

Бібліотека журналу «Історія та правознавство»
Серію засновано в 2004 році

О. П. Мокрогуз

Інноваційні технології на уроках історії

Харків
Видавнича група «Основа»
ПП «Тріада+»
2007

ББК 74.266.3
М 74

Мокрогуз О. П.

М 74 Інноваційні технології на уроках історії. — Х.: Вид. група «Основа»: «Тріада+», 2007. — 192 с. — (Б-ка журн. «Історія та правознавство», Вип. 12 (48)).

ISBN 978-966-495-032-6.

У посібнику наведено різноманітні методики організації та проведення уроку історії з використанням інноваційних технологій. Дуже корисними будуть практичні поради щодо групової роботи учнів, організації ігрової діяльності та дискусій на уроці. Наведений список літератури допоможе вчителю зорієнтуватися у тих інноваційних процесах, що відбуваються на теренах шкільної історичної освіти.

ББК 74.266.3

Навчальне видання

МОКРОГУЗ Олександр Петрович

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Навчально-методичний посібник

Головний редактор *Н. І. Харківська*
Редактор *О. О. Івакін*
Технічний редактор *О. В. Лебедєва*
Коректор *О. М. Журенко*

Підписано до друку 16.11.2007. Формат 60×90/16.
Папір офсетний. Гарнітура шкільна. Друк офсетний.
Ум. друк. арк. 12,0. Замовлення № 7-12/17-04.

Виробник: ПП «Тріада+»
Свідоцтво ДК № 1870 від 16.07.2007 р.
Харків, вул. Киргизька, 19. Тел.: (057) 757-98-16, 757-98-15

ТОВ «Видавнична група «Основа»».
Свідоцтво КВ № 7434 від 12.06.2003.
61001, м. Харків, вул. Плеханівська, 66
тел. (057) 731-96-33
e-mail: office@osnova.com.ua

ISBN 978-966-495-032-6

© О. П. Мокрогуз, 2007

© ТОВ «Видавнична група «Основа»», 2007

ЗМІСТ

Розділ I

ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ВИКЛАДАННІ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ІСТОРІЇ	4
Пріоритети інноваційного навчання	6
Активізація навчального процесу	11
Основні принципи активного навчання	16
Групова робота	17
Технологія навчання історії в старшій школі	21
Можливості розвитку критичного мислення у сфері сприйняття інформації	58
Ігри на уроці історії	66
Рольова гра	72
Дискусія	73
Структуровані дебати	77
Навчальне співробітництво	80
Деякі висновки	83

Розділ II

ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІА ПРИ ВИВЧЕННІ ІСТОРІЇ	86
Значення мультимедіа у навчальному процесі	89
Електронні мультимедіа-ресурси, їх класифікація	92
До питання запровадження комп'ютерних технологій на уроці історії	95
Технічні засоби мультимедіа	100
Пошук Інтернет-ресурсів	102
Значення презентацій у навчальному процесі та рекомендації щодо її створення	109
Психолого-педагогічні аспекти роботи з мультимедіа	119
Методи розвитку пізнавальної активності учнів, що навчаються з використанням засобів мультимедіа	125
Основні поняття	132

Розділ III

ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ	135
Характерні особливості методики роботи з джерелами інформації	135
Розвиток історичного мислення учнів у контексті тематичного оцінювання навчальних досягнень з історії	146
Метод тестування: сутність, особливості застосування	171
Тематичне оцінювання	181

Список рекомендованих джерел

Література	186
Інтернет-ресурси	191

Розділ I

ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ВИКЛАДАННІ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ІСТОРІЇ

Сучасна тенденція практично безмежного поширення інформації, численних систем інтерпретацій та оцінок минулого з особливою силою виявляється в галузі історії, визначає необхідність зміщення цілей історичної освіти від засвоєння, запам'ятовування фактичної історії до навчання способів опрацювання, структурування, аналізу, критики історичної інформації. Специфіка історії як навчальної дисципліни полягає не стільки у матеріалі, з яким працює школяр, скільки в тих розумових операціях і способах діяльності, яких він навчається, працюючи з ним.

Важливість вивчення історії в школі на сучасному етапі полягає не стільки у знаннях, закладених учителем, скільки у засобах самостійного отримання учнем історичних знань.

Одне з першочергових завдань історії — допомогти молоді побачити образи сучасності у світлі минулого, дати можливість зрозуміти суперечливі питання власного суспільства. Сприяти вихованню толерантності — не тільки професійний, але й етичний і моральний обов'язок учителів історії.

Можливо, не обов'язково ваші учні в майбутньому стануть вченими-істориками. Однак для навчання їм майже завжди потрібна мотивація. Часом їм здаються незрозумілими численні історичні концепції, занадто великим обсяг історичного матеріалу. Це створює деякий психологічний тиск. Тому учні часто піддають сумніву необхідність вивчення предмета, який має справу з минулим. І хто може дорікати їм за це?

Безперечно, молодь має отримувати задоволення від того, що вона робить, і зрозуміти, з якою метою і що вона вивчає. Дуже важливо, якщо молоді люди усвідомлюють необхідність навичок, яких вони набувають, і важливість предметів, які вивчають. Рівень складності предмета, з яким вони стикаються, має відповідати їхнім здібностям і віку. Тому, оскільки учні не вивчають поки що історію професійно, учителі, заради їхніх інтересів, мають зосередитись виключно на основних проблемах, а не на повному переліку історичних подій і деталей. Учнів треба залучати до процесу дослідження, який може бути більш цікавим і захоплюючим для них, ніж звичайне накопичення емпіричних знань.

Підхід до вивчення історії, по-перше, як до процесу отримання певної кількості знань, які треба запам'ятати, а, по-друге,— усвідомлення її як процесу глобального дослідження минулого, що базується на опрацюванні різноманітних фактів, які розглядаються з різних точок зору, може суттєво

вплинути на формування системи цінностей учнів. Якщо підхід до вивчення проблем із різних позицій стане звичним, це впливатиме на повсякденні думки та вчинки. Коли вчителі історії заохочують учнів застосовувати навички, пов'язані з аналізом фактів, вони тим самим сприяють виробленню позиції, яка вже сама по собі є «цінністю»: ми шукаємо найбільш переконливий перебіг подій чи пояснення поведінки не тільки в історії, але й у всіх сферах життя. З часом застосування певних навичок може стати «другою натурою», що передбачає специфічний стиль мислення або ціннісну систему, яку в цілому можна охарактеризувати як пошук правди.

Учителі історії, як ніхто інший, бачать, який внесок робить їхній предмет у справу освіти молоді, виробленню яких знань і навичок він сприяє, які цінності він виховує. Тому їм необхідно насамперед критично й творчо осмислити, проаналізувати та оцінити власну культуру та субкультуру соціуму, до якої вони належать, щоб визначити основні питання: «чого», а також «як» вони навчатимуть учнів. Відповіді мають відображати конкретну ситуацію (соціальну, релігійну, політичну), в якій перебувають учні школи.

Перед тим, як почати когось учити, свідомий учитель завжди задається питанням: «Чого я мушу навчити свого учня, тобто яку мету я ставлю, навчаючи його?»

Відповідь на це питання пов'язана з іншим: «Як треба вчити учня, щоб досягти поставлених цілей?», «Які форми, прийоми роботи треба використати, яку методику в цілому застосовувати?»

Сучасні вимоги освітніх стандартів змушують учителів не тільки надавати учням інформацію, а й шукати шляхи практичного застосування її у повсякденному житті. Знання не заради знань, а знання — для збагачення життєвого досвіду.

Яким ми хочемо бачити майбутнє покоління? Відповідь, мабуть, треба шукати у площині розбудови демократичної України. Підростаюче покоління повинно бути налаштоване на сприйняття загальних демократичних цінностей, чого не можна досягти без виховання критичного мислення й толерантності. Чи можна це зробити дуже швидко? Мабуть, ні, враховуючи певну недосконалість наших методик, форм, прийомів роботи в школі. Не секрет, що у багатьох школах ще панує авторитаризм, а демократичні засади навчально-виховного процесу, закладені в Законі «Про освіту», тільки тепер починають втілюватися у шкільну практику. Значної провини наших учителів у цьому немає. Вони не завжди знають, як можна викладати інакше. Їх цього просто не вчили, не вчили прислуховуватись до думки учня, застосовувати власний практичний досвід в оцінці тих чи інших подій, історичних діячів тощо. Це не значить, що рівень підготовки студентів-істориків був низький. Ні, рівень знань був досить високий. Але якщо ми згадаємо період початку демократизації, то повинні сказати, що багато людей, ті ж вчителі, були налякані розмахом свободи, до якого, до речі, не було готове й наше суспільство. Ми не помилились, якщо скажемо, що це

був один із результатів діяльності радянської системи виховання, коли були потрібні не мислячі та демократично налаштовані громадяни, а гвинтики, яких можна було повернути у будь-який бік. Тому повага до думки іншого, терпимість, критичне висловлювання, звичайне висловлювання своєї точки зору перетворювалися на атавізми.

Побудова демократичної України неможлива без створення людини нової генерації, яка розуміє своє значення у розбудові громадянського суспільства, бачить своє місце в ньому, самостійно обирає шлях, напрямок руху до сприйняття демократичних цінностей навіть у тому разі, якщо цей шлях буде тернистим.

Тому саме в школі учень повинен отримати перші уроки демократії, усвідомити своє значення й важливість власних рішень в одержанні знань.

Як це зробити? У першу чергу це залежить від позиції вчителя, від його налаштованості на співпрацю з учнем. По-друге, від уміння застосовувати методики навчання в контексті сприяння демократичним цінностям. По-третє, від усвідомлення того, що ж таке ці методи, форми, прийоми і як їх можна використати.

Давайте зробимо ретроспективний огляд традиційної форми навчання, щоб з'ясувати для себе, що ж необхідно змінити в практиці викладання історії.

Пріоритети інноваційного навчання

За останні роки у підходах до викладання предметів суспільствознавчого циклу відбулись значні зміни. У першу чергу це стосується методології викладання, застосування інноваційного навчання, яке дехто з учених вважає навчанням, «спрямованим на розвиток здібностей учнів до спільної діяльності». Частково можна погодитися з тим, що інновації є альтернативою традиційному навчанням. Скоріше це новий ступінь у процесі навчання, новий погляд на навчальний процес, коли переосмислюються стосунки вчителя й учня, коли основною метою навчання стає особистісно-діяльнісний підхід кожного учня до процесу навчання, коли творчість і зацікавленість стають потребою і потенціалом уроку.

При переході до нових форм атестації учнів випускних класів — зовнішнього оцінювання — вчитель повинен підготувати учнів до оволодіння великим обсягом історичної інформації, досконалого знання понятійного апарату, уміти критично аналізувати історичні документи, будувати історичну вертикаль, формулювати власну думку щодо найважливіших історичних подій, викладу історіографії питання.

У зв'язку з модернізацією українського освітнього простору, концепцією профільної освіти здійснюється перехід до нових стандартів, програм і підручників. Нетрадиційні методи викладання історії привертають увагу вчителів історії можливістю форсованого вивчення великого обсягу історичного матеріалу, підготовкою учнів до зовнішнього оцінювання.

Саме цій меті служать методи й форми інтерактивного навчання, коли учні залучаються до різноманітних форм роботи на уроці, коли вони думають про те, що роблять. Головним завданням цих методик є намагання навчити учня думати під час отримання знань над шляхами цього пізнання, застосовувати їх у новій навчальній ситуації.

У першу чергу основними формами навчання стають групова та індивідуальна. Значне місце посідають дискусії, рольові ігри або розігрування ситуацій, обмін думками у групах, у класі, розробка проєктів, виконання лабораторних робіт тощо.

Одним із пріоритетів інноваційного навчання є групова та індивідуальна форми навчання. Акцент зміщений у бік творчої імпровізації вчителя, його взаємодії з учнями. Довіра, повага, спілкування, стимуляція почуття гідності, здатності відповідати за себе — все це є головними факторами групової та індивідуальної форм роботи. Учень розвиває свою індивідуальність у спільному вирішенні творчих завдань, коли максимально залучається його життєвий досвід та отримані знання.

Іншим пріоритетом є диференціація навчання, коли урізноманітнюються форми і методи навчання, коли опорою стають уміння учнів самостійно здобувати знання. Самооцінка учнів стає головним фактором оцінювання особистих досягнень учнів.

Навчання перетворюється на спілкування між людьми в процесі отримання нової інформації. У цьому процесі вчитель навчає учня чогось нового. Одночасно він повинен стати посередником між учнем і навчальним матеріалом, а не єдиним джерелом знань, як це часто тепер трапляється. Виходячи з цієї нової ролі, вчитель повинен:

- використовувати різноманітні методи подання (презентації) нового матеріалу;
- використовувати завдання, які дозволяють школярам засвоїти навчальний матеріал відповідно до їх досвіду і рівня пізнавальної активності;
- надати можливість учням демонструвати свої досягнення в отриманні знань.

Усі ми знаємо, якими різними за рівнем розвитку і засвоєння навчального матеріалу бувають класи. Кожний учень має свої особливості, інтереси, досвід. Гарний учитель враховує ці особливості у своїй роботі. Але бажання навчити всіх, прагнення того, щоб усі знали на рівні знань самого вчителя, — застарілий стереотип. «І якщо учні не знають, то винний у тому вчитель». Ця «аксіома» часто зводить нанівець диференційований підхід у навчанні. Тому в цій, новій, методиці викладання ведеться на рівні достатньої складності, тому що учень, який не засвоює новий матеріал, розчаровується в навчанні. Мотивація в навчанні з часом згасає, одночасно зникає й пізнавальний інтерес. А дуже низький рівень навчання також не сприяє зростанню рівня пізнавальної активності учня.

Рівень навчального матеріалу повинен бути таким, щоб у його засвоєнні за необхідності допомогли інші учні, вчитель. У цьому випадку завдання вчителя — встановлення необхідних зв'язків між навчальним матеріалом, знаннями і власним досвідом учнів. Кожен з учнів повинен мати можливість визначити свої цілі, а також уміти пояснити свою точку зору. Тому дуже важливою є підтримка прагнення висловлювати особисті позиції, різноманітні оцінки. Коли вчитель відмовляється від думки, що існує єдина правильна точка зору, з'являється стільки думок, скільки учнів у класі. Тому дуже важливо приймати й цінувати погляди кожного в класі.

Дуже важливою є спільна навчальна діяльність учнів у великих і малих групах. Тому ця методика пропонує зміну традиційної обстановки у класі, що сприятиме проведенню групової роботи. Роль учителя за цих обставин змінюється з традиційної — вчитель пояснює, учень сприймає — на посередницьку.

Головним стає колективне знання класу, коли важливим важелем є допомога однокласників одне одному. І не треба лякатися того, що учні з високою пізнавальною активністю отримують знання на рівні учнів з меншим рівнем пізнавальної активності. Навчання «кращих» учнів, які перетворюватимуться на вчителів, отримає додаткову мотивацію. У них стимулюватимуться бажання самостійно отримувати знання.

Усе це, повторимося, повинно базуватися на ідеї неможливості і неприпустимості обмежень свободи висловлювань, що призводить до втрати інтересу. Ця ідея стосується не тільки учнів, а й учителів, які стають, з одного боку, творцями уроку, а з іншого, — партнерами своїх учнів. Вчитель повинен мати право вибирати оптимальні форми і прийоми проведення уроку, щоб досягти поставлених цілей.

Кожний урок по-своєму значущий. Але уроки можуть мати різні цілі. Усе залежить від мети, поставленої вчителем. Певний урок знайомить учнів з фундаментальними знаннями, пояснює головні історичні поняття, готуючи учнів до подальшого вивчення зазначеної теми.

Водночас зміст іншого уроку може спрямовувати школярів на розуміння певного аспекту їхнього соціального середовища. Такі уроки збагачують особистий життєвий досвід учнів. Кожен урок повинен навчати дітей розмірковувати, навчати критичного мислення.

Учителі, які творчо працюють, знають привабливість тих уроків, які нашоують учнів на міні-дослідження, на участь в обговоренні, на подальшу самостійну роботу з навчальним матеріалом. Такий урок стає більш значущим для учнів, розвиває практичні навички комунікації. Звичайно, не кожна тема уроку сприяє цьому через відсутність додаткових інформаційних матеріалів: текстових, ілюстрацій, фотографій тощо. Тому вчитель повинен пояснити і собі, й учням цінність такого уроку, його значення і, по можливості, доповнити його зміст додатковими матеріалами.

Для кожного уроку вчитель готує завдання, щоб перевірити, чи досяг урок поставленої мети. Завдання повинні бути деталізовані, націлені на перевірку конкретних знань і вмій, отриманих на уроці. Дуже важливими повинні бути такі завдання, які передбачають відповідну діяльність учнів за результатами уроку. Такі завдання передбачають вищий рівень навчальних досягнень, вони вимагають від учня не просто згадати і повторити представлену інформацію. Така система завдань викликає в учнів бажання побачити можливість застосування певної ідеї до іншої теми, вирішення проблеми за допомогою вже набутих знань і вмій. Завдання покликані сформулювати вміння знайти причини і наслідки події, явища, розглянути їх під різними кутами зору, поєднати кілька ідей для вирішення нової ситуації, робити висновки щодо адекватності певної ідеї або джерела для пояснення якогось явища. Завдання уроку спонукають учнів до пошуку особистого значення у темі, пригадування прикладів з власного життя, що стосуються запропонованої теми, зіставлення й порівняння ідей, знаходження аргументів на підтримку зайнятої учнем позиції, висунення власної гіпотези розвитку подій, прийняття рішень про необхідність додаткового розгляду проблем теми.

Таким чином, завдання повинні мати такі ознаки:

- деталізованість;
- наочність;
- відповідність різним рівням мислення.

Дискусія з проблеми викладання історії в школі триває не менше десяти років. Сьогодні викладачі історії опинилися у важкому становищі. Зі зникненням панівної державної ідеології історія, здається, втратила свій стрижень. Багато вчителів були змушені обмежитися вивченням історичних фактів та уникати їх оцінок через розмаїття підходів. Правда, на короткий час своєрідним «рятувальним колом» стала критика марксистської концепції історії — вона дала можливість на кілька років заповнити ідеологічну порожнечу і внести певний зміст у викладання. Однак тепер за партами сидить покоління дітей, що мають початкові уявлення не тільки про Маркса, але й про Леніна, що істотно знижує актуальність цього підходу.

Науковий плюралізм дає можливість учителю обрати ту чи іншу історичну концепцію. У цьому випадку ідеологічний підхід замінюється культурологічним, заснованим на прихильності вчителя до визначеної наукової школи. Таким чином, ключовим поняттям в організації роботи з учителями є поняття самовизначення.

Учитель може через власну систему цінностей вирішити, яка історична концепція найбільш точно відповідає його поглядам, його власному світогляду і розумінню історії в цілому. Процедура самовизначення, безумовно, вимагає від учителя більших зусиль, але в цьому випадку він виробляє деякий напрям у викладанні свого предмета.

Самовизначення вчителя має на увазі постановку питань: «Навіщо потрібно знати історію? Яка мета її викладання в школі?» Обговорення цих

питань автора з колегами показало, що значна кількість учителів сучасної школи розуміють мету вивчення історії як оволодіння історико-соціологічними законами, сумою знань історичних фактів. Однак для викладання історії цього явно замало.

У цьому плані автору близька позиція російського педагога В. В. Давидова, який вважає, що «історію не можна розглядати тільки як зовнішню галузь реальності людини, підпорядковану об'єктивним природним законам. Вона виявляється чимось таким, що людина формує в процесі свого власного розвитку..., визначаючи її як людину даної культури з її психікою і всіма її здібностями, а також знаннями, уміннями, навичками, у чому вона безпосередньо бере участь кожним своїм вчинком, словом, думкою і тому виявляється відповідальною перед майбутнім, тобто це та сфера, освоюючи яку, вона стає моральною особистістю».

При вивченні історії, на мою думку, важливим є не стільки запам'ятовування фактів, скільки розуміння контекстів і наявність своєї точки зору в кожного учня.

Щоб виробити певну позицію, учні повинні співвіднести свої цінності з цінностями інших людей: авторів підручника, учених, учителя, своїх однокласників, нарешті. Усе це вимагає від учнів активності, критичного мислення, самостійності у прийнятті рішень — саме ці якості, на наш погляд, треба розвивати у майбутніх громадян. Головне завдання вчителя — спрямувати їх у русло визначеної історичної концепції. Цілком можливо, що позиції учнів і вчителів можуть не збігатися. Тоді стає важливим співвіднесення аргументів, пошук точок перетинання, що, на наш погляд, теж дуже важливо.

Боротьба народів за самовизначення й самоповагу тісно пов'язана зі спалахом емоцій, пристрастей, інтелекту, а нерідко і з проблемами виживання. Викладання історії в подібних ситуаціях може зачіпати найболючіші питання національної історії. Проблема стає ще більш складною, коли йдеться про аналіз недавнього минулого, особливо, якщо ворожнеча триває й історія є реальністю, з якою щодня стикаєшся. Звичайно, за таких конфліктних умов можливе існування кількох варіантів інтерпретації історії, оскільки вона й досі розглядається як основний засіб підтримки самовизначення суспільства у власній ідентичності.

Учителі історії можуть опинитись у важкій ситуації, пропонуючи учням подивитись назад і проаналізувати свою історію критично. Вони наражаються на небезпеку критики з боку батьків, а також, можливо, і свого шкільного керівництва, оскільки відхиляються від загальноприйнятих тлумачень або піддають сумніву точки зору та погляди, що сповідуються більшістю суспільства. На думку Джона Тоша, «історик виконує дуже неприємну роль у руйнуванні міфів, що спрощують або викривляють загальновідоме тлумачення минулого. У цій ролі він уподібнюється хірургу-окулісту, який спеціалізується на видаленні катаракти» (Джон Тош «Хо́да історії»).

Таким чином, у процесі вивчення історії важливо прищепити школярам смак до міркувань, аналізу явищ, пошуку пояснень тих чи інших процесів. У зв'язку з цим мені видається невиправданим поширене використання тестів (запитань з багатьма варіантами відповідей), що підмінюють живий процес пізнання історії формалізованими вправами.

