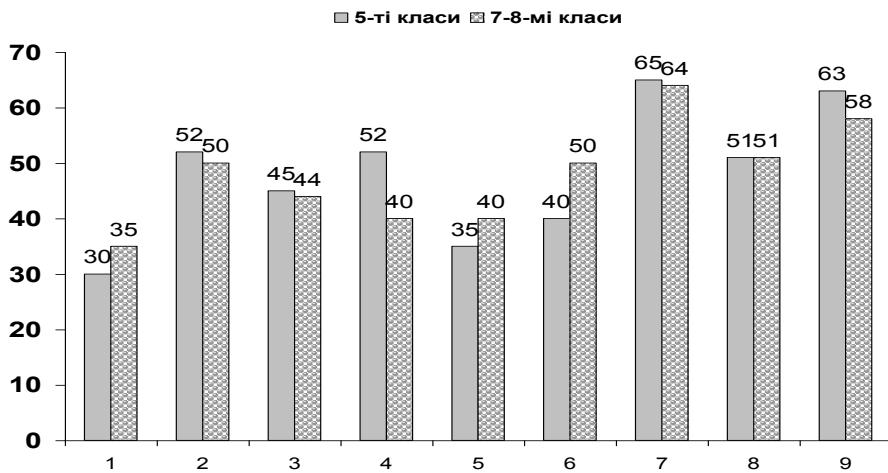


Рис. 3.6.1 Розподіл спрямованості учнів до предметів:

1 - математика, 2 - історія, 3 - література, 4 – природознавство (географія), 5 - музика, 6 - образотворче мистецтво, 7 - подорожі, 8 - спорт, 9 – спілкування.

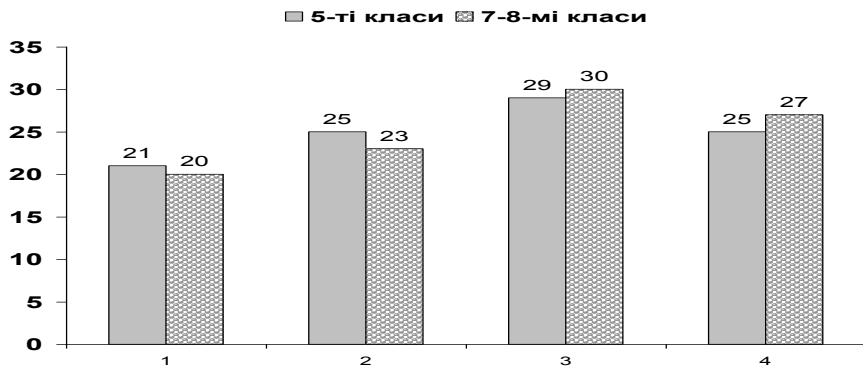


Рис. 3.6.2 Розподіл учнів на групи за характером пізнавальних інтересів: 1 – з аморфними пізнавальними інтересами, 2 – з непізнавальними інтересами, 3 – з широкими пізнавальними інтересами, 4 – з стрижневими пізнавальними інтересами.

Методику розвитку пізнавальних інтересів у дітей, на нашу думку, треба розробляти з позицій системно-структурного підходу, розглядаючи інтерес як складну динамічну систему, що є сплавом волі, емоцій та інтелекту і яка базується на діалектичній взаємодії цих “складових” інтересу.

Результати експериментальної роботи показали, що значний вплив на розвиток пізнавальних інтересів учнів має розроблена нами методика використання системи уроків з краєзнавства в 5-му та 7-8-му класах при дотриманні таких методичних умов: врахування вікових особливостей учнів, використання проблемного навчання, системи дидактичних ігор, комплексу завдань для самостійної роботи, проведення пошуково-екскурсійної роботи.

Разом з тим встановлено значний вплив пізнавального інтересу на рівень навчальних досягнень учнів, на збільшення кількості учнів з широкими пізнавальними інтересами та стрижневими пізнавальними інтересами. Використання краєзнавчого матеріалу сприяє також вихованню в учнів любові, поваги до минулого, громадянської позиції.

ВИСНОВКИ

Результати дослідження підтвердили висунуту гіпотезу та дають підстави для таких висновків:

- проблема розвитку пізнавальних інтересів не є новою і широко розглянута у філософській, психолого-педагогічній і методичній літературі, де визначено суть інтересу, природу пізнавального інтересу, його структуру, шляхи формування та етапи розвитку, залежність від вікових особливостей; встановлено, що пізнавальний інтерес як мотив навчання та стійка риса особистості є яскравим показником розумового розвитку особистості; досліджено взаємозв'язок інтересів і навчальних умінь і навичок; встановлено, що пізнавальний інтерес учнів як особистісне утворення є достатньо точним показником ефекту введення в процес навчання всіх компонентів (категорій, понять, підходів) дидактики як певної системи, що скеровує практику навчального процесу; обґрунтовано, що за допомогою пізнавального інтересу чіткіше виявляється внутрішня його сторона (методи навчання, урок, інші форми організації навчальної діяльності), ефект взаємозумовлених діяльностей учителя та учня, ефект освітньої, розвиваючої та виховної функції навчання; досліджено, що пізнавальний інтерес як особистісне утворення є тією зв'язковою ланкою між навчанням і вихованням учнів, котре входить і в спрямованість особистості, і в міжособистісні відносини, і в формування поглядів і переконань учнів. У працях методистів розкрито закономірності засвоєння історичних понять школярами, шляхи формування прийомів розумової діяльності учнів і їх самостійного мислення на основі поетапного засвоєння схем наукового аналізу історичних явищ, методику організації уроку історії в технології розвивального навчання, роль інформаційно-розвиваючих блоків як одного із засобів індивідуалізації навчання історії, розроблено психологічні основи засвоєння історії учнями, особливості організації самостійного навчання в процесі вивчення історії, використання рейтингової системи оцінювання результатів навчальної діяльності учнів, інтерактивних методів навчання та ігор на уроках історії, оптимальне поєднання класної, групової й індивідуальної роботи учнів за умови врахування їх пізнавальних можливостей та ін.

Однак питання методики розвитку пізнавальних інтересів учнів середнього шкільного віку у процесі вивчення історії України не знайшло свого відображення як окреме, цілісне дослідження. Зокрема, не висвітлено питання ролі краєзнавчого матеріалу, екскурсійно-пошукової роботи в процесі розвитку пізнавальних інтересів учнів, використання системи завдань проблемного характеру, комплексу

завдань для самостійної роботи та ігрових ситуацій для розвитку пізнавальних інтересів школярів;

- сучасні програми з історії України для 5-го та 7-8-х класів суттєво відрізняються від попередніх програм, де майже не зверталася увага на організаційно-педагогічні засади уроку історії, і передбачають можливість організації роботи над розвитком пізнавальних інтересів учнів, починаючи з 5-го класу (пропедевтичний курс історії України).

Сучасні підручники з історії України для 5-го класу та деякі для 7-8-х класів забезпечені певною мірою методичним апаратом, який може використати вчитель у процесі роботи над розвитком пізнавальних інтересів учнів, але цього недостатньо, тому що в підручниках мало ілюстрацій, малюнків, картин, схем, історичних джерел, які б можна було використати для аналізу історичного матеріалу, а не лише для підтвердження викладених у параграфі фактів; мало запитань і завдань проблемного характеру, пошукових, пізнавальних, творчих завдань, ігор, які, використовуючи у системі, сприяють розвитку пізнавальних інтересів учнів. А підручників з історії рідного краю з необхідним методичним апаратом, адаптованим текстом до вікових та психологічних особливостей учнів різних класів, взагалі немає;

- науковці та педагоги Закарпаття у 20-30-х рр. XX ст. вирішальну роль у процесі вивчення історії, розвитку пізнавальних інтересів учнів до історії вбачали в наповненні змісту шкільного курсу історії краєзнавчим матеріалом, залученні учнів до самостійної пошукової, творчої позакласної та позашкільної роботи. При цьому, на їх думку, матеріал, що вивчається, повинен бути близьким, зрозумілим, цікавим учням та ґрунтуватись на історичних пам'ятках, документах, народній пам'яті.

- як показало наше дослідження, сьогодні, в цілому, в практиці викладання історії накопичено достатній досвід інноваційних систем, технологій та моделей, які спрямовані на реалізацію в навчально-виховному процесі особистісно-орієнтованого навчання, розвитку задатків, нахилів, обдарувань учнів, творчості, сприяють розвитку пізнавальних інтересів учнів, але мають і певні недоліки, котрі змушують вчителів творчо підходити до їх використання, враховуючи особливості класу, навчального матеріалу та ін. Однак, виявлено відсутність чіткої, науково обґрунтованої, експериментально підтвердженої методики використання краєзнавчого матеріалу з метою розвитку пізнавальних інтересів учнів на уроках історії України.

- у процесі дослідження нами виявлено, що джерелами стимуляції розвитку пізнавальних інтересів є зміст навчального матеріалу, відносини учителя з учнями та характер і рівень пізнавальної

діяльності, а шляхами стимуляції пізнавального інтересу відповідно є: доступність, врахування вікових особливостей, реалізація принципу новизни навчального матеріалу, використання елементів історизму, відкриття нового в відомому, обґрунтування практичного значення знань, використання елементів гри, творчих завдань, використання краєзнавчого матеріалу; забезпечення і дотримання доброзичливих відносин, прояв педагогічного оптимізму, забезпечення підтримки починань учителя учнями, організація змагань на кращі творчі роботи; різноманітність самостійної роботи школярів, проблемний виклад знань, організація дослідницької роботи, вирішення творчих завдань, посилення практичної роботи.

Використання всіх джерел та шляхів стимуляції розвитку пізнавальних інтересів учнів одночасно неможливо. Тому, готуючись до уроку вчитель повинен враховувати: а) вікові та психологічні особливості учнів; б) рівень навчальних досягнень та рівень пізнавальних умінь і навичок школярів; в) мету та завдання уроку, зміст історичного матеріалу.

- у процесі дослідно-експериментальної роботи розроблено програму з історії рідного краю для 5-го класу, методичні рекомендації, методику управління пізнавальною діяльністю учнів на уроках історії рідного краю в 5-му та в 7-8-х класах на уроках історії України при вивченні теми "Наш край", які, відповідно до виявлених педагогічних умов, сприяють підвищенню рівня пізнавальних інтересів учнів до історії, покращують рівень володіння школярами пізнавальними уміньми і навичками (як загальнонавчальними так і спеціальними історико-предметними) та забезпечують підвищення рівня навчальних досягнень учнів з історії, що підтверджують результати контрольних робіт в 5-х та 7-8-х класах.

Проведене педагогічне дослідження дає підстави сформулювати такі основні рекомендації щодо впровадження в навчальний процес методики розвитку пізнавальних інтересів учнів 5-го та 7-8-х класів через систему уроків історії рідного краю:

1. Доцільно запровадити в 5 класі паралельно з вивченням пропедевтичного курсу історії України курс історії рідного краю.
2. Сформулювати у навчальних програмах перелік учнівських компетенцій, що впливають із структури історичної свідомості з урахуванням поступового ускладнення та розвитку основних загальнонавчальних (розумових і мовних) і спеціальних історико-предметних (хронологічних, картографічних, аналітичних, причинно-наслідкових, оцінювальних тощо) умінь і навичок.

3. Підбираючи матеріал краєзнавчого змісту до підручників і посібників, необхідно враховувати такі особливості: адаптація тексту до вікових особливостей дітей 10-12 років (доступний, зрозумілий, цікавий, переважно - художній стиль (розповідь, опис), послідовність викладу думок; використання історичних документів (уривки з літописів, перекази, легенди, вірші, грамоти, укази і т. ін.), які повинні: а) відповідати меті і завданням навчання історії; б) відображати основні, найбільш типові події; в) бути в органічній єдності з програмовим матеріалом; г) бути зрозумілим і цікавим учням за змістом та об'ємом; слугувати для аналізу історичної події; зв'язок матеріалу з життям, знаннями і досвідом учнів, з історією України; поєднання теоретичного матеріалу з яскравою наочністю, картами, схемами; максимальне поєднання матеріалу з екскурсійною і пошуковою роботою; запитання до учнів повинні відповідати не лише таким рівням розвитку пізнавальних здібностей, як знання та розуміння, але й - використання, аналіз, синтез, оцінка.

4. У процесі вивчення історії України та історії рідного краю з метою розвитку пізнавальних інтересів учнів до історії слід дотримуватись таких методичних умов: створювати на кожному уроці і для кожного учня ситуацію успіху, забезпечуючи позитивну атмосферу уроку, виставляючи оцінку (бал) кожному учню; використовувати ігри та ігрові ситуації, різні види рольових ігор; запроваджувати елементи проблемності на уроці; використовувати різноманітні види самостійних робіт, враховуючи пізнавальні можливості учнів, їх уміння та навички та їх схильність до гуманітарної чи математичної сфери пізнавальних умінь; проводити заплановані екскурсії; застосовувати різні типи та форми проведення уроків, інтерактивні технології навчання (робота в групах, парах, індивідуальні завдання, взаємонавчання тощо), особистісно-орієнтований підхід.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальшого вивчення потребують питання методики розвитку пізнавальних інтересів учнів старших класів, використання матеріалів курсу всесвітньої історії з метою розвитку пізнавальних інтересів школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Юдин Э.Г. Понятие деятельности как методологическая проблема / Э.Г. Юдин // Труды ВНИИТЭ. - Сер. "Эргономика". - М., 1976. - 15 с.
2. Швырев В.С. Научное познание как деятельность / В.С. Швырев. - М. : Просвещение, 1984. - 228с.
3. Крестотурьян Н.Г. Категория деятельности в системе научных понятий / Н.Г.Крестотурьян // Труды ВНИИТЭ. - Сер. "Эргономика". - Вып. 10. - Методологические проблемы исследования деятельности. - М., 1976. - 24 с.
4. Буюва Л.П. Человек: деятельность и общение / Л.П. Буюва - М. : Просвещение, 1978. - 192 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. - М. : Политиздат, 1977. - 304 с.
6. Зинченко В.П. Продуктивное восприятие / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. - 1971. - № 6. - С.27-34.
7. Крестотурьян Н.Г. Категория деятельности в системе научных понятий / Н.Г.Крестотурьян // Труды ВНИИТЭ. - Сер. "Эргономика". - Вып. 10. Методологические проблемы исследования деятельности. - М., 1976. - С.8-15.
8. Зинченко В.П. Продуктивное восприятие / В.П.Зинченко // Вопросы психологии. - 1971. - № 6. - С. 35-42.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : В 2 Т. / М. : Педагогика, 1989. - Т.1. - 488 с.
- 10.Ананьев Б.Г. Познавательные потребности и интересы / Б.Г.Ананьев / Ученые записки Ленинградского университета. - Л., 1959. - С.19-32.
- 11.Ломов Б.Ф. К проблеме деятельности в психологии / Б.Ф.Ломов // Психологический журнал. - 1981. - Т.2. - № 5. - С.3-22.
- 12.Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. - М. : Наука, 1980. - 334 с.
- 13.Каган М.С. Человеческая деятельность / М.С. Каган. - М. : Просвещение, 1974. - 286 с.
- 14.Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. - М. : Наука, 1980. - С.146-150.
- 15.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 Т. - М. : Педагогика, 1989. - Т.1. - С. 236.
- 16.Юдин Э.Г. Понятие деятельности как методологическая проблема / Э.Г.Юдин // Труды ВНИИТЭ. - Сер. "Эргономика". - М., 1976. - 15 с.
- 17.Буюва Л.П. Человек: деятельность и общение / Л.П.Буюва. - М. : Просвещение, 1978. - 192 с.
- 18.Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. - М. : Политиздат, 1977. - С.297.
- 19.Ломов Б.Ф. К проблеме деятельности в психологии / Б.Ф.Ломов // Психологический журнал. - 1981. - Т.2. - № 5. - С.3-22.

- 20.Каган М.С. Человеческая деятельность / М.С.Каган. - М. : Просвещение, 1974. - 286 с.
- 21.Демін М.В. Проблеми діяльності в теорії особистості / М.В.Демін. - М. : Педагогика, 1977. - С.93-94.
- 22.Демиденко В.К. Психологічні основи засвоєння історії учнями / В.К.Демиденко. - К. : Рад. школа. - 1970. - С.87.
- 23.Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека / В.Н.Мясищев // Психологическая наука в СССР. - М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. - Ч.2. - С.87.
- 24.Иванов В.Г. Особенности интересов учащихся-подростков / В.Г.Иванов // Проблемы возрастной педагогики. - М., 1960. - С.95-128.
- 25.Архипов О.П. Создание условий для проявления успеха как средства формирования положительного отношения к деятельности / О.П.Архипов. - Красноярск, 1957. - 184 с.
- 26.Ковалев А.Г. Личность и ее направленность / А.Г.Ковалев. - М., 1966. - С.87.
- 27.Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Собрание сочинений / К.Д.Ушинский. - М. : Изд-во АПН РСФСР, 1950. - Т.8. - С.8-79.
- 28.Ананьев Б.Г. Познавательные потребности и интересы / Б.Г.Ананьев / Ученые записки Ленинградского университета. - Л., 1959. - С.45-49.
- 29.Добрынин М.Ф. Интерес и внимание / М.Ф.Добрынин. - М., 1941. - 240 с.
- 30.Павлов И.П. Полное собрание трудов. - М.- Л. : Изд-во АН СССР, 1951. - Т.1. - Кн. 1. - 376 с.
- 31.Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С.Выготский. - М. : Просвещение, 1992. - С.107.
- 32.Кобаль В.І. Проблеми формування пізнавальних інтересів у навчальній діяльності школярів / В.І. Кобаль // Вісник КНУ ім. Тараса Шевченка. Соціологія. Психологія. Педагогіка. - К., 1998. - С.56-58.
- 33.Эльконин Д.Б. Достижения и проблемы дальнейшего развития детской психологии в СССР / Д.Б.Эльконин // Вопросы психологии. - 1978. - №1. - С.12-14.
- 34.Щукина Г.И. Введение / Г.И.Щукина // Актуальные вопросы формирования интересов в обучении. - М. : Просвещение, 1984. - С.6-13.
- 35.Менчинская Н.А. Психологические проблемы активности личности в обучении / Н.А.Менчинская. - М. : Просвещение, 1971. - С.124.
- 36.Корнилов К.Н. Учение о реакциях человека / К.Н.Корнилов. - М.-Л. : ГИЗ, 1923. - 306 с.
- 37.Левитов Н.Д. О психологических состояниях человека / Н.Д.Левитов. - М., 1964. - 248 с.
- 38.Рыков Н.А. К вопросу об образовании умений / Н.А.Рыков // Советская педагогика. - 1953. - № 10. - С.29-39.

39. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственного развития учащихся / Е.Н.Кабанова-Меллер. - М. : Просвещение, 1968. - 288 с.
40. Пуни А.Ц. О сущности двигательных навыков / А.Ц.Пуни // Вопросы психологии. - 1964. - №1. - С.31-40.
41. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. - М. : Просвещение, 1973. - С.126.
42. Люблинская А.А. Очерки психического развития ребенка / А.А.Люблинская. - М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. - 545 с.
43. Платонов К.К. Проблема способностей / К.К.Платонов. - М. : Наука, 1972. - 312 с.
44. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. - Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. - 480 с.
45. Леонтьев А.Н. Биологическое и социальное в психологии человека / А.Н.Леонтьев // Вопросы психологии. - 1960. - № 6. - С.37.
46. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П.Я.Гальперин // Психологическая наука в СССР. - М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. - Т.1. - С.441-469.
47. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников / Н.Ф.Талызина. - М. : Просвещение, 1988. - 91 с.
48. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственного развития учащихся / Е.Н.Кабанова-Меллер. - М. : Просвещение, 1968. - С.127-131.
49. Решетников В.И. Формирование приемов мышления у школьников / В.И.Решетников. - Владимир, 1973. - С.36-42.
50. Менчинская Н.А. Вопросы умственного развития ребенка / Н.А.Менчинская. - М. : Знание, 1970. - 64 с.
51. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология учения / Д.Н.Богоявленский, Н.А.Менчинская. - М., 1960. - 302 с.
52. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М.Теплов. - М. : Просвещение, 1961. - 535 с.
53. Божович Л.И. Познавательные интересы и пути их изучения / Л.И.Божович. - М. : Просвещение, 1955. - 178 с.
54. Костюк Г.С. Некоторые вопросы взаимосвязи воспитания и развития личности / Г.С.Костюк // Вопросы психологии. - 1956. - №5. - С.3-14.
55. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников / В.А.Крутецкий. - М. : Просвещение, 1968. - 432 с.
56. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А.Сухомлинский. - К. : Радянська школа, 1969. - 244 с.
57. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Под ред. Шукиной Г.И. - М. : Просвещение, 1984. - С.98.
58. Огородников И.Т. Воспроизводящие и творческие овладения знаниями / И.Т.Огородников // Воспроизводящая и творческая деятельность учащихся в обучении. - М. : МГПИ им. В.И.Ленина, 1978. - С.316

59. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся / П.И.Пидкасистый. - М. : Педагогика, 1972. - 184 с.
60. Половникова Н. А. Система воспитания познавательных сил школьников / Н.А.Половников. - Казань : Каз. ГПИ, 1975. - 101 с.
61. Алексюк А.Н. Проблемное обучение на уроках в процессе изучения нового материала / А.Н.Алексюк. - К. : Радянська школа, 1971. - 68 с.
62. Лернер И.Я. Поиск доказательств и познавательная самостоятельность учащихся / И.Я.Лернер // Советская педагогика. - 1974. - № 7. - С.28-37.
63. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения / М.И.Махмутов. - Казань, 1972. - 296 с.
64. Занков Л.В. О проблеме воспитания и развития / Л.В.Занков // Советская педагогика. - 1958. - № 3. - С.9-13.
65. Данилов М.А. Подготовка учащихся к активному восприятию новых знаний / М.А.Данилов // Советская педагогика. - 1947. - № 8. - С.12-21.
66. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения / М.Н.Скаткин. - М. : Педагогика, 1971. - 206 с.
67. Онищук В.А. Путь к глубоким знаниям / В.А.Онищук. - К. : Знання, 1969. - 48 с.
68. Щукина Г. И. Исследование проблемы активизации учебно-познавательной деятельности / Г.И. Щукина // Советская педагогика. - 1983. - № 11. - С.46-51
69. Роботова А.С. Познавательный интерес к гуманитарным предметам и становление мировоззрения старшеклассников / А.С.Роботова // Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. - ЛГПИ, 1975. - С.86-97.
70. Савина Ф.К. Самостоятельная работа учащихся как фактор развития познавательных интересов учащихся / Ф.К.Савина // Ученые записки ЛГПИ. - 1968. - Т.382. - 47 с.
71. Максимова В.Н. Проблемное построение содержания учебного материала как условие развития познавательных интересов / В.Н.Максимова // Ученые записки ЛГПИ. - 1968. - Т.381. - 54 с.
72. Баханов К.О. Лабораторно-практичні роботи з історії України (методичний посібник для вчителів) / К.О.Баханов. - К. : Генеза, 1996. - 208 с.
73. Дайри Н.Г. Обучение истории в старших классах средней школы. Познавательная активность и эффективность обучения / Н.Г.Дайри. - М. : Просвещение, 1966. - 438 с.
74. Данилов М.А. Теоретические основы обучения и проблема воспитания познавательной активности и самостоятельности учащихся / М.А.Данилов. - Казань : Таткнигоиздат, 1963. - 96 с.
75. Кирсанов А.А. Индивидуализация обучения как средство развития познавательной активности и самостоятельности учащихся / А.А.Кирсанов // Советская педагогика. - 1963. - № 5. - С.27-34.

76.Лернер И.Я. Критерии уровней познавательной самостоятельности учащихся / И.Я.Лернер // Новые исследования в педагогических науках : Сб. ст. - Вып. № 9. - М., 1971. - С.34-39.

77.Назарец А.И. Формирование в учащихся 7-ых классов навыков исследовательского подхода к изучению исторических документов / А.И.Назарец // Развитие познавательных возможностей учащихся при обучении истории. / отв. ред. Гора П.В. - М. : МГПИ, 1974. - С.58-80.

78.Савченко А.Я. Развитие познавательной самостоятельности школьников в начальных классах / А.Я.Савченко. - К., 1982. - 176 с.

79. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю / В.А.Сухомлинский / Избр. соч. в 3 Т. - Т.2.- К. : Радянська школа, 1979. - С.511-512.

80.Максимова В.Н. Проблемное построение содержания учебного материала как условие развития познавательных интересов // Ученые записки ЛГПИ. - 1968. - Т.383. - 56 с.

81.Гальперин П.Я. Психолого-педагогические проблемы программированного обучения на современном этапе. - М.: Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 1966. - 39 с.

82.Левков Ю. Я. Индивидуальная воспитательная работа с подростками по формированию их познавательного интереса // Ученые записки ЛГПИ. - 1968. -Т.382 - 34 с..

83.Шапошникова И.Г. Формирование познавательных интересов учащихся через организацию домашней работы // Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. - ЛГПИ, 1979. - С.284-293.

84.Невский А.И. К вопросу о воспитании интересов учащихся начальной и средней школы. К.: Радянська школа, 1972. - 48 с.

85.Сущенко Т.И. Воспитание познавательных интересов у подростков во внекласной работе. - К.: Радянська школа, 1970. - 96 с.

86.Токарева Л.М. Развитие познавательного интереса к иностранному языку у учащихся старших классов на факультативных занятиях: Автореферат диссертации на соискание научной степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / ХГПУ им Г.С.Сковороды. - Х., 1993. - 21 с.

87.Липник В.М. Формирование познавательных интересов учащихся в процессе краеведческой работы: Автореферат диссертации на соискание научной степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Ів.-Франківський пед. інститут. - Ів.-Франківськ, 1992.- 24 с.

88.Максимова В.М. Вплив проблемного навчання на формування пізнавального інтересу на матеріалі предметів природничого циклу : Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук: 13.00.01 / ХДПУ ім. Г.С.Сковороди. - Х., 1995. - 21 с.

89.Баханов К.О. Лабораторно-практичні роботи з гуманітарних предметів як засіб розвитку пізнавальної активності старшокласників : Автореферат дисертації на здобуття вченого ступеня кандидати педагогічних наук 13.00.01 / Науково-дослідний інститут Педагогіки України. - К., 1992. - 17 с.

90.Скоморовський Б.Г. Дидактичні засади розвитку пошукової пізнавальної активності учнів середньої школи : Автореферат дисертації на здобуття вченого ступеня кандидати педагогічних наук 13.00.01 / Прикарпатський університет ім. В.Стефаника. - Івано-Франківськ, 1996. - 22 с.

91.Мирошниченко Н.О. Групове навчання як засіб формування пізнавальної активності школярів : Автореферат дисертації на здобуття вченого ступеня кандидати педагогічних наук 13.00.01 / Кіровоградський державний педагогічний інститут ім. В.К.Винниченка. - Кіровоград, 1997. - 20 с.

92.Марків В.М. Дидактичні умови формування пізнавальних інтересів молодших школярів: Автореферат дисертації на здобуття вченого ступеня кандидати педагогічних наук 13.00.01 / ХДПУ ім. Г.С.Сковороди. - Харків, 1994. - 17 с.

93.Игашев И.А. Развитие интереса учащихся к знаниям в системе учебной и внеурочной деятельности. - К., 1989. - 178 с.

94.Большакова Н.Д. Развитие интереса к предмету // Начальная школа. - 1981. - № 7. - С.56-58.

95.Костін Н.С. Формування пізнавальних інтересів старшокласників: Автореферат дисертації на здобуття вченого ступеня кандидати педагогічних наук 13.00.01 / К., 1990. - 19 с.

96.Друзь З.В. Пізнавальні завдання з ознайомлення з навколишнім світом у 1-2 класах. - К.: Радянська школа, 1990. - 128 с.

97.Корнєєв В.П. Основи розвитку пізнавальних інтересів // Рідна школа. - 1993. - № 5. - С.36-40.

98.Комаров В.О. Методичні умови формування історичного мислення учнів у процесі навчання. - К., 1986. - 97 с.

99.Файчак З.Є. Розвиток пізнавальних інтересів молодших школярів засобами народознавчого матеріалу та навчальної гри: Автореферат дисертації на здобуття вченого ступеня кандидати педагогічних наук 13.00.01 / Прикарпатський університет ім. В.Стефаника. - Івано-Франківськ, 1994. - 24 с.

100. Терно С.О. Формування історичних понять у учнів 9-го класу загальноосвітньої школи: Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук. 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. - К., 2003. - 21 с.

101. Желіба О.В. Методичні засади використання умовно-графічної наочності у процесі навчання всесвітньої історії в 10-11 класах: Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук. 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. - К., 2003. - 20 с.

102. Задорожна Л.В. Методика використання історичних документів на уроках історії України в загальноосвітній школі: Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук. 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. - К., 2003. - 19 с.

103. Фоменко А.В. Комп'ютер як засіб організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках історії (на матеріалах курсу

Стародавнього світу: Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук. 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. - К., 2003. - 20 с.; Дрібниця В. Електронний підручник - сучасний засіб навчання // Історія в школі. - 2004. - № 2. - С.47-48.

104. Редько А.З. Усвоение исторических понятий учащимися V - VII кл. / А.З.Редько // Известия АПН РСФСР. - Вып. 28. - М., 1950. - С.67-113.

105. Богословский В.В. Понимание и усвоение школьниками IV - VII классов исторической причинности / В.В.Богословский // Уч. Записки ЛГПИ. - Т. 96. - Л., 1954. - С.23-53.

106. Раев А.И. Психологические основы управления умственной деятельностью учащихся в процессе обучения / А.И.Раев. - Л. : ЛГПИ, 1971. - 72 с.

107. Демиденко В.К. Психологічні основи засвоєння історії учнями / В.К.Демиденко. - К. : Радянська школа, 1970. - 128 с.

108. Вагин А.А. Методика обучения истории в школе / А.А.Вагин. - М. : Просвещение, 1972.- 351 с.

109. Дайри Н.Г. Современные требования к уроку истории / Н.Г.Дайри. - М. : Просвещение, 1978. - 160 с.

110. Лейбенгруб П.С. Дидактические требования к уроку истории в средней школе / Лейбенгруб. - М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957. - 160 с.

111. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории: Пособие для учителей / И.Я.Лернер. - М. : Просвещение, 1982. - 191 с.

112. Демиденко В.К. Психологічні основи засвоєння історії учнями / В.К.Демиденко. - К. : Радянська школа, 1970. - С.87.

113. Пироженко Л. 3 історії навчальної книги в Україні / Л.Пироженко // Історія в школі. - 1997.- № 10-11. - С.10-11.

114. Пироженко Л. 3 історії навчальної книги в Україні / Л.Пироженко // Історія в школі. - 1997.- № 10-11. - С.10.

115. Пироженко Л. 3 історії навчальної книги в Україні / Л.Пироженко // Історія в школі. - 1997.- № 10-11. - С.11.

116. Терно С. Підручник з історії сьогодні: стан і перспективи / С.Терно // Історія в школах України. - 2004. - № 1. - С.6-8.

117. Єфіменко О. Початковий підручник для українсько-московської історії для шкіл народних / О.Єфіменко. - К., 1919. - 132 с.

118. Лось Ф., Спицький В. Історія Української РСР : посібн. для IX - X класів / Ф.Лось, В.Спицький. - К., 1961. - 190 с.

119. Дядиченко В., Лось Ф. Історія Української РСР : підручник для VII - VIII класів / В.Дядиченко, Ф.Лось. - К., 1961. - 160 с.

120. Пометун Е.И. Школьное историческое образование в Украине: пути развития и проблемы / Е.И.Пометун. - Луганск, 1995. - 248 с.

121. Программа восьмилетней и средней школы на 1967/68 учебный год: История. - К., 1967. - 84 с.

122. Методическое письмо о преподавании истории и обществоведения в 1984/85 учебном году. - М., 1985. - 138 с.
123. Требования к историческому образованию учащихся средней школы.(Временный государственный стандарт) // Преподавание истории в школе, 1993. - № 4. - С.53.
124. Нечкина М.В., Лейбенгруб П.С. История СССР : уч. для 7 класса / М.В.Нечкина, П.С.Лейбенгруб. - М., 1982. - 257 с., История СССР : уч. для 8 класса средней школы / Под ред. Рыбакова Б.А. - М., 1988. - 303 с.
125. Рыбаков Б.А. Киевская Русь и русские княжества XII – XIII вв. / Б.А. Рыбаков. - М., 1982. - 300 с.
126. Агібалова К.В., Донської Г.М., Духопельников В.М. Всесвітня історія: Середні віки : Пробний підручник для 7 класу середньої школи / К.В.Агібалова, Г.М.Донської, В.М.Духопельников. - К. : Освіта, 1995. - 368 с.
127. Бураков Ю.В., Кошаренко Г.М., Мовчан С.П., Мороз Ю.М. Всесвітня історія. Новітні часи. (1945-1996) : підручник для 11 класу середньої школи / Ю.В.Бураков, Г.М.Кошаренко, С.П.Мовчан, Ю.М.Мороз. - К. : Генеза, 1996. - 319 с.
128. Духопельников В.М., Донської Г.М. Всесвітня історія: Середні віки (кінець XV - середина XVII ст.) : пробний підручник для 8 класу середньої школи / В.М.Духопельников, Г.М.Донської. - К. : Освіта, 1995. - 160 с.
129. Коваль М.В., Кульчицький С.В., Курносов Ю.О. Історія України : матеріали до підручника для 10-11 класів середньої школи / М.В.Коваль, С.В.Кульчицький, Ю.О.Курносов. - К. : Райдуга, 1992. - 511 с.
130. Кульчицький С., Курносов Ю., Коваль М. Історія України : пробний підручник для 10-11 класу середньої школи / С.Кульчицький, Ю.Курносов, М.Коваль. - К. : Освіта, 1993. - Ч.1. - 254 с.
131. Кучерук О.С. Оповідання з історії України : пробний підручник до початкового курсу з історії України для 5 кл. середньої школи / О.С.Кучерук. - К. : Освіта, 1993. - 239 с.
132. Лях Р.Д., Темірова Н.Р. Історія України. З найдавніших часів до середини XIV ст. : підручник для 7 кл. середньої школи / Р.Д.Лях, Н.Р.Темірова. - К. : Генеза, 1995. - 179 с.
133. Майборода О.М. Новітня історія (період після Другої світової війни) : навч. посібн. для 11 кл. середньої школи / О.М.Майборода. - К. : Освіта, 1995. - 351 с.
134. Мисан В.О. Оповідання з історії України та рідного краю : підручник для 5 кл. середньої школи / В.О.Мисан. - К. : Генеза, 1995. - 144 с.
135. Гирич І.Б. Чи суперечить національний міф історичній правді? / І.Б.Гирич // Українська історична дидактика: міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії) : збірник наукових статей. - К. : Генеза, 2000. - С.47-54.
136. Безрогов В.Г., Богуславский М.В., Кошелева О.Е. Учебная литература по истории: современное состояние и перспективы /

В.Г.Безрогов, М.В.Богуславский, О.Е.Кошелева // История. Еженедельное приложение к газете "Первое сентября". - 1997. - № 11. - С.1-3.

137. Кузнецов Ю. Методологічна та діалогічна структура підручника з історії та її вплив на демократичну поведінку учнів / Ю.Кузнецов // Історія в школах України. - 1996. - № 4. - С.18-19.

138. Мисан В.О. Оповідання з історії України та рідного краю : підручник для 5 кл. середньої школи / В.О.Мисан. - К. : Генеза, 1995. - 144 с.

139. Жарова Л.М. Діалогова методика: мені цікаво розуміти іншого. З досвіду роботи / Л.М.Жарова // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : матеріали Всеукраїнської наук-практ. конфер. - Херсон, 1997. - К. : ІЗМН, 1998. - С.19-23.

140. Дубас О.П. Висвітлення питання про утворення національних держав у 1917-1921 рр. у підручниках видавництва "Генеза" / О.П.Дубас // Українська історична дидактика: міжнародний діалог (Фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії) : збірник наукових статей. - К. : Генеза, 2000. - С.115-124.

141. Власов В.С., Данилевська О.М. Вступ до історії України : підручник для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів / В.С.Власов. - К. : Генеза, 2001. - 248 с.