Активізація навчального процесу

Спостерігаючи за більшістю аудиторій, де навчаються учні, студенти чи дорослі люди, ви помітите те, що бразильський освітянин Паоло Фрейре називав «банківським методом»: учителі намагаються покласти на депозит свої власні знання та навички у розум тих, хто навчається. Викладачі часто покладаються на ті методи навчання, які ми завжди використовуємо, незважаючи на безліч досліджень, які свідчать про бажання учня навчатися інакше, більш активно. Наш вибір навчальних методів є радше справою звички, аніж виваженим рішенням, що базується на навчальних цілях курсу та щоденному змісті. Тобто, іншими словами, ми навчаємо так, як навчали нас.

Що таке активне навчання і чому воно важливе?

Часто термін «активне навчання» вживається досить вільно, хоча він є специфічним. Багато освітян стверджують, що навчання само по собі є активним процесом й учні виявляють активність навіть під час слухання лекцій. Проте дослідження свідчать, що учні під час навчання повинні робити набагато більше, аніж просто слухати, а саме: читати, писати, обговорювати, залучатися до проблеми, спостерігати, мати змогу застосувати нові знання та навички. Вони також мають залучатися до розумових операцій вищого рівня, таких, як аналіз, синтез, оцінювання. У рамках даного контексту наше визначення активного навчання — це навчання, яке залучає учнів використовувати різні форми діяльності.

Використання активних методів навчання є вкрай важливим тому, що вони мають великий вплив на учнів. Так, одні дослідження свідчать, що учні віддають перевагу активним методам навчання на противагу традиційним лекціям, інші дослідження вказують на те, що показники успішності учнів щодо засвоєння змісту навчання можна порівнювати стосовно активних методів навчання та традиційних лекцій, тоді як показники успішності в результаті використання активних методів навчання такі самі, які були досягнуті в результаті традиційних лекцій. Деякі когнітивні дані свідчать, що значна кількість учнів з різними індивідуальними навчальними стилями навчається більш ефективно, коли використовуються активні методи навчання. Іншими словами, для нас, викладачів, має бути більш важливим не той факт, скільки учень знає, а те, наскільки більше учень дізнався та як він чи вона буде використовувати отримані знання. Вдумливий підхід включає в себе два моменти:

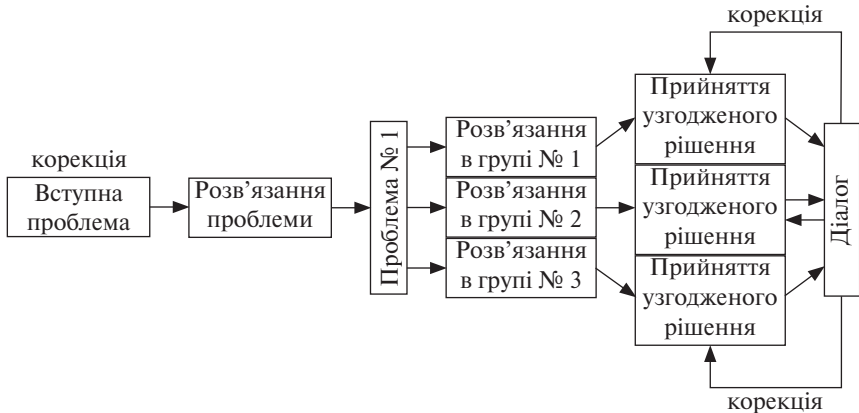
- 1) ми дедалі більше дізнаємося про численні способи, за допомогою яких можемо ефективно включати активні методи навчання у нашу викладацьку

практику і самі залучаємося до практики саморефлексії стосовно власної практики;

2) ми з'ясуємо, за яких умов учні навчаються найефективніше.

Термін «інтерактивне навчання» означає певний порядок інформаційної взаємодії між суб'єктом навчального процесу і навчальним середовищем. В. Гузєєв розрізняє три порядки інформаційної взаємодії: **інтроактивний**, коли інформаційні потоки відбуваються всередині учня, а потім переносяться у навчальне середовище (створюється в процесі самостійної навчальної діяльності учнів); **екстраактивний**, коли інформаційні потоки спрямовані від навчального середовища до учня (навчальна лекція); **інтерактивний**, коли між учнем і навчальним середовищем встановлюється діалог (учень реагує на вплив навчального середовища, а воно, у свою чергу, реагує на дії учня).

Умовно структуру інтерактивного навчання можна відбити у схемі, запропонованій К. О. Бахановим:



Умовність наведеної схеми полягає в нестабільності, варіативності її окремих компонентів. Так, вступна проблема може бути сформульована вчителем або може виникнути в учнів внаслідок заповнення анкети, виконання домашнього завдання. Розв'язуватися ця проблема може всім класом за допомогою системи питань, поставлених учителем, або самостійно учнями в межах групи чи класу. Проблем на уроці можна розглядати кілька. І необов'язково всі розв'язувати в групах. Але неодмінною умовою є наявність проблеми та робота з нею в групах, прийняття узгодженого рішення й діалог за підсумками роботи.

Діалог — це досить своєрідне співробітництво учасників навчального процесу: з одного боку, різних груп учнів, з іншого, — учнів і вчителя з метою спільного пошуку рішення. Тому робота в групах спрямована здебільшого не на перемогу і пошук недоліків у позиції інших, а допомагає здолати зацикленість на власній ідеї, переконаність у власній правоті,

неприйняття, зневагу до чужої думки, сприяє пошуку спільних знаменників, розширенню і, можливо, зміні власного погляду, відвертості у взаємовідносинах.

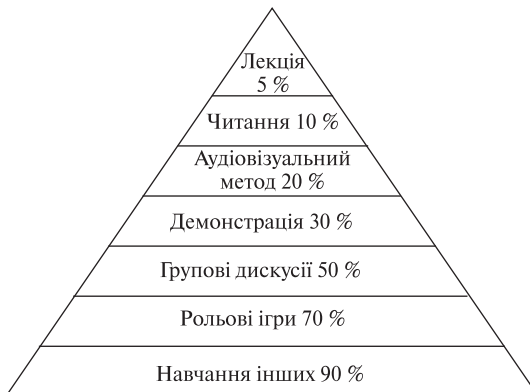
Аналіз прикладів інтерактивного навчання нашою метою є думку про важливість такої роботи. Проте постає питання: «Наскільки воно можливе за наших сучасних умов?»

Частково на це питання дала відповідь відомий радянський історик М. Нечкіна. Ще на початку 80-х років ХХ ст. вона запропонувала, щоб учні отримували знання через самостійне читання навчальної книги, складеної відповідним чином, осмислення прочитаного, обговорення його з учителем і таким чином спільно доходили висновків.

Термін «активне навчання» означає високоструктуровану групову діяльність, засновану на особливій методиці й спрямовану на забезпечення успішності учнів, одержання задоволення ними від навчання й досягнення конкретних результатів у навчанні протягом певного часу.

Ця система організації навчальної діяльності учнів ґрунтується на активному способі навчання — способі, який передбачає відповідальне ставлення учнів до навчання. Емпіричне навчання ґрунтується на висновку, згідно з яким досвід передує навчанню.

Ефективність навчання, що базується на досвіді, залежить у першу чергу від самого учня. Ніхто не може визначити, що саме може бути засвоєним у результаті певної діяльності. Саме учневі належить підтвердити для себе свій досвід, а вчитель натомість відповідає за створення відповідної атмосфери в класній кімнаті, яка б забезпечувала оптимальний процес засвоєння навчального матеріалу. Піраміда засвоєння пропонує різноманітні способи навчання. Саме різноманітність методики і робить процес навчання дійсно творчим, збуджує зацікавленість учнів, поліпшує розуміння й засвоєння матеріалу. Методичні форми роботи, наведені в Піраміді засвоєння, зміцнюють навички групової роботи, підсилюючи здатність учнів до взаємодії.



Лекція (5 % засвоєння)

Лекція є розробленою та організованою вчителем презентацією інформації з певної означеної теми. Це швидкий спосіб забезпечення необхідною інформацією. Але, попри те, що лекції, безумовно, можуть бути дуже корисними, вони також мають свої недоліки, оскільки можуть бути нудними, особливо якщо вони надто тривалі і якщо лектору не вдається залучити учнів до активної участі в роботі. Лекції зводять учнів до статусу пасивних слухачів. Лекцію необхідно об'єднувати з іншими методами навчання.

Читання (10 % засвоєння)

Індивідуальне або групове читання є, звичайно, необхідним методом навчання, але, як і лекція, читання саме по собі не дає належного ефекту засвоєння матеріалу. Об'єднання читання з іншими методами навчання є більш цікавим для учнів.

Аудіовізуальний метод (20 % засвоєння)

Використання вчителем відеокасет і фільмів посилює ефективність навчального процесу. Вчителю необхідно ретельно готуватися до застосування аудіовізуальних засобів на уроці. У поєднанні з подальшим обговоренням аудіовізуальний спосіб навчання може значно підвищити ефективність засвоєння матеріалу учнями,

Демонстрування (30 % засвоєння)

У процесі навчання мозок учнів отримує інформацію за допомогою різних органів почуття. Учні, як правило, використовують один з видів сприйняття інформації більше, ніж інші. Деякі учні найкращим чином сприймають інформацію на слух, інші — за допомогою читання або роздивляючись малюнки. Метод демонстрування розрахований на всі способи сприйняття.

Групові дискусії (50 % засвоєння)

Дискусії — це словесний взаємообмін між учнями. Дискусії надають можливості учням обмінюватись ідеями, враженнями і думками з будь-якої теми. Дискусії особливо корисні тим, що активізують розумову діяльність учнів, їх уміння висловлювати свої власні ідеї та думки й дозволяють почути різні міркування однокласників.

Дискусії розширюють і поглиблюють розуміння учнями даної теми, а також допомагають їм використовувати одержані знання. Активне навчання передбачає застосування групових дискусій як у великих, так і в малих групах учнів.

«Мозкова атака» є дуже популярним засобом навчання у дискусії, який викликає безліч ідей стосовно пояснення будь-якої теми. Ведучий пропонує учням якусь проблемну або життєву ситуацію, яку вони мають обміркувати та виробити якомога більше альтернативних способів вирішення цієї проблеми.

Початковим етапом «мозкової атаки» є вільний потік різних ідей. Оцінка цих ідей проводиться тільки після завершення обміну думками. Після цього учням пропонується проаналізувати кожну з поданих ідей.

Рольові ігри (70 % засвоювання)

Такі види навчання, як рольові ігри або розігрування ситуацій, говорять самі за себе. Учнів потрібно заохочувати розігрувати такі ситуації, з якими вони ніколи не зустрічалися в житті. Кожна рольова гра продовжується всього декілька хвилин, і за цей період часу учень має відтворити певну ситуацію всіма придатними для цього засобами. Позаяк учні грають не самих себе і висловлюють не обов'язково власні думки, цілком етичним є проаналізувати деякі критичні ситуації. Метою рольових ігор є допомога учням у дослідженні їхніх почуттів, думок та дій у вільній сприятливій обстановці. Треба надавати можливість учням добровільно виявляти бажання брати участь у рольовій грі, але необхідно допомогти їм оволодіти деякими необхідними прийомами цього виду діяльності. Наприклад, цілком можливо для учнів вийти за межі своїх ролей і почати ділитись з іншими учнями своїми власними почуттями. Учні можуть імпровізувати на власний розсуд, якщо вони раптом розгубилися під час рольової гри. Учні також можуть розіграти із своїми однолітками можливі перспективи даної ситуації.

Рольові ігри дають дуже багатий матеріал для обговорення і, безумовно, приносять задоволення учасникам.

Навчання інших (90 % засвоювання)

Учень, який сам навчає інших, засвоює 90 % інформації. Навчання учнів їхніми ж однолітками, так званими помічниками, максимально збуджує увагу аудиторії й ефективно впливає на зміну життєвих установок як юних вчителів, так і їх ровесників-слухачів. Саме в юнацький період вплив однолітків є дуже важливим. При розробці навчальної програми для підлітків учителі можуть розраховувати на допомогу добре підготовлених для навчальної роботи зі своїми однолітками учнів. Така навчальна робота включає вироблення навичок сприйняття на слух та спілкування, вміння приймати рішення й надавати елементарну допомогу. Досвід свідчить про те, що навчання учнів їхніми ж однолітками є ефективним засобом, що позитивно впливає на норми поведінки молодих людей та їх ставлення до життя.

Один з найефективніших шляхів вивчення якогось матеріалу — вчити учнів навчати інших. Пари або групи учнів можуть представити інформацію чи навчити якогось конкретного вміння інші пари або групи учнів. Крім того, що самому треба зрозуміти й оволодіти матеріалом, який необхідно довести до інших, учні мають обрати, як це пропонує вчитель, найефективніший шлях подачі цієї інформації або спосіб показу вміння, яким потрібно оволодіти. Тут стануть у пригоді діаграми та наочні матеріали. Учні можуть запропонувати свої варіанти застосування активних навчальних стратегій, що допомагають зрозуміти та засвоїти новий матеріал.

Які є перешкоди?

Незважаючи на розуміння важливості навчання у новий спосіб, зміни є важкими. Ось деякі з бар'єрів на шляху до змін:

- вплив освітніх традицій;
- почуття дискомфорту, яке спричиняють будь-які зміни;
- брак мотивації до змін;
- брак моделей та інформації стосовно ефективного навчання.

Можливо, найбільшим бар'єром у використанні активних методів навчання є ризик, що учні не братимуть участь, не будуть застосовувати розумові операції вищого рівня чи недостатньо засвоюють зміст. Ризик, що викладач втратить контроль, не володітиме достатніми навичками або буде розкритикованим за такий неортодоксальний стиль навчання. Проте ми виявили, що результати, отримані внаслідок використання даних методів навчання, значно перевищують усі ризики.

Як подолати перешкоди?

Найбільша та найтриваліша освітня реформа буде мати успіх, якщо кожен окремих викладач або невелика група викладачів бачитимуть себе реформаторами свого власного щоденного навчального досвіду. Чудовий перший крок на шляху до змін — обрати ті навчальні стратегії активного навчання, які здійснити найлегше. Такі стратегії є здебільшого короткотривалими, структурованими, сфокусованими на предметі, який не є надто абстрактним чи надто контроверсійним і в той же час є досить знайомим для викладача та учнів. Наприклад, ви можете запропонувати у класі проаналізувати ситуацію або вирішити проблему у невеликих групах протягом 10–15 хвилин, можете також дати лекцію із включеними до неї питаннями до обговорення або провести «мозковий штурм» з метою генерування ідей стосовно вирішення проблеми.

Основні принципи активного навчання

Викладачі будуть мати найбільший успіх у процесі адаптації активних навчальних стратегій, якщо вони знатимуть деякі з основних принципів активного навчання:

1. Навчання залежить від мотивації. Яким чином ви можете створити мотиваційну ситуацію та підтримувати ці мотиваційні фактори в учасників?
2. Навчання залежить від здібностей тих, хто навчається. Яким чином ви можете адаптувати навчання для тих, хто відчуває при цьому певні труднощі?
3. Навчання залежить від попереднього та наявного досвіду. Яким чином ви можете використати досвід учнів як джерело їхнього навчання?
4. Навчання залежить від активного залучення учасників до процесу навчання. Яким чином ви можете стимулювати учасників та активно залучати їх до процесу навчання?

5. Навчання залежить від створеної атмосфери комфорту та взаємоповаги. Яким чином ви можете створити атмосферу безпеки, взаємоповаги, комфорту?
6. Навчання стає більш ефективним, коли учасники є самокерованими до нього. Яким чином ви можете заохочувати учнів до самоосвіти та продовження подальшого навчання?
7. Навчання повинне якомога більше відповідати індивідуальним навчальним стилям та індивідуальним відмінностям учнів. Яким чином ви можете індивідуалізувати навчання відповідно до індивідуальних стилів навчання?

Групова робота

Навчання невеликими групами

Найбільш ефективними формами організації навчальної діяльності виявилася робота в групах, а також обговорення підготовлених учнями повідомлень, доповідей, рефератів. Групи на уроці — це добровільні об'єднання учнів, що мають подібні позиції стосовно проблем, обговорюваних у ході уроку. Анкетування учнів випускного класу показало, що ці форми роботи їм особливо сподобалися, тому що давали можливість кожному висловити власну думку під час обговорення проблеми в невеликій групі, вчитися слухати й розуміти думку товаришів, захищати свою позицію в суперечці з іншими групами. Треба відзначити, що комунікаційний аспект у викладанні історії є одним з головних. На думку російського педагога В. В. Давидова, «науково-теоретичне мислення, застосоване до викладання гуманітарних дисциплін, негайно виявляє свою обмеженість як головне й визначальне у педагогічному процесі. Провідним тут повинне бути духовно-практичне ставлення, а теоретичне має посісти місце засобу».

Кожний план уроку повинен містити в собі перелік практичних заходів, які повністю залучають учня до активного навчання шляхом використання навчальних методів практичної взаємодії. Один з таких методів, зокрема, навчання невеликими групами, є дуже ефективним, тому що заохочує учнів до самостійного дослідження змісту уроку, спільного взаємного використання одне одного як джерела інформації і водночас до роздумів над змістом навчання та його перспективами.

Склад групи та її формування

Кількість учнів у групі залежить від кількості учнів у класі, доступності джерел і змісту завдання, що виконується. Ідеально група має складатися не більше, ніж із шести учнів, для того, щоб забезпечити кожному можливість працювати. Групи можна формувати з урахуванням віку, дружніх стосунків між учнями, можливостей зацікавленості проблемою та інших відповідних критеріїв. Якщо склад груп не визначено заздалегідь, учитель може прямо на уроці, використовуючи будь-які критерії, спрямовані на виконання запланованої роботи, формувати групи на власний розсуд.

Щоб допомогти вам максимально використати навчальний потенціал невеликих груп, пропонуємо скористатися такими рекомендаціями, які розроблені для використання в класі кількістю до 35 учнів:

- Ідеальна кількість учнів в невеликій групі — від 5 до 7 учнів. Щоб полегшити формування невеликих груп, пропонуємо вам таку «лічилку». Наприклад, якщо у вашому класі сорок учнів і ви хочете поділити їх на п'ять невеликих груп по вісім чоловік у кожній, запропонуйте учням розрахуватися за номерами, називаючи вголос номери з першого по п'ятий стільки разів підряд, доки кожний з учнів не отримає свій особистий номер (номер перший, другий, третій, четвертий або п'ятий). Після того, як вони розрахувались за номерами, запросіть усіх учнів під номером «один» утворити одну невелику групу, всіх учнів під номером «два» — утворити другу невелику групу, всіх учнів під номером «три» — наступну і так далі, аж доки ви не одержите п'ять невеликих груп.
- Якщо ви формуєте невеликі групи вперше, дайте учням трохи часу, щоб вони ближче познайомились одне з одним. Декілька хвилин, присвячені міжособовому спілкуванню в групі, можуть значно покращити атмосферу під час навчання.
- Визначте можливості учнів і використовуйте їх. Інтереси і захоплення учнів роблять їх цінними джерелами інформації при проведенні класних занять. За допомогою власного досвіду вони можуть проілюструвати деякі концепції та вдало розпочинати дискусії.
- Визначте всі потенційні лідерські якості учнів і широко їх використовуйте. Залучайте учнів допомагати вам керувати роботою невеликих груп, а також заохочувати учнів до діяльності.

Робота в групах — це така організація класної роботи, яка сприяє залученню до праці всіх учнів, але з урахуванням їх розвитку та швидкості сприйняття матеріалу. Диференційований підхід до визначення завдань і належна організація груп перетворюють заняття в класі на захоплюючу справу для всіх.

Не слід дозволяти будь-кому домінувати в групі. Для цього групи мають бути гнучкими, щоб їхній склад можна було легко змінювати залежно від поставлених завдань й учні мали можливість виконувати в групі різні ролі (наприклад, лідера, автора, репортера, спостерігача). Групам слід надати можливість робити самостійну оцінку того, чи добре вони працювали разом, виконуючи завдання, та чи була в кожного члена групи можливість ефективно працювати. Вчитель має взяти на себе роль ненав'язливого керівника і натхненника досліджень, які проводить група, а не бути просто головним постачальником інформації.

Для поживлення роботи можна змінити порядок розміщення парт у класі: у вигляді літери «П», по колу тощо.

Обговорення в групі

Це метод, який найбільш часто використовується на семінарах, заняттях, коли ми маємо маленькі групи, зібрані для вирішення визначених задач, чи великі групи (до 20–25 учасників).

Обговорення дозволяє:

- працюючи в неофіційній атмосфері, заохочувати діалог і творчий підхід;
- залучати до обговорення учнів без будь-якого обмеження;
- наблизитися до чуттєвих проблем чи проблем загального інтересу;
- шукати згоди в ситуаціях, які, здавалося, важко вирішити;
- обмінюватися думками, заснованими на широкому досвіді;
- мати практику міжкультурних відносин і дружньої толерантності.

Найбільш важливим моментом в обговоренні є досягнення згоди. Це відбувається, коли група досягає спільної та добровільної угоди у процесі слухання, обговорення й діалогу, у якому нічия думка не залишається поза увагою.

Яких навичок набувають учні внаслідок групової роботи?

Шляхом ефективної групової роботи учні мають навчитись:

- брати на себе відповідальність за добір матеріалів і наочності;
- відстоювати власні думки, розвивати впевненість у собі;
- працювати разом та слухати одне одного, розвивати усвідомлення того, що кожен має зробити свій внесок, який треба цінувати і поважати;
- брати на себе різні ролі і відповідальність у групах (наприклад, роль лідера, автора, репортера, спостерігача).

Завдання вчителя під час групової роботи

Учителі мають пам'ятати, що:

- правильно сформульовані завдання та обрана організаційна структура груп забезпечують максимальну взаємодію учнів;
- необхідно підготувати відповідний, належним чином підібраний заохочувальний матеріал, у тому числі пам'ятки матеріальної культури, наочність, письмові документи;
- для забезпечення ефективної роботи всіх учнів необхідно ніби розчинитися серед них: говорити з ними їх мовою, бути їх партнером;
- потрібно давати групі додаткову роботу або видозмінювати її, якщо група закінчує своє завдання раніше від встановленого часу.

Види групової роботи

Після вступної бесіди вчителя учнів можна запросити працювати маленькими групами для виконання одного й того самого завдання. Потім кожна група звітує про свою роботу всьому класу. Крім цього, залежно від теми чи проблеми, вчитель може запропонувати в її контексті різноманітну додаткову роботу. Такий засіб дає змогу учням розглянути кожний аспект

теми більш детально, а потім з більшою впевненістю і більш кваліфіковано доповісти іншим про свої висновки.

Інший варіант. Кожній групі дається для опрацювання один аспект теми, а потім, коли первісне дослідження закінчене, створюються нові групи, до яких входять один-два учні з колишніх груп, які доповідають новим колегам про свої попередні напрацювання. Таким чином, кожний учень ознайомлюється з усією темою. Вчитель може запросити одну групу доповісти класу для того, щоб перевірити правильність сприйняття всієї теми. Учні мають можливість виробити в собі впевненість, коли працюють разом з товаришами в першій групі над досягненням єдиної точки зору. Потім ця впевненість і навички спілкування переносяться у наступну групу, коли вже учень сам розповідає про висновки своєї команди. Так розвивається впевненість у собі, самоконтроль і відповідальність.

Метод активного колективного обговорення, відбору та розміщення за ступенем важливості

Цей метод передбачає систематизацію широкого кола ідей, що виникають при обговоренні проблеми, протягом дуже обмеженого часу та організацію їх у чіткий ряд аргументів. Кожній групі дається тема для розгляду. Приблизно протягом 5 хвилин кожна група готує перелік усіх слухних думок, що виникають у її членів. Учитель, зі свого боку, записує всі думки кожної групи по черзі на дошці, підвісному діаскопі або на перекидних плакатах. Далі кожну групу окремо запрошують відібрати із загального переліку найважливіші думки та записати їх на чисті картки. Потім картки треба розмістити в такому порядку, з яким погодяться всі члени групи. Ця частина завдання сприяє обговоренню й виробляє вміння слухати, глумачити, пояснювати, доводити слушність своєї думки та йти на компроміс. У результаті група має скласти компромісний документ, що базується на узгодженому порядку думок. Цей документ треба передати іншій групі чи всьому класу та одержати їхнє схвалення. Ця форма роботи схожа на «мозковий штурм», про який більш детально йтиметься нижче.

З'ясування ролей

Цей вид роботи використовується для розвитку розуміння можливостей людей у минулому. Грунтовні знання певного періоду часу одержуються поступово, шляхом використання відповідних джерел. Згодом групу учнів можна запросити розглянути доступні матеріали з метою з'ясування можливостей людей чи окремої особи у той час. Висновок про це треба робити після детального обговорення в групі, спираючись на факти, що дають достатньо інформації про причини, наслідки та мотивації події. Для того, щоб розігрування ролей спиралося на реальні, а не на уявні обставини та фактори, учні можуть допомагати одне одному доводити правильність певних

точок зору, посилаючись на доступні факти. Потім первинні групи треба переформувати у збірні, в яких буде представлена узагальнена інформація стосовно всіх фактів, з приводу яких члени збірних груп обговорюватимуть свої думки. Протягом подальшого обговорення, у рольовій формі чи ні, треба дати чітке уявлення про подію всьому класу.

Технологія навчання історії в старшій школі

Методика використання технологічного підходу в навчанні історії

Сучасній епосі, етапу розвитку суспільства відповідають конкретні завдання освіти. Історичні повороти ставлять на порядок денний нові ідеї, цінності та освітні реформи, що передбачають вироблення моделі «нової людини». Донедавна кінцевою метою шкільної освіти був випускник, що опанував знання в межах програми, набув навчальних вмінь і навичок. Звернення до психології, нові інтегровані підходи дозволили ширше й глибше досліджувати навчальну діяльність школярів. Сучасні психологи, дидакти, методисти заявляють про необхідність формування здібностей у школярів, роблячи акцент на самоосвіті, самоконтролі у процесі соціалізації. Пріоритетним напрямком стає оволодіння оперативними інтелектуальними загальнонавчальними вміннями, а не одержання знань як таких. Здатність учнів трансформувати, використовувати знання у нових умовах значною мірою складає зміст нового поняття «компетентність», що з'явилося у школі з початком модернізації. Становлення й розвиток компетентної в різних видах діяльності особистості розглядається як мета освітнього процесу в середній школі.

У сучасній українській школі з'явилися класи спеціалізованого навчання — гуманітарні, математичні, художні, економічні й інші, їх роль полягає у формуванні й удосконаленні рівня компетентності випускників загальноосвітніх шкіл. Це зумовлено, на думку деяких освітян, необхідністю забезпечення більш якісної підготовки випускників до вступу до ВНЗ. Дані класи і відповідний їм тип навчання одержали назву профільних. Їх комплектування відбувається на основі жорсткого відбору. Ця процедура звичайно здійснюється двома шляхами — зважаючи на успішність із профілюючих предметів або шляхом психологічного тестування відповідних здібностей учнів. У наші дні багато шкіл накопичили і щедро діляться досвідом створення профільних класів. Викладання у профільних класах вимагає серйозного перегляду сформованої традиційної системи навчання. Сьогодні шкільна практика напрацювала цілий комплекс спеціалізованих творчих підходів до цієї проблеми. У вчителя є можливість вивчити й визначити для себе найбільш оптимальний набір ефективних прийомів і методів, адаптувати їх до відповідного технологічного контексту. Радянська школа розробила цілий ряд методик, однак слід врахувати, що вони не є універсальними. Кожна з них несе в собі прихований потенціал, що сприяє ефективному розвитку визначеного психологічного

типу учнів. Цей важливий момент також варто враховувати при виборі методики конструювання навчального процесу в профільних класах, тобто будувати його на основі диференційованого й індивідуального підходів. Акцентування даних підходів у профільній школі — крок до персоналізації освіти, що передбачає не тільки підготовку до вступу до ВНЗ. Важливо, що у профільних класах учні можуть вибирати рівень, форми та способи навчання, складати й реалізовувати власні освітні проекти. Постійне зростання обсягів інформації вже сьогодні вимагає перегляду існуючих методик викладання історії. Учитель, розводячи руками, часом не знає, як у 9–11 класах якісно опрацювати підручник обсягом майже в 400 сторінок! Єдине раціональне й результативне рішення полягає в усвідомленні вчителем пріоритетності творчих технологій навчання, кінцевим результатом яких є одержання учнями знань. У даному випадку перспективними є дослідницькі практикуми, колоквиуми, евристичні системи занять, лекційно-семінарська залікова технологія, проектна діяльність, творчі занурення в історичну епоху чи окрему ситуацію, конференції, дидактичні ігри, заняття учнівських кафедр. Результативність навчання історії досяжна при такому навчанні лише за умови урахування так званих особливостей індивідуальних освітніх траєкторій старшокласників. Безпосереднім і єдиним критерієм оцінки тієї чи іншої технології є покращення результатів навчання конкретного учня.

Початок експерименту із впровадження 12-річної освіти ще більш актуалізував проблему пошуку ефективних форм і методів підвищення якості навчання. Вчителі історії шукають відповідь на багатовекторне питання: як в умовах розмаїття підручників знайти найбільш оптимальні шляхи навчання старшокласників історії, що відповідають задачам розвивального навчання, вимогам щодо застосування нових технологій? Незважаючи на новизну і складність ситуації для вчителя історії, необхідно шукати нових й ефективних шляхів. Якісне рішення цілей і задач навчання в умовах суттєвих змін можливе лише на основі системного підходу. Цю задачу реалізує відносно новий напрямок у педагогіці, що досліджує керування процесом навчання. Регіональним центрам і окремим школам, що взяли участь в експерименті, доцільно досліджувати нові ідеї цього напрямку. Керування у даному випадку розглядається на двох, пов'язаних між собою, рівнях: на рівні адміністрації й на рівні вчителя. Причому на кожному з них визначаються свої специфічні задачі зі створення умов як для інтелектуального, так і для загального розвитку учнів. Однак, перш ніж керувати навчальним процесом, його треба організувати. Для цього адміністрація визначає стратегічні задачі, а вчитель на своєму рівні розробляє та втілює на практиці відповідні дидактичні системи інформаційно-рецептивного (повідомляючого), репродуктивного, проблемно-пошукового, програмованого за алгоритмом (за допомогою комп'ютерів), релаксепедичного (переважно це аналіз історичних подій, конкурси, навчальні

змагання, ігри) навчання та ін. Кожна з цих систем має свій набір розвивального інструментарію, особливі функції у трансформації знань, формуванні способів діяльності, загальному розвитку особистості. Однак існує комплекс умов, для яких та чи інша система найбільш доцільна. Ідеальної системи навчання, як відомо, не існує. Крім того, усі педагогічні системи більшою або меншою мірою є розвивальними. Тому доцільно добирати ряд методів з різних навчальних систем і, поєднавши їх у різноманітних комбінаціях, збагатити обрану систему навчання. При цьому переважатимуть методи, що відповідають типу системи, на основі якої будується урок. Визначальну роль у виборі вчителем типу навчальної системи відіграє характер досліджуваного матеріалу. Має значення рівень компетентності учнів (знання, вміння, вивченість теми) і мета навчання, як загальні, так і характерні для даного шкільного віку. Важливо підкреслити, що поняття дидактичної системи у сучасній педагогічній психології відповідає поняття загальнопедагогічної технології. Необхідно, щоб адміністрація школи і вчитель розуміли, що результати експерименту, врешті-решт, залежать від їхніх узгоджених дій, від рівня наданої методичної допомоги педагогу-експериментатору.

У зв'язку із завданням технологізації навчання, системного й оптимального конструювання форм і типів уроків постає проблема розробки чітких характеристик освітнього, виховного та розвивального потенціалу кожного типу уроку (форми навчання) і методичних умов, дотримання яких є обов'язковим для його ефективного використання. Особливе місце при реалізації технологічного підходу відводиться діагностиці процесу навчання. З діагностики починається планування процесу викладання, вона відбувається в процесі навчання й завершує дослідження результатів навчальної діяльності. При цьому діагностика, на відміну від традиційної перевірки й обліку знань, передбачає відстеживання досягнень учнів як в оволодінні знаннями, так і на рівні розвитку їхніх здібностей на основі чітких параметрів результативності навчання. Головна мета підсумкової діагностики — у виявленні перспективних можливостей використання запропонованого варіанта навчання. Якщо аналіз отриманих у ході її результатів свідчить, що обраний шлях навчання ефективний, при цьому оптимальний за витратами, то він вважається технологічним. І, навпаки, якщо дані діагностики дають низькі результати, то необхідно вносити корективи в процес навчання.

Технологія уроку історії

Сам процес розробки і проведення уроку вчителем зазнає змін, якщо він розглядається в контексті технологічного підходу. Технологічний підхід не допускає приблизного визначення мети заняття. Точно сформульована мета уроку — основа діяльності вчителя, ланка, навколо якої будується добір змісту і методів навчання для одержання планованого результату

оптимальними шляхами. Наприклад, мало що дає для ефективної роботи така освітня мета уроку «Географічне положення і заняття жителів Давнього Єгипту»: розповісти про географічне положення, природу і заняття жителів Давнього Єгипту. На нашу думку, освітні цілі уроку не повинні повторювати план заняття. Краще, якщо вони містять стрижневі ідеї, що співвідносяться з цілями великої теми і курсу. Наприклад, «забезпечити розуміння, що виникнення життя у Північно-Східній Африці було обумовлено сприятливими природними умовами, теплим кліматом, багатством тваринного і рослинного світу, родючими землями долини Нілу». Таке формулювання мети визначить добір навчального історичного змісту і взаємозв'язок між окремими фактами, конкретизує уявлення про загальні ознаки виникнення давніх цивілізацій.

Не слід плутати такий підхід із раніше існуючим прагненням до ідеологічної заданості курсів історії. Мова йде про орієнтацію мети уроку на загальні теоретичні висновки й положення, що відповідають методологічній (у даному випадку цивілізаційній) основі побудови навчального курсу. Це дає можливість поступово, з уроку в урок, розкривати ті положення, що в підсумку допомагають узагальнити й систематизувати фактичний матеріал для відтворення цілісної картини історичного процесу.

Визначення стрижневої ідеї уроку сприяє одночасно вирішенню питання про пізнавальне завдання класу: чому виникло життя в долині Нілу? Перевірка його виконання дозволить діагностувати результативність навчання.

У разі готовності класу до вирішення проблемних ситуацій учитель має підстави планувати мету навчання не як підведення учнів до заздалегідь сформульованих висновків, а як визначення нових проблем, пов'язаних із виявленими на уроці альтернативними підходами до оцінки вивченого матеріалу і т. ін.

Диференціація у визначенні освітньої мети уроку для учнів з різними пізнавальними можливостями може позначитися на способах засвоєння основних ідей уроку: на основі самостійної роботи учнів із джерелами підвести учнів до висновку про..., пояснити учням висновок про... і т. ін. Диференційований підхід може також відбиватися у ступенях складності головних ідей, що розкриваються на уроці. При визначенні еталонних результатів навчання вчитель на основі принципу розумної достатності визначає коло нормативних знань, обов'язкових для усвідомленого засвоєння теми уроку. До нього можуть входити основні дати, поняття, факти про основні географічні, історичні об'єкти, пам'ятники історії і культури, поняття, висновки і судження. При цьому бажано визначати рівень оволодіння матеріалом учнями: розпізнавати факт, відтворювати його, пояснювати, застосовувати. Розвивальна мета уроку також визначається змістом даного заняття. Очевидно, що при вивченні географічного положення більш доцільно формувати в учнів уміння працювати з картою, а при роз-

критті основних історичних понять відпрацьовувати вміння визначати сутність явищ тощо. Разом з тим постановка розвивальної мети уроку підпорядковується також своїм закономірностям поетапного формування умінь. Вона повинна співвідноситися з рівнем розвитку учнів. Наприклад, неможливо домогтися результатів у формуванні вміння складати план історичного тексту, якщо учні до цього не навчилися відрізнити головну думку від другорядної, формулювати її своїми словами, вибудовувати окремі положення у логічній послідовності. Оскільки практично всі вміння, що формуються під час навчання історії, складаються із сукупності дій, то вчитель повинен досить чітко уявляти структуру вміння і визначати черговість відпрацювання операцій. Формулювання розвивальної мети, як і освітньої, має бути конкретним. Занадто невиразно виглядає, наприклад, мета — формувати вміння працювати з картою. Навряд чи її можна досягти на одному уроці, оскільки через інформаційну насиченість шкільних курсів історії у нас рідко трапляється нагода присвятити весь урок реалізації тільки розвивальних цілей. Як правило, їхнє досягнення пов'язане з фрагментом заняття.

Для визначення розвивальної мети одного заняття вчитель повинен бачити всю систему опорних уроків формування того чи іншого вміння. Тоді на заняттях з відпрацювання вміння формулювання розвивальної мети може починатися зі слів «створити мотиваційну основу для формування вміння...», «пояснити спосіб виконання дій, пов'язаних з умінням (дати пам'ятку)», «показати зразок дії», «організувати роботу учнів на закріплення вміння під керівництвом учителя (з опорою на пам'ятку)», «закріпити вміння у процесі самостійної роботи школярів», «діагностувати сформованість вміння». Припустімо, що до уроку з вивчення географічного положення Єгипту учні уже вміють показувати на карті сторони і частини світу і знають, як читати «легенду» карти. Тоді стає можливою постановка мети — пояснити й показати учням, як давати опис географічного положення країни, організувати під керівництвом учителя роботу із закріплення вміння скористатися легендою карти для опису природних умов країни.

Виховна мета уроку також повинна мати конкретний характер, тобто співвідноситися із змістом саме даного і ніякого іншого заняття. Наприклад, навряд чи можна на одному уроці, та й взагалі тільки в процесі навчання, реалізувати мету — виховати патріотизм чи будь-яку іншу якість. У межах заняття можна домогтися усвідомленого сприйняття світоглядних ідей (наприклад, про взаємозв'язок природних умов з характером занять людей).

Виховна мета уроку може бути пов'язана з розвитком почуттів (починається зі слів: «викликати почуття співпереживання з...») за умови, що вчитель володіє прийомами емоційно-образного впливу. Реально сформулювати на занятті уявлення про цінності будь-якої сторони життя людей у визначений період і виявити особисте ставлення до цього школярів досить складно, але важлива виховна мета.

Безумовно, неможливо педантично рівномірно дозувати на кожному уроці процес постановки і реалізації всіх трьох цілей: навчання, виховання й розвитку. Багатство історичного змісту таке, що в різних випадках одна з цілей може стати домінуючою. Наприклад, при першому знайомстві школярів з історією Хмельниччини нам важливіше за все отримати емоційний відгук учнів на цю подію, а при проведенні лабораторного заняття, пов'язаного з вивченням першоджерел, на перший план вийдуть розвивальні цілі. Важливо, щоб у загальних рамках вивчення всього курсу історії знайшлося місце для вирішення всієї сукупності визначених завдань і щоб вони були реально досягнуті.

Досвід показує, що в повсякденній практиці часто виникають непередбачені ситуації, коли вчитель перебудовує процес уроку по ходу, відмовляючись від спланованого раніше. У такому випадку необхідно проаналізувати причини, що призвели до цього, і внести корективи у наступний урок.

Оптимізація процесу навчання на уроці досягається за умови дуже ретельного добору матеріалу й опрацювання прийомів навчання, що найбільш ефективно сприяють покроковому просуванню до визначених цілей та еталонних результатів. Для цього дуже важливо визначити структуру уроку і проробити кожен його фрагмент, щоб він мав завершений характер. Внаслідок цього розробка уроку на основі технологічного підходу вимагає переосмислення ставлення до методів і прийомів навчання як до структурних одиниць заняття.

Під час опису процесу викладання урок прийнято сприймати як сукупність реалізованих методів навчання, під якими, як правило, розуміються узагальнені способи цілеспрямованої навчальної діяльності вчителя й учнів. Як відомо, на практиці методи реалізуються через прийоми — окремі дії, призначені для опанування й застосування учнями знань і умінь. Прийоми, на відміну від методів, конкретні, їхній вибір і використання пов'язані зі змістом уроку. Але опис уроку з їх допомогою не забезпечує до кінця усвідомленого конструювання педагогом навчальної діяльності. Досягнення тих чи інших мікрозадач уроку вимагає, як правило, правильного вибору не окремих прийомів, а їх сполучення, причому у визначеному, оптимальному вигляді. Той самий прийом може служити досягненню різних за змістом цілей уроку (наприклад, прийом образного опису). Для навчання школярів із різним рівнем пізнавальних можливостей він конструюється по-різному. Наприклад, питання евристичної бесіди будуть у різних класах розрізнятися. Тому складно розглядати прийоми як операційну одиницю проектування уроку, оскільки вони не співвідносяться безпосередньо з реалізацією цілей уроку.

При технологічному підході до уроку весь процес уроку розбивається на завершені фрагменти, кожний з яких вимагає самостійного опрацювання спеціальних прийомів навчання.

Перехід від однієї частини заняття до іншої можливий тільки після вирішення задач попереднього фрагмента. Для технологічного опису процесу навчання використовується таке поняття, як модуль уроку. Модуль уроку — це логічно закінчена одиниця навчального процесу, що припускає досягнення локальної мети заняття завдяки гнучкому використанню оптимального сполучення прийомів, спеціально призначених для реалізації саме цієї, а не будь-якої іншої задачі навчання. Відповідно до закономірностей пізнавального процесу існує така класифікація модулів: організаційний модуль уроку, модуль опанування нових знань і умінь, закріплення й контролю результатів навчання. На наш погляд, у структурі заняття правомірно також виділяти самостійний мотиваційний модуль уроку. Його наявність орієнтує педагога на добір прийомів і змісту, спеціально спрямованих на систематичну діяльність із розвитку стійкого пізнавального інтересу до процесу дослідження минулого. Залежно від цілей навчання і типу уроку одні модулі можуть бути відсутніми зовсім чи подаватися в дуже згорнутому вигляді, а інші можуть домінувати на занятті (наприклад, на заліковому уроці, як правило, відсутній модуль повідомлення нового матеріалу).

При вирішенні задач, пов'язаних із формуванням знань, при конструюванні відповідних модулів учитель орієнтується на мету й еталонні результати, яких треба досягти. Залежно від планованих еталонних результатів уроку сукупність прийомів роботи з тим самим видом історичного матеріалу буде різною. Наприклад, якщо дата, що вводиться на уроці, основна і при цьому вимагає засвоєння на рівні дня, місяця і року, то виділяється модуль формування тимчасових уявлень. Він передбачає включення спеціальних прийомів образної реконструкції часу події (образний опис, використання образотворчої наочності і т. ін.) і прийомів закріплення. І, навпаки, другорядні дати не вимагають спеціального методичного опрацювання системи прийомів, окремого модуля.

Модульне конструювання дозволяє чітко встановити внутрішньокурсові зв'язки у формуванні знань і вже у тематичному плануванні передбачити систему роботи з їх опанування на опорних заняттях. Наприклад, на початковому етапі формування поняття (наприклад, мануфактура) на першому уроці роботи з ним модуль може припускати сукупність прийомів для формування образних уявлень, пояснення ознак поняття та їхнє первинне закріплення (очікуваний результат уроку — учні повинні мати образне уявлення про поняття й відтворювати його ознаки). На наступних заняттях модуль роботи з даним поняттям буде орієнтований на систему завдань учням, щоб виявити ознаки вивченого поняття в новому описуваному явищі (очікуваний результат уроку — учні повинні знаходити ознаки поняття в названому новому явищі). (Про роботу з поняттями конкретніше йтиметься далі.) Потім, при вивченні нових тем курсу, учням пропонується самим визначити досліджуване явище та обґрунтувати свою думку (очікуваний результат — виявити сформованість поняття, уміння його застосовувати).