142. Лях Р.Д., Термірова Н.Р. Історія України. З найдавніших часів до середини XIV ст. : підручник для 7 класу середньої школи / Р.Д.Лях, Н.Р.Термірова. - К. : Генеза, 1999. - 320 с.

143. Смолій В.А., Степанков В.С. Історія України. Давні часи та середньовіччя : пробний підручник для 7 класу / В.А.Смолій, В.С.Степанков. - К. : Освіта, 2001. - 220 с.

144. Смолій В.А., Степанков В.С. Історія України. Давні часи та середньовіччя : Пробний підручник для 7 класу / В.А.Смолій, В.С.Степанков. - К. : Освіта, 2001. - С.5.

145. Власов В.С. Історія України : підручник для 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів / В.С.Власов / За ред. Мицика Ю.А. - К. : Генеза, 2004. - 256 с.

146. Баханов К.О. Лабораторно-практичні роботи у викладанні історії України : [методичний посібник для вчителя]. - К. : Генеза, 1996. - 208 с.

147. Баханов К.О. Написані з власного досвіду (Перше покоління українських підручників: основі напрями модернізації) / К.О.Баханов // Історія в школах України. - 2004. - № 5. - С.11-17.

148. Гомонай В.В. Антологія педагогічної думки Закарпаття (XIX - XX століття) / В.В.Гомонай. - Ужгород : Закарпаття, 1992. - 299 с.

149. Ігнат А.М. Загальноосвітня школа на Закарпатті в XIX - на початку XX століття / А.М.Ігнат. - Ужгород : УжДУ, 1971. - 69 с.

150. Гомонай В.В., Росул В.В., Талапканич М.І. Школа та освіта Закарпаття / В.В.Гомонай, В.В.Росул, М.І.Талапканич. - Ужгород, 1997. - 248 с.

151. Річний звіт Мукачівської державної реальної гімназії за 1924/1925 н.р. - С.37-39.
152. Ворон А. До реформи шкільного навчання історії / А.Ворон // Учитель. - 1930. - № 7-10. - С.133-139.
153. Тромбала І. Роздуми про вивчення історії / І.Тромбала // Учитель. - 1931. - № 9. - С. 190-192.
154. Божук М. Історія і географія в школі / М.Божук // Учитель. - 1932. - № 2. - С.64-66.
155. Грига М. Що і як вчити на уроках історії / М.Грига // Народная школа. - 1939/40. - № 5. - С.74-78.
156. Кириченко С. Вивчення краєзнавства / С.Кириченко // Учитель. - 1929. - № 3-4. - С.67-69.
157. Машкаринець В. Краєзнавство у зв'язку з новими навчальними основами / В.Машкаринець // Учитель. - 1930. - № 7-10. - С.131-133.
158. Селевко Г.С. Опыт системного анализа современных педагогических систем / Г.С.Селевко // Школьные технологии. - 1996. - № 6. - С.16.
159. Тоффлер А. Футурошок / А.Тоффлер : [пер. з англ.]. - Спб. : Лань, 1997. - 326 с.
160. Сміт Ф. Оголошуємо освіту катастрофою і живемо далі / Ф.Сміт // Шкільний світ. - 1995. - № 5. - С.3.
161. Роджерс К. Вопросы, которые я бы задал, если бы был учителем. Доклад на конференции учителей в 1973 г. / К.Роджерс // Семья и школа. - 1987. - № 10. - С.23.
162. Основные направления и тенденции в развитии педагогической науки в конце XIX - начале XX веков. - М. : Педагогика, 1980. - С.83.
163. Дьюї Дж. Моє педагогічне кредо / Дж.Дьюї // Шлях освіти. - 1998. - № 4. - С.53.
164. Галлагер К. Викладання історії в контексті сприяння демократичним цінностям і терпимості (Викладання і вивчення історії в школі) / К.Галлагер : [пер. з англ.]. - К. : Право, 1998. - С.12.
165. Пометун О.І. Інтерактивні методи навчання / О.І.Пометун // Історія в школах України. - 2004. - № 3. - С.39.
166. Комаров В.О. Радянська модернізація України (1928-1938 рр.) Проблеми економічної освіти десятикласників (з досвіду роботи) / В.О.Комаров // Історія в школі. - 2002. - № 10. - С.18-20.
167. Фідря О. Афоризми та висловлювання у викладанні історії / О.Фідря // Історія в школах України. - 1998. - № 1. - С.32-35.
168. Гушаниця О. "Моя криниця" / О. Гушаниця // Історія в школах України. - 1998. - № 1. - С.41-49.
169. Баханов К.О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі / К.О.Баханов. - Запоріжжя : Просвіта, 2000. - 160 с.
170. Вендровская Р.Б. Школа 20-х годов: поиски и результаты / Р.Б.Вендровская. - М., 1993. - С.19.

171. Педагогическая энциклопедия. - Т.1. - М. : Работник просвещения, 1927. - С.536.
172. Рудик П.А. Принципы построения заданий в дальтоновском плане / П.А.Рудик. - М. : Новая Москва, 1926. - С.18.
173. Мижуев П.Г. Практика и теория Дальтон-плана в Англии / П.Г.Мижуев. - Изд-во Бракгауз-Ефрех, 1926. - С.171.
174. Маленков В. Современный урок истории / В.Маленков // История. - 1996. - № 2. - С.14, Рукина Ц.Л. О новой технологии исторического образования / Ц.Л.Рукина // История. - 1995. - № 33. - С.2, Сыночкин С. Может ли пятиклассник анализировать исторический источник / С.Сыночкин // История. - 1995. - № 33. - С.7.
175. Троицкий Ю.Л. Методические рекомендации к серии рабочих тетрадей по истории / Под ред. Троицкого Ю.Л. // Методика. Рабочие тетради учителя. - М. : Открытый мир, 1995. - С.290-300.
176. Редюхин В., Шейнина А. Современная школа / В.Редюхин, А.Шейнина // Управление школой. - 1997.- № 1. - С.7.
177. Петрушин В.И. Музыкальная психология / В.И.Петрушин. - М. : ТОО "Гасси", 1994. - С.256.
178. Чубукова Т., Войцехівський Ю. Використання дидактичних ігор на уроках історії України / Т.Чубукова, Ю.Войцехівський // Історія в школі. - 1996. - № 2. - С.24-25.
179. Брейтерман М. Оргдиалог Александра Ривина / М.Брейтерман // Частная школа. - 1995. - №6. - С.38.
180. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие / В.К.Дьяченко. - М. : Педагогика, 1989. - С.136.
181. Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе / И.М.Чередов. - М. : Просвещение, 1988. - С.21.
182. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи / О.Я.Савченко. - К. : Абрис, 1997. - С.372.
183. Кротких Н. Вальдорфская педагогика: учение без страха / Н.Кротких // Воспитание школьника. - 1993. - №4. - С.35.
184. Кюлевинд Г. Школа сознания / Г.Кюлевинд : [пер. с нем.]. - Одесса, 1991. - С.3.
185. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи / О.Я.Савченко. - К. : Абрис, 1997. - С.374.
186. Штейнер Р. Духовное обновление педагогики / Р.Штейнер : [пер. с нем.]. - М. : Парсифаль, 1995. - С.189.
187. Гейденбрад К. Учебный план свободной вальдорфской школы / К.Гейденбрад // Частная школа. - 1997. - № 2. - С.127-137.
188. Жарова Л. Діалогова методика: мені цікаво розуміти іншого (з досвіду роботи) / Л.Жарова // Історія в школі. - 1997. - № 8. - С.12-15.
189. Кларин М.В. Инновации в обучении. Метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта / М.В.Кларин. - М. : Наука, 1997. - С.83.
190. Шаталов В.Ф. За чертой привычного / В.Ф.Шаталов. - Донецк : Донбас, 1988. - С.15.

191. Шаталов В.Ф. Навчати всіх, навчати кожного.. / В.Ф.Шаталов. - К. : Радянська школа, 1988. - С.129.
192. Соломахіна Н. Тема: "Стародавня Індія та Китай" (6 клас) (з досвіду роботи) / Н.Соломахіна // Історія в школі. - 2002. - № 10. - С.25.
193. Редакционный комментарий к статье Н.П. Мирошниченко "Преподавание истории Древнего мира по системе Шаталова" // Преподавание истории в школе. - 1990. - № 4. - С.76.
194. Тоболін В. Вивчення життя і діяльності історичних осіб через використання схем — портретів / В.Тоболін // Історія в школах України. - 1999. - № 1. - С.26-27.; Його ж Піктограми на уроці історії / В.Тоболін // Історія в школах України. - 2000. - № 2. - С.36-39.
195. Свідерська В. Деякі аспекти розвитку творчості школярів при вивченні історії / В.Свідерська // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного інституту. - Тернопіль, 1997. - С.108.
196. Литвинов А.И. Иконические модели / А.И.Литвинов // Народное образование. - 1991. - № 7.- С.40-42.
197. Шевченко С. Для начала - двенадцать спасателей / С.Шевченко // Народное образование.- 1991. - № 1. - С.54-60; Його ж Трудно потому, что просто / С.Шевченко // Народное образование. - 1991. - № 2. - С.63-66.
198. Алехин В. Опорно-динамичные схемы (ОДС) на уроках истории / В.Алехин // Магистр. - 1999. - № 4. - С.63-66.
199. Афанасьев М.М. Запитання як засіб розвитку пізнавально-навчальної активності учнів на уроках історії / М.М.Афанасьєв // Розвиток історичного мислення як засіб формування особистості, її інтелекту та творчих здібностей. - Одеса : АстроПринт, 1999. - С.100-112.
200. Сиротенко Г.О. Якість освіти в порівняльних показниках / Г.О.Сиротенко // Історія в школі.- 1998. - №5-6. - С.28-30.
201. Сотниченко В.М. Рейтингова система оцінювання результатів навчальної діяльності учнів: сутність і значення / В.М.Сотниченко // Історія в школі. - 1998. - №5-6. - С.28-30.
202. Огнев'юк В.О., Фурман А.В. Принципи модульності в історії освіти. Частина I / В.О. Огнев'юк, А.В.Фурман. - К. : УПКККО, 1995. - С.6.
203. Гузик Н.П. Дидактический материал по химии для 10 кл. / Н.П.Гузик. - К. : Радянська школа, 1984. - 96 с.
204. Вашуленко М. В основі - базові потреби дитячої особистості / М.В.Вашуленко // Педагогічна газета. - 1999. - № 2. - С.5.
205. Баханов К.О. Педагогічні інновації: навчання історії за комбінованою системою М.Гузика / К.О.Баханов // Історія в школах України. - 2000. - № 2. - С.25-31.
206. Гузик М. Обучение органической химии / М.Гузик. - М. : Педагогика, 1988. - С.3-33.
207. Баханов К.О. Педагогічні інновації: навчання історії за комбінованою системою М.Гузика / К.О.Баханов // Історія в школах України. - 2000. - № 2. - С.30.

208. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи / О.Я.Савченко. - К. : Абрис, 1997. - С.142.
209. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С.Выготский. - М. : Просвещение, 1992. - С.388.
210. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В.Давыдов. - М. : Педагогика, 1986. - 240с.
211. Методика преподавания истории в средней школе. - М. : Просвещение, 1986. - С. 203.
212. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории / И.Я.Лернер. - М. : Просвещение, 1982. - С. 21.
213. Дайри Н.Г. Основное усвоить на уроке / Н.Г.Дайри. - М. : Просвещение, 1987. - С.27.
214. Лернер И.Я. Методы обучения / И.Я.Лернер // Дидактика средней школы. - М. : Просвещение, 1982. - С.181-215.
215. Кудрявцев Т.В. Психология творческого мышления / Т.В.Кудрявцев. - М. : Педагогика, 1975.- С.260-261.
216. Дайри Н.Г. Как подготовить урок истории / Н.Г.Дайри. - М. : Просвещение, 1969. - С.55.
217. Дайри Н.Г. Основное усвоить на уроке / Н.Г.Дайри. - М. : Просвещение, 1987. - С.22-27.
218. Філіппова Т. Для вчителя життя - кожний день екзамен / Т.Філіппова // Історія в школах України. - 1997. - № 3. - С.36-37.
219. Индивидуализация и дифференциация обучения. - М. : Педагогика, 1990. - С.8.
220. Границкая А.С. Научить думать и действовать / А.С.Границкая. - М. : Просвещение, 1991. - 96 с.
221. Павлова Н.С. Адаптивна система навчання / Н.С.Павлова // Педагогічні технології: Досвід. Практика. Довідник. - Полтава : ПОПОПІ, 1999. - С.32.
222. Фідря О. Інформаційно-розвиваючі блоки як один із засобів індивідуалізації навчання історії / О.Фідря // Історія в школах України. - 1997. - № 2. - С.26-30.
223. Трухан О. Авторська технологія формотворення знань / О.Трухан // Історія в школі. - 1999. - № 2. - С.20.
224. Гальперин П.Я. Психология мышления и учения о поэтапном формировании умственных действий / П.Я.Гальперин // Исследование мышления в советской психологии. - М. : Педагогика, 1966. - С. 236-277.; Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф.Талызина. - М. : Педагогика, 1975. - 343 с.
225. Демиденко В.К. Психологічні основи засвоєння історії учнями / В.К.Демиденко. - К. : Радянська школа, 1970. - С.68-83.
226. Сотниченко В.М. Методичні засади самостійного навчання / В.М.Сотниченко // Розвиток історичного мислення як засіб формування особистості, її інтелекту та творчих здібностей. Збірник статей. - Одеса : АстроПринт, 1999. - С.141-148.
227. Фурман А.В. Методологічна модель школи розвитку / А.В.Фурман // Рідна школа. - 1994.- № 6. - С.19-25.

228. Огнев'юк В.О., Фурман А.В. Принципи модульності в історії освіти. Частина I / В.О.Огнев'юк, А.В.Фурман. - К. : УПКККО, 1995. - С.30,31.
229. Клокар Н.І. Презентація нової програми / Н.І.Клокар // Рідна школа. - 1994. - № 12. - С.47.
230. Вахмяніна О. Організація модульного навчання з історії / О.Вахмяніна // Історія в школі. - 1998. - № 4. - С.21-23.
231. Кларин М.В. Инновации в обучении. Метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта / М.В.Кларин. - М. : Наука, 1997. - С.10.
232. Лернер И.Я. Методы обучения / И.Я.Лернер // Дидактика средней школы. - М. : Просвещение, 1982. - С.187.
233. Поліщук Ю. Історичний аспект проблеми використання дидактичних ігор у школі / Ю.Поліщук // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. - Вип. VI. - Серія: Історія. - Тернопіль, 1997. - С.102.
234. Поліщук Ю. Рольова гра на уроках історії і права / Ю.Поліщук // Історія України. - 2003. - № 2. - С.12-13.
235. Гартвиг А. Метод рассказов и драматизации при преподавании истории в младшем возрасте / А.Гартвиг // Народный учитель. - 1916. - № 1. - С. 6-7.
236. Поліщук Ю. Історичний аспект проблеми використання дидактичних ігор у школі / Ю.Поліщук // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. - Вип. VI. - Серія: Історія. - Тернопіль, 1997. - С.74.
237. Чубукова Т., Войцехівський Ю. Використання дидактичних ігор на уроках історії України / Т.Чубукова, Ю.Войцехівський // Історія в школі. - 1996. - № 2. - С.24-25.
238. Сенинская Е. Путешествие во времени или история одного эксперимента. Игровая методика изучения истории в V-VIII классах / Е.Сенинская // История. - 1997. - № 1. - С.1-4.
239. Сотниченко В., Ілюшина О. Бізнес-фестиваль на уроці історії / В.Сотниченко, О.Ілюшина // Історія в школі. - 1998. - № 4. - С.15-17.
240. Вахмяніна Л. Початок формування багатопартійної системи в Україні (11 клас, урок 29) / Л.Вахмяніна // Історія в школі. - 1997. - № 10-11. - С.28.
241. Машіка В.Т. Нетрадиційні методи, форми та прийоми навчання в курсі "Основи правознавства" / В.Т.Машіка // Історія в школі. - 2002. - № 5. - С.16-20.
242. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. - М. : Академия, 1999. - С. 274.
243. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи / О.Я.Савченко. - К. : Абрис, 1997. - С.397.
244. Оконь В. Основы проблемного обучения / В.Оконь. - М. : Просвещение, 1968. - С.273.
245. Кларин М.В. Инновации в обучении. Метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта / М.В.Кларин. - М. : Наука, 1997. - С.181.

246. Мельникова С.И., Яворовская Л.Н. Игровые формы учебных занятий / С.И.Мельникова, Л.Н. Яворовская.. – Харьков : ХГУ, 1993. - С.5.
247. Бутз М. Робота в групах і демократичний процес / М.Бутз // Робота в групах. Вибр. статті : [гер. з польськ.]. - Варшава, 1994. - С.2.
248. Кларин М.В. Инновации в обучении. Метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта / М.В.Кларин. - М. : Наука, 1997. - С.184,185.
249. Выбор методов обучения в средней школе / Под ред. Ю.К.Бабанского. - М. : Педагогика, 1981. - С.43,44.
250. Злобин Г.В., Румынина В.В. Традиции и новаторство в политике Хрущева Н.С. Семинар-диспут / Г.В.Злобин, В.В.Румынина // Преподавание истории в школе. - 1998. - № 3.- С.41-48.
251. Сотниченко В.М. Виховання толерантності на уроках історії / В.М.Сотниченко // Історія в школах України. - 2000. - № 2. - С.31-36.
252. Клименко А.В. Брейн-ринг по истории в школе / А.В.Клименко // Преподавание истории в школе. - 1998. - № 8. - С.73-75.
253. Хейлик Л. Організація словникової роботи на уроках історії / Л.Хейлик // Історія в школах України. - 1998. - № 3. - С.43-44.
254. Сотниченко В. Деякі проблеми вивчення історії в школі / В.Сотниченко // Історія в школах України. - 1998. - № 1. - С.30-31.
255. Божович Л.И. Познавательные интересы и пути их изучения / Л.И.Божович. - М., 1955. - 178 с.
256. Костюк Г.С. Некоторые вопросы взаимосвязи воспитания и развития личности / Г.С.Костюк // Вопросы психологии. - 1956. - №5. - С.3-14.
257. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности в учебном процессе / Г.И.Щукина. - М. : Просвещение, 1979. - 160 с.
258. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. - М. : Политиздат, 1977. - С. 297.
259. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю / В.А.Сухомлинский / Избранные сочинения : В 3 т. - Т.2. - К. : Радянська школа, 1979. - С.447-448.
260. Щукина Г.И. Проблемы познавательного интереса в педагогике / Г.И.Щукина. - М. : Педагогика, 1971. - С.118.
261. Мир детства: Юность. - Москва, 1988. - С.243.
262. Баханов К.О. Лабораторно-практичні роботи у викладанні історії України : посібн. для вчителя. – К. : Генеза, 1996. - С.6.
263. Мисан В.О. Оповідання з історії України та рідного краю : підручник для 5 класу середньої школи / В.О.Мисан. - К. : Генеза, 1995. - 144 с.
264. Селектор С. Совместные исследования познавательных способностей / С.Селектор // Директор школы. - 2000. - № 3. - С.11-19.
265. Кобаль В.І. Дидактичні умови розвитку пізнавальних інтересів учнів / В.І.Кобаль // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : Зб. наук. пр. - вип.24. - К., 2003. - С.20-24.

266. Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся : Межвузовский сборник научных трудов. - Л., 1985. - 172 с.
267. Павлов И.П. Полное собрание трудов. - М.- Л. : Изд-во АН СССР, 1951. - Т.3.- Кн. 1. - 385 с.
268. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П.И.Пидкасистый. - М. : Педагогика, 1980. - 240 с.
269. Задорожна Л. Навчити працювати самостійно (Інтеграційний метод роботи з історичними документами) / Л.Задорожна // Історія в школах України. - 2004. - № 5. - С.7-10.
270. Щукина Г.И. Познавательный интерес - актуальная проблема современной дидактики / Г.И.Щукина // Советская педагогика. - 1979. - № 8. - С.47-53.
271. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся : Сб. научных статей. - Л., 1981. - 178 с.
272. Треф'як Я. Методика краєзнавчої роботи в школі / Я.Треф'як // Історія в школах України. - 2002. - № 1. - С.33-37.

ДОДАТКИ**Додаток А****Таблиця А.1****Навчальний план Мукачівської державної
реальної гімназії 1924 - 1925 н.р.**

Предмет	Класи							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Історія	1	2	2	2	3	3	3	} 4
Географія	2	2	2	2	1	2	2	

Таблиця А.2**Навчальний план Державної коєдукаційної учительської
семінарії в Мукачеві 1928 - 1929 н.р.**

№	Предмети	I р.	II р.	III р.	IV р.
1.	Релігія	2	2	2	2
2.	Педагогіка і практичне навчання	-	3	5	9
3.	Мова викладання	5	5	5	5
4.	Чеська мова	3	3	3	3
5.	Географія	2	2	2	2
6.	Історія	3	3	2	2
7.	Математика і геометрія	4	3	3	2
...	...				

Таблиця А.3**Навчальний план Державної реальної гімназії
в Ужгороді 1930 - 1931 н.р.**

№	Предмет	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1.	Закон Божий	2	2	2	2	2	2	2	2
2.	Руська мова	5	5	4	4	3	3	2	4
3.	Чеська мова	4	4	4	3	3	2	3	2
4.	Великоруська мова	-	-	-	-	2	2	2	2
5.	Латинська мова	-	-	6	6	4	4	4	5
6.	Французька мова	-	-	-	-	6	6	3	3
7.	Історія	1	2	2	2	3	3	3	3
8.	Географія	2	2	2	2	1	2	1	1
9.	Математика	4	4	3	3	3	3	3	2
10.	Природопис	3	3	-	2	2	2	2	2
11.	Хімія	-	-	-	2	2	2	-	-
12.	Фізика	-	-	3	2	-	-	3	4

13	Декриптивна геометрія	-	-	-	-	-	-	2	1
14	Філософічна пропедевтика	-	-	-	-	-	-	2	2
15	Малювання і красопис	4	4	2	2	-	-	-	-
16	Співи	2	2	-	-	-	-	-	-
17	Гімнастика	2	2	2	2	2	2	2	2
	Всього	29	30	30	32	33	33	34	35

Таблиця А.4

**Навчальний план Державної реальної гімназії
в Хусті 1931 - 1932 н.р.**

№	Предмет	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1.	Закон Божий	2	2	2	2	2	2	2	2
2.	Руська мова	5	5	4	4	3	3	2	3
3.	Чеська мова	4	4	4	3	3	2	2	2
4.	Російська мова	-	-	-	-	2	2	2	2
5.	Латинська мова	-	-	6	6	4	4	4	5
6.	Французька мова	-	-	-	-	6	6	4	4
7.	Історія	1	2	2	2	3	3	3	
8.	Географія	2	2	2	2	1	2	2	4
9.	Математика	4	4	3	3	3	3	3	2
...								

Додаток Б

Навчальний план вивчення історії в горожанських школах Закарпаття

І клас:

1. Історія Підкарпатського краю, його формування та поява на ньому першої людини.
2. Перші поселення людей на Підкарпатській Русі: Мала гора, Дяково (глинянки), Чорний мочар.
3. Перші історичні народи на Підкарпатській Русі.
4. Слов'яни: як, де і коли з'явилися; поділ їх на роди, племена; життя, знаряддя, заняття, культурне життя; культ божеств, одяг, їжа, мова, пісні, танці й інші звичаї й обряди.
5. Поділ слов'ян: історія їх нового життя; територія; їх попередники.
6. Переселення русинів на Підкарпаття: часи переселень. Як і коли прийшли сюди. Життя русинів перед приходом "мадяр".
7. Прихід угрів і життя русинів в перші роки під уграми.
8. Вплив руської мови і руської культури на життя і культуру "мадяр". Перевага слов'янської культури в королівських дворах.
9. Привілеї тубільців. Панщина для нових переселенців.
10. Зносини угорського королівського двору з двором Київського і Галицького королівств. Культурні наслідки цих зносин.
11. Культурний і економічний стан русинів під Арпадовичами.
12. Доба Федора Корятовича - заснування Мукачівського монастиря. Початок писемності на Підкарпатській Русі.
13. Унія і її значення для підкарпатських русинів.
14. Повстання Франца Раковця.
15. Культурні здобутки греко-католицької церкви (Базилевич, Таркович, Кутка, Щавницький, Лучкай).
16. Русини - носителі культури в чужих державах (Балудянський, Орлай, Венелеш-Гуца, Зем"янчик, Лодій).
17. Культурне становище русинів на початку XIX ст. (Фогарешій, Бережанин, Довгович).
18. Революційні часи 1848р. Їх значення для культурного розвитку на Підкарпатській Русі (Добрянський, Духнович, Кралицький).
19. Піднесення національної культури на Підкарпатській Русі (Фенцик, Сільвай, Попрадов, Митрак, Дулішкович).
20. Роки перед світовою війною. Сильна денационалізація. Змодярування інтелігенції.
21. Початки народної культури на Підкарпатській Русі (Жаткович, Стрипський, Таджеча, Волошин).

22. Роки світової війни (реформа календаря, зведення латини, мадяризація церкви).

23. Революція. Руська країна, народні ради, 8 травня 1919р. Автономія, 10 вересня 1920р.

Активний розвиток культури й економіки в новій державі.

У **II класі** пропонувалося вивчення історії Стародавнього світу, закінчуючи темою "Занепад Риму" (20 тем).

У **III класі** - історія середніх віків. Паралельно - важливі події чеського, а також історію свого народу і краю (10. Коли і як прийшли русини на Підкарпатську Русь (їх життя, звичаї, відносини); 17. Переселення русинів на окраїни Канези ; 23. Доба Федора Корятовича. Монастир в Мукачеві. Василіани).

У **IV класі** - історичні події від Реформації і до наших днів з паралельним вивченням подій свого народу (2. Вплив Реформації на Підкарпатську Русь; 4. Унія в Ужгороді. Її значення для культури русинів; 11. Канонізація ужгородського єпископату; 16. Русини - носителі культури в чужих державах; 19. Відродження Підкарпатської Русі (Духнович, Добрянський); 20. Боротьба народів за свободу на Балканах (з особливою увагою до історії балканських слов'ян). Всього відводилось 27 тем. Автор також зазначає, що 1,5 години на вивчення історії зовсім не є достатньою.

Додаток В

Таблиця В.1

Характеристика проблемних методів навчання

Методи навчання	Мета вчителя	Діяльність вчителя	Засоби діяльності вчителя	Мета учня	Діяльність учня	Засоби діяльності учня	Досягнута мета навчання	Рівень керівної ролі вчителя	Рівень пізнавальної активності учня
Метод проблемного викладу	Продемонструвати учневі хід розв'язання проблеми	Вчитель ставить проблему і самостійно її вирішує	Вчитель сам вирішує поставлену проблему	Відтворити хід розв'язку пізнавальної проблеми	Зрозуміти хід думки учителя	Засвоєння вирішення проблеми за зразком	Учні вміють вирішувати проблеми за зразком (шаблоном)	Високий	Низький
Частково-пошуковий метод	Вчити учнів самостійно вирішувати проблему	Ставить проблему перед учнями	Організовує хід думок учнів для розв'язання проблеми самими учнями	Вчитися вирішувати певну пізнавальну проблему	Сприйняти проблему та висувати гіпотези та шляхи їх вирішення	Учні самостійно вирішують поставлену проблему при певній допомозі вчителя	Учні вміють самостійно знаходити способи вирішення поставленої вчителем проблеми	Середній	Середній
Пошуковий метод	Вчити учнів самостійно вирішувати проблему	Організовує хід думок учнів так, щоб вони самостійно побачили проблему	Спрямовує хід думок учнів на самостійне вирішення проблеми	Здобувати нові знання або "відкривати" раніше невідомі способи діяльності	Самостійно "побачити проблему" та самостійно її вирішувати	Самостійно знайти шляхи вирішення проблеми	Учні вміють самостійно здобувати нові знання та знаходити раніше невідомі способи діяльності	Низький	Високий

Додаток Д

Зразки способів вживання афоризмів, влучних висловів на уроках історії

1. “Епіграф”. Використаний як епіграф до уроку або теми, афоризм може бути зачином, ілюструвати головну думку або слугувати висхідним пунктом для висунення проблеми, що розв’язується протягом уроку.

Наприклад, перед уроком “Східні слов’яни в давнину” (7 кл.) на дошці вчитель записує вислів письменника Мітєєва О.:

“Батьківщина – як кінчик ниточки, змотаної у клубок. Назвеш себе на ім’я, по батькові – згадаєш батька, назвеш батька – згадаєш діда, назвеш діда – згадаєш прадіда... Без перерви тягнеться ниточка, довжина її - вічність. Якими були вони, мої пращури-слов’яни? Що було тоді, коли починалася нитка поколінь? Як сталося, що вона не розірвалася?”.

Спіраючись на цей епіграф до уроку, вчитель формулює питання для самостійної роботи учнів і визначають схему їхньої роботи.

2. “Спіч” (промова). Учням пропонується афоризм або вислів і вони повинні в усній (до 3 хвилин) або письмовій (до 100 слів) формі висловити свою думку стосовно нього. Обов’язковою умовою є те, що думка повинна бути особистою і аргументованою.

Складнішою формою “спічу” є ситуація, коли пропонуються два протилежні погляди і необхідно вибрати й аргументувати один з них.

3. “Колекція”. Учням пропонується самим підібрати афоризми або висловлювання з певної теми чи питання.

4. “Автор”. Одне з творчих завдань. Учням пропонується самим скласти афоризм або висловлювання за певною темою.

5. “Критерій”. На уроках узагальнення та повторення висловлювання можуть бути застосовані з метою формування навичок класифікації та відбору матеріалу, його систематизації.

Додаток Е

Гра-змагання “Естафета”

Для проведення гри клас поділяється на дві команди. Обирається група арбітрів, які оцінюватимуть відповіді і стежитимуть за дотриманням правил гри й учасниками. У кожній команді обирається п'ять "бігунів", котрі виходять до дошки, на якій заздалегідь накреслена естафетна доріжка з чітко визначеними етапами. Як орієнтири обираються географічні назви (Рис.Е.1). З двох боків доріжки - таблиця змагань. До неї заносяться результати кожного етапу. "Пробігти етап" означає скласти найповнішу розповідь про події, що мали місце між позначеними межами. При цьому необхідно подолати якомога більше "кілометрів" (набрати балів). Довжина відрізка залежить від якості відповіді (від 2 до 5).

Учням, які мають ускладнення при викладі матеріалу через недостатньо розвинуті вміння, можна запропонувати картки з орієнтовними запитаннями. Наприклад, до I етапу: Які регіони Кавказу були завойовані монголо-татарами? Звідки вони там узялися? Чому вирішили вирушити у Приазов'я? Хто став об'єктом нападу? Яке відношення мали до цього руські князі? Чому вони виступили проти монголів? Коли і як відбувалася битва?

Чим вона скінчилася? Чому вона скінчилася саме так? Які наслідки мала ця битва для русичів?"

Сарай-Багу	Болгарія	Галич	Володимир	Київ	Переяслав	Степ	Рязань	Степ	Калка	Кавказ
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
X	IX	VIII	VII	VI	V	IV	III	II	I	

Рис. Е.1 Естафетна доріжка

Додаток Ж

Схема модульно-розвивального навчання за Фурманом А.

I Установочно-мотиваційний етап (I ФМ за темою).

1-2 ММ - установочно-мотиваційні (2 * 30):

1. Актуалізація опорних знань учнів.
2. Постановка нових навчальних цілей, стимулювання учнів щодо вивчення нової теми.

3. Схема структури навчального модуля.
4. Введення в понятійно-термінологічне поле по темі.
5. Постановка сукупності навчальних проблем.
6. Список рекомендованої літератури, завдання випереджаючого характеру, теми рефератів, конференції.

3 ММ - змістово-пошуковий (1 * 30):

1. Постановка навчальних проблем.
2. Пошук способів розв'язання цих проблем.

II ФМ. Змістово-пошуковий (3 ММ * 30):

1. Лекція проблемного характеру.
2. Учнівські дослідження.
3. Пошук розв'язання навчальних проблемних ситуацій. Аналіз історичних питань.
4. Розробка наукових версій стосовно питань, що розглядаються.

III ФМ: 1 ММ - контрольно-смысловий (1 * 30):

1. Система навчальних завдань репродуктивно-перетворювального та творчого змісту.

2-3 ММ – адаптивно-перетворювальний (2 * 30):

1. Постановка і вирішення логічних завдань за темою.
2. Захист індивідуальних творчих робіт.
3. Організація рольової гри (в залежності від теми і потреби).
4. Тестування по темі, графічний контроль.

IV ФМ. Системно-узагальнюючий (3 * 30):

1. Конференція.

У ФМ. Контрольно-рефлексивний (3 * 30):

1. Система завдань само- та взаємооцінювального характеру.
2. Різноваріантне оцінювання рівня оволодіння змістом теми.
3. Авторський міні-підручник учня за темою (об'єктивні дослідження, думки тощо).
4. Анкетування, інтерв'ю та інше.

Додаток 3

Ігрова модель “Мандрівка в часі”

Гра розрахована на навчальний рік (експедицію) і може за бажанням учнів продовжуватись у наступних роках. Всього передбачено три експедиції: у Стародавній світ, середні віки і вітчизняне минуле. Подальше продовження гри вчителька вважає недоречним, тому що діти за своїми віковими особливостями втрачають до неї інтерес.

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

Щотижня підбиваються підсумки роботи екіпажів, перемагає той, в якому всі члени екіпажу стали "капітанами". За підсумками тижня номери екіпажів заносяться до намальованого п'єдесталу пошани, поряд записуються прізвища найкращих учасників. Крім того, результати заносяться у "бортовий журнал".

Однією з основних оцінок, яку отримують учні є оцінка за доповідь, яку має представити на конкурс кожний член екіпажу. За 1-3 місяця у конкурсі доповідей учні отримують додаткові позначки.

Додаток И

Урок-гра "Кінофестиваль"

"Кінофестиваль" вчителі організовують таким чином. Весь клас на початку уроку поділяється на групи: лауреати, критики, незалежна преса, бізнесмени, незалежний реєстратор, рекламні агенти, глядачі і, безумовно, журі. Кожен з учасників конкурсу повинен мати чітко визначену функцію.

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

Лауреати мають перед собою чітке завдання не тільки грамотно презентувати свою роботу, а й переконати всіх учасників в тому, що кращої роботи ще просто не існує в природі, їхня кінцева мета - продати свою роботу бізнесменам. Для цього вони наймають рекламних агентів, можуть сформувати також групу підтримки, використовують самі різні прийоми менеджменту і маркетингу з тим, щоб журі присудило високу оцінку їхнім роботам, щоб їхні роботи користувалися попитом.

Кінокритики свою роботу на конкурсі спрямовують на виявлення недоліків, хиб в роботі лауреатів. Їхнє завдання полягає в тому, щоб аргументовано і професійно переконати журі знизити бал лауреату.

Незалежна преса повинна за допомогою правильно поставлених запитань найбільш повно розкрити зміст роботи, її ідейну спрямованість, художній стиль, особливості творчого процесу автора та ін.

Бізнесмени повинні вміло зорієнтуватись у цінностях презентованих на конкурсі робіт, купити ту "кінострічку", подальший прокат якої дасть йому найбільший касовий збір.

Рекламні агенти працюють, як правило, на замовлення лауреатів. Головне їхнє завдання - так розрекламувати "кінострічку", щоб її купили..

Глядачі також мають право задавати запитання, висловлювати свої думки, в тому числі через пресу. Реакція глядачів може позначитись на прийнятті рішення журі.

Журі оцінює представлені на конкурс роботи, вміння конкурсантів презентувати їх, поводитися перед публікою, дотепно відповідати на каверзні та провокаційні запитання, вміння бути толерантним, інтелігентним і оригінальним. Також журі визначає по одному кращому представнику від кожної з представлених на конкурсі категорій учасників, тобто серед журналістів, критиків, бізнесменів, глядачів.

Незалежний реєстратор фіксує участь учнів у роботі на уроці.

Автор звертає увагу, що в основу оцінювання учитель мусить покласти один головний принцип - оцінюється, в першу чергу, участь учня в роботі, його активність, а потім вже знання, з чим ми не можемо погодитись, оскільки активність учнів може бути пов'язана не із знаннями.