Залежно від цілей навчання можна виділяти модулі (фрагменти заняття), що спеціально призначені для вирішення задач формування знань, реалізації виховного потенціалу уроку, розвитку пізнавальних можливостей учнів. Виділення цих модулів у структурі уроку також підпорядковується своїм закономірностям.

Дійсно, сьогодні вчені й учителі опікуються питанням, як викладати (незважаючи на те, що актуальними залишаються серйозні проблеми й у програмному змісті). Учитель, як і раніше, є носієм, організатором навчально-пізнавальної діяльності учнів, що має свої особливості на всіх ступенях школи. Залучаючи учнів під час уроку до навчальної діяльності, учитель формує в них загальнонавчальні інтелектуальні уміння. Тим часом учителя історії постійно турбує питання: як побудувати урок, щоб максимально розвинути загальнонавчальні і спеціальні предметні уміння? Пропонуємо вчителів історії деякі методичні поради.

Істотним для педагога є вибір найбільш ефективного методичного інструментарію вивчення конкретної теми. Що ж представляє технічна сторона організації навчального процесу? Форма навчання — це спосіб організації навчального процесу. Форма навчання відбиває зовнішню сторону організації навчального процесу, що пов'язана з кількістю учнів, часом і місцем навчання, порядком його здійснення. Форма навчання нерозривно пов'язана з відповідними методами. Будь-який метод характеризує змістовно-процесуальну, чи внутрішню, сторону навчального процесу і виступає як спосіб організації педагогічної і навчальної діяльності вчителя й учнів при вирішенні визначених дидактичних задач. **Форма уроку — поняття, що відбиває основний спосіб подачі матеріалу, метод. Усі форми уроку поділяються на традиційні й нетрадиційні. Тип уроку — поняття, пов'язане з варіюванням структури уроку, його змістовних елементів.** Треба мати на увазі, що якщо у традиційній системі важливо визначити тип, форму уроку для того, щоб активізувати учнів, то в системі розвивального навчання це не є визначальним. Тут важливо створити й дотримуватися дидактичних умов організації навчальної діяльності, застосовувати рівневі спеціальні завдання з теми, оптимальне поєднання структурних елементів уроку та інтерактивного навчання.

Урок як одна з основних форм технологічного процесу навчання в сучасній школі дуже різноманітний. Не називаючи традиційних форм уроків, згадаємо деякі з них: урок-лекція; урок-семінар; урок-залік; урок-дослідження; лабораторно-практичний урок; урок аналізу письмових робіт; урок — аукціон знань; урок інтегрований; урок-диспут; урок розвитку творчості (опора на порівняльний аналіз, формування технології навчальної діяльності); урок захисту рефератів; урок-конференція; урок-панорама; урок огляду знань; урок систематизації знань і умінь; урок-екскурсія; урок дидактичної гри (рольовий, діловий); теле-аудіоурок; урок-практикум; урок-консультація; урок-презентація й ін. На основі кожного з перерахованих уроків можна розробити власнопредметну або модульну технології

навчання історії, що гарантують більш результативне та якісне вивчення навчального матеріалу. Про це піде мова пізніше.

У старшій школі велика роль приділяється створенню й організації багатополосного освітнього середовища, у якому зміна форм навчальної діяльності розглядається як один з факторів розвитку компетентності учня. Старшокласник повинен навчитися швидко переносити засвоєні способи інтелектуальної діяльності в різні навчальні ситуації, досягати мети навчання індивідуально, у парах, групах і т. ін. При цьому учень планує власну навчальну діяльність на уроці й поза ним, проектує результат. Уся діяльність старшокласника повинна мати самостійний характер.

Плануючи урок, вчитель має знати й врахувати:

- своєрідність теми, ступінь її вивченості;
- місце і роль даної теми в навчальному курсі, у вихованні громадських якостей учнів;
- рівень здібностей учнів даного класу та пізнавальної активності;
- добір навчального матеріалу;
- співвідношення з «мінімаксом» (необхідні й достатні знання та уміння);
- постановку мети й цілей уроку;
- співвідношення самостійної та колективно-розподільної роботи на уроці, її форми;
- зв'язок із попереднім матеріалом;
- форму і тип уроку;
- оптимальний набір прийомів і методів.

У цілому всі ці елементи визначають вибір типу технології. У той же час вони являють собою основу технології*. У формулюванні змісту технології як педагогічного поняття існують різні визначення.

1. **Педагогічна технологія** означає системну сукупність і порядок функціонування всіх організаційних, інструментальних і методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічних цілей.
2. **Педагогічна технологія** — це продумана в усіх деталях модель спільної педагогічної діяльності із проектування, організації та проведення навчального процесу, де забезпечено комфортні умови для учнів і вчителя.
3. **Педагогічна технологія** — це сукупність форм, методів, прийомів і засобів для реалізації навчального процесу.

У системі освіти поняття «педагогічна технологія» вживається в трьох категоріях: загальнопедагогічна, предметна та локальна (модульна), що являє собою технологію окремих частин навчально-пізнавального процесу, окремих видів діяльності, формування понять, виховання окремих особис-

* Технологія — це сукупність форм, методів, прийомів і засобів, що застосовуються у будь-якій діяльності.

тих якостей, технологію уроку, технологію повторення, корекції та контролю навчального матеріалу, технологію самостійної роботи та ін. Інформаційні технології є прикладом предметної технології.

Інформаційні технології використовуються для організації проектної і дослідницької діяльності вчителів і учнів. Наявність комп'ютерів, електронних матеріалів, підручників, енциклопедій дозволяє підняти навчальний процес на якісно новий рівень. Учні отримують навчальне завдання, визначають основні шляхи його вирішення, знаходять ефективні прийоми і засоби самостійної роботи. Необхідно підібрати текстовий, ілюстративний матеріал, підготувати добірку документів, карт, схем, фото, відеофрагментів. Учні діють відповідно до принципів розвивального навчання: досліджують джерела, порівнюють їх, знайомляться з різними точками зору, складають їх опис, систематизують довідковий матеріал, складають таблиці. Інформаційні технології сприяють розвитку пізнавальних і когнітивних здібностей учнів: умінню вирішувати поставлені задачі, займатися збиранням, аналізом і синтезом даних, отримувати з них інформацію, самостійно мислити, оволодівати комунікативними навичками. Інформаційні технології розвивають у них інформаційну культуру. В результаті навчання за інформаційною технологією учні вчать критично ставитися до інформації в мережі Інтернет, вони уміють розрізнити об'єктивну та упереджену інформацію. Прикладом локальної технології є модульна технологія.

Модульні технології навчання історії

До старшої школи висуваються нові вимоги щодо організації навчальної діяльності школярів, починаються спроби її технологізації, тобто розробляється комплекс оптимальних дидактичних умов взаємодії обов'язкових, взаємозалежних засобів, прийомів і методів, об'єднаних у систему, що гарантує прогнозований результат. У зв'язку з цим у старшій школі поступово набуває популярності модульна технологія, яка почала поширюватися з 1972 р. і в педагогіці отримала назву «модульна система». Після Всесвітньої конференції ЮНЕСКО 1972 р. у Токіо, де обговорювалися проблеми освіти дорослих, модульна система (технологія) була визнана як найбільш ефективна для безперервного навчання не тільки для дорослих, але й для старшокласників. Цей вид освітньої технології широко застосовується у ВНЗ. Сучасна старша профільна школа потерпає від перевантаження навчальних програм, на вивчення деяких курсів відводиться лише одна година на тиждень, хоча рівень складності навчального матеріалу досить високий. Форсоване вивчення матеріалу (найчастіше традиційними методами) заважає засвоєнню, головним показником тут виступає «виконання» програми. Така ситуація притаманна для більшості суспільствознавчих дисциплін, у тому числі й історії, у старшій школі, де необхідно вивчити й засвоїти значний обсяг навчального матеріалу.

Навчання учнів 10–11-х класів вимагає від учителя не тільки надавати учням історичну інформацію, але й вчити їх самостійно здобувати знання. Самоосвіта є умовою розвитку інтелектуальної особистості. Методика модульної технології заснована на тому, що будь-який урок повинен сприяти як засвоєнню нової інформації, так і формуванню умінь і навичок обробки цієї інформації.

Модульна (блокова) організація подачі матеріалу:

- лекція (урок вивчення нового матеріалу);
- семінар, дослідження, лабораторна робота (уроки вдосконалення знань, умінь, навичок);
- колоквіум, залік (контрольні уроки, уроки обліку та оцінювання знань і умінь).

Методика модульної системи заснована на тому, що будь-який урок повинен сприяти як засвоєнню нової інформації, так і формуванню умінь і навичок обробки цієї інформації. Таким чином, логічно використовувати блокову (модульну) організацію подачі матеріалу, а саме: лекція (урок вивчення нового матеріалу), семінар, дослідження, лабораторна робота (уроки удосконалення знань, умінь, навичок), колоквіум, залік (контрольні уроки, уроки обліку та оцінки знань і умінь).

Модульна технологія цікава й ефективна для старшої школи тим, що вона дозволяє вдало поєднувати нові підходи до навчання й стандартні методичні рецепти традиційної системи. Невід'ємною частиною модульної технології є рефлексія як один із компонентів навчальної діяльності школярів. Це реально підвищує рівень розуміння й осмислення досліджуваного матеріалу. Модульна технологія дозволяє варіювати темпи проходження матеріалу та його структуру, тобто будується відповідно до індивідуальних особливостей засвоєння історичних знань. Системність у доборі прийомів і методів створює комплекс взаємозалежних дидактичних умов, що сприяють швидкому просуванню в розвитку учнів при вивченні історії. Як показує досвід, застосування технології призводить до зростання рівня компетентностей і вчителів, і учнів. З-поміж найбільш суттєвих елементів модульної технології виділяють такі:

- блокова (модульна) побудова навчального матеріалу;
- мотивація навчальної діяльності на основі визначення цілей;
- перевага самостійної, творчої діяльності на уроках під керівництвом учителя під час засвоєння знань і розвитку умінь;
- організація самоконтролю й зовнішнього контролю формування навчальної діяльності, засвоєння навчального матеріалу на основі рефлексії учня і вчителя.

Модульна технологія, порівняно із традиційною формою навчання, що застосовується у старшій школі, має ряд переваг.

- Гнучкість (рухливість елементів структури проблемного модуля, можливість диференціації та індивідуалізації, інтеграції змісту навчання;

технологічна динамічність і взаємозамінність прийомів і методів навчання, системи контролю та оцінювання досягнень учнів; можливість прогнозування навчальної діяльності з урахуванням особливостей навчального матеріалу і специфіки конкретного колективу учнів).

- Прозорість і динамічність структури, етапів технології при збереженні наступності етапів технології, її цілісності.
- Концептуальна й організаційна простота для учнів і вчителя дозволяє досягати реальних результатів у вирішенні завдань учителя, передачі оперативних знань, формуванні компетентностей.
- Систематична (від заняття до заняття, від теми до теми) самостійна діяльність учнів при навчанні історії, диференційована — в парах, групах, індивідуально. Спеціально розроблені питання й завдання проблемного, розвивального, логічного характеру формують в учнів потребу в систематичній підготовці домашнього завдання, вивченні додаткової літератури, що в результаті формує в них такі моральні якості, як відповідальність, цілеспрямованість. Підсумком цієї цілеспрямованої роботи є загальний розвиток школярів. Слід зазначити, що за традиційної системи навчання, зокрема на комбінованому уроці, елементи самостійної роботи в різних видах її організації застосовуються епізодично.
- Новим, порівняно із традиційною системою навчання, є застосування на уроках рефлексії з метою виявлення й оцінки власних успіхів і прорахунків.
- Залучення вчителем у процесі здійснення технології в ролі консультантів та експертів учнів якісно підвищить рівень підготовки, їхньої рефлексії, мотивації навчання історії.

Методисти, вчителі-практики, що досліджують можливості модульної технології безпосередньо для школи, відзначають ряд її переваг порівняно з іншими методичними моделями, а саме: узгодженість мети, часу виконання роботи, кількості вкладеної праці в результат для попередження перевантаження учнів; формування навчальної діяльності учнів, що ґрунтується на розвитку комплексу загальнонавчальних інтелектуальних умінь (спостереження, слухання, осмисленого читання, класифікації, узагальнення, самоконтролю); діагностичність цілей і задач розвитку школярів.

Використання модульної технології в старших класах дає можливість вчителю уникнути частоти навчальних предметів протягом тижня.

Щоб уявити загальну схему модульної технології, учителю-експериментатору слід чітко усвідомлювати, що сучасна педагогіка розуміє під поняттям «модель». **Це узагальнена схема чи комплекс дидактичних умов, що передбачають певну послідовність педагогічних дій учителя з організації та керівництва навчальною діяльністю учнів.** Вона ґрунтується переважно на діяльності учнів. Освітні моделі класифікуються на основі закладеного

в них характеру навчальної діяльності. Їх виділяють дві: **репродуктивна** діяльність (традиційна) і **продуктивна**, пошукова, спрямована на створення нових знань. У свою чергу, дані види діяльності покладені в основу поділу інноваційних підходів у сучасній педагогіці. На жаль, іноді змішують поняття «модель» і «метод», які принципово відрізняються одне від одного. Модель відрізняється такими ознаками:

1. Реалізує цілісний комплекс взаємозалежних дидактичних умов, що забезпечують формування навчальної діяльності школярів у її цілісності та єдності компонентів.
2. Це — подання формальної сторони навчання (мета, єдність навчання і викладання і т. ін.) в його динаміці, розгортанні в часі.

Найважливішою умовою ефективності освітніх технологій (педпроцесу) є застосування особистісно орієнтованих технологій, що являють собою об'єднані у певних сполученнях форми, методи й засоби навчання. Особистісно орієнтовані технології допускають відмову вчителя від авторитарної модальності у спілкуванні з учнями. Це необхідно для створення партнерських, довірливих стосунків між учителем і учнями, що значною мірою впливає на якість засвоєння оперативних знань школярами. Проявом демократичності модальності мови вчителя можуть бути такі фрази:

1. «Прикладом того, як може бути...».
2. «Покажемо на прикладі...».
3. «Розглянемо приклад...».

Відомо, що кожному віку відповідає той чи інший вид діяльності. Імітаційні, операційні, рольові, ділові ігри, інтегровані з навчальною діяльністю (як методи релаксопедагогічного типу навчальної системи), є технологічною основою навчання в усіх ланках школи. У радянській педагогіці застосування такого роду ігор, інших видів діяльності отримало назву «інтерактивне навчання».

Використання інтерактивних форм навчання

На відміну від традиційних методик, де вчитель звик давати й вимагати певні знання, при використанні інтерактивних форм навчання учень сам відкриває шлях до пізнання, засвоєння знань. Учень стає головною діючою фігурою. Учитель стає за цих умов активним помічником, його головна функція — організація й стимулювання навчального процесу. Засвоєння історичних реалій шляхом занурення у світ минулого — ось що дають інтерактивні форми навчання. Але головне — розвинути здібності учня, підготувати суспільству особистість, здатну самостійно мислити й ухвалювати рішення.

До інтерактивних форм навчання належить модульна технологія. Методика її, на перший погляд, складна, вимагає постійної роботи вчителя й учнів. Проте вона забезпечує ефективне просування в розвитку рівня навчальних компетентностей учнів.

Проектна технологія

(У даному випадку — це так звана локальна технологія окремого виду діяльності.)

Перспективною для старшої школи представляється проектна діяльність учнів з оволодіння оперативними знаннями в процесі соціалізації. Це досить новий вид діяльності для школярів, але, на жаль, поки що він не отримав належного застосування ані в початковій, ані в основній школах. Проте у старшій школі обсяги навчального матеріалу, високі вимоги до випускників і вчителя підштовхують педагога до пошуку інноваційних форм діяльності, інтерактивних методів, у тому числі й до застосування проектів. Даний вид діяльності більш багатofункціональний, ніж інші. Хоча, як і інші, має ряд недоліків. Тим часом перелік переваг і недоліків залишимо за рамками даної роботи. Проект спонукає учня виявити інтелектуальні здібності, моральні та комунікативні якості, продемонструвати рівень оволодіння знаннями й загальнонавчальними вміннями, здатність до самоосвіти й самоорганізації. Проектній діяльності може передувати «Мозковий штурм», у процесі якого постануть нові цікаві для учнів проблеми. Під час здійснення проекту учні синтезують знання, інтегрують інформацію суміжних дисциплін, шукають більш ефективні шляхи вирішення завдань проекту, спілкуються одне з одним. Спільна діяльність реально демонструє широкі можливості співробітництва, у ході якого учні ставлять мету, визначають оптимальні засоби її досягнення, розподіляють обов'язки, виявляють власну компетентність. Проектна діяльність наочно демонструє можливості моно- і поліпредметного, індивідуального і групового проектів.

Система проектів є також частиною інтерактивних методик. Проект є практичним втіленням отриманих знань і умінь у виконання групової роботи з вирішенням наближених до реального життя задач. **Мета виконання проектів** — організація самостійної дослідницької роботи учнів, створення умов для їх самонавчання, розвитку ініціативи, окреслення інтересів та особистих прагнень.

Якраз під час виконання проектів здійснюється особистісний і діяльнісний підхід учнів до навчання.

Проектний метод — це дидактичний засіб активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку креативного мислення й одночасно формування визначених особистісних якостей. Три «кити», на яких тримається дана технологія, — це самостійність, діяльність, результативність.

Проектна технологія набула поширення в американських і японських школах. У перекладі з латини дане поняття означає «самостійний пошук шляху» («кинутий уперед»). Існують проекти різного типу, але в школі застосовується тільки один. Навчально-пізнавальний проект — це обмежений у часі процес, коли відбувається цілеспрямована зміна певної системи знань на основі конкретних вимог до якості результатів, чіткої організації,

самостійного пошуку учнями розв'язання проблеми. За визначений час (від одного уроку до 2–3 міс.) учні вирішують пізнавальну, дослідницьку, конструкторську або іншу задачу. Необхідно також отримати нові знання в ході розв'язання навчально-пізнавальної проблеми.

У своїй педагогічній практиці ми найчастіше використовуємо такі види проектів: **інформаційні, ігрові, дослідницькі, творчі**. Вид проекту залежить від віку учнів і теми. За змістом проекти переважно є міжпредметними, тому що інтегрують знання з історії, літератури, мистецтвознавства. За способом виконання — індивідуальні та групові.

Головні умови організації роботи над проектом:

1. Професіоналізм учителя, знання ним особливостей проектної методики, усвідомлення широких можливостей розвитку учнів у процесі проектної діяльності.
2. Навчання учнів та оволодіння ними технологією проектної діяльності (уміння визначати мету, задачу, бачити предмет дослідження, визначати гіпотезу, планувати власну діяльність і діяльність своїх товаришів). Здатність чітко, систематично виконувати сплановану роботу, що є неодмінною умовою для розвитку школярів, які беруть участь у реалізації проекту, досягненні мети проекту.
3. Прагнення учнів брати участь у роботі над проектом; певний рівень володіння знаннями із предметів і загальнонавчальними, інтелектуальними вміннями.
4. Започаткувавши спільну роботу вчителя й учнів над проектом, варто доводити її до кінця, поетапно узгоджуючи проміжні результати дослідження з учителем.
5. Наявність інформації про хід реалізації проекту.

Методика проектної діяльності:

1. Вибір проблеми, обґрунтування практичного значення її результату.
2. Визначення мети й поетапних завдань.
3. Визначення масштабів роботи, засобів і методів досягнення мети, рамки інтеграції з іншими предметами, передбачувані складнощі, поділ усієї роботи на етапи.
4. Формулювання гіпотези, ідеї реалізації.
5. Вибір виконавця чи команди для здійснення проекту. Розподіл обов'язків на кожному етапі проекту при дотриманні рівних прав учасників. Мотивація учасників.
6. Плануючи проект, необхідно продумати його загальну модель та її структуру. (Модель — це умовний образ, схема кінцевого результату проекту.)
7. Вибрати двох учнів, що відповідатимуть за інформаційне забезпечення проекту, випуск бюлетенів. Визначити основні принципи оформлення, періодичність випуску.

Основними структурними елементами виконання проєктів є:

1. Визначення мети проєкту і постановка проблеми.
2. Складання плану виконання проєкту (терміни, коло учасників, форми презентації).
3. План реалізації:
 - організація груп і розподіл завдань між групами або в самій групі;
 - визначення джерел інформації, збір інформації;
 - аналіз і систематизація одержаної інформації, висування гіпотез;
 - підбиття підсумків, оформлення результатів у письмовому вигляді;
 - проведення презентацій різних проєктів (форма — звіт, «круглий стіл», прес-конференція тощо), широке застосування підготовлених учнями стінгазет, альбомів, плакатів, аудіо-, фото- та відеоматеріалів.
4. Загальне обговорення результатів дослідження.

Вимоги

1. Проєкт розробляється за ініціативою учнів, але тема може бути запропонована вчителем. Тема для всього класу може бути одна, але шляхи її реалізації в кожній групі будуть різні. Можливе одночасне виконання учнями в класі різних проєктів.
2. Проєкт варто зробити значущим для найближчого й опосередкованого оточення учнів.
3. Робота над проєктом має дослідницький характер, моделює роботу в науковій лабораторії, тому необхідно розробити апарат дослідження, обґрунтувати його.
4. Проєкт має бути педагогічно значущим, тобто учні в процесі його здійснення одержують нові знання, будують нові відносини, набувають загальнонавчальних умінь.
5. Проєкт, заздалегідь спланований, сконструйований спільними зусиллями вчителя й учнів, у той же час передбачає в разі потреби коригування і зміни.
6. Проєкт, рекламується в рамках класу, паралелі, школи з метою підвищення мотивації участі в його реалізації, усвідомлення його суспільної значущості.
7. Проєкт реалістичний, має визначену практичну значущість, зорієнтований на можливості учнів. Допускається широке розмаїття тем.

Етапи проєктування:

1. Початковий.
Розробка основних ідей, констатація рівня дослідженості проблеми, збір та аналіз даних, обґрунтування актуалізації, формулювання гіпотези (припущення щодо результатів і шляхів їх досягнення).
2. Етап розробки.
Вибір виконавця (одного чи декількох), формування команди, розподіл обов'язків, планування роботи, розробка змісту етапів, визначення форм і методів керування і контролю, корекція з боку педагога.

3. Етап реалізації проекту.

Інтегрування й акумулювання всієї інформації з урахуванням теми, мети. Підготовка наочно-графічного матеріалу, розробка аудіо- та відеоряду проекту. Контроль і корекція проміжних результатів, співвіднесення їх з метою, керівництво, координація роботи учнів.

4. Завершення проекту.

Представлення і захист проекту в класі, на конференції, внутрішньо-шкільній паралелі і т. ін. Зіставлення первісних цілей і результатів дослідження. Оцінка й підбиття підсумків. Розформування команди. Обговорення результатів проекту, яких пізнавальних і моральних якостей набули його учасники.

Таким чином при роботі над проектом дуже важливо дотримуватися поетапності в роботі:

- 1) задум, визначення теми, мети, формування робочих груп;
- 2) планування, розподіл ролей;
- 3) прийняття рішень («Мозковий штурм», обговорення альтернатив, вибір оптимального варіанта);
- 4) виконання проекту;
- 5) опис, оформлення проекту;
- 6) захист проекту;
- 7) оцінка результатів (аналіз виконання й захист проекту, з'ясування причин успіху та невдач).

Пропуск навіть одного з цих етапів, а також недостатня самостійність учнів знижують ефективність роботи над проектом.

Роль учителя повинна змінюватися залежно від етапу роботи над проектом. Вона найбільш значуща на етапі задуму й планування, тому що учні, як правило, мають ускладнення щодо визначення мети і завдання проекту, підбору літератури, яка б відповідала їх віку, не завжди знаходять оптимальну структуру проекту. Роль учителя значно менша на етапі ухвалення рішення, виконання проекту і знову зростає під час аналізу виконаної роботи, з'ясування причин успіху і невдач. Завдання педагога полягає в тому, щоб у процесі виконання проектів реалізовувався логічний ланцюжок інтерес — вибір — успіх (неуспіх) — рефлексія — адекватна оцінка (самооцінка) — рефлексія. Результативність роботи над проектом визначаємо за сформованістю практичних навчальних умінь, а також особистісних якостей: уміння працювати в групі, враховувати чужу думку, вміти переживати не тільки успіхи, але й невдачі, відстоювати свої погляди.

Орієнтовні теми проектів з історії

1. Світ очима древніх: аккадця, єгиптянина і китайця.
2. Побут давніх еллінів і римлян.
3. Ідеали й освіта в період раннього Середньовіччя.

4. Шлях «з варяг у греки» — фактор утворення державності.
5. Феномен православної культури.
6. Історія розвитку цукрової промисловості в Україні.
7. Галерея забутих відомих художників Росії (до ХХ ст.).
8. Альтернативи розвитку України в ХVІІ столітті.
9. Підручник історії: яким він повинен бути?

Технологія «Мозкового штурму»

«Мозковий штурм» — це ефективний метод колективного обговорення, пошук рішення, під час якого здійснюється вільне висловлювання думок усіх учасників.

Принцип «Мозкового штурму» простий. Ви збираєте групу учнів, ставите їм задачу: всім учасникам висловити свої думки з приводу рішення цієї задачі.

Ніхто не має права висловити на цьому етапі свої міркування щодо ідей інших або давати їм оцінку. За ці кілька хвилин можна отримати велику кількість ідей (але, як засвідчує практика, їх не повинно бути дуже багато, приблизно 10–12), які служитимуть основою для вироблення найбільш прийняттого рішення. «Мозковий штурм» можна вважати вдалим, якщо висловлені під час першого етапу 5 або 6 ідей служитимуть основою для вирішення проблеми.

Методика проведення

1. Ведучий ставить перед учасниками «Мозкового штурму» задачу і пояснює правила його проведення:
 - мета «штурму» — запропонувати найбільшу кількість варіантів рішення задачі;
 - примусьте працювати своєю увагою; не відкидайте ніяку ідею лише тому, що вона суперечить загальноприйнятій думці;
 - розвивайте ідеї інших учасників;
 - не намагайтесь дати оцінку запропонованим ідеям, цим ви займатиметесь трохи пізніше.
2. Ведучий (можливо, це буде учень) записує сам або призначає секретаря, який буде записувати всі ідеї, що виникають, стежити за тим, щоб не порушувались правила, за необхідності втручатися. Перший етап триває доти, поки з'являються нові ідеї.
3. Учитель оголошує коротку перерву, щоб учасники налаштувалися на критичний лад мислення. Починається другий етап. Тепер учасники «Мозкового штурму» групують і розвивають ідеї, висловлені в ході першого етапу, вони аналізують і вибирають ті ідеї, які допоможуть знайти відповіді на поставлені питання, учасники доходять спільного рішення.
4. Ведучий підбиває підсумок дискусії. Якщо «Мозковий штурм» не дав потрібного результату, слід обговорити причини невдачі.

«Мозковий штурм» є прекрасним методом, щоб використати досвід учасників для розв'язання проблем і розробки ідей. Проте існують дуже специфічні правила та основні принципи «Мозкового штурму», яких необхідно дотримуватись.

Головні принципи «Мозкової атаки»

- «Мозковий штурм» найкраще спрацьовує в групах кількістю 5–7 осіб.
- Подавайте якомога більше ідей.
- Не зупиняйтеся, не відкидайте та не починайте обговорення доти, доки не матимете щонайменше 10 ідей.
- Утримуйтеся від суджень та обговорень поданих ідей. Жодної критики.
- Записуйте всі думки, навіть ті, що вже перевірені або здаються «божевільними». Ви зможете їх відкинути, об'єднати та оформити пізніше. Оцінка відбуватиметься згодом.
- Запозичення чужих ідей не забороняється.
- Щоб удосконалити якість ідей, дайте час учасникам, щоб вони написали свої ідеї абсолютно незалежно.
- Діліться ідеями поетапно, коли окремі учасники або групи розповідають про одну ідею по черзі і не повторюються.
- «Мозковий штурм» можна здійснювати у двох групах — тоді кожна група поширює список за рахунок ідей, висловлених іншою групою.
- Зміна оточення спонукає до появи нових ідей після початкової стадії.
- Після першого «мозкового штурму» запропонуйте учасникам продовжувати «мозковий штурм». Коли результати «мозкового штурму» стають вагомішими, доцільно все розпочати знову.

«Мозковий штурм» (*Brainstorming*) може бути визначений як шлях стимулювання й створення великої кількості ідей за короткий час. При цьому слід уникати напруженості під час висування ідей. Як підкреслила Жан-франкос Манос (Італія), є три прості правила щодо проведення «Мозкового штурму»:

- представлення має бути в контексті обговорення;
- до уваги береться будь-яка пропозиція, що взагалі спадає на думку;
- стримування будь-якої критики у той час, як висуваються ідеї.

«Мозковий штурм» — ефективний шлях реалізації права на свободу слова. У той час, як відбувається цей процес, ніхто не коментує й не критикує внесок кожного. Всі ідеї вносяться до списку. Нарешті, ідеї чи думки не оцінюються, не класифікуються і не відкидаються. Вони просто реєструються (на дошці, на аркуші паперу по колу).

Рекомендації до проведення «Мозкової атаки» — «Карусель»

1. Напишіть кожне питання або підтему на окремому аркуші.
2. Розділіть учасників на маленькі групи.
3. Виберіть того, хто буде записувати.

4. Вказівки учасникам:
 - користуючись методом «Мозкової атаки», дайте відповідь (усну або письмову) на поставлене запитання / тему — на це у вас ... хвилин;
 - припиніть виконувати завдання, почувши сигнал учителя.
5. Через деякий час подайте сигнал, далі кожна з груп рухається по колу до списку наступної групи.
6. Повторіть пункти 4 та 5 (зазначені вище).
8. Продовжуйте вправу доти, доки кожна група не дасть відповіді на всі теми чи запитання.
9. Останній крок на вибір: кожна група закінчує свій рух біля таблиці, з якої почала, і протягом кількох хвилин:
 - вивчає цю таблицю і звертає увагу на те, що додавалося, поки вони переходили до інших діаграм;
 - групує ідеї за категоріями.

Таким чином, узагальнюючи сказане, виділимо правила «Мозкової атаки»:

1. Вибір ведучого за рівних можливостей всіх учасників.
2. Влада уяви. Позитивний настрій.
3. Можливі лише уточнюючі питання, заохочення і підтримка партнерів. Це не стосується експертів.
4. Неприйняття критичних зауважень і проміжних оцінок у процесі «штурму» (наприклад: «Згодний, але можна інакше»). Можливі доповнення й комбінування ідей.
5. Чіткість та узагальненість формулювання суджень, ідей. Діють за принципом: чим більше ідей, рішучіша атака, тим ближча мета «штурму».
6. Відхід від деяких (попередньо позначити) педагогічних стереотипів і традицій. Доброзичливий настрій і розкутість учасників.
7. Активність всіх учасників команд оцінюється балами. Пасивні учасники дають привід експертам знімати бали з команди.
8. Оптимізм і впевненість.

Етапи і методика «Мозкового штурму»

- I. Формулювання навчальної проблеми, обґрунтування задачі та її рішення. Визначення умов і правил колективної роботи. Наголошується, що за порушення правил знімається від 2 до 4 балів із групи. Утворення робочих груп по 3–5 чоловік та експертної групи, що повинна буде оцінити й відібрати кращі з ідей. Весь клас поділяється на групи (не більше 5 учасників). Експерти займають свої місця в групах. (Експертів або вибирають учні, або призначає вчитель, але в будь-якому випадку це повинні бути добре підготовлені учні, що різнобічно знають проблему, здатні аргументувати свою позицію.)
- II. Експрес-розминка. Швидкий пошук відповідей на питання і задачі тренувального характеру, підготовлені ведучим (або вчителем). Це одночасно й перевірка роботи груп: учні в групах перевіряють свій інтелектуальний потенціал.

- III. «Штурм» поставленої проблеми. Правила не нагадуються. Ще раз ведучий швидко уточнює задачу. Нагадує про дотримання оголошених заздалегідь правил. Генерація ідей у групах у присутності експертів починається за сигналом вчителя одночасно в усіх групах (дзвоник будильника починає і закінчує роботу груп, тому його необхідно завести на визначений час). У групі учасники по черзі висловлюють уголос свої ідеї. Експерти у своїх групах фіксують ідеї, роботу кожного, дотримання ними правил. «Штурм» проблеми в групах триває 10–15 хвилин.
- IV. Обговорення експертами підсумків роботи груп.
- V. Добір ними й оцінка найкращих ідей.
- VI. Повідомлення результатів «Мозкової атаки» («штурму»).
- VII. Публічний захист найкращих ідей.

Коло середніх розмірів

«Коло середніх розмірів» — це вільна бесіда протягом 10–40 хвилин, яку проводять для підготовки учнів до моменту підсумовування того матеріалу, що вважають найбільш важливим, коли учні діляться одне з одним розумінням та зв'язками або називають питання чи сумніви, які викликає у них новий матеріал. Завдяки своїй структурі ця вправа дає можливість говорити та бути почутими без оцінювання та обговорення відповіді.

Учитель називає основні тези заданої теми. Учні дають свої відповіді на основні питання. Після виголошення п'яти—шести відповідей настає фаза пригадування, коли учні пригадують усе, що почули. Фаза, коли учні діляться одне з одним думками, та фаза пригадування постійно чергуються, зазвичай по три рази.

Приклади:

- Найбільш важливе з того, що сьогодні було мною вивчено...
- Єдине, що мене тепер дивує, це...
- Раніше я думав(ла), що..., а тепер я вірю, що...
- Сьогоднішня тема пов'язана з моїм досвідом тим, що...
- Щодо усього цього я побоююся, бо...
- Я хотів(-ла) б більше почути про...
- З того, що ми сьогодні вивчили, мені справді допомогло...

Вимоги до учасників кола:

- Кожен має можливість висловитися, якщо бажає, проте це необхідно зв'язково.
- Ви повинні слухати та показувати, що ви слухаєте, запам'ятовуючи те, що учасники говорили.
- Ви не повинні ставити жодних запитань, давати будь-які коментарі, жартувати, висловлювати згоду чи незгоду.

Етапи кола:

1. Сядьте тісним колом.
2. Повторіть з групою правила.
3. Згадайте тезу/ тему.
4. Дайте групі час подумати.
5. Будьте терплячими та не зважайте на тишу.
6. Висловіть певним чином підтримку кожному, хто виступає одразу після вашої доповіді.
7. Висловитися має 5–10 учасників.
8. Пригадайте всіх, хто виступав та що сказав. (Нагадайте учасникам, що говорити необхідно, безпосередньо звертаючись до особи, виступ якої обговорюється.)
9. Підсумок або кульмінаційне запитання.

Правила кола

1. Кожен, якщо бажає, по черзі грає роль лідера, проте це не значить, що учень зобов'язаний це робити. Це означає, що в колі протягом 10–40 хвилин кожен встигне зіграти роль лідера. Учні часто матимуть змогу ділитися думками одне з одним по два чи три рази, проте лише один раз у кожному раунді. Дозволяйте учням говорити, коли вони хочуть, але не викликайте їх за списком чи по колу, тоді вони можуть відступити і промовчати.
2. Лідери (вчитель) повинні слухати та показувати, що вони слухають всіх, запам'ятовують те, що говорять інші. Виступ кожного учасника вислуховується. Після того, коли ви оголосили завдання, дайте декільком учням можливість поділитися з іншими своїми думками, потім запропонуйте повторити виголошене або підбити підсумки. Продовжуйте вправу доти, доки не знайдеться дитина, яка запам'ятала виступи кожного з учасників. Заохочуйте учнів розповідати те, що запам'ятали, особам, міркування яких обговорюють, щоб показати, що їх справді слухали. Це важлива та унікальна частина модуля «Коло середніх розмірів». Це дає можливість сором'язливим учням також брати участь у виконанні вправи без потреби висловлювати власні думки; це загострює слух кожного учасника, утверджує кожного з мовців та дає учасникам другий шанс поміркувати над ідеями, що обговорюються.

Вчитель повинен дотримувати такі умови:

1. Пропонувати учням сідати у коло якомога ближче одне до одного. У колі може бути від 5 до 40 осіб.
2. Повторювати з групою правила. Це особливо важливо зробити на самому початку. Згодом, коли група вже знатиме на практиці правила кола краще, їх повторення можна уникати.
3. Задавати якусь тезу/тему. Висловлюйтесь чітко. Повторюйте тезу по декілька разів, можливо, навіть перефразовуючи чи інакше її формулюючи, чи напишіть її десь там, де всі члени групи можуть її бачити.

4. Давати групі можливість подумати над тезою/темою. Наведіть приклади, якщо тема нова чи більш складна.
5. Бути уважним і допускати хвилини мовчання. Дайте учням час подумати над власними думками та зреагувати на сказане іншими. Навчіться розуміти тишу та почуватися вільно у разі її виникнення. Тиша може вказувати на розгубленість, спричинену заданою темою, страх сорому чи роздуми над тим, що інші розповіли. Це одна з тих можливостей, коли люди можуть спокійно мовчки сидіти. Навчіться отримувати задоволення від тиші.
6. Висловлюйте підтримку кожному, хто говорить, одразу, тільки-но він закінчив. Підтримку висловлюйте фразами «Дякуємо», «Гаразд» чи повторюйте, перефразуйте його ж слова та активно слухайте те, що говорять. Не вживайте слово «Добре». Це вже є показником оцінки.
7. Дайте висловитися 5–10 особам.
8. Зупиніть коло та спитайте: «Хтось може пригадати, що було щойно сказано, та розповісти це?». Нагадуйте учасникам про необхідність дивитися на людину, яку згадують, та звертатися безпосередньо до неї, наприклад: «Ольго, пам'ятаю, ви казали, що...».
9. Після того, як кожного із мовців було згадано, повторіть завдання/тему та починайте другий раунд. У кінці другого раунду знову запропонуйте учасникам пригадати, що говорили інші, та розказати це.
10. Потім знову запропонуйте обмінятися думками та втретє і востаннє все пригадайте. Ділитися думками втретє важливо тому, що часто саме на цей момент починається глибше осмислення, відчуття та розуміння обговореного.
11. Не забувайте, що вчитель має право висловлюватися за бажанням у будь-який час проведення кола. Учитель повинен переконатися, що про нього не забули. Якщо викладач концентрує увагу на керуванні колом, йому часто важко зорієнтуватися на тому, що говорити. Саме тому лідер повинен висловитися перед початком кола. Хоч, за правилами, лідер не зобов'язаний ділитися враженнями, проте якщо це робити, то учні матимуть змогу різноаспектно перевірити його.
12. Після трьох кіл висловлювання та прослуховування дайте завдання підбити підсумки чи поставте кульмінаційне запитання, як-от:
 - Що ви дізналися з того, що було сьогодні сказане?
 - Що було сьогодні подібним (або різним)?
 - Про що йшлося?
 - Хто може сказати, навіщо ми розглядаємо ці питання.
 - Які почуття були сьогодні висловлені?
 - Як вам сподобалося сьогоднішнє коло?
 - Чи виконувала група правила гри?
 - Які проблеми/справи сьогодні розглядалися на колі?

Поради до застосування та використання

- Працюючи з молодшими школярами, до правил можна додати вимогу, щоб вони лишалися на своїх місцях. Це допомагає зупинити дітей, які хотіли б штовхнути чи доторкнутися до тих, хто сидить поряд.
- Правила, наведені вище, — основні принципи. Залежно від особистого стилю та атмосфери у класі, деякі з правил вчитель може змінити.
- 10–40 хвилин — це оптимальна тривалість виконання всієї справи. Не дозволяйте, щоб коло тривало надто довго.
- Зосереджуйтеся лише на одній тезі/темі (та на одній підсумковій думці). Якщо групі нема про що говорити, подякуйте за участь та закінчуйте коло, продовживши роботу за іншою формою.

Лекційно-семінарсько-залікова технологія

Для школи це відносно новий тип технології, хоча для вузівської системи навчання він є традиційним. Оскільки старша школа орієнтована певною мірою на підготовку випускників до вступу до ВНЗ, у ній реалізується профільне навчання, тому старшокласників варто заздалегідь готувати до нового освітнього середовища. Оволодіння цією технологією для вчителя історії не є складним, адже окремі її елементи давно широко застосовуються в школі. Проте вчителів варто опанувати такі технології:

- підготовки до лекції, семінару, заліку, дискусії, консультації, колоквиуму;
- організації навчальної діяльності;
- керування навчальною діяльністю учнів;
- самоаналізу результатів навчання і т. ін.

Поряд з цим пропонується технологія передбачає ряд універсальних дій учителя: планування уроку (системи); технологію добору форм навчання; доцільність зміни видів діяльності та ін.

Лекційно-семінарсько-залікова технологія — це системний комплекс дидактичних умов, що включає оптимальні форми, методи й засоби, які забезпечують раціональні шляхи навчання й розвитку школярів. Це модульна технологія — лекція, семінар, залік, які в комплексі вирішують задачі навчання й розвитку. Застосування даної технології дозволяє швидкими темпами, якісно, на рівні осмислення засвоїти великі блоки навчального матеріалу. Як показує досвід, тривалість лекції не має перевищувати 1–2 уроків.

Шкільна лекція — це форма організації навчального процесу, що орієнтує учнів на вивчення конкретної теми, на засвоєння основних подій, зв'язків, закономірностей, головних ідей (усіх видів історичних знань, що будуть наведені пізніше). Вона надає можливість продемонструвати вчителю й учням власне ставлення до навчального матеріалу. Викладається матеріал великими блоками в узагальненому вигляді з відповідними для кожного класу акцентами. Під час лекції вчитель звертає увагу учнів на основні

думки, закономірності, ідеї теми (блоку тем). Шкільна лекція дозволяє показати учням у більш узагальненому вигляді ті явища, в основі яких лежать конкретні події, докладно описані в тексті підручника. Особливість шкільної лекції полягає у використанні елементів бесіди, проблемних і розвивальних ситуацій, відпрацюванні понять з метою активізації пізнавальної діяльності учнів, залученні їх до співробітництва.

Після шкільної лекції вчителем планується семінар як форма творчого пошуку знань, їхнє осмислення й закріплення. Питання до семінару вчитель пропонує наприкінці лекції, призначає його терміни (від 3 до 10 днів), рекомендує додаткову літературу. Якщо треба, призначаються доповідачі і співдоповідачі.

Шкільний семінар — форма заняття, що являє собою групове співробітництво учнів і вчителя з обговорення проблеми, теми під безпосереднім керівництвом педагога. Це не засіб перевірки й оцінки навчальних досягнень учнів, а специфічна форма організації навчально-пізнавальної діяльності, що передбачає творче вивчення програмного матеріалу. Семінар надає можливість учням усвідомити інформацію, здійснити контроль знань, отриманих самостійно. Виступи на семінарах вимагають ретельної домашньої підготовки від учнів, роботи з першоджерелами, схемами, таблицями, картами. Під час проведення заняття можуть народжуватися нові ідеї, змінюватися точки зору, переоцінюватися судження й висновки. Методична цінність семінару для школи полягає в тому, що в ході його підготовки й безпосередньо в процесі діяльності забезпечується розвиток самостійного мислення в учнів, формуються загальнонавчальні інтелектуальні уміння (у процесі групування інформації, її аналізу, узагальнення і т. ін.). Неприпустиме перетворення семінарів у механічне заслуховування підготовлених доповідей, тому що створюється фрагментарність сприйняття інформації, культивується пасивність аудиторії. Доцільно, поряд із семінаром, включати в дану технологію практичні заняття. У дидактиці немає єдиної класифікації семінарів. Проте їх можна систематизувати таким чином:

- вивчення нового матеріалу;
- інтегрований;
- комбінований;
- повторювально-узагальнюючий;
- контролюючий.

Учителеві важливо зрозуміти місце й роль запланованого семінару в досліджуваній темі, у розвитку учнів і відповідно до цього визначати його тип і зміст.

Перевірка якості знань учнів при лекційно-семінарській системі занять здійснюється на залікових уроках. Залік — форма перевірки знань і навичок, отриманих на семінарських і практичних заняттях. Це один із рівнозначних компонентів лекційно-семінарсько-залікової технології.