Особливістю даної форми роботи є те, що вона допомагає не тільки синтезувати знання з різних предметів, а й вчить учнів говорити, дискутувати, а також сприяє розвитку пізнавальних інтересів учнів.

Додаток К

Приклади ігор та ігрових ситуацій на уроках історії

1. **“Живий ланцюжок”**. Вчитель ділить клас на команди, кожній з них дає аркуш паперу з визначенням термінів, але без їх назв. Кількість термінів може коливатись від 5 до 10. Учні з кожної парти повинні написати по 1-2 терміни до визначень і передати аркуш далі. І так доти, доки не буде вказано всі терміни. Перемагає та команда, яка першою напише правильні відповіді.

Завдання на аркушах можуть бути різні, в залежності від теми уроку і мети завдання.

2. **“Щит”**. Дві команди, маючи однакову кількість однакових букв (не більше 18-29), повинні скласти слово, визначення якого дає вчитель.

3. **“Букви - слова”**. Проходить як індивідуальне змагання. Для цього 5-6 учням на 7-10 хвилин роздаються аркуші паперу, де зверху написано 10-12 букв, що позначають приголосні звуки та 6-7 букв, що позначають голосні звуки. Кожний учасник повинен скласти з них найбільше термінів і понять з певної (вказаної у завданні) теми.

4. **“Дуель”**. Учні за певний проміжок часу (як правило 1 хв.) повинні дати якнайбільше правильних відповідей на запитання вчителя. Для цього створюються дві команди по 3 - 4 особи. Запитання до команд ставляться по черзі. Перемагає та, яка дасть найбільше правильних відповідей.

Таку гру доцільніше проводити наприкінці семестру, коли завершується вивчення декількох тем, накопичено достатньо матеріалу.

5. **“Шаради”**. В 3-4 словах зашифровується певний термін чи поняття, які учні повинні розгадати.

6. **“Історичне лото”**. Вчитель створює дві команди. Кожна отримує ігрове поле (поділене на квадратики), де записані завдання і однакову кількість карток із відповідями. Перемагає та команда, яка першою розкладе картки.

7. **“Брейн-ринг”**. В основі лежить змагання двох команд, де стартом є цікаве складне запитання, а фінішем – правильна відповідь. Методика гри загальновідома. Для того, щоб здобути перемогу, мало вміти мислити і мати певний запас знань, необхідно вміти швидко реагувати, адже час для прийняття рішення обмежений. Гра вимагає злагоджених колективних дій, включення кількох мислительних

операцій, високої кмітливості, уваги. Типи запитань можуть бути різними. Наприклад:

- знайдіть помилку в тексті;
- що зайве і чому?;
- чого не вистачає і чому?;
- «Зіпсований телефон». Вираз записується словами-антонімами, а там, де це неможливо, іншими словами. Гравці повинні правильно назвати відповідний вираз;
- запитання, в яких завжди необхідно пояснити – чому?;
- що в чорному ящику та ін.

8. **“Годинник історії”**. В учнів на карточках цифри 1, 2, 3, 4, 5, 6... (в залежності від кількості варіантів завдань). Вчитель називає події, а учні повинні розставити їх в хронологічному порядку, піднявши карточки з цифрами. За кожну правильну відповідь учень отримує фішку – “пісочний годинник”.

9. **“Пароль”** (при актуалізації опорних знань). Привітавшись, вчитель не пропонує всім учням сісти, а просить назвати кожного, не повторюючись (ланцюжком), суттєве для матеріалу попереднього уроку слово (словосполучення) – своєрідний пароль, який дає змогу кожному “ввійти” в урок.

10. **“Інтерв’ю”**. Дає змогу поєднати індивідуальну роботу кількох учнів із самостійною роботою всього класу. На дошку вчитель завчасно записує опорні слова. Скориставшись цими словами учні письмово (на окремих аркушах) повинні записати два запитання, що їх можна було б задати (вказується кому). Наприклад:

Опорні слова: Чому? Навчальний заклад, подібний до європейських академій. Друкована книга Святого Письма. Згуртування в Острозі талановитих та освічених вчителів.

Завдання. Написати два запитання, що їх можна було б задати князю Василю (Костянтину) Острозькому.

11. **“Автопортрет”**. Розповідь учня від 1-ої особи про певного історичного діяча.

12. **“Читацький клуб”**. Клас ділиться на групи за колонами рядів з різними пізнавальними завданнями. Завдання гри: прочитати різні навчальні тексти з подальшим обговоренням їх у класі – обмін інформацією та думками в “Читацькому клубі”. Завдання для гри записуються на дошці завчасно.

13. **“Словесна піраміда”**. Клас поділений на дві команди. Кожній з них по черзі пропонується називати слова-поняття, слова-терміни попередньої теми уроку (починаючи зверху) (див. рис К.1).

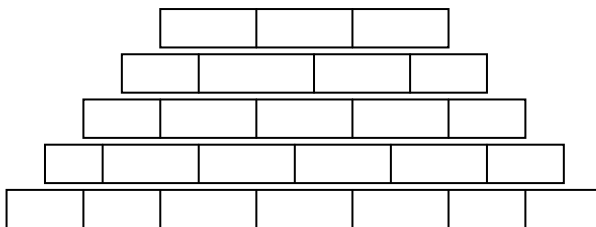


Рис. К.1 “Словесна піраміда”

Якщо за визначений час (5-10 сек.) ніхто з команди не пропонує слова, право відповідати переходить до іншої команди.

14. **“Мозковий штурм”**. Завдання для класу: підібрати прикметники, які найбільш влучно характеризують той чи інший період, добу, того чи іншого історичного героя. Всі ідеї, варіанти записуються на дошці. Після цього вчитель пропонує виділити ті прикметники, які є найбільш точними для характеристики історичного об’єкта.

15. **Інсценізація**. Читання за ролями. Завдання можуть бути різні. Наприклад: скласти декілька речень з вітальної промови (грамоти) польського короля, використовуючи отриману інформацію на уроці та опрацювавши додаткову літературу; кількома реченнями розповісти про Хотинську війну від імені мовчазного свідка – Хотинської фортеці, використовуючи наведений початок.

16. **Міні-вікторина “Що? Де? Коли?”**. На проведення відводиться до 3 хв., відбувається в межах одного раунду-запитання й охоплює одну п’ятірку учасників. Команда знавців повинна обговорювати питання привселюдно, то ж стільці варто покласти півколом перед дошкою. Можна розподілити ролі учасників команди: капітан, писар, спостерігач за часом, доповідач, суддя – той, хто узагальнює обговорення, формулюючи думку.

Всі інші учні-спостерігачі уважно стежать за роботою команди і оцінюють їх роботу за планом:

1. Чи погоджуєтесь з висновком команди?
2. Що можете додати до відповіді команди?
3. Чи може, на вашу думку, команда представляти клас на загальношкільній вікторині, якщо ні, то чому?
4. Хто з гравців був переконливішим?

Додаток Л

Варіанти організації дискусії на уроках історії

1. Круглий стіл" - бесіда невеликої групи (не більше 5 учнів), які на рівних обговорюють визначене питання спілкуючись як один з одним, так і з рештою учнів класу, що складають аудиторію, в якій проходить "круглий стіл".

2. Засідання експертної групи (або петельна дискусія) - обмін думками у групах з 4-6 учнів із заздалегідь призначеним головою відбувається у два етапи: 1) обговорення означеної проблеми усіма учасниками групи, 2) виклад позиції групи у вигляді невеличких (3-5 хв.) виступів кожного її члена перед усім класом. Обговорення цієї позиції з класом не передбачається.

3. Форум - вид дискусії, подібний до засідання експертних груп, але на другому етапі відбувається обмін думками з аудиторією (класом).

4. Симпозіум - обговорення думок членів групи у вигляді виступів із заздалегідь підготовленими повідомленнями, які відбивають їхні точки зору, після чого виступаючі відповідають на запитання класу.

5. Дебати - це обговорення, побудоване на основі заздалегідь підготовлених і зафіксованих виступів представників двох протилежних за позицією груп. Завданням учасників дискусії є висування своїх аргументів "за" і "проти" і в такий спосіб переконання решти учасників не демонструючи своє вміння нападати на супротивника.

6. Судове засідання - обговорення у вигляді слухання справи за участю обвинуваченої сторони, суду та захисту.

7. Концентричні кола - за початковою фазою схожі на "круглий стіл", але спілкування членів робочої групи з аудиторією здійснюється обмін позиціями: робоча група стає аудиторією, а аудиторія перетворюється на групу дискутуючих.

8. "6х6х6" - одночасне обговорення шістьма групами з шести учасників певної проблеми протягом 6 хвилин. Потім ведучий створює шість нових груп таким чином, щоб у кожній з них знаходився учасник, який працював у попередній дискусійній групі.

Додаток М

НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА З ІСТОРІЇ РІДНОГО КРАЮ ДЛЯ 5 КЛАСУ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСТІ

І. ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

1. Загальна характеристика змісту програми

Пропонована програма з "Історії рідного краю" для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів складена, виходячи з цілей, вимог і змісту навчання історії в школі, закладених у Державному стандарті освіти (освітня галузь "Суспільствознавство").

Зміст навчального історичного матеріалу побудований на основі синтезу краєзнавчого, культурологічного, цивілізаційного та соціоантропоцентричного підходів у контексті вітчизняної та європейської історії. Людина розглядається як суб'єкт і творець історичного процесу, а основне завдання навчання - це становлення і виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти та саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання й уміння для творчого розв'язання проблем, прагне змінити на краще своє життя та життя своєї країни.

Курс "Історія рідного краю. 5 клас" пропонується вивчати паралельно з пропедевтичним курсом "Вступ до історії України. 5 клас", взаємопов'язуючи їх зміст, який базується на таких загальнолюдських і громадських цінностях українського суспільства, як людина, сім'я, гуманізм, добро, Батьківщина, права і свободи людини, держава, свобода, громадянин тощо.

Програма розрахована на 1 год. на тиждень (всього 35 год.). Матеріал поділений на розділи, а кожен розділ на теми. Передбачено орієнтовний розподіл годин по розділах. У програмі закладено розроблену систему екскурсій (6 екскурсій протягом року), на які виділено по 1 годині. Кожний розділ закінчується тематичним оцінюванням.

Головне завдання курсу "Історія рідного краю. 5 клас" - підготувати учнів до успішного засвоєння історичних знань у наступних класах, розвиток пізнавальних інтересів учнів, як основної умови успішного навчання.

Зміст курсу ґрунтується на таких засадах:

- забезпечувати формування елементарних уявлень про історію як науку, відмінну від інших своїм предметом, категоріальним апаратом, методологією;
- забезпечувати розвиток загальнодидактичних та спеціальних історичних умінь і навичок, пізнавального інтересу;

- використовувати матеріали історії рідного краю для ознайомлення з найяскравішими та найважливішими сторінками історії рідного села, міста, краю та найвизначнішими діячами;
- зберігати хронологічну послідовність викладу як передумову засвоєння на емпіричному рівні логіки історичного процесу;
- висвітлювати матеріал історії рідного краю у взаємозв'язку з історією України;
- послідовно втілювати загальнолюдські цінності;
- виховувати любов до історії рідного краю та історії України, інтерес до їх вивчення; сприяти вихованню громадянської позиції;
- враховувати вікові особливості.

Програмою передбачено максимальну мінімізацію знань учнів, що відкриває можливості значної активізації пізнавальної діяльності школярів, розвитку пізнавальних інтересів та усуває їх перевантаження.

2. Психолого-дидактичні підходи до навчання історії рідного краю

З психолого-дидактичної точки зору програму побудовано на поєднанні діяльнісного та компетентнісного підходів до навчання. Її основними компонентами є: зміст історичного навчального матеріалу та перелік учнівських компетенцій, що впливають зі структури історичної свідомості, на які учитель орієнтується під час вивчення конкретних тем.

Перелік учнівських компетенцій, наданий у програмі до кожного розділу, побудований з урахуванням поступового ускладнення та розвитку основних загальнонавчальних (розумових і мовних) і спеціальних історико-предметних (хронологічних, картографічних, аналітичних, причинно-наслідкових, оцінювальних тощо) умінь і навичок.

На основі даного переліку учитель повинен формувати пізнавальні завдання і задачі до кожної теми, зокрема для тематичного оцінювання. Формулювання таких завдань дозволить не тільки розвивати особистість учня, але й пізнавальні інтереси, що сприятиме кращому засвоєнню навчального матеріалу.

У процесі навчання вчитель повинен дотримуватись таких педагогічних умов:

- створювати на кожному уроці і для кожного учня ситуацію успіху, забезпечуючи позитивну атмосферу уроку, виставляючи оцінку (бал) кожному учню;

- використовувати ігри та ігрові ситуації, різні види рольових ігор;
- запроваджувати елементи проблемності на уроці;
- використовувати різноманітні види самостійних робіт, враховуючи пізнавальні можливості учнів, їх уміння та навички, враховуючи їх схильність до гуманітарної чи математичної сфери пізнавальних умінь;
- проводити заплановані екскурсії;
- застосовувати різні типи та форми проведення уроків, інтерактивні технології навчання (робота в групах, парах, індивідуальні завдання, взаємонавчання тощо), особистісно-орієнтований підхід.

Саме використання таких педагогічних умов на уроці сприятиме формуванню пізнавальних інтересів учнів, покращенню їх навчальних досягнень, формуванню життєвих компетенцій.

3. Оцінювання навчальних досягнень учнів

Оскільки програма курсу передбачає підготовку учнів до засвоєння історичного матеріалу у наступних класах, а основна увага звертається на розвиток пізнавальних інтересів, то їх навчальні досягнення мають елементарний рівень і більш практичну спрямованість, пов'язану з формуванням історичних умінь і навичок. Отже, навчальні досягнення учнів оцінюються з урахуванням таких вимог:

- вміти свідомо читати адаптований історичний текст, переказувати його основний зміст; відрізняти художній та науково-популярний історичні тексти; вичленовувати історичну інформацію з тексту (визначати, про яку історичну подію чи постать в ньому йдеться, виділяти головні та другорядні події, відрізняти історичні та вигадані постаті, факти); знаходити в тексті відповіді на поставлені запитання або складати по кілька запитань до нього; складати простий план, добирати назву, знаходити в тексті історичні терміни та пояснювати їх значення на основі тексту;
- на основі тексту стисло розповідати про історичну постать або подію, складати план перебігу історичної події та кількома реченнями розповідати про неї, вміти давати повну відповідь на історичне питання;
- вміти позначати на лінії часу запропоновані вчителем дати подій, визначати тривалість події, її віддаленість від сьогодення, співвідносити рік зі століттям; складати елементарні хронологічні таблиці; називати 2-3 історичні події в хронологічній послідовності;

- визначати приналежність зображених історичних постатей, подій до певного історичного періоду;
- орієнтуватись на адаптованій історичній карті, показувати на ній територію області, району, України, великі та визначні міста, знаходити під керівництвом учителя місця найважливіших подій; позначати на контурних картах найважливіші місця історичних подій;
- вміти узагальнювати (на початковому рівні) матеріал у вигляді таблиць, схем, малюнків, коротких повідомлень, кросвордів та ін.; зіставляти події історії рідного краю з історією України; встановлювати взаємозв'язок та взаємовплив соціальних, економічних, культурних змін на становище народу.

На уроках тематичного оцінювання слід використовувати, в першу чергу, завдання тестового характеру, а також завдання для перевірки таких елементів підготовки учнів з історії, як опрацювання (аналіз, застосування, оцінка) історичних джерел і документів, порівняння, співставлення, обґрунтування власного ставлення учня, його позиції до подій, явищ, діячів та ін. Для цього тести виступають лише як частина прийомів контролю. Слід також використовувати усні відповіді учнів, письмові відповіді у різних формах.

Але оскільки у 5 класі вчитель на кожному уроці оцінює учнів, то тематичне оцінювання пропонується проводити в усній нестандартній формі (урок-гра, урок-подорож, диспут, уявна екскурсія, урок-конференція, урок-телемарафон, КВК та ін.), виставляючи тематичний бал з урахуванням поточних оцінок учнів. При цьому слід дотримуватися особистісно-орієнтованого підходу до навчально-виховного процесу, враховувати вікові та індивідуальні особливості учнів та завдань вивчення історії в 5 класі.