Залік — форма розвитку учнів, їхньої самоосвіти і самонавчання, перевірки й контролю знань і умінь, передбачених програмою. На жаль, дані форми засвоєння матеріалу не здобули ще належного застосування в практиці викладання суспільствознавчих дисциплін старшої школи. Тим часом досвід педагогічної практики багатьох учителів засвідчує їхню надзвичайну ефективність і раціональність використання.

За змістом заліки класифікуються на:

- розвивальні (різноманітні питання і завдання дослідницького характеру);
- коригувальні;
- контролюючі.

Залежно від педагогічних задач визначається тип заліку. За формою організації заліки поділяються на: усні, письмові, письмово-усні, комп'ютерні, диференційовані.

У результаті застосування лекційно-семінарської системи занять у загальноосвітній школі в учнів формуються основні організаційно-практичні уміння і навички, у практику навчання вводяться колоквиуми, залікові уроки, які передбачають перевірку уміння вільно орієнтуватися в засвоєному матеріалі, системно викладати його, висловлювати свою думку на основі аналізу різнопланової інформації.

Як зазначалося вище, дана технологія може включати підготовку учнями коротких доповідей, рефератів, біографічних довідок, організацію дискусій і попередніх консультацій. Значущість, функціональність тих чи інших наведених дидактичних елементів визначається безпосередньо учителем відповідно до теми, рівня підготовки учнів, їхніх інтересів, загального плану.

Таким чином, у старшій школі варто здійснювати продуману науково обгрунтовану роботу з удосконалення навчальної діяльності школярів. Особливо це важливо в умовах експерименту, коли цьому сприяє низка факторів. Багато в чому чистота експерименту, його результативність залежать від творчої ініціативи і сміливості, умінь і знання сучасних тенденцій в галузі педагогічної психології і технологізації навчальної діяльності. Треба визнати, що викладати учням готовий матеріал за підручником набагато простіше, ніж організувати клас й окремо кожного учня працювати творчо.

Найбільш оптимальним варіантом реалізації лекційно-семінарської системи у старших класах є модульне вивчення матеріалу (лекція — семінар — консультація — залік), що дозволяє поглибити роботу над змістом навчальних курсів, формуючи науковий потенціал особистості.

Консультація

Консультація (у перекладі з латини «нарада») — додаткова допомога викладача в засвоєнні предмета. Уроки, позаурочні заняття даного типу необхідно проводити перед підсумковим (колоквиумом, заліком, «контрольним зрізом», самостійною роботою) з метою пояснення найбільш складних питань на-

вчальної теми. Консультація може бути елементом будь-якої модульної технології, але на її основі можна створити самостійну педагогічну технологію.

Як показує практика, консультацій потребують як окремі учні, так і цілі класи. Ці уроки сприяють розвитку самооцінки учнів, аналізу глибини й міцності засвоєння знань. Консультацію варто розглядати як методичну технологію, яка використовує методи і засоби, що сприяють засвоєнню конкретного навчального змісту, визначеного контингентом учнів. Темі консультацій визначаються вчителем відповідно до інтересів і потреб учнів. Разом з тим консультації можуть бути як змістового плану, так і за способами формування загальнонавчальних інтелектуальних умінь (спостереження, слухання, читання, класифікація самоконтролю).

Колоквіум

Колоквіум (у перекладі з латини «бесіда, розмова») — форма навчального заняття, основний зміст якого — проведення співбесіди викладача з учнями з метою перевірки знань. Як і консультацію, колоквіум можна розглядати не тільки як частину модульної технології, а й як самостійну педагогічну технологію.

На відміну від ВНЗ, де на проведення колоквіумів виділяється не менше 2–3 годин, шкільна система обмежує вчителя 40–45 хвилинами. За цих умов заняття проводяться у швидкому темпі, з використанням швидкої зміни видів діяльності учнів, спираючись на високий рівень організації підготовчої роботи. При всій удаваній складності проведення цієї форми занять колоквіуми доцільно використовувати в 9–11 класах. Як свідчить практика, вже у 5–8 класах виправдане використання елементів колоквіуму, але із застосуванням ігрових моментів: жартівливих завдань, ігор «Гарячий м'яч», «Питання — відповідь», текстів з помилками, змагальних вправ. Для фронтальної роботи наприкінці уроку можна використовувати словниковий (понятійний) диктант або тестові завдання. Тим часом досвід роботи свідчить, що часте використання колоквіумів недоцільне. Подібні форми перевірки й контролю знань можна використовувати як підсумкове узагальнення наприкінці вивчення великої за обсягом теми.

Фрагментарне включення уроків-лекцій, колоквіумів, семінарів, заліків у практику викладання суспільствознавчих дисциплін логічно переростає в модульну систему викладання у старших (9–11) класах.

Приклади уроків-колоквіумів російських вчителів (у рамках курсу «Росія і світ» під ред. О. В. Волобуєва):

1. Своєрідність мистецтва Давнього Єгипту і Давньої Греції.
2. Основні тенденції формування середньовічного суспільства і Давня Русь.
3. Чи можлива єдина всесвітня цивілізація?
4. «Століття освіти і змін» для Європи і Росії.
5. Земський собор іноді називають «Московським парламентом». Доведіть, чи правомірне таке порівняння.

Основи розвивальних технологій навчання історії

Створення уроків творчості, співробітництва — це копіткий, важкий і тривалий процес перебудови мислення учнів зі схеми «почув — запам'ятав — переказав» на — «пізнав (шляхом пошуку разом із учителем і однокласниками) — осмислив — сказав — запам'ятав». Не менш складні такі уроки і для вчителя. Уроки такого роду не завжди методично бездоганні, красиві, відповіді учнів на таких уроках менш відшліфовані, ніж відповіді-переказ. Питання і завдання вчителя на творчому уроці не завжди супроводжуються «лісом» рук, оскільки розумовий процес не відбувається блискавично й одночасно в усіх. На «творчих» уроках не буває тиші. Такі уроки частіше запам'ятовуються школярам, вони більш результативні для їх просування в особистому розвитку. Останнім часом вчитель дедалі частіше звертається до літератури про розвивальне навчання — це потреба часу. Незважаючи на те, що розвивальне навчання як система розроблена в теоретичних дослідженнях, багато вчителів активно впроваджують її в безпосередню практику в усіх ланках школи.

Система розвивального навчання розробляється на основі синтезу досягнень педагогіки і психології. Розвивальний ефект у ній розглядається на рівні не побічного (як склалося в традиційній системі), а прямого результату. Цей тип навчання орієнтований не тільки на розвиток пізнавальних функцій (мислення, сприйняття, пам'ять і ін.), але переважно на процес становлення дитини як суб'єкта різноманітних видів і форм людської діяльності, у тому числі й навчальної. Формування й розвиток інтелектуального потенціалу відбувається в результаті аналітико-синтезуючої діяльності суб'єкта, що пізнає. Цей процес має визначену послідовність, що включає етапи:

- а) сприйняття навчального матеріалу;
- б) його осмислення, доведене до розуміння внутрішніх зв'язків і суперечностей;
- в) запам'ятовування й збереження в пам'яті;
- г) застосування засвоєного в практичній діяльності.

Що ми маємо на увазі, говорячи «система розвивального навчання»? Що розвивати вчителю історії? За допомогою чого розвивати? Як розвивати? Як за цих умов будувати урок? Це основні питання, що хвилюють учителя, який зацікавився проблемою розвитку школярів на уроках історії.

Розвивальне навчання — це спеціально організоване навчання відповідно до законів психічного розвитку школярів. Результат — формування людини, здатної самостійно поставити завдання й знайти оптимальні способи і засоби їх вирішення. Вчитель організовує мотивацію й активну діяльність учня з оволодіння знаннями.

Для цього потрібна система дидактичних умов:

- уміння слухати, читати, спостерігати;
- уміння класифікувати, узагальнювати;
- здійснення самоконтролю.

Дидактична структура знань з історії: факти, уявлення, поняття, причинно-наслідкові зв'язки, закономірності і світоглядні ідеї. Успішне оволодіння структурою знань з історії можливе, якщо учень володіє загальними навчальними вміннями і навичками.

Мета розвивального навчання — формування людини, здатної самостійно ставити перед собою ті чи інші задачі, знаходити оптимальні засоби і способи їх вирішення. Кінцева мета розвивального навчання — забезпечення умов становлення дитини як суб'єкта навчальної діяльності. Досягнення мети (заздалегідь передбаченого результату) вимагає свідомої, цілеспрямованої діяльності учня і вчителя як організатора цієї діяльності. Як створити сприятливі умови для розвитку школяра? В арсеналі вчителя сьогодні є численні засоби, прийоми та методи вивчення історії. Сьогодні, коли час вимагає акцентувати увагу на розвивальних методах навчання, набули популярності так звані «нетрадиційні» прийоми: персоніфікація, драматизація, уявна подорож, інтерв'ю, епістолярний жанр, дидактичні ігри (рольові, ділові, ретроспективні та ін.), інсценування і т. ін. Поряд з цим педагогіка пропонує традиційні прийоми викладу історичного матеріалу: образна характеристика, опис картини, портретний, аналітичний опис, сюжетне, образне й конспективне оповідання, — що є дидактично виправданими. Існують різноманітні прийоми роботи з текстом та ілюстраціями:

1. Коментоване читання (5–6 кл.).
2. Переказ, короткий виклад ідей (5–9 кл.).
3. Бесіда за текстом (5–7 кл.).
4. Самостійне вивчення тексту (5–11 кл.).
5. Випереджальне читання тексту (5–11 кл.).
6. Пошук у тексті висловлювань, що підтверджують висновки учителя (5–6 кл.).
7. Складання розповіді за ключовими словами (5–10 кл.).
8. Складання плану, розподіл на частини, зміст (5–11 кл.).
9. Групування фактів (5–11 кл.).
10. Узагальнення на основі групування кількох текстів (5–11 кл.).
11. Зіставлення двох рядів інформації, тексту й документів, характеристик (5–11 кл.).
12. Складання синхронних, хронологічних таблиць (5–9 кл.).
13. Вивчення матеріалу за ілюстраціями (5–9 кл.).
14. Складання розповіді за ілюстраціями (5–9 кл.).
15. Порівняння ілюстрацій різних параграфів (5–9 кл.).
16. Моральна оцінка вчинку (5–11 кл.).
17. Розробка питань до тексту, ілюстрацій (9–11 кл.).
18. Моделювання, драматизація (5–9 кл.).
19. Рецензування публіцистичної, спеціальної літератури (8–11 кл.).
20. Підготовка доповідей (8–11 кл.).

21. Складання біографічних довідок (5–11 кл.).
22. Елементи роботи з рефератом (8 кл.).
23. Підготовка рефератів (9–11 кл.).
24. Історичний твір (міркування, оповідання, портрет). (5–11 кл.).
25. Історичне есе (10–11 кл.).
26. Знайомство з бібліотечним каталогом (5–7 кл.).
27. Робота з додатковою літературою (5–11 кл.).
28. Пошук інформації в Інтернеті (8–11 кл.).

У системі розвивального навчання рівнозначними з навчальним текстом за значенням у розвитку учнів є ілюстрації і навчальні картини, документи, діаграми, схеми і т. ін. Свого часу В. Н. Бернадський писав, що «навчальна картина — параграф підручника, написаний пензлем». З метою пошуку додаткової інформації учитель може широко використовувати такі завдання для ілюстрацій:

- 1) дати назву;
- 2) зробити опис окремих сюжетів;
- 3) зіставити окремі сюжети на різних картинах;
- 4) провести спостереження на основі питань учителя;
- 5) придумати слова дійових осіб;
- 6) побудувати розповідь за змістом;
- 7) написати твір;
- 8) інсценізувати сюжет картини;
- 9) систематизувати матеріал;
- 10) знайти в тексті рядки, що коментують картину;
- 11) зробити висновки і т. ін.

Чим більш різноманітні прийоми й засоби навчання використовує вчитель, тим вище мотивація навчальної діяльності.

Відповідно до сучасної концепції процесу навчання одним із найважливіших моментів навчання є формування і розвиток діяльності учнів, спрямованої на сприйняття ними від учителя завдання і подальше його виконання.

Навчальна діяльність — це організована, активна діяльність учня з оволодіння знаннями й формування вмінь. Організація навчальної діяльності, спрямована на ефективне засвоєння навчального матеріалу, вимагає дотримання системи дидактичних умов. Найбільш важливим у цьому контексті є створення умов навчальної діяльності в усій її структурній повноті.

Навчальна діяльність має структуру, що складається з трьох взаємозалежних компонентів, обумовлених розвитком відповідних психічних процесів у школярів:

- I — інформаційно-орієнтований компонент;
- II — операційно-виконавчий компонент;
- III — контрольнo-корекційний компонент.

Кожному структурному компоненту відповідає конкретний набір загальнонавчальних інтелектуальних умінь, що його розвиває:

- I — спостереження, слухання, читання;
- II — класифікація, узагальнення;
- III — самоконтроль.

Однак формування кожного з умінь окремо — процес тривалий і неефективний. Тому необхідно формувати навчальну діяльність цілісно, у поєднанні загальнонавчальних інтелектуальних умінь, що належать до різних структурних компонентів навчальної діяльності. Наприклад:

Розгляньте карту «Великі географічні відкриття» і поясніть, чому Великі географічні відкриття відбувалися переважно в регіонах Атлантичного та Індійського океанів? Перевірте себе за текстом підручника. (Це завдання містить алгоритм формування поєднання таких загальнонавчальних інтелектуальних умінь: спостереження, класифікація, самоконтроль.)

Навчання й розвиток школярів відбувається безпосередньо на базі навчального матеріалу. Знання з історії мають свою дидактичну структуру: факти, уявлення, поняття, причинно-наслідкові зв'язки, закономірності та світоглядні ідеї. (Фактичний матеріал підручників з історії поділяється на факти-події (одиночного характеру); факти-явища (повторювані факти, іноді — циклічно); факти-процеси (відбивають взаємозв'язки й причинно-наслідкові зв'язки). Засвоєння структури знань необхідне для осмисленого засвоєння змісту шкільного предмета, що передбачає самостійне встановлення учнем логічних зв'язків, виявлення закономірностей у тексті. Оволодіння структурою знань з історії у школярів відбувається за допомогою загальнонавчальних умінь. Наведемо приклади формування видів історичних знань.

Факти. Назвіть основні дати розвитку Гетьманської держави (8 кл.). Обміняйтеся вашим варіантом відповіді із сусідом по парті.

Уявлення. Доведіть за допомогою тексту і відомих вам джерел, що після повалення Наполеона у Франції послабилися монархічні настрої.

Поняття. Укажіть, яка територія та у зв'язку з чим стала називатися «Запорозька Січ». Аргументуйте відповідь.

Причинно-наслідкові зв'язки. На основі вивченого сформулюйте головні підсумки європейської інтеграції. Виберіть найбільш переконливу відповідь.

Подібним чином будуються завдання, що містять алгоритм формування двох інших видів історичних знань: закономірностей і світоглядних ідей.

Таким чином, інструментом формування знань як таких, а також навчальної діяльності виступають загальнонавчальні інтелектуальні уміння. І це дійсно так: «без умінь немає знань, а без знань — немає вмінь». Тим самим обидва ці процеси (формування умінь і структура знань з історії)

здійснюється одночасно, взаємно впливаючи на розвиток одне одного. Поряд з цим відбувається одночасний розвиток навчальної діяльності школярів, оскільки в цьому випадку головним засобом є формування загальнонавчальних інтелектуальних умінь. Таким чином, усі три процеси формування: структури знань з історії, загальнонавчальних умінь і навчальної діяльності — здійснюються одночасно, синхронно і взаємозалежно; недостатній розвиток одного стримує розвиток двох інших процесів.

Метод розвивального навчання — метод постановки навчальних завдань. Існує відмінність між питанням як методом перевірки знань у традиційній системі навчання та навчальним завданням у розвивальному навчанні. Питання передбачає відповідь за текстом підручника: хто, що, коли, навіщо і т. ін., а також пошук інформації, перенесення засвоєних знань і умінь: встановить, пояснить, визначте, знайдіть і т. ін.

Показниками розвивального навчання особи є:

- рівень сформованості понятійного мислення;
- самостійне знаходження учням логічних зв'язків, закономірностей;
- діяльнісний підхід учнів до засвоєння знань.

Таким чином, розвивальна система — це знання + уміння + навчальна діяльність + система спеціальних завдань. У результаті, учні повинні вміти визначити проблему й бачити шляхи вирішення цієї проблеми, знати специфіку історичних епох і внесок історичних діячів, знати дискусійні теми та вміти розкривати їх зміст.

Методом розвивального навчання, формування навчальної діяльності розглядаються навчальні завдання.

Метод, адекватний цілям і задачам розвивального навчання, має чотири складові:

- 1) створення мотиву діяльності;
- 2) постановка навчальної мети для учня і вчителя;
- 3) спільне її досягнення з учнями;
- 4) організація оцінки знайденого способу дії.

Навчальне завдання — це ситуація, коли необхідно знайти відповідь, а засобів для цього не вистачає. Ситуація передбачає пошук способу дії, а не зміну предмета, з яким взаємодіє суб'єкт навчання.

У процесі вирішення навчального завдання перетинаються педагогічна діяльність вчителя і навчальна діяльність учня. Тим самим завдання являє собою одиницю педагогічної взаємодії.

Процес вирішення навчального завдання складається з 5 етапів:

- мотивація;
- аналіз проблеми;
- пошук вирішення проблеми на основі відомого алгоритму;
- доведення та обґрунтування правильності рішення;
- реалізація і перевірка рішення, а в разі потреби — його корекція.

Між питанням як методом перевірки знань у традиційній системі навчання і навчальним завданням як методом розвивального навчання існує суттєва відмінність. Її суть полягає в тому, що питання передбачає відповідь, переважно звернену до тексту, вже відомого знання (Хто? Що? Коли? Навіщо?). Завдання містить алгоритм самостійного пошуку інформації на основі трансформації, перенесення засвоєних знань та умінь (встановіть, поясніть, визначте, знайдіть і т. ін.).

У системі розвивального навчання школярів історії основною одиницею змісту навчального матеріалу визначається поняття (система понять) — це розуміння сутності речі чи явища; цілісна сукупність суджень, що відбиває внутрішню сутність предмета. Рівень сформованості понятійного мислення — показник розвитку особистості й водночас сформованості загальнонавчальних інтелектуальних умінь (універсального за своєю природою додатку).

Питома вага понять в історичних і суспільствознавчих дисциплінах у загальній сумі знань, мабуть, найвища. Поняття — одна з логічних форм мислення, вищий рівень узагальнення.

Засвоєння понять найчастіше викликає певні труднощі в учнів. Робота з поняттям може стати більш продуктивною, якщо педагог буде використовувати алгоритм, запропонований Е. Стоунсом. Він доводить, що навчання учнів будь-якого поняття складається з трьох фаз.

А — підготовча фаза, де:

- здійснюється аналіз майбутнього уроку з погляду задач навчання, встановлюються ключові аспекти, співвідпорядкованість понять, наводяться конкретні приклади;
- оцінюються попередні знання учнів; якщо це неможливо, то ця дія переноситься на наступну фазу.

В — фаза активної взаємодії з учнями для навчання їх визначеного поняття. Вона складається з таких дій:

- дається попереднє уявлення про характер нового поняття;
- пояснюється термін, що використовується для позначення нового поняття, розкриваються його ознаки; раніше засвоєні поняття пов'язуються із новим;
- для полегшення ідентифікації (розпізнавання, з'ясування істотних ознак) наводиться серія спрощених прикладів з декількома ознаками;
- для того, щоб учні легко розрізняли істотні й несуттєві ознаки, характерні ознаки перших підсилюються, на них більше акцентується увага;
- для розрізнення істотних і несуттєвих ознак наводяться приклади об'єктів, які не стосуються понять, що засвоюються;
- учні заохочуються до пояснення понять власними словами.

С — фаза оцінки результатів навчання. Вона передбачає наведення учням нових прикладів з використанням цих понять для того, щоб учні вказали, які з них вони засвоїли, а які ні.

Слід зазначити, що для розвитку мислення учнів при роботі над поняттями доцільно використовувати спеціальні вправи, розроблені практичними психологами.

Вправа «Логічність». Учневі пропонується завдання з двома пов'язаними між собою категоріальними судженнями і висновок-підсумок. Висновки частково подаються логічно, а в ряді випадків свідомо, помилково. Необхідно визначити, які висновки правильні, а які помилкові.

Вправа «Виявлення загальних понять». Її суть полягає в доборі понять, що мають загальні ознаки, логічні зв'язки з визначеним узагальнюючим словом. У кожному рядку, що складається з п'яти слів, потрібно вибрати два найбільш пов'язаних із узагальнюючим словом поняття.

Вправа «Виключення понять». Учням зачитуються п'ять слів, з числа яких тільки чотири об'єднуються загальним родовим поняттям. Необхідно вичленувати слово, що не належить до даного поняття.

Вправа «Тимчасові і кількісні відносини». Учитель пропонує ряд однотипних логічних задач, вихідними судженнями в яких є добре засвоєні відносини явищ і подій за кількісною і тимчасовою величиною. Варто зробити висновки і визначити відношення «раніше — пізніше», «більше — менше» і т. ін.

Вправа «Подібність і різниця». Учням необхідно порівняти між собою поняття, події, явища, персоналії.

Вправа «Учитель, що помиляється». Учитель навмисно припускається помилки під час міркування, читання історичного документа, доказу і т. ін. Учні повинні постійно бути готовими знаходити та виправляти помилки, при цьому аргументуючи й обґрунтовуючи свою точку зору.

Вправа «Склади розповідь». Учитель надає можливість скласти невелике оповідання про конкретну подію, явище, епоху, використовуючи задані поняття, терміни, імена, дати, географічні назви. При цьому в змісті пропонованого матеріалу закладаються слова, що не стосуються завдання.

Наведені вправи спрямовані на розвиток критичного мислення. Серед завдань, що сприяють формуванню навичок виділення властивостей, умінь класифікувати за ознаками, назвемо такі.