II. Зміст програми

Розподіл годин за навчальними темами	Зміст навчального матеріалу	учнівські компетенції згідно структури історичної освіти		
		знання (знати)	уміння (вміти)	
		образні	логічні	оціночні
1. Вступ. Що таке історія? Наш край у давнину (8 год.)	<p>Що вивчає і як пишеться історія? Пам'ятки історії. Скарбниці історії рідного краю</p> <p>Родовід Закарпаття й історія мого роду</p> <p>Розселення людей у давнину на території Закарпаття. Слов'яни - наші далекі пращури та сусіди</p> <p><i>Екскурсія у Закарпатський краєзнавчий музей (м. Ужгород)</i></p> <p>Поширення християнства на Закарпатті. Кирило і Мефодій</p> <p>Історія рідного краю в писемних пам'ятках</p> <p>Тематичне оцінювання</p>	<p>Користуватись підручником (орієнтуватись у структурі підручника, користуватись методичним апаратом). Називати періоди в історії.</p> <p>Описувати історичні джерела.</p> <p>Співвідносити рік зі століттям.</p> <p>Знаходити на карті відповідь на запитання вчителя, місцезнаходження первісних поселень.</p> <p>Описувати історичні джерела.</p>	<p>Пояснювати як вивчають давню історію, звідки вчені довідуються про минулі часи.</p> <p>Тлумачити поняття: <i>археолог, історик, історичні джерела, ера, князь, родова община, білі хорвати, християнство, літопис, слов'яни</i>. Наводити приклади різних історичних джерел.</p> <p>Креслити лінію часу та позначати на ній запропоновані дати, зіставляти їх зі століттям, тисячоліттям. За планом розповідати про історичного діяча. Узагальнювати свій родовід у вигляді схеми.</p> <p>Знаходити в тексті, на схемі, історичних джерелах відповіді на питання.</p> <p>Свідомо читати адаптований історичний текст, вибірково переказувати його.</p> <p>Визначати зв'язки Закарпаття з Київською Руссю.</p> <p>Визначати наступність подій</p>	<p>Висловлювати судження щодо ставлення до історії як "учительки життя".</p>

<p>2. Скрутні часи (4 год.)</p>	<p>Прихід угрів на Закарпаття Державне й громадське життя краю з XI до XIII століття Рідний край за часів монголо-татарськоїнавали Тематичне оцінювання</p>	<p>Визначати тривалість подій, віддаленість від сьогодення, складати елементарні хронологічні таблиці. Називати найвизначніші події та історичні постаті. Знаходити на карті під керівництвом учителя місця важливих подій теми.</p>	<p>у часі. Аналізувати і порівнювати дані писемних пам'яток. Відрізняти в сюжеті оповідань справжні історичні факти та постаті від вигаданих. Скласти простий план до художнього, науково-популярного тексту. Визначати причини та наслідок нашестя угрів на Закарпаття. Тлумачити поняття: <i>Руська Крайна, хроніка, Паннонія, домени (комітати, жупи), орда, хан, Чингізхан, колонізація.</i> Виокремлювати в тексті головне і другорядне. Позначати на карті важливі події історії нашестя монголо-татар на Закарпаття. Добирати приклади історичних джерел з писемних пам'яток. Зіставляти текст з ілюстраціями. Знаходити в тексті</p>	<p>Визначати ступінь достовірності інформації та цінність історичних джерел, вплив природних можливостей регіону на долю людей.</p>
---------------------------------	---	--	--	---

<p>3. Скарби нетлінні (8 год.)</p>	<p>З історії міст і сіл Закарпаття <i>Пішохідна екскурсія по м.Мукачеву</i> Замки-фортеці - перли історії нашого краю <i>Екскурсія в замок "Паланок" (м. Мукачево)</i> Князь Федір Корятович Монастирі Закарпаття <i>Екскурсія в жіночий православний монастир м.Мукачева</i> Тематичне оцінювання</p>	<p>Знаходити на карті під керівництвом учителя місця найвизначніших подій, пам'яток історії краю. Визначати тривалість подій, складати елементарні хронологічні таблиці.</p>	<p>відповіді на запитання, робити узагальнення. Вибірково переказувати художній белетризований текст, вибираючи з нього історичну інформацію. Моделювати белетризовану ситуацію, змінюючи особу оповідача, додаючи нових героїв, будувати діалоги між історичними особами. Тлумачити поняття: <i>скансес, Гермес, Ренесанс, монархія, Поділля, домінія, бароко, кальвінізм.</i> Визначати спільні риси та особливості замків Закарпаття. Складати простий план до науково- популярного тексту підручника. Вчити складати картинний опис, сюжетну розповідь, розповідь-характеристику. Узагальнювати матеріал екскурсій у вигляді міні- рефератів, заміток у газету, кросвордів,</p>	<p>Визначати ступінь достовірності інформації та цінність історичних джерел. Зіставляти історичний текст з його автором.</p>
--	--	--	---	--

<p>4. Славетні імена (6 год.)</p>	<p>Ужгородська унія. Культурні здобутки церкви Русини - носителі культури в чужих державах Культурний стан русинів на початку XIX століття <i>Екскурсія в Закарпатський музей народної архітектури та побуту (м. Ужгород)</i> Революційні часи 1848-1849 рр. Їх значення для економічного та культурного становлення населення нашого краю другої половини XIX ст. Тематичне оцінювання</p>	<p>Називати час повстань періоду правління династії Анжу, час поділу Закарпаття між трьома державними утвореннями, дату прийняття Ужгородської унії. Скласти хронологічну таблицю. Знаходити на карті під керівництвом учителя території краю з теми, що вивчається, найважливіші історичні події до другої половини XIX ст.</p>	<p>ілюстрацій, драматизації та ін. Заповнювати узагальнюючі таблиці.</p> <p>Встановлювати вплив політичних змін на економічну ситуацію та соціальний стан населення. Називати найвизначніші події та найвидатніших діячів краю. Стисло характеризувати історичні постаті, використовуючи текст. Узагальнювати історичний матеріал у вигляді таблиць, схем, кросвордів. Розповідати про кілька (на вибір) історичних постатей, пам'яток історії. Докладно переказувати науково-популярний текст, вибудовуючи розгорнуту відповідь на питання. Скласти за текстом план-хронологію подій, простий план. Моделювати ситуації за</p>	<p>Визначати роль окремих представників в історичному процесі (культурний розвиток, міжнародні зв'язки).</p>
---------------------------------------	---	--	---	--

<p>5. Буремні роки (8 год.)</p>	<p>Доля населення Закарпаття у складі Австро-Угорської імперії Підкарпатська Русь у складі Чехословаччини Наш край у роки Другої світової війни Возз'єднання Закарпаття з УРСР <i>Екскурсія до Пам'ятника воїнам Радянської армії і партизанам, що загинули</i></p>	<p>Називати найважливіші події та найважливіші постаті. Показувати на адаптованій карті територію району, області, України, найбільші міста. Наводити приклади участі представників родини в подіях</p>	<p>допомогою персоніфікації, драматизації, уявних подорожей та ін. Вести спостереження за ілюстраціями, опираючись на запитання вчителя, будувати розповіді за змістом ілюстрації. Тлумачити поняття: <i>опришки, унія, мануфактура, капіталізм, гайдуки, сегрегація, монархія, здольщина.</i> Будувати розповідь від імені першої особи.</p> <p>Переказувати адаптований історичний текст за планом, вживаючи історичні терміни. Встановлювати хронологічну послідовність 2-3-історичних подій. Вибирати (з переліку) пов'язані події (факти). Скласти план розповіді про подію. Заповнювати</p>	<p>Ділитися враженнями щодо історичних подій та постатей.</p>
---------------------------------	---	---	---	---



































































	<p><i>в боях за визволення міста, до будинків кінотеатру "Перемога" та "Комунар" (м. Мукачево)</i></p> <p>Розвиток області в 60-90-ті рр. XX століття</p> <p>Закарпаття у складі незалежної держави - Україна</p> <p>Тематичне оцінювання</p>	<p>XX-XXI ст.</p>	<p>узагальнюючі схеми.</p> <p>Визначати історичне тло в художніх оповіданнях на історичну тематику.</p> <p>Давати повну відповідь на історичне питання (за текстом підручника).</p> <p>Узагальнювати інформацію у різних формах. Розвивати навички встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.</p> <p>Тлумачити поняття: <i>еміграція, асиміляція, УНР, ЗУНР, олігарх, Підкарпатська Русь, Карпатська Україна, Соїм, воєнна мобілізація, світова війна, Червона Армія, СРСР, УРСР, Перший з'їзд Народних Комітетів, меліорація, Декларація, референдум.</i></p> <p>Вчити будувати (складати) учнівські прогнози. Визначати взаємозв'язки з історією України.</p>	
--	---	-------------------	---	--

Додаток Н





































Таблиця Н.1







МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ УЧНІВ
НА УРОКАХ ІСТОРІЇ РІДНОГО КРАЮ В 5 КЛАСІ

СЕМЕСТР							
МІСЯЦЬ							
РОЗДІЛ	ЩО ТАКЕ ІСТОРІЯ? НАШ КРАЙ У ДАВНІНУ						
ТЕМА УРОКУ	Що вивчає і як пишеться історія? Пам'ятки історії. Скарбниці історії рідного краю	Родовід Закарпаття й історія мого роду	Розселення людей у давнину на території Закарпаття. Слов'яни - наші далекі пращури та сусіди	Розселення людей у давнину на території Закарпаття. Слов'яни - наші далекі пращури та сусіди	Розселення людей у давнину на території Закарпаття. Слов'яни - наші далекі пращури та сусіди (екскурсія)	Поширення християнства на Закарпатті. Кирило та Мефодій	Історія рідного краю в писемних пам'ятках
ФОРМИ РОБОТИ НА УРОЦІ							
НА КОНТРОЛІ	1-15	16-30	1-15	16-30	16-30	1-15	1-30

СЕМЕСТР							
МІСЯЦЬ							
РОЗДІЛ	СКРУТНІ ЧАСИ				СКАРБИ НЕТЛІННІ		
ТЕМА УРОКУ	Тематичне оцінювання № 1	Прихід угрів на Закарпаття	Державне й громадське життя краю з XI до XIII століття	Рідний край за часів монголо-татарської навали	Тематичне оцінювання № 2	З історії міст і сіл Закарпаття	З історії міст і сіл Закарпаття (екскурсія)
ФОРМИ РОБОТИ НА УРОЦІ	ТОЗ	          	               	              	ТОЗ	           	           
НА КОНТРОЛІ	1-30	5-20	21-30	1-15	1-30	16-30	1-30


























































СЕМЕСТР							
МІСЯЦЬ							
РОЗДІЛ	СКАРБИ НЕТЛІННІ						
ТЕМА УРОКУ	Замки-фортеці - перли історії нашого краю	Замки-фортеці - перли історії нашого краю (екскурсія)	Князь Федір Корятович	Монастирі Закарпаття	Монастирі Закарпаття (екскурсія)	Тематичне оцінювання № 3	Ужгородська унія. Культурні здобутки церкви
ФОРМИ РОБОТИ НА УРОЦІ							
НА КОНТРОЛІ	1-15	1-30	16-30	1-12	1-30	1-30	16-30

СЕМЕСТР							
МІСЯЦЬ							
РОЗДІЛ	СЛАВЕТНІ ІМЕНА				БУРЕМНІ РОКИ		
ТЕМА УРОКУ	Русини - носії культури в чужих державах	Культурний стан русинів на початку XIX століття	Культурний стан русинів на початку XIX століття (екскурсія)	Револуційні часи 1848-1849 рр. Їх значення для економічного та культурного становлення населення нашого краю другої половини XIX ст.	Тематичне оцінювання № 4	Доля населення Закарпаття у складі Австро-Угорської імперії	Підкарпатська Русь у складі Чехословаччини
ФОРМИ РОБОТИ НА УРОЦІ	                  	                  					

СЕМЕСТР							
МІСЯЦЬ							
РОЗДІЛ	БУРЕМНІ РОКИ						
ТЕМА УРОКУ	Наш край у роки Другої світової війни	Возз'єднання Закарпаття з УРСР	Возз'єднання Закарпаття з УРСР (екскурсія)	Розвиток області в 60-90-ті роки XX століття	Закарпаття у складі незалежної держави - Україна	Тематичне оцінювання № 5	
ФОРМИ РОБОТИ НА УРОЦІ							
НА КОНТРОЛІ	8-26	1-19	1-30	1-15	16-30	1-30	

Таблиця Н.2

**МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ
УЧНІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ В 7-8-ИХ КЛАСАХ
(ТЕМА "НАШ КРАЙ")**

СЕМЕСТР						
МІСЯЦЬ						
ТЕМА УРОКУ	Наш край у давнину	Наш край у VIII - XIII століттях	Розвиток культури в нашому краї у VIII - XIII століттях	Наш край у XIV - XVI століттях	Наш край у другій половині XVI - XVII столітті	Наш край у першій половині XVIII століття
ФОРМИ РОБОТИ НА УРОЦІ	        	          	      	       	          	          
НА КОНТРОЛІ	1-15	1-30	16-30	1-12	1-30	1-30

Додаток П

**ФОРМИ РОБОТИ УЧНІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ
ТА ЇХ УМОВНЕ ПОЗНАЧЕННЯ**

№	Форми роботи на уроці	Умовні позначення
1.	Розповідь учителя	?! (green)
2.	Інформаційний марафон	!!! (red)
3.	Проблема теми	
4.	Дискусія	
5.	Бесіда	Б (blue)
6.	Сто тисяч “чому?”	??? (red, green, blue)
7.	Робота в групах	
8.	Зв'язки з іншими науками	Н-Н (purple)
9.	Робота з підручником	
10.	Робота з картою	
11.	Робота з історичними джерелами	
12.	Творча, самостійна робота	
13.	Словник	С (blue)
14.	Робота з датами	1245 (multi-colored)
15.	Гра	
16.	Тематичне оцінювання	ТОВ (green, blue, red)
17.	Домашнє завдання	
18.	Консультація	К (red)

Додаток Р
Таблиця Р.1

**Система проблемно-пошукових запитань і завдань
при вивченні розділу І "Що таке історія? Родовід Закарпаття"
в 5-му класі**

№	Тема уроку	Запитання і завдання	Вид пробл. завд.
1.	Що вивчає і як пишеться історія. Пам'ятки історії. Скарбниці історії рідного краю	Проблемне питання уроку: Чому історію називають учительською життя? - Як вивчають давню історію? - Звідки ми дізнаємось про те, як жили найдавніші люди, чим вони займалися?	I II
2.	Родовід Закарпаття та історія мого роду	Проблемне питання уроку: чому кажуть, що пам'ять роду - це історична пам'ять? - Знайдіть на Лінії часу дату народження Ісуса Христа. Яку ще подію позначає ця дата? - Де оселялися племена на Закарпатті? Чому? - Чому закарпатські землі входили в різні часи до складу різних держав?	I I II
3-4.	Первісні люди на території Закарпаття. Слов'яни.	Проблемне питання уроку: Хто наші прашури? - Чому кажуть, що близько 1 млн. р. тому у підніжжі Карпат шуміло море? - Яку назву отримали жителі Верхнього Потисся? Чому? - Коли і чому виникають городища? - Чому античні автори нічого не говорять про походження слов'ян? - Чим можна підтвердити, що саме скотарі оселялися в гірських районах?	I I II II II

		<ul style="list-style-type: none"> - Покажіть на карті міста, де раніше жили білі хорвати у I тис. до н.е. - Чому торгівля мала значний вплив на розвиток господарства? - Чому з'являються класи у VIII ст.? - Чому білі хорвати підтримували тісні зв'язки з Києвом, увійшли до складу Київської Русі? 	<p>I</p> <p>III</p> <p>II</p> <p>III</p>
5.	Поширення християнства на Закарпатті. Кирило і Мефодій	<p>Проблемне питання уроку: Як вплинуло християнство на життя наших предків?</p> <ul style="list-style-type: none"> - З якими державами межувало Закарпаття на заході?, на півдні?, на сході? - Чим відрізняється християнство від язичництва? - Хто із жителів краю почав швидше сприймати християнство і чому? - Чому священики, що прийшли до слов'ян з Греції у VIII ст. пристосовували нові християнські свята до давніх поганських? - У чому заслуга святих Кирила і Мефодія? 	<p>II</p> <p>II</p> <p>II</p> <p>III</p> <p>II</p>
6.	Історія рідного краю в писемних пам'ятках	<p>Проблемне питання уроку: Яке значення писемних пам'яток у наші дні?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Чому літописи поділяють на загальнослов'янські і місцеві? - Чому писемність на Закарпатті починає розвиватися з IX століття? - Прочитайте 4 писемні пам'ятки. Яка з них вам зрозуміліша, читається 	<p>I</p> <p>II</p> <p>III</p>

		<p>легше? Чому?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Чому усна народна творчість також допомагає історикам? - Підготуйте по 1 легенді або переказу про виникнення назви села (міста), річки, гори нашого краю. 	<p>П</p> <p>П</p>
--	--	--	-------------------

Таблиця Р.2

**Система проблемно-пошукових запитань і завдань
при вивченні теми “Наш край” у 7-8-му класах**

№	Тема уроку	Запитання і завдання проблемного характеру	Вид пробл. завд.						
1.	Наш край у давнину	<p>Проблемне питання уроку: Від чого залежали зміни в житті первісних людей краю?</p> <ul style="list-style-type: none">- Чи сприяли природно-кліматичні та географічні особливості Закарпаття його заселенню? Чому?- Заповніть таблицю “Заселення території краю первісними людьми” <table><tr><td>Період\ Дата</td><td>Місце заселення</td><td>Знаряддя праці</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr></table> <p>Визначте за картою найдавніші поселення людей нашого краю.</p> <ul style="list-style-type: none">- Що стало причиною виділення родоплемінної верхівки і коли? До чого привело виділення родоплемінної знаті?- Як вплинуло на прискорення ходу історії винайдення металів?	Період\ Дата	Місце заселення	Знаряддя праці				<p>I</p> <p>II</p> <p>III</p> <p>III</p>
Період\ Дата	Місце заселення	Знаряддя праці							
2.	Наш край у VIII-XIII ст.	<p>Проблемне питання уроку: Чому закарпатські землі відійшли до рук угорських феодалів?</p> <ul style="list-style-type: none">- Використовуючи знання з історії України, визначте причини утворення державних об’єднань у східних слов’ян нашого краю.- Чим можна пояснити зв’язки білих хорватів з Київською Руссю?	<p>I</p> <p>II</p>						

		<ul style="list-style-type: none"> - Порівняйте вірування трипільців та вірування білих хорватів до IX ст. - Визначте причини спустошливих нападів ворогів на наші землі у XI-XIII ст. - Вкажіть причини загарбання закарпатських земель угорськими феодалами? - Чому селянам жилось дуже погано під владою угорських королів? 	<p>II</p> <p>II</p> <p>II</p> <p>III</p>
3.	Розвиток культури у нашому краї у VIII – XIII ст.	<p>Проблемне питання уроку: Чи можемо ми стверджувати, що рівень культури відображає рівень розвитку держави?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Чому християнство на Закарпатті запроваджено раніше, ніж у Київській Русі? Що це дало населенню краю? - Наведіть приклади, які б підтверджували культурні зв'язки населення Закарпаття та Київської Русі. 	<p>II</p> <p>III</p>
4.	Наш край у XIV – XVI ст.	<p>Проблемне питання уроку: Чи можна стверджувати, що населення Закарпаття було волелюбним, працьовитим і мужнім народом, який завжди прагнув до зв'язків з східноукраїнськими землями?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Визначте причини поразки повстання на початку XIV століття. Чому навіть війська галицького князя не змогли допомогти? - Чи вірні твердження, що князювання Федора Корятовича на Закарпатті сприяло зв'язкам з східними слов'янами 	<p>II</p> <p>II</p>