Вправа «Пошук аналогів». Учитель називає визначене поняття чи подію, а учням необхідно знайти аналогічне, раніше вивчене, й обґрунтувати свій варіант відповіді. Логічним продовженням є вправи «Пошук протилежних понять, явищ» і «Виключення зайвого слова».

Існують завдання, що формують уміння точно висловлювати свої думки.

Вправа «Формулювання визначень». Учневі треба дати найбільш точне визначення чогось, оперуючи тільки істотними ознаками й ігноруючи несуттєві.

Під час виконання вправи «Висловлювання думки іншими словами» важливо стежити за тим, щоб не спотворювався зміст висловлювання.

Інтерес може викликати і таке завдання, як «Побудова повідомлення за алгоритмом». Алгоритми можуть бути різними, наприклад, «факт — причи-

ни, привід — супутні події». Можна використовувати алгоритм Цицерона «хто — що — навіщо — як — коли». Подібні вправи дисциплінують і поглиблюють мислення.

Брак розвитку вмінь, що відповідають віку, чимдалі більше заважатиме учню бути успішним у навчанні.

Систематична, з уроку в урок, самостійна пізнавальна діяльність учнів на основі розвивальних завдань формує в них активну позицію. У такий спосіб розвивальне навчання закладає дієвий підхід до засвоєння знань.

Розвивальне навчання розглядається як загальнопедагогічна технологія із безліччю взаємозалежних елементів і обов'язковим дотриманням дидактичних умов. **Головними елементами розвивальної системи є: знання + уміння + навчальна діяльність + система спеціальних завдань.** Поряд з цим процес формування окремо кожного елемента може бути вибудований у модульну технологію. Досвід засвідчив ефективність даного виду технології для якості засвоєння навчального матеріалу.

Показники сформованості знань та умінь для старшокласників:

- володіння загальнонавчальними і предметними інтелектуальними вміннями на рівні оперативного усвідомлення їх застосування і самоконтролю результатів;
- загальноосвітній мінімум з історії.

До кінця навчання в загальноосвітньому закладі учень повинен оволодіти науковою проблематикою в рамках шкільного предмета, вміти дізнаватися й формулювати проблему в контексті навчання, бачити можливі шляхи вирішення цієї проблеми, чітко викладати їх. Учень повинен знати специфіку епох і внесок історичних діячів; знати дискусійні теми і вміти розкривати їхній зміст. Для учнів необхідно бачити загальне у низці подій, виявляти закономірності, виділяти основну ідею.

Ще раз коротко нагадаємо про **методичні особливості викладання історії в старших класах:**

- Урахування пізнавальних можливостей учнів становить основу для здійснення добору змісту історичного матеріалу, ефективної спільної діяльності вчителя й учнів на уроці історії.
- Робота вчителя у старших загальноосвітніх і профільних класах ґрунтується на організації самостійної пізнавальної діяльності школярів.
- Вивчення програмового матеріалу передбачає реалізацію інтегрованого, проблемно-пошукового, розвивального підходів. Це варто враховувати при виборі форми організації уроку.
- Величезне значення в роботі зі старшокласниками мають документальні джерела, таблиці, схеми, карти.
- Завдання вчителя повинні бути глибокими, аналітичними за характером і спрямованими на розвиток операційної сторони навчальної діяльності школярів.

Формування прогностичних умінь учнів

Особливу увагу на уроках історії в старших класах варто приділяти розвитку прогностичних умінь школярів. Так, при вивченні проблем суспільства необхідно навчитися максимально структурувати останнє. При цьому, сприймаючи його як систему, що функціонує і розвивається в єдності всіх складових, необхідно спробувати побачити в тому процесі деякі закономірності. Таким чином, у старшокласників закладаються основи теоретичного мислення, суть якого — спершу пізнати, потім сприймати, нарешті, вибрати ту чи іншу точку зору. На уроці необхідно створити умови для максимальної свободи пошуку учня, розкріпачення й ефективної реалізації його інтелектуального потенціалу як в індивідуальній, так і в груповій формах роботи. Тільки свобода пошуку в поєднанні з дослідницькими навичками, набутими на практичних заняттях, максимально наближають підлітка до наукового пошуку й вироблення реальних гіпотез.

Слід зазначити, що історична прогностична діяльність учнів має низку особливостей. При складанні прогнозу присутній елемент пошукової діяльності, тому що будь-який прогноз як спроба визначення майбутнього стану складається, виходячи з логіки розвитку конкретного явища за певних умов. Можливий варіант нормативного прогнозування, коли предмет пошуку і завдання заздалегідь чітко визначені. Завдання полягає лише в тому, щоб знайти шляхи і способи досягнення заданого стану об'єкта.

Як основні методи прогнозування дидакти виділяють екстраполявання, моделювання та оцінки експертів.

Екстраполявання, чи поширення висновків, отриманих у результаті спостереження над однією частиною явища, допомагає ставити перспективні цілі на його іншу частину. За допомогою цього методу можна спробувати встановити поширення деяких тенденцій у минулому на майбутній період.

Моделювання — одна з категорій теорії пізнання. На ідеї моделювання, власне кажучи, базується будь-який метод наукового дослідження як теоретичного, де використовуються як знакові, абстрактні моделі, так і моделі експериментального характеру, завдяки чому вона набуває предметної форми. Історичне моделювання припускає використання двох варіантів моделювання залежно від ступеня конкретності досліджуваного об'єкта чи явища.

При складанні прогнозів і моделей велику роль відіграють навички аналітико-синтезуючого мислення. Характерні для нього розумові операції — аналіз чи синтез — допомагають учням легко, а головне, вільно переходити від спільного до більш конкретного, виділяти головне й істотне, переконливо аргументувати свої висновки, встановлювати зв'язки видів, родів: здійснювати порівняння (порівняння повне, порівняння подібності і розбіжності, зіставлення); організувати активну самостійну діяльність на уроках.

Широке поле для аналітичної діяльності як на репродуктивному, так і на прогностичному рівнях представляє робота з історичними джерелами.

Найбільш ефективним методом оволодіння учнями прогностичною діяльністю є проведення групових і семінарських занять, орієнтованих на побудову суспільної моделі або на осмислення альтернатив історичного розвитку.

Методика організації подібних занять може бути такою. Учні розбиваються на групи. Як правило, вже з другого чи третього разу вони самостійно й обґрунтовано розподіляють ролі в мікрогрупах. Це дає можливість кожному члену колективу максимально самоорганізуватися у відповідній ролі.

Під час вивчення новітньої історії, окрім опрацювання газет, журналів, комп'ютера, учні повинні отримувати інформацію і з «перших рук», від оточуючих їх людей, що були сучасниками досліджуваних подій. Отримавши завдання поспілкуватися, взяти **інтерв'ю**, учень перетворюється на дослідника, він вивчає історію в «активному» режимі.

Інтерв'ю дають значну інформацію про побутовий бік життя, що є важливою складовою історії суспільства у певний період, про деталі подій, про власне ставлення сучасника до історичних подій. Трапляється, що думка сучасника про певну історичну подію зовсім не збігається із загальноприйнятою позицією, вміщеною в підручнику. Таким чином, суб'єктивна думка про розвиток подій у переломні періоди життя суспільства дає поживу для роздумів, критичного аналізу, оцінки історичного матеріалу.

Важливість цього методу полягає в широті охоплення різноманітних сфер соціальної практики. Здається, немає таких проблем у житті того часу, про які учень, користуючись соціологічними методами, не міг би одержати інформацію, звертаючись до представників старших поколінь.

Однак до інформації, отриманої від респондентів, треба ставитися, як до будь-якого історичного джерела, критично, роблячи поправку на властивий людям суб'єктивізм. Варто підкреслити можливі зміщення акцентів, пов'язані з особливостями відбиття соціальної практики у свідомості людей. Учні, відзначаючи корисність цієї роботи, зіштовхуються часом із серйозними труднощами соціально-психологічного плану. Дорослі іноді не хочуть відповідати на питання дітей, бояться, виявляють нервозність, не розуміють змісту питань. Важливо, щоб учитель ґрунтовно проінструктував інтерв'юєрів, розібрав з учнями типові ситуації, що виникають під час опитування. Необхідно врахувати психологічні й вікові особливості учасника інтерв'ю, його соціальний статус та освітній рівень. Практика показує, що найчастіше роботу з формулювання питань учні роблять під керівництвом учителя. Важливо, щоб вони були коректними, різноманітними, доступними. Часто треба «розігріти» співрозмовника попередньою розмовою чи, як прийнято називати в соціології, вільним інтерв'ю, у якому виявляються його індивідуальні особливості. Потім поступово фокусується головна тема.

Аналітична частина роботи із зібраною інформацією може проходити безпосередньо на уроці, частіше в проблемних лабораторіях учнів. Тут вони можуть на рольових засадах стати політологами, економістами, соціологами, культурологами і т. ін. Бажано, щоб анкет було не менше 100. Це досягається тим, що часто один учень приносить 5–6 інтерв'ю, використовуються анкети з різних класів. Важливо при аналізі результатів порівняти їх з інформацією підручника, статистичними даними з довідників.

Учні можуть наочно відчувати основні суперечності громадського життя тих років. Наприклад, майже всі опитані активно займалися громадською роботою, були охоплені системою політнавчання, виписували однакові газети, пам'ятають одні й ті самі політичні передачі по ТВ, радіо. Але водночас багато хто слухав «ворожі» радіоголоси, мав магнітофонні записи В. Висоцького й інших бардів, багато хто читав «Архіпелаг ГУЛАГ» О. Солженіцина та іншу заборонену літературу, обговорював гострі проблеми з друзями і т. ін.

Учні відзначають, що респонденти пам'ятають велику кількість політичних діячів цього періоду, причому як вітчизняних, так і зарубіжних. З одного боку, тут простежується їх достатня політична інформованість, а з іншого боку, це можна трактувати і як надмірну заполітизованість суспільства. Інтерв'ю можуть дати багату інформацію про побутову сторону тодішнього життя. Респонденти охоче розповідали про перший куплений родиною холодильник, телевізор, меблевий гарнітур, пральну машину, магнітофон, окрему квартиру тощо. Часто учні супроводжують свої дані фотографіями, грамотами, знаками, альбомами, газетами й журналами тих років. Деякі батьки не без гордості тепер зізналися, що були стилягами, слухали «Бітлз» на «ребрах», тобто на плівках рентгенівських знімків.

Особливим успіхом користувалися перші спроби інтерв'ю на аудіокасетах. Однак проведення інтерв'ю за допомогою технічних засобів вимагає іншої методики.

Учень-інтерв'юєр перетворюється на дослідника, помічника вчителя на уроці, набуває навичок наукової праці, вивчає історію в активному вимірі.

Можливості розвитку критичного мислення у сфері сприйняття інформації

Отримання інформації є важливою складовою навчання. Але отримана інформація повинна не нести остаточну відповідь, а давати можливість для обговорення.

Ефективність обговорення або дискусій також залежить від дотримання певних правил. Ось деякі з них.

1. Говорить тільки один, усі інші слухають. Ніхто не заважає мовцям.
2. Повинно бути висловлено багато точок зору.

3. Учитель не повинен допускати засудження чиєїсь точки зору. Він має допомогти учням зрозуміти, що допустимо погодитись або не погодитись з висловленою думкою, але зовсім не припустимо засуджувати погляди інших людей.
4. Обов'язково дотримуйтесь теми.

При самостійному вивченні частини теми актуальною може бути робота в парах. Основними етапами цього виду діяльності є такі:

1. Матеріал учень опрацьовує самостійно.
2. Потім учень порівнює свою відповідь з однокласником і спільно коригує її.

Головною метою уроку є те, що інформацію треба сприймати не поверхово, а критично, проаналізувавши її мету та ідейний зміст. Ці навички багато в чому схожі одна на одну та допомагають орієнтуватися у сфері навчальної інформації, даючи можливість зробити об'єктивний аналіз цілей або завдань інформації, ідейного змісту, який вона прагне донести аудиторії, на яку вона намагається вплинути; стилю та конструкцій, що вона застосовує; образів, персонажів та мови, які використовуються. Усі ці навички повинні застосовуватися при аналізі історичних фактів. Ефективність цієї роботи може бути продемонстрована, наприклад, при використанні модуля під умовною назвою **10.2**. Учитель протягом 10 хвилин читає лекцію, а учні конспектують її зміст. Потім учитель робить паузу на 2 хвилини, під час якої учні обмінюються конспектами, заповнюють пропуски і допомагають одне одному зрозуміти основні положення викладу вчителя. Такий блок (10 + 2) повторюється ще 2 рази. Зазвичай питання вчителю під час перерв для роботи учню (2 хвилини) не ставляться. Учні отримують відповідь на свої питання тільки після третього блоку (36 хвилин) у кінці уроку.

Історія надає багато можливостей для розгляду вражаючих за своєю суттю суперечливих питань. Згадаємо фашизм. Нація занадто впевнена у своїх правах, уражена хворобою жорстокості, створює ситуації, скажімо, голокост, які, здається, ігнорують реалії. Але, щоб молодь засвоїла хоч якісь уроки історії, зокрема, не повторювала її найбільш жахливих сторінок, слід докласти багато зусиль для розуміння ними обставин, що зумовлюють подібні явища, запропонувавши учням розглянути такі моральні проблеми:

- Що штовхнуло людей до подібних дій?
- Якими почуттями вони керувалися (одержимість, поступливість, покірність, слухняність, страх чи щось інше)?
- Хто не залишається осторонь і як ці особи вирізняються серед інших людей (визволителі, які захищають не знайомих їм людей; опозиціонери, які відмовляються брати участь у злочині і нерідко розділяють долю тих, кого захищають)?
- З якими моральними проблемами вони стикаються?

- Як би ви поводитися за подібних обставин?
- Чи можуть такі події повторитися?
- Які знання та дії необхідні, щоб запобігти їх повторенню?

Методологія історії передбачає розвиток уміння бути посередником мирного розв'язання конфліктних ситуацій. Запропонований нижче процес розгляду конфліктів переноситься на особисті чи суспільні конфліктні ситуації, він містить елементи, прийнятні під час аналізу будь-якої події, а саме:

1. Аналіз ситуації з використанням методу критичного мислення.

Ставлячи питання «Що трапилось? У чому проблема?», ми порушуємо цим цілий ряд нових проблем. Треба мати щире бажання знайти істину, аналізуючи корені конфлікту, пам'ятати про можливу упередженість, пропаганду і на підставі нових фактів бути готовим змінити думку.

У процесі вдосконалення навичок розгляду конфліктів важливо, щоб факти подавались таким чином, щоб кожний міг погодитися з формулюванням проблеми, а почуття та оцінки були відокремлені від фактів. Сторони конфлікту повинні розглянути питання: «Як ви вважаєте, чи це можливо, що ви помиляєтесь?».

2. Увага! Ставлячи питання «Як ви та інші відчуваєте це?», ми намагаємось дати емоційну оцінку точок зору інших людей, зокрема осіб протилежної статі, інших рас і культур, тих, чий досвід і становище відрізняються від наших. У процесі вироблення навичок вирішення конфліктних ситуацій учнів треба заохочувати відповідати фразами, що починаються з «Я (мені)...». В результаті цього передаються почуття, а не виносяться обвинувачення («Мені дуже прикро, що...», а не «Ви, він, вона, вони...» тощо.).

Актуалізація знань

На початку уроку більшість учителів переймаються питаннями активізації, введення учнів у зміст нової теми, тобто: «Яким чином збудити цікавість учнів?», «Як відновити у пам'яті попередні знання?», «Як спрямувати думку учнів за темою уроку?»

Всі вчителі знають, що ефективність цієї стадії уроку створює подальшу мотивацію учнів до ефективного навчання.

Ось якими можуть бути форми діяльності на цьому етапі уроку.

1. **Попередня активізація.** Вчитель представляє фонові знання і збуджує інтерес до теми. Так, починаючи вивчення Великої Французької революції, вчитель може зачитати уривки з різних джерел того періоду: щоденників, художніх творів, газет, — коротко обговорити настрої, дух, які панували тоді, і тільки після цього почати працювати зі змістом теми.

2. **Фокусуючі запитання.** Питання, на які треба відповідати після представлення теми. Часто вони є проблемними питаннями. Учні можуть самі сформулювати запитання, на які треба знайти відповідь.
3. **«Мозкова атака».** Складання списку того, що вже відомо учням із цієї теми. Розширити цей прийом можна, показавши зв'язки між висунутими пропозиціями.
4. **Керована діяльність** — читання-мислення. При самостійному вивченні тексту вчитель пропонує розділити текст на частини. Завдання для учнів буде таким: передбачити, що станеться у наступній частині або про що вони дізнаються в інформаційному тексті.
5. **Низка слів наперед.** Учням пропонуються вирази з тексту, короткий перелік слів. Пари учнів роблять припущення про те, як ці слова використані в тексті.

На стадії актуалізації, першій стадії уроку, учням пропонують здійснити «Мозкову атаку», тобто укласти списки того, що вони знають або думають про це. «Мозкова атака» проводиться індивідуально, у парах, групах. Хтось записує (наприклад, на дошці) ідеї, незважаючи на те, правильні вони чи ні. На цьому етапі важливо, щоб учитель утримувався від висловлювання власних ідей та дав можливість виступити учням. Роль учителя — спрямовувати роботу, виявляти думки учнів та уважно прислухатися до учнівських ідей.

Під час актуалізації відбувається кілька важливих пізнавальних операцій:

1. Учні активно пригадують усе те, що їм відомо з теми. Це їх змушує перевірити власні знання та подумати над новою темою. В результаті школярі встановлюють рівень власних знань, які вони будуть поповнювати на уроці. Це дуже важливо, щоб нова інформація не була подана у відриві від відомого й частково зрозумілого. Реконструкція знань сприяє виявленню помилок у знаннях і створює основу для досягнення довготривалого розуміння очікуваної інформації.
2. Відбувається активізація учня. Якщо вважати навчання активною діяльністю, то стає зрозумілою пасивність наших учнів на уроках під час слухання, переказу, а іноді бездумного конспектування розповіді вчителя. Активізація школярів означає висловлення свого розуміння теми через говоріння та письмо, коли відбувається створення власної схеми до теми, яка вивчається. Учень доходить до усвідомлення етапів розгляду й розмірковування над новою інформацією.
3. З'являється зацікавленість новою темою і прагнення її дослідити. Виникає цілеспрямоване бажання дізнатися більше про події, що вивчаються. Це прагнення може бути як кероване вчителем, так і підтримуване власне учнем. Самоспрямованість, зрозуміло, має набагато якісніші показники, ніж зовнішній поштовх. Адже без особистої мотивації навчання зводиться нанівець.

Дуже важливим є визначення мети навчання для учнів, що є вирішальним у їх подальшій роботі. На уроці виникає багато запитань, що відбивають відмінності у поглядах учнів, і відповідь на них є значним стимулом для розуміння нової теми.

Вивчення нового матеріалу

Після етапу актуалізації учень вже, власне, починає контактувати з новою для нього інформацією. Вивчення нового може відбуватися у формі читання, слухання, розповіді, проведення практичної роботи. Але не слід розуміти під цим, що учень на цьому етапі не відіграє активної ролі. Необхідно позбутися стереотипу, коли вважалося, що уважного слухання або читання достатньо для розуміння нової теми, коли вчитель сприймався як головніша дійова особа на цьому етапі, на відміну від ролі учня, в якого «закладають» нові знання. У цей час учень має підтримувати свою зацікавленість навчальною діяльністю, а роль учителя зводиться до організації самостійної роботи школярів і створення умов їх просування в отриманні нових знань.

Одним із ефективних прийомів є метод позначок, коли учень ставить «+» поряд з текстом, тим самим підкреслюючи «я знав це», а також «-», засвідчуючи «я не знав цього». Позначки є важливими і дозволяють учням перевіряти власне розуміння того, що вони читають при самостійному вивченні теми.

На цьому етапі зберігається зацікавленість, поштовхом до виникнення якої став початок уроку. Учні також продовжують перевіряти своє власне розуміння вивченої теми. І в разі ослаблення розуміння під час читання учень буде перечитувати текст, робитиме нотатки про те, що йому було незрозумілим, і запитуватиме вчителя, коли у нього виникатимуть питання.

Дуже важливою буде фаза аналізу **процесу одержання знань**, яка настає водночас зі стадією усвідомлення змісту теми. На більшості уроків учителі на це майже не звертають уваги. Але це не тільки цікаво знати, а й корисно для подальшої підтримки зацікавленості учнів. Це може бути тестом для подальшої ефективної роботи вчителя. На цьому етапі учень перетворює нове знання на власне, тим самим створює основу для довготривалої зацікавленості темою, що вивчається. Учень починає відтворювати нові ідеї власними словами, утворюючи особистий змістовий контекст вивченого. Тобто запам'ятовування відбувається на стадії сприйняття ідеї. Також ця фаза збагачує словниковий запас, коли учні обмінюються думками з цього приводу. Вони усвідомлюють, що є багато шляхів інтеграції знань, які можна використати у майбутньому більш ефективно з кращою результативністю. Слід зауважити, що робити це необхідно в атмосфері толерантності і вітати розмаїття думок і поглядів.

Усвідомлення змісту навчального матеріалу

Представлення нового матеріалу може бути зроблене як вчителем, так і опрацьоване самостійно учнями під керівництвом педагога. Залежно від часу, відведеного на тему, робота зі змістом може мати різну тривалість. Але

в усіх випадках вона планується вчителем як міні-дослідження. Це є дуже важливою обставиною. Іншим важливим фактором є надання учням навчального матеріалу як основного — в підручнику, так і додаткового, який можна активно досліджувати.

Ось декілька прийомів роботи з текстом, які можна застосувати на цій стадії.