		<p>та піднесенню слов'янської культури?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Чому Османській імперії легко вдалося завоювати Угорщину та землі, які входили до її складу? - Чи вдалося загарбникам розірвати зв'язки культури Закарпаття та східноукраїнських земель у XIV – XVI ст.? Обґрунтуйте свою думку. 	<p>II</p> <p>II</p>
5.	Наш край у другій половині XVI - XVII столітті	<p>Проблемне питання уроку: Як взаємопов'язані розпад Австрійської імперії в середині XVI ст. і становище народних мас?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Позначте на карті Закарпаття різним кольором території, що увійшли до Угорщини, Трансильванії у середині XVI ст.; - Що сприяло зрушенням у торгівлі у XVI-XVII ст.? - Узагальніть повстання XVI-XVII ст. у краї у вигляді (на вибір): а) таблиці або схеми; б) замітки в газету або літопису.; - Як вплинуло поширення Реформації та запровадження Унії на політичну обстановку в краї?; - Чи вірне твердження: "Значний вплив на розвиток антифеодальної боротьби в Закарпатті мала визвольна війна українського народу 1648-1657 рр. на чолі з Б.Хмельницьким". 	<p>I</p> <p>II</p> <p>II</p> <p>III</p> <p>III</p>
6.	Наш край у першій половині	<p>Проблемне питання уроку: Досягнення і невдачі визвольної війни 1703-1711 рр.</p>	

	XVIII ст.	<ul style="list-style-type: none"> - Чому куруци зазнали поразки?; - Позначте на карті центри, де знаходилися і діяли загони опришків у I половині XVIIIст.; - Що сприяло економічному розвитку краю після закінчення визвольної війни 1703-1711 років?; - Чи вірне твердження, що у першій половині XVIII століття посилювався і національний гніт. Свою думку обґрунтуйте.; - Заповніть таблицю "Становище народних мас Закарпаття і Східної Галичини у I половині XVIII ст." 	<div>II</div> <div>I</div> <div>I</div> <div>II</div> <div>III</div>
--	-----------	--	--

Додаток С

Приклади самостійних завдань проблемного характеру

Для учнів 5-го класу

1. Розгляньте уважно "Лінію часу". Знайдіть дату народження Ісуса Христа. Яку ще подію позначає ця дата?
2. Намалуйте умовну стрічку часу. Позначте дату свого народження; рік, коли ви пішли в школу, рік, коли ви закінчите школу.
3. Підготуйте розповідь про одного зі своїх далеких родичів за планом:
 - а) прізвище, ім'я, по батькові (дід, баба, прадід, прабаба та ін.);
 - б) де народився і проживав (вас)?;
 - в) цікаве із життя родича;
 - г) що залишилось від нього на згадку?
4. Чому угорські племена не зустріли організованого опору на Закарпатті?
5. Як вплинуло нашествя угрів на життя населення краю?
6. Складіть кросворд до змісту легенди про Мукачівський замок.
7. Про що свідчить той факт, що угорці, перейшовши на осілий спосіб життя, підпадають під вплив слов'янської культури?
8. Склади схему "Категорії залежних селян".
9. Вибери правильну відповідь. Закріпачені селяни: а) відбували панщину; б) отримували десятину від феодала; в) платили оброк феодалам; г) змушені були будувати фортеці, дороги; д) вільно працювали на своїй землі; ж) платили велике мито за користування шляхами, мостами, переправами.
10. На карті позначте комітати: Березький - жовтим кольором, Ужанський - зеленим кольором, Угочанський - синім кольором, Марамороський - червоним.
11. Уважно розгляньте схему родовідного дерева і заповніть її. Чим більше прямокутників ви заповните, тим краща у вас родовідна пам'ять.

Для учнів 7-8-го класів

1. Визначити за картою поселення найдавніших людей на території Верхнього Потисся.
2. Скласти схему "Етапи закріпачення селян угорськими феодалами".

3. Підготувати повідомлення про пам'ятки далекої давнини, пов'язані з вашим улюбленим селом, містом (розповідь, малюнок, фотографії, інсценізація, легенди, пісні).

4. Позначити на карті території держав, які утворюються у слов'ян у першому тисячолітті.

5. Знайти у тексті "Повість временних літ" підтвердження зв'язків білих хорватів з Київською Руссю.

6. Встановити відповідність дат та подій:

Останнє повідомлення про хорватів	1280 р.
Перехід угорських племен через Карпати	992 р.
Угорські племена розгромили Великоморавську державу	1015 р.
Смерть князя Володимира Святославича	896 р.
Вторгнення монголо-татарської орди в Закарпаття	1241 р.
Відхід частини закарпатських земель чернігівському князеві Ростиславу Михайловичу	905-906 рр.
Приєднання земель від Вишкова до Шариша до Галицько-Волинського князівства	1242 р.
Захоплення Закарпаття угорськими феодалами	Кінець XIII ст.

7. Заповніть порівняльну таблицю

Народні рухи в Закарпатті у XIV – XVI ст.

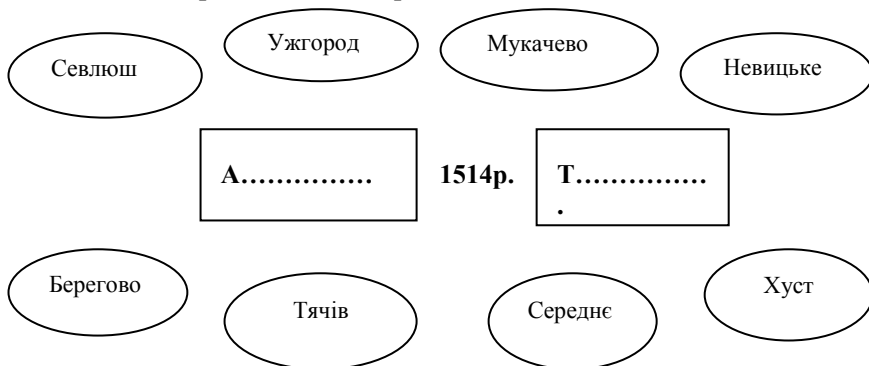
Характер повстання	Повстання на початку XIV ст.	Повстання на початку XVI ст.
<i>Дата</i>		
<i>Керівник повстання</i>		
<i>Учасники</i>		
<i>Причини</i>		
<i>Наслідки</i>		

8. Вставте пропущені слова та роки: а) У квітні ____ року в Ужгородському замку проголошується _____;

б) У 1604-____ роках значні території краю охопило антигабсбурзьке _____ на чолі з _____.; в) У 1608-1609 рр. визнано право _____ на автономію.; г) Поява в 1616 р. _____, запрошених Ю.Другетом для боротьби за

_____загостила політичну _____.

9. Вказавши назви держав, стрілками позначте до яких з них належали міста краю після 1514 р.



10. Скласти опис держави, в складі якої перебували землі краю до середини XVI століття, за таким планом: 1. Назва держави. 2. Територія та кордони. 3. Інтереси яких верств населення захищала держава. 4. Становище народних мас. 5. З якими державами мала налагоджені стосунки.

Додаток Т

Приклади дидактичних ігор

Дидактичні ігри першої групи (головоломки та пізнавальні завдання історичного змісту)

1. Гра "Віза". Для того щоб ввійти на урок кожен учень повинен отримати "візу". Щоб її отримати, учні ланцюжком називають слова, словосполучення, які б відносилися до теми попереднього уроку. За правильну відповідь учень отримує "візу" і сідає за парту.

Наприклад, тема "Прихід угрів на Закарпаття". Учні можуть використати такі слова і словосполучення: *мадяри, кочівники, Азія, Іртиш, скотарі, 830р., київський князь Олег, Альмош, Арпад і т.д.* Помічник учителя записує ці слова на дошку. Після того, як всі учні отримали "візу" учні відповідають на запитання учителя, які вимагають пояснення, чому учні використали ці слова, дати; пояснюють хто такі Альмош і Арпад, як вони пов'язані з київським князем Олегом і т.д.

2. Розшифрувати слова і скласти з ними по 1 реченню.

БОРЛАЕЦЬ, КАСЬРУ НАЙКРА, МІКОТИТА, КЕЦЬГАЛИ
СТВОЗІВКНЯ, ВАНПІГЕС

3. Дві команди, маючи однакову кількість однакових букв (не більше 18-20), повинні скласти слово, визначення якого дає вчитель:

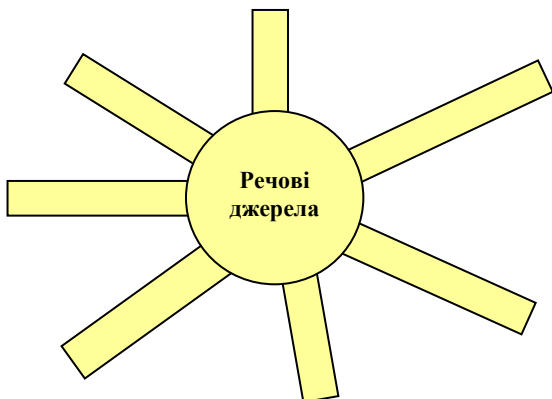
- ватажок у монголо-татар (загальна назва);
- це слово у перекладі означає "великий хан";
- хто очолював 60-тисячну орду, яка у 1241р. попрямувала на Закарпаття?;
- як звали намісника короля Угорщини, який першим зустрів монголо-татарську орду?

4. Знайшовши початок, розбийте на слова. Запишіть і поясніть.

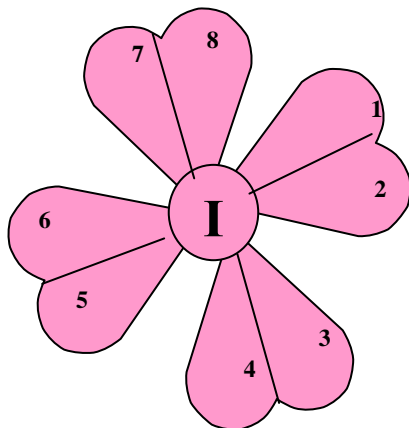
СТАТУС ПРИБЛИЖОВАНОГО МІСТА 1976 РМУКАЧЕВО

Дидактичні ігри другої групи (чайнворди, кросдати)

1. Розв'яжіть **чайнворд**: кожен промінець - назва речової пам'ятки. Впишіть їх назви.

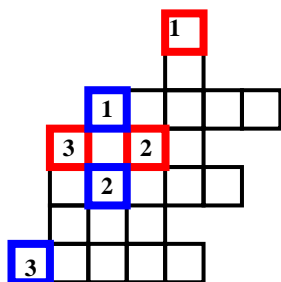


2. "**Загадкова квітка**". Всі слова на пелюстках квітки розпочинаються з літери "І". Заповніть пелюстки.



1. Наука, що вивчає минуле людства.
2. Вчені, які вивчають розвиток людства від найдавніших часів до сучасності.
3. Вид стародавнього письма.
4. Місто, де було збудоване одне із перших городищ.
5. Київський князь, котрий під час походу "Олега на греки" залишився в Києві.
6. Титул правителя Візантії.
7. Один із перших монастирів на Закарпатті
8. Знаряддя праці ремісників.

3. Розв'яжіть **кросдат**:



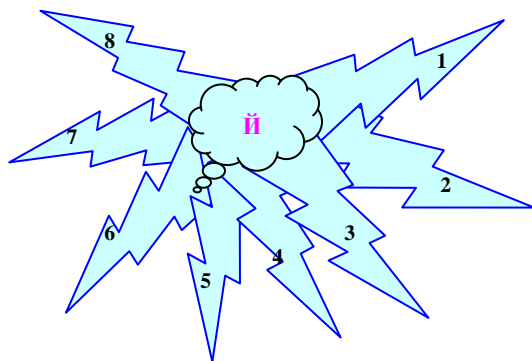
По горизонталі:

1. Коли більша частина нашого краю вийшла з-під гніту угорських королів і понад 40 років входила до складу Галицько-Волинського князівства? (1280 р.)
2. Коли угорські племена оселилися в причорноморських степах? (830 р.)
3. Дата утворення Березького комітату? (1263)

По вертикалі:

1. До якого року були татари в Угорщині? (1243 р.)
2. Коли розпочався перехід угорських племен через Карпати? (896 р.)
3. Напишіть дату: 31 рік IX століття. (831 р.)

4. Розв'яжіть **чайнворд** "Відомі Закарпатці".



Кожне прізвище закінчується на літеру "й":

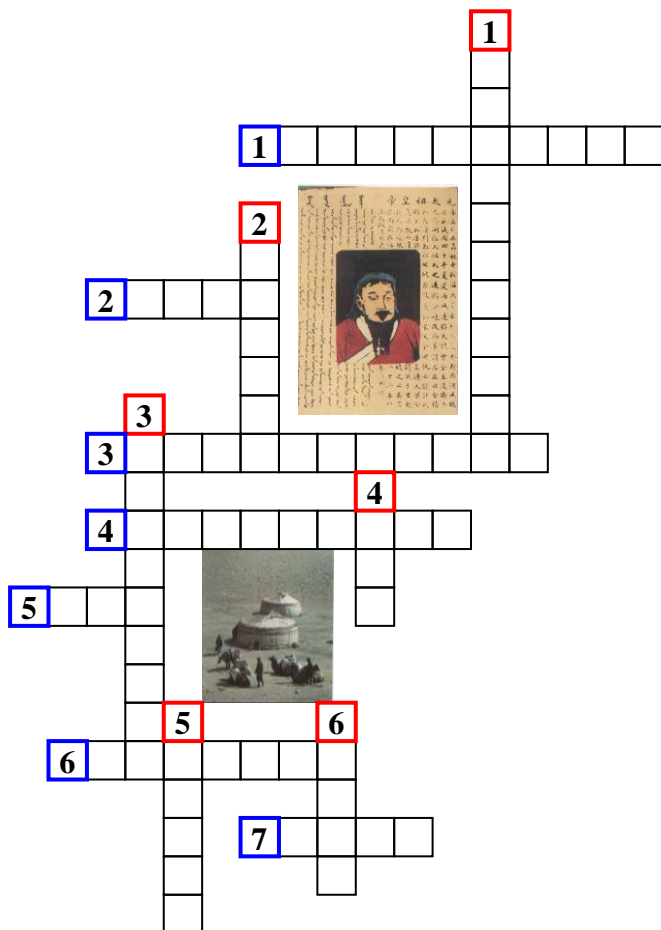
1. Перший ректор Петербурзького університету (Балудянський М.).
2. Єпископ, видавець 5-томної Біблії (Бачинський А.).
3. Засновник Закарпатської школи живопису (Бокшай Й.).
4. Декан юридичного факультету Петербурзького університету (Людій П.).

5. Автор "Історії карпатських русинів" (Лучкай М.).
6. Директор гімназії вищих наук у Ніжині (Орлай І.).
7. Автор "Русько-мадярського словаря" (Чопей В.).
8. Автор повісті "Князь Лаборець" 1863 р. (Крालицький А.).

Складіть свій чайнворд "Відомі Закарпатці", щоб кожне прізвище закінчувалося на літеру "й".

Дидактичні ігри третьої групи (кросворди)

1. Розв'яжіть кросворд "Монголо-татари на Закарпатті".



По горизонталі:

1. Як у народі називають Верецький перевал? (Татарський)
2. Військо монголо-татар? (Орда)
3. Процес заселення земель вихідцями з інших країн? (Колонізація)
4. Засновник монголо-татарської імперії? (Чингісхан)
5. Син Данила Галицького одружений з дочкою Бейли IV? (Лев)

6. Транспорт, в якому їхали жінки і діти монголо-татар? (Кибитка)

7. З чим порівнювали нашествя монголо-татар? (Буря)

По вертикалі:

1. Як називали в народі монголо-татар? (Песиголовці)

2. Назву якого населеного пункту народні перекази пов'язують з ім'ям хана Батия? (Батєво)

3. Як називали монголо-татар за способом життя? (Кочівники)

4. Ватажок племені у монголо-татар? (Хан)

5. Хан, який очолював військо в поході на Закарпаття? (Батий)

6. Біля якої річки жили кочівники-монголи? (Амур)

Дидактичні ігри четвертої групи (ігри-вікторини)

Гра-вікторина "Що? Де? Коли?" по темі "Цікаве Закарпаття".

Клас ділиться на 4 команди. Кожна команда підбирає собі назву, яка б була пов'язана з Закарпаттям і пояснює свій вибір. Це завдання і є першим конкурсом. Далі кожна команда по черзі дає відповіді на запитання. На роздуми - 30 секунд. Якщо відповідь не вірна, то інші команди можуть дати відповідь і отримати бал (відповідь у письмовій формі).

Завдання-запитання до гри-вікторини:

1. Де розташований наш край?

2. Скільки районів має Закарпаття?

3. Які міста є містами обласного підпорядкування?

4. Яка річка відіграє значну роль у формуванні рельєфу?

5. Скільки річок нашого краю мають довжину понад 100 км?

6. Скільки озер на Закарпатті?

7. Яке найбільше озеро Закарпаття?

8. Які закарпатські болота вам відомі?

9. Які версії походження назви Карпати вам відомі?

10. Назвіть найвищі гори нашого краю.

11. Де зупинялись найперші люди на території Закарпаття?

12. Коли первісні люди з'явилися на Закарпатті?

13. До складу яких держав та державних об'єднань входило Закарпаття в різні часи? (назвати не менше 5 держав та державних об'єднань).

14. Яку назву мало Закарпаття під час перебування у складі Чехословаччини?

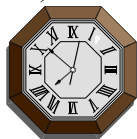
15. Яке найбільше грозове місце? (Великий Березний та Рахів).

16. Найбільше снігове місце? (Руська Мокра - сніговий покрив лежить в середньому протягом 116 днів у році).
17. Найбільше гірське озеро України? (Синевир - на висоті 989 м).
18. Найбільше високогірне місто України? (Рахів - висота над рівнем моря 820 метрів).
19. Найдовший залізничний тунель в Україні? (Щербин-Сянки - 908 метрів).
20. Який моравський князь володів західними районами історичного Закарпаття? (Святополк).
21. Останній угорський князь з династії Арпадовичів? (Ендре III).
22. Представниця Австрійської династії Габсбургів? (Марія-Терезія).
23. Президент Карпатської України? (Августин Волошин).
24. Коли на Закарпатті був заснований перший університет? (1945 р. в Ужгороді).
25. Найбільший музичний інструмент в Україні? (Гуцульська дерев'яна трембіта, довжина - 4 метри).
26. Найкращий стрибун української фауни, який живе лише на Закарпатті? (Прудка жаба, може стрибати у довжину до 2 метрів і до 1 метра у висоту).
27. Скільки монастирів діє у нашому краї? (Понад 30).
28. Назвіть відомі вам монастирі. (Мукачівський, Імстичівський, Угольський, Бедевлянський, Домбоксський, Драгівський, Липчанський, Хустський та ін.).
29. Найпівнічніша місцевість у світі, де вирощують чай? (Гора Красна Горка, біля міста Мукачева).
30. Який єдиний у світі пам'ятник знаходиться на Закарпатті? (Пам'ятник листоноші - Тур'я Ремети Перечинського району).
31. Скільки середньовічних замків відомо на Закарпатті? (12).
32. Назвіть відомі вам замки.
33. Які дворянські палаци відомі на Закарпатті? (Замок-вілла Шенборн (санаторій "Карпати"), Палац Перені (Виноградів), Палац Ракоці (Мукачево), Палац Другеті (руїни, Ужгород-Горяни), Палац Бетлені (Берегово), Палац Довгаї (Довге, Іршавського району)).
34. Від яких країн світу закарпатський регіон більший за площею? (Андора, Ватикан, Ліхтенштейн, Люксембург, Мальта, Сан-Марино та ін.).
35. Поясніть походження назви населених пунктів: Ужгород, Мукачево, Хуст, Свалява.

Дидактичні ігри п'ятої групи (ребуси, загадки, словесні ігри, ігри на увагу, спостережливість, ігри на розвиток допитливості)

1. Розгадайте ребуси:

а)



”””””



”

”



”

~~У~~ А

Розгадавши ребус дізнається, яка найвища гора України.

б)

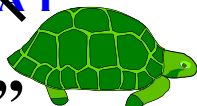


”



””

~~А~~ І



Р



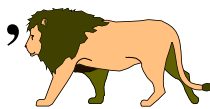
”””””

~~А~~ О

~~Г~~ Т, ~~А~~ И

Розгадавши ребус дізнається як звали східнослов'янські племена, які в першому тисячолітті нашої ери заселяли Верхнє Потисся.

в)



”



”



””

~~В~~ Р

~~В~~ Ж

1 ↔ 2

Розгадавши ребус дізнається, яка королева Угорщини у 1376 р. надала Мукачеву статус привілейованого міста.

г)



~~А~~, ~~Б~~

ЩА

~~А~~ О

Розгадавши ребус дізнається з однієї з яких країн завозили у XVIII ст. металеві вироби.

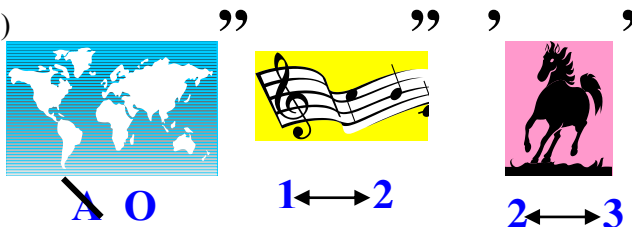
д)

ШТВАН



Розгадавши
ребус дізнається
хто очолив
антигабсбургське
повстання у
1604-1606 рр.

е)



Розгадавши ребус дізнаєтесь до якої групи міст належали Вишково, Тячів, Хуст.

2.Загадки, словесні ігри, ігри на увагу, спостережливість, розвиток допитливості:

- гра **"Продовж розповідь"**. Двоє учнів по черзі повинні розповісти по 1 реченню з вивченої теми. Виграє той, чие речення буде останнім.

- Гра **"По одному слову"**. Завдання полягає у необхідності скласти розповідь з вивченої теми усім класом. Учні по черзі називають по 1 слову так, щоб вийшло речення і зв'язна розповідь. Один учень записує речення на дошці. Той учень, який довго думає, або каже неправильне слово, пропускає хід, за що отримує меншу кількість балів. Для активізації роботи класу вчитель, який є ведучим, може перервати ланцюжок і попросити учнів з іншого кінця класу продовжити.

- Гра **"Снігова куля"**. Перший учасник гри називає ім'я, твір або архітектурне пам'ятку, які мають відношення до теми уроку. Наприклад, "Олександр Духнович". Це слово повторює наступний учасник гри і називає інше слово чи термін. Зрештою, утворюється довгий тематичний ланцюжок. Якщо учасник робить помилку або довгу паузу, він вибуває з гри. Переможцем стає учень, який побудував найдовший ланцюг. Один учень контролює правильність ланцюжків, що називаються.

Гра дозволяє у захоплюючій формі запам'ятати складні для засвоєння

терміни, назви, імена тощо.

- Гра "**Вігадай героя**". Один з учасників гри виходить за двері. Усі інші загадують ім'я будь-якого історичного діяча. Учень заходить у клас і повинен відгадати, хто "загаданий". Йому дозволяється задавати питання, на які можна дати відповідь "так" чи "ні". Кількість питань обмежена (наприклад, 10). Виграє той, хто відгадає ім'я за меншу кількість питань.

- Гра "**Запам'ятай**". На дошці або таблиці записані прізвища історичних героїв, діячів. Учні читають прізвища і за визначений час (наприклад, 1 хвилина) намагаються запам'ятати найбільше прізвищ.

- Уважно розгляньте зображення гербів Закарпаття. Підпишіть їх. Поясніть свій вибір. Кожна команда отримує окреме завдання. Час на виконання також обмежений.

Наприклад:

а)



Герб

	У						
--	---	--	--	--	--	--	--

комітату



Герб

У												
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

комітату

б)



				Я	
--	--	--	--	---	--

					Ц
--	--	--	--	--	---

Завдання для гри можна давати диференційовано. У даному випадку наведені завдання для слабшої групи учнів (дві підказки -

кількість букв і по одній букві). Для сильних учнів можна давати взагалі без будь-яких підказок. Для середніх - з однією.

- Гра **"Чарівне коло"**. Подивіться уважно на чарівне коло. Скільки слів зможете прочитати за 1 хвилину і пояснити їх зв'язок з історією Закарпаття?



- Гра **"Впіймай рибку"**. На дошці уявний акваріум у якому плавають "рибки", на яких написані дати. Впіймана рибка вважається тоді, коли названа подія вказаної дати. Перемагає той, хто більше "спіймає рибок".

- Гра **"Аукціон"**. Змагання, в якому перемагає учень, який назвав найбільшу кількість фактів, які характеризують певну тему. Вчитель веде аукціон: задає питання, коментує і оцінює відповіді, визначає переможця.

- Гра **"Юний історик"**. Перед учнями стоїть завдання допомогти дослідникам прочитати текст, який зіпсував час і деякі слова зникли. Наприклад:

"Жив один князь. Звали його Федір _____. Він був князем _____ жупи. Пішов одного разу на Чернечу гору на охоту. В лісі зустрівся йому великий змій з дванадцятьма _____. Хотів змій з'їсти князя.

Корятович помолвився богу, попросив допомогу, взяв свою шаблю і відрубав усі голови. На славу Богу наказав князь збудувати на тому місці красивий і великий _____, який передав монахам _____."

- Гра **"Редактор"**. Перед учнями стоїть завдання знайти помилку у тексті. Наприклад: *"У VIII ст. до н.е. на територію Закарпаття починає проникати християнство. Яке прийшло до нас з Риму в 980 р. Два брати, вихідці з Македонії, Василь і Гавриїл були*

освіченими, начитаними й глибоко релігійними . Крім християнської віри принесли вони населенню краю ще й письмо - ієрогліфи."

- Гра **"Що зайве?"**. Учням пропонується розглянути уважно малюнки, визначити зайвий, пояснити чому і охарактеризувати його. Наприклад:



- Гра **"Хто швидше"**. Завдання: згрупувати слова за певними ознаками. Наприклад:

а) розподілити слова на 3 групи: писемні пам'ятки, речові пам'ятки, усна народна творчість.

Слова: *шкребки, легенда про Ужгородський замок, наконечники, горішки, одяг, "Остромирове Євангеліє", голка, гарпун, фундамент будинку, переказ про заснування села Вишково, "Повість временних літ", Острозька біблія, сокира;*

б) користуючись картою, згрупуйте міста по комітатам станом на XII- XV століття : *В.Березний, Воловець, Іршава, Мукачєво, Берегово, Виноградово, Рахів, Тячів, Свалява, Хуст, Перечин.*

- Гра **"Годинник історії"**. В учнів карточки з цифрами (1,2,3,4,5,6... - в залежності від варіантів відповіді). Вчитель називає події, а учні повинні розставити їх у хронологічному порядку, піднявши карточки з цифрами. За кожну правильну відповідь учні отримують фішку - "пісочний годинник".

- Гра **"Хто швидше розкодує"**. У 3-4 словах зашифрований певний термін, який учні повинні розшифрувати і пояснити. Наприклад:

АГОНІЯ, ЧАРИ, ДІЙСТВО - ГОНЧАРСТВО;
ГОРОДИТИ, ХАЩА - ГОРОДИЩА;
СХОДИ, ЗІРВАТИ - ХОРВАТИ;
ФЕДІР, КОД, САЛО - ФЕОДАЛ;
ВІКНО, СВІТЯЗЬ - КНЯЗЬ.

- Гра **"Склади слово"**. Учням дається аркуш на якому зверху записано 10-12 букв, що позначають приголосні звуки та 5-6 букв, що позначають голосні звуки. Учням необхідно скласти якнайбільше слів з певної теми, використовуючи лише дані букви. На виконання завдання відводиться 5-7 хвилин. Виграє той хто складе найбільше слів.

- Гра **"Фільтр"**. Учням необхідно розгадати слова і знайти зайве ("профільтрувати їх"). Наприклад:

а) САМОНЕВИТЕ, ВИРСИНЕ, НЕЦЬФАТРО, ВИНСЬКЕСОЛОТ, РІЧЕЙМАКА (Несамовите, Синевир, Трофанець, Солотвинське, Марічейка - всі озера, крім Трофанець - водоспад);

б) ЗЕНКАНІ, ПІРОНКО, ПІАТУСЬКА (казенні, коронні - групи міст у XV столітті, а уніатська - церква, яка була проголошена в Ужгороді 24 квітня 1646 р.).

- Гра **"Юний літописець"**. Завдання: розставте події в хронологічному порядку: а) другий похід турків на Закарпаття і Словаччину (1566 р.); б) угорське національне повстання під проводом Імре Текелі проти Габсбургів (1678 - 1685 рр.); в) проголошення Ужгородської унії (1646 р.); г) коли Мукачівсько-Чинадіївська домінація перейшла до рук графів Шенборнів? (1728 р.); д) коли відбувся перший страйк в Угорщині солекопів з Солотвина? (1551р.); ж) початок визвольної війни угорців проти Австрії під проводом князя Ференца II Ракоці? (1703 р.).

- Гра **"Відгадай загадку-вірш"**:

а) Прочитайте уважно вірш, про які події з історії рідного краю розповідається?

*Ярослав, наш князь великий,
Королем слав уграм зятя -
Даровав той дзвін сріберний.
Срібний Русі Підкарпаття!
Настя, дочка Ярослава,
Йшла до угрів за Андрія -
Привезла той дзвін сріберний,
Ясний, чистий, як лелія! (Народний фольклор).*

Яке значення для жителів нашого краю мав зв'язок з Київською Руссю? Що вам відомо про династичні шлюби?

б) *"Я Русин був єсм і буду,
Я родився Русином,
Чесний свой род не забуду,
Останусь його сином".*

Кому належать ці слова? Як вони характеризують автора?

в) Про яке місто говорить автор Петро Скунець:

*У краю Карпатському над Ужем
Кочовому ворогу на зло
Горде місто воїном і мужем
Із душі слов'янської зросло.*

Якому "кочовому ворогу на зло"?

- г) Закінчіть вірш: *Там, де неба сягнеш рукою,
Де потоком шумить синій вир,
Напуває живою водою
Рідний серцю мій* Олена Пекар

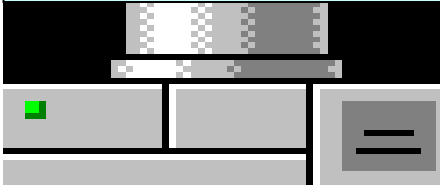
- д) Про яке місто йде мова?
*Де Латориці срібні хвилі
В зелені б'ються береги,
Розквітло в сонячній долині
Чудове місто навкруги.*

- Гра-змагання: хто більше згадає фразеологізмів - усталених виразів - зі словом історія. Складіть з кожним фразеологізмом речення. (ввійти в історію, вплинути на історію, колесо історії, вписати в історію золотими літерами, трапилась історія, історична подія). Чи однакове лексичне значення слова "історія" у цих висловах?

- Гра "Подорож по містам і населеним пунктам". Учням пропонується згадати відомі географічні назви рідного краю і доповнити речення. Наприклад: - назви, пов'язані з розташуванням об'єкта: поселення Міжгір'я,... - назви, пов'язані з назвами річок: місто Ужгород, ... - назви, пов'язані з історичним минулим: селище Батево, ...

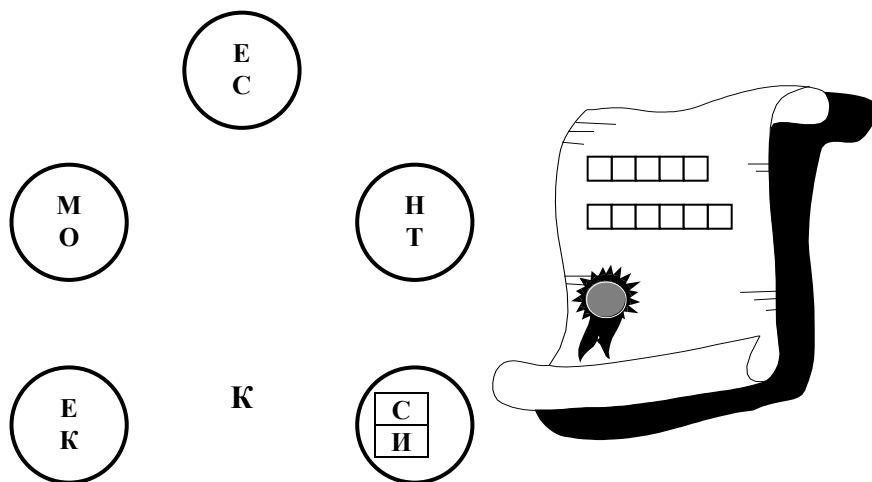
- Гра-завдання.

1.1690р.,	Трансильванське князівство, казенні, Австрійська імперія.
2.Мукачівсько-Чинадіївська домінія, 1728р., графи Шенборни, село Маріє-Повча.	
3.Імре	Текелі, 1646р., Ужгородський замок, унія.

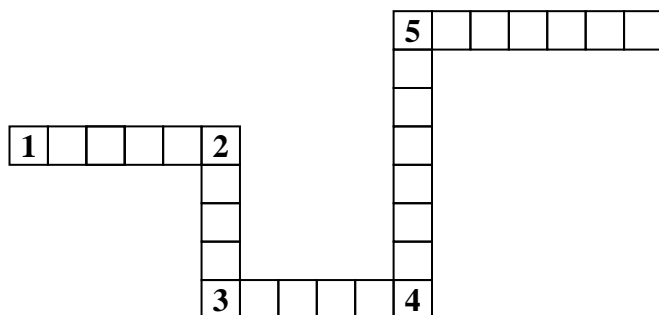



Комп'ютер зробив помилку, допоможіть хлопчику-питайлику:
закресліть зайві слова, усно відновіть речення.

- Гра "Будь кмітливим". У головоломці приховане ім'я одного з ватажків опришків. Щоб прочитати його, з'єднай спочатку нижні, а потім верхні літери, не перериваючи лінію. Остання буква прізвища по середині. Впиши відгадку в клітинки.



- Гра "Заповніть змійку".



1. Прізвище графа-власника Ужгородського замку.
2. Керівник делегації Б.Хмельницького до Ф. Ракоці II.
3. Суспільний стан в Україні, Литві, Польщі.
4. Передова частина війська, що прикриває в поході головні сили від нападу противника.
5. Прізвище народного месника в Карпатах у XVIII ст.

Технологія проведення екскурсії

Етапи:

1. Попередня підготовка учнів до сприйняття екскурсії, яка проводиться з цілим класом на уроці у вигляді виконання конкретних домашніх завдань (читання легенд, переказів, повторення матеріалу підручника та ін.).

2. Визначення мети і теми екскурсії.

3. Вибір місця й об'єктів (вчитель повинен попередньо відвідати місце майбутньої екскурсії, визначити місця зупинки (розробка маршруту, який повинен бути компактным), де б учнями було добре видно історичний об'єкт про який розповідається).

4. Повторна підготовка учнів до екскурсії, яка передбачає запитання на актуалізацію опорних знань учнів, розподіл групових та індивідуальних завдань.

5. Різноманітність прийомів проведення екскурсії: чергування бесіди з розповіддю (сюжетна розповідь, опис, екскурсійна довідка, коментування), використання спостережень учнів; виділяти час на розгляд певних експонатів з наступною бесідою по побаченому; залучати повідомлення учнів, які попереднього готувалися; прийом "реконструкція подій" (уявіть, що ви власник середньовічного замку і до вас у гості приїхав Ракоці II ...) та ін.

6. Підведення підсумків і оформлення результатів екскурсії. Завдання для узагальнення бажано давати диференційовані, а також як індивідуальні так і групові (підготувати репортаж з місця події, газетну замітку, підготувати запитання і завдання до гри-вікторини, підготувати кадри до майбутнього фільму (завдання для групи

учнів), скласти кросворд, хронологічну таблицю, зіграти міні-виставу та ін.

7. Узагальнення матеріалів екскурсії можна продовжити на заняттях гуртка "Юний краєзнавець", на яких однією з форм узагальнення можна використати - оформлення пошукових робіт у вигляді рефератів, стендів, добірки віршів, сценаріїв літературно-музичних композицій.

Наукове видання

ВАСИЛЬ ІВАНОВИЧ КОБАЛЬ

**МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ
УЧНІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ
ЗАСОБАМИ КРАЄЗНАВСТВА**

Монографія

Підписано до друку __.06.2014. Формат 60х90 1/32

Папір офсет.

Обл.-вид.арк. __. Ум.друк.арк. __.

Тираж 300. Зам. № ____.

Віддруковано з оригінал-макета

ПП

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія __, № ____ від ____