1. **Позначки.** Учні відзначають у тексті ті частини, які підтверджують відому їм інформацію, або ті, які заперечують висловлені учнями ідеї, а також ті, що містять непередбачувані ідеї і щодо яких учні мають запитання.
2. **Подвійні нотатки.** Розділивши сторінку зошита на дві частини, у лівій конспектуються ті частини тексту, які здалися учням важливими, а в правій записуються коментарі до цих частин.
3. **Запитання-відповідь.** Текст розбивається на частини, до яких після прочитання учні ставлять запитання та відповідають на них.
4. **Взаємонавчання.** Після прочитання частин тексту хтось із учнів виконує роль учителя — робить резюме, ставить запитання іншим учням, пояснює незрозуміле, а також дає прогнози щодо наступної частини. Роль учителя передається іншому учню. Все це відбувається в межах однієї групи.

Після закінчення цієї стадії учні обмірковують отримані знання з позиції власного досвіду, визначають свою позицію щодо поставлених проблем. Учитель може поставити запитання за текстом, яке викликає суб'єктивну реакцію учнів: «Про що вас спонукав замислитися текст?», «Що незвичного було в цьому тексті?», «Який найбільш важливий аспект тексту?», «Яке найважливіше речення у тексті?».

Рефлексія

1. Учні можуть поділитися тим, що вони записали у своїх зошитах (подвійні нотатки).
2. Пари учнів наводять докази на підтримку або спростування значущості певної проблеми у тексті.
3. Учні можуть протягом 10 хвилин у короткому есе записати свої роздуми щодо вивченої теми.
4. Учні можуть записати найважливішу ідею теми уроку, скласти одне запитання щодо вивченого матеріалу.
5. Наприкінці уроку учні повертаються до питань, складених ними на початку. Можливо, на деякі запитання вони не отримають відповіді, а, крім того, можуть з'явитися нові запитання, що стануть основою для подальшої роботи, наприклад, домашньої.

Домашнє завдання

Домашня робота може переслідувати декілька цілей:

1. Самостійно працювати над проблемами теми уроку.
2. Опрацювати дома частину навчального змісту теми уроку.

Крім традиційних видів домашньої роботи, можуть бути використані такі форми:

1. **Інтерв'ю.** Учні знаходять у своєму оточенні людей, що є знавцями проблеми, що вивчається, і беруть у них інтерв'ю на тему, наприклад, Другої світової війни, подій сучасності.
2. **Додаткові джерела.** Коли інформацію підручника з теми вичерпано, учні можуть знайти додаткову інформацію, наприклад, у бібліотеці, в Інтернеті.
3. **Написання есе,** в якому учні викладають власний погляд на проблему, що обговорювалася в класі, групі.
4. **Драматизація.** Група учнів можуть приготувати інсценівки за темою уроку.
5. **Стаття-твір.** Учні пишуть невеличкий твір у стилі підручника, статті енциклопедії тощо.

Прийоми ефективного читання

Із віком та розвитком в учнів аналітичного мислення їх треба спрямовувати на критичне сприйняття підручників та орієнтувати на те, що так само вони можуть досліджувати інші джерела інформації. Учням дуже подобається знаходити сильні та слабкі сторони підручників, за якими вони навчаються. Це можна зробити за такими критеріями:

- чи дає підручник посилання на інші джерела (це розвиває навички аналізу фактів)?
- чи дані джерела створюють повну картину поглядів на проблему?
- чи аналізуються й обговорюються реально вказані проблеми?

Не є великим секретом, що значний відсоток успішного навчання учнів залежить від уміння працювати з навчальним текстом підручника, посібника, хрестоматії, додаткових джерел. Навчальний текст відрізняється від тексту художньої літератури, де є місце дії, сюжет, дійові особи. У більшості підручників цього немає. Натомість у них є заголовки, пункти, підпункти, виділення іншим шрифтом, графіки, схеми, таблиці, запитання й завдання. Навчитися працювати з цим навчально-методичним апаратом підручника і, головне, з текстом підручника є одним з головних завдань навчання. Адже це згодом полегшить роботу учням щодо самостійного одержання знань, що є дуже важливим у сучасній концепції отримання знань і практичного їх використання.

Одним із висновків наукових робіт із дидактики останнього часу є те, що учнів можна навчити додаткових методів розуміння тексту, у першу чергу, при читанні.

Ускладнення, які можуть виникнути в учнів під час читання підручника історії, багато з них вирішують у такий спосіб:

- перестають розуміти текст і припиняють читати;
- перерхтують уже прочитане.

Намагаючись зрозуміти прочитане, дехто прагне переповісти прочитане своїми словами, задаючи собі питання: «Про що ж все-таки йдеться у цьому тексті?»

Але чим раніше учень буде знати про методи ефективного читання, тим краще він зрозуміє значення навчання й перспективи самостійного здобуття знань.

Завдання учням перед читанням, що пропонує вчитель

1. Сформулюйте мету чи очікуваний результат читання даного тексту. Спитайте себе: «Про що я буду читати? Чого я чекаю від цього параграфа?»
2. Продивіться назви глави, пунктів, підпунктів, ілюстрації, щоб мати орієнтовне уявлення про організацію параграфа в цілому. Відмітьте те, що виділено жирним шрифтом чи винесене в підпункти. Визначте, на що слід звернути увагу в першу чергу.
3. Скористайтесь вашими знаннями з теми, якій присвячений даний текст. Спитайте себе: «Що я вже знаю?». Пригадайте прочитане з цієї теми раніше і, якщо потрібно, запишіть те, що згадали.

Під час читання

1. Особливо ретельно читайте важливі частини тексту, читайте вибірково.
2. Прочитайте вголос важкі уривки, що вимагають особливої уваги.
3. Перекажіть прочитане своїми словами.
4. Не забувайте робити позначки.
5. Зупиняйтесь, питаючи себе: «Що намагався сказати автор?»
6. Перефразуйте окремі частини параграфа.
7. Не пропускайте зв'язки, що логічно організують текст.
 - причина — наслідок;
 - проблема — рішення;
 - послідовність — хронологія.
8. Ловіть себе на бездумному читанні.
9. Зупиніться, зрозумівши, що не стежите за думкою автора.
10. Відмічайте не знайому для себе інформацію.
11. Звертайтеся до додаткових матеріалів, якщо нова інформація не пов'язується з раніше отриманими знаннями.
12. Не пропускайте ключові речення.
13. Перечитуйте важливі місця, підкреслюйте, позначайте їх.
14. Складіть характеристику автора:
 - його мета, наміри, завдання;
 - його світогляд, погляди, нахили;
 - соціальний контекст створення тексту;
 - можливі джерела інформації, якими користувався автор.
15. Не пропускайте слова, що будують логіку тексту, такі, як «наприклад», «на завершення», «по-перше», «нарешті» тощо.
16. Уявіть частини прочитаного тексту.

Після читання

1. Перерахуйте найважливіші пункти.
2. Вирішіть, чи не потрібно перечитати якісь частини.
3. Зробіть конспект, резюме прочитаного.
4. Складіть питання за прочитаним, поставте їх собі і дайте відповідь.
5. Проаналізуйте свої знання, врахувавши нову інформацію. Визначте розбіжність між новою інформацією й знаннями, отриманими раніше.
6. Систематизуйте найважливішу інформацію.

Дуже важливо, щоб учні зрозуміли:

- не кожний прийом є панацеєю;
- кожний учень повинен підібрати декілька найбільш ефективних прийомів;
- до їх використання слід підходити дуже обережно;
- робота з різними текстами вимагає використання відповідних прийомів;
- якщо один прийом не допомагає, завжди знайдеться інший.

Прийомів ефективного читання учителі повинні навчити своїх учнів якомога швидше.

Ігри на уроці історії

Кожний учитель хоче, щоб його уроки були цікавими, захоплюючими і такими, що запам'ятовуються. Молодим учителям часто здається, що для цього достатньо добре знати предмет і вміти цікаво розповідати. Однак робота в школі вже незабаром спростовує таке уявлення. Особливо в сьогоdnішній школі, яка, звичайно ж, не залишається осторонь змін, що відбуваються у світі. Постійно розширюється предметно-інформаційне середовище. Телебачення, відео, радіо, комп'ютерні мережі останнім часом значно збільшили потік і розмаїття інформації. Однак найчастіше всі ці джерела надають матеріал для пасивного сприйняття. Актуальною задачею школи стає надання учням можливостей для активного оволодіння знаннями, розвитку навичок самостійного добору й оцінки отриманої інформації. Однією з форм навчання, що може розвинути подібні навички, є дидактична гра.

Гра для школяра є важливою, зрозумілою, злюбленою, це частина його життєвого досвіду. Навчання у грі «відбувається непомітно для дитини, тому що вся її увага спрямована на гру, а не на засвоєння знань, як це буває під час навчання на уроках у школі» (Дьячкова О. А. Игры школьников. М.: Учпедгиз, 1955.— С. 176).

Учитель, передаючи знання за допомогою гри, враховує не тільки майбутні інтереси школяра, але й задовольняє сьогоdnішні. Використовуючи гру, вчитель організує навчальну діяльність, виходячи із природних потреб дитини, а не свого (дорослого) розуміння зручності й порядку.

Гра дозволяє зробити більш динамічним і цікавим процес сприйняття історичних фактів, імен, дат, назв географічних об'єктів, з якими пов'язана та чи інша історична подія. Вона виключає небажане заучування. У грі знання завоюються через практику. Учні не просто вивчають матеріал, але розглядають його з різних боків, розкладають на різноманітні логічні ряди.

Переваги пропонованих варіантів ігор — цікавість їх для школярів і простота виконання для вчителя. Ми пропонуємо використовувати їх під час вивчення нового матеріалу на комбінованому уроці історії. Цей етап комбінованого уроку в методичній літературі і педагогічній практиці як ігровий практично не розглядався. Водночас досвід вчителів з використання ігор досить багатий.

Пропоновані ігри наближені до тих, у які діти грають на вулиці, у літніх таборах відпочинку. Багато ігор не вимагають особливого реквізиту і досить прості у виконанні. За часом вони займають у середньому від 10 до 30 хв., тобто частину, а не весь урок. Таким чином, учитель може використовувати гру разом з іншими видами навчальної роботи.

Гра «Перекладач». Ця гра доцільна при роботі з термінами. Труднощі засвоєння різних дефініцій обумовлюються складністю наукової мови. Найчастіше школярі просто зазубрюють визначення, не розуміючи їхнього змісту. У процесі гри школярам пропонується перекласти історичну фразу з наукової мови доступною. Наприклад: «Різночинці — міжстанова категорія населення, що переважно займалися розумовою працею = люди різного чина, що здобули вищу освіту = вихідці з різних станів, що поповнили ряди російської інтелігенції». Учитель пропонує всім бажаючим висловити різні варіанти. Найцікавіші, доступні і лаконічні фрази можуть записуватися у спеціальний історичний розмовник, що міститься, наприклад, на стенді історичної інформації в кабінеті.

Гра «Три речення». Учитель зачитує коротку розповідь або документ. Учнім необхідно уважно вислухати і передати зміст розповіді чи документа трьома простими реченнями. Перемагає той, у кого розповідь коротша і при цьому точно передає зміст. Інший варіант гри — робота з друківаним текстом. Це може бути уривок з підручника. Три простих пропозиції учні можуть записати в зошиті. У цьому випадку зручніше виявити переможця.

Ця гра допомагає розвивати дуже важливе вміння — виділяти головне, на якому ґрунтуються і навички роботи з пресою, й орієнтування в інформаційному потоці, а також уміння складати план, конспект, реферат.

Гра «Картина, що оживає». Учнім дається завдання зобразити будь-яку історичну подію («Збір данини», «Продаж кріпаків», «Декабристи на Сенатській площі», «Військова рада у Хмельницького» і т. д.) чи якусь відому картину на історичну тему: «Перехід Суворова через Альпи», «Боярина Морозова», «Ранок стрілецької страти», «Переяславська рада» тощо.

Учитель, пояснюючи новий матеріал, може «малювати живу картину» за допомогою учнів, роздаючи їм відповідні ролі. Наприклад, при вивченні

теми «Ліберальні реформи 60–70-х рр. ХІХ століття в Росії», розкриваючи суть судової реформи, учитель «малює» картину пореформеного суду: учень, що сидить на першій парті середнього ряду, призначається суддею, 12 чоловік призначаються присяжними засідателями. З тих, які залишилися, вибираються відповідно до ситуації прокурор, захисник, підсудний.

Гра «Реставрація» («Зашифрований текст»). Ця гра формує одне з важливих дидактичних умінь — уміння складати конспект. Як відомо, конспект — це короткий виклад матеріалу. По-перше, потрібно навчитися скорочувати слова, виділяти головне й уникати другорядного; по-друге, необхідно вміти розшифрувати конспект, тобто з короткого запису відновити повний текст, максимально наближений до вихідного матеріалу.

Для гри на дошці чи на картці пишеться короткий конспект зі скороченнями, без крапок, з пропусками для загальноновживаних слів. Школярам необхідно відновити текст. Наведемо кілька варіантів ігрової задачі:

«Уявіть собі, що ви працівники архіву і знайшли древні аркуші, що місцями почорніли від вологи, чорнило в багатьох місцях розмилося чи вицвіло. Вам треба відновити текст».

Чи: «Перед вами зашифрований текст. Деякі слова скорочені. Деякі пропущені. Вам потрібно з мінімального тексту зробити максимальний».

Чи: «Уявіть собі, що ви на іспиті. У вас питання, яке ви недостатньо знаєте. Але нарешті вам потрапила рятівна шпаргалка. Ваша задача усе розшифрувати і зробити із скороченого тексту зв'язну відповідь». Гра може проходити у групах чи індивідуально.

Коли гра проходить уперше, необхідно показати, що означає «розшифрувати текст».

При перевірці робіт учителю доцільно ознайомити школярів із цікавими варіантами різних пропозицій. Проведення цієї гри готує учнів до гри іншого типу: зашифрувати текст, скоротити слова і думки, наскільки це можливо, але так, щоб за ним можна було б відтворити первісний варіант, тобто, власне кажучи, організовується робота зі складання конспекту. Однак, виконуючи її у формі гри, школярі виявляють максимум зацікавленості, уваги, творчості, що сприяє більшій успішності не тільки в засвоєнні матеріалу, але й у розвитку умінь.

Гра «Знайди помилки». Ця гра зазвичай застосовувалася при закріпленні й повторенні матеріалу. Однак вона успішно може використовуватися при вивченні нового матеріалу, якщо, перш ніж шукати помилки, школярі познайомилися з цим самим текстом, але без помилок. Таким чином, правильний текст є частиною гри.

Учитель заздалегідь готує кілька аркушів з текстом № 1 (без помилок) за темою, що досліджується, а також стільки ж аркушів з подібним текстом № 2, у якому навмисно припущено помилок. Учні можуть працювати з ними як індивідуально, так і розбившись на пари чи на групи по 4 чоловіки (2 парті поєднуються). Учитель пояснює суть гри: «У кожного з вас (у кож-

ної групи) на парті лежить аркуш із текстом. Ви повинні уважно вивчити зміст розповіді. На цю роботу вам відводиться 10 хв. За цей час кожний повинен уважно ознайомитися зі змістом. Дозволяється робити записи в зошиті. Рівно через 10 хв. цей текст у вас буде вилучений, і ви отримаєте інші аркуші зі схожим текстом. Тільки в ньому будуть помилки, які вам треба знайти. Переможе той (та група), хто правильно знайде найбільшу кількість помилок. Отже, час пішов».

Гра «З вуст в уста». Гру можна проводити з усім класом. Викликаються 4 особи. Троє з них повинні ненадовго вийти з класу (припустімо, це другий, третій і четвертий учасники гри). Той, хто залишився (перший учасник), разом з усім класом повинен уважно вислухати оповідання, що вчитель зачитує перед класом, і переказати його наступному учаснику. Розповідь повинна бути короткою, цікавою і містити максимум власних імен, дат, термінів. Як тільки розповідь зачитана, запрошується другий учасник гри. Його задача уважно вислухати переказ першого учасника, щоб потім передати інформацію третьому учаснику, що, нарешті, ділиться почутим з четвертим. Останній (четвертий) учасник розповідає класу про те, що він зрозумів з промови третього учасника (важливо, щоб гра проходила дуже динамічно: переказувати потрібно у швидкому темпі і без пауз). Після цього вчитель повільно читає перший варіант розповіді, а потім допомагає школярам розібрати те, що виявилось складним для переказу, ставить питання за змістом теми.

Гра «Аукціон імен». Цю гру доцільно проводити на уроках узагальнення. На аукціоні продається оцінка «9». Кожний з учнів може купити її, тобто, піднявши руку, назвати будь-яку історичну особу, що жила, скажімо, в епоху правління Івана IV. Учні навперебій називають відомі їм імена сучасників Івана Грозного, що записуються на дошці (для цього призначається учень). При цьому маловідомі імена коментуються. У момент згасання активності учасників аукціону вчитель ударяє молотком повільно три рази. Виграє той, хто останнім, до третього удару молотка, зміг назвати ім'я ще одного героя. Він одержує оцінку «9» (чи приз).

Другий варіант гри полягає в наступному. Учні пропонується записати в зошитах максимальну кількість історичних імен, що стосуються визначеної теми. На цю роботу виділяється час, припустімо, 5 хвилин. Через 5 хвилин оголошується аукціон. Пропонується початкова ціна (скажімо, 6 умовних одиниць). «Хто може запропонувати більше?»

Учасники називають свої цифри (за кількістю імен у списку). Переможець одержує оцінку «9» (чи приз).

У такий же спосіб можна провести аукціон дат, подій.

Гра «Історичний ланцюг». Задається тема, наприклад, «Берестейська битва». Перший учасник гри називає ім'я будь-якого історичного героя, що пов'язаний з даною темою (наприклад, Богдан Хмельницький). Наступний учасник повинен спочатку вимовити те, що сказав перший, а потім

додати нове ім'я, поняття, пов'язане за змістом з темою (наприклад, Богдан Хмельницький, Іван Богун). Новий учасник доповнює цей ряд. Зрештою, виходить довгий ряд імен і понять, що стосуються визначеної історичної теми.

Гра пройде більш організовано, якщо попросити всіх гравців вийти до дошки і стати в одну лінію. Той, хто помиляється чи робить занадто довгу паузу, виходить із гри і сідає на своє місце. Лінійка швидко рідіє. Один із учнів записує на дошці ланцюжок, що утворився, і визначає помилки. Гравці стоять обличчям до класу, тому записи на дошці помітні тільки вчителю і тим, хто вибув із гри. Гра завершується бесідою, у якій визначається взаємозв'язок слів, що утворили ланцюжок.

Гра «Історична абетка». Задається буква, припустімо, «П». Учні по одному, групою чи парами по 4 особи (2 парти поєднуються) пропонується за певний час написати список, що складається зі слів, які починаються на цю букву і тісно пов'язані з досліджуваною темою. Перемагає команда із найдовшим списком.

Гра «Відгадай героя». Один із учасників гри (ведучий) виходить із класу. Учні загадують імена історичних діячів. Ведучий повинен їх відгадати. Йому дозволяється ставити питання всім учасникам гри. Але відповіді на них можуть бути тільки такими: «так», «ні», «частково». Щоб гра проходила більш організовано, можна поставити такі умови, щоб між відповіддю і новим питанням пройшло не більш хвилини, а також обмежити кількість відповідей до 10 (тобто хто у відповідях на 10 питань не відгадав ім'я героя, поступається місцем іншому учаснику). Цю гру зручно проводити після «Аукціону імен», коли на дошці записаний великий список імен, що сприяє більшому розмаїттю і меншій стереотипизації при виборі героя як для тих, що відгадує, так і для тих, хто загадує. Виграє той, хто зумів відгадати героя, поставивши меншу кількість питань. Гра привчає учнів логічно мислити, правильно ставити питання, шукати правильні відповіді, робити висновки.

Гра «Відгадай термін». Ця гра проводиться так само, як і попередня, тільки замість героя клас загадує будь-яке поняття, що стосується заданої теми.

Гра «Турнір». У цій грі два учні (або дві команди) змагаються у своїх знаннях. Визначається тема. Гра починається з жеребкування, за допомогою якого визначається, кому першому починати. Далі перший учасник повинен поставити запитання стосовно даної теми, другий учасник відповідає. Якщо він відповів правильно, то сам задає питання, на яке відповідає перший учасник турніру. Бесіда йде доти, поки хто-небудь з учасників дасть неправильну відповідь чи не зможе поставити запитання. Переможцем є той, хто останнім дав правильну відповідь і поставив своє питання, що залишилося без відповіді.

Гра «Продовж розповідь». У цій грі двоє учнів по черзі, говорячи по одному реченню, повинні розповісти матеріал досліджуваної теми. Один по-

чинає, інший продовжує. Виграє той, хто скаже останнє речення, у той час як інший уже не зможе більше нічого додати.

У цій грі може брати участь і весь клас. При цьому вона втрачає елемент змагання, але підсилюється ігровий азарт.

Гра має свою історію. Аналогічний варіант проводився в Царськосільському ліцеї. У грудні 1811 р. на квартирі губернатора Чирикова почалися так звані літературні зібрання.

Чириков жив у ліцеї. Квартира містилася на четвертому поверсі, де знаходилися кімнати ліцеїстів. Сюди увечері на «літературні зібрання» приходили Пушкін, Дельвіг та інші вихованці. Учасники зборів сідали у вітальні біля круглого столу, на широкому дивані, що стояв біля стіни. Зручно розмістившись, учасники влаштовували гру, що всім дуже подобалася. Суть гри полягала в тому, що будь-хто починав розповідати прочитану чи вигадану історію, а інші по черзі продовжували. Траплялося, що тільки один розповідав усе від початку до кінця.

У зв'язку з цим О. С. Пушкін у своїх спогадах відзначав: «Одного разу спало на думку (Дельвігу) розповісти декільком своїм товаришам про похід 1807 р., видаючи себе очевидцем тодішніх подій. Його оповідання було таким жвавим і правдоподібним і так сильно вплинуло на уяву молодих слухачів, що кілька днів біля нього збирався гурт зацікавлених, що вимагали нових подробиць про похід. Чутки про це дійшли до нашого директора В. Ф. Маліновського, що побажав почути від самого Дельвіга розповідь про його пригоди. Дельвіг не наважився зізнатися в неправді, настільки ж безневинний, як і мудрий, і вирішив її підтримати, що і зробив із дивовижним успіхом, так що ніхто з нас не висловив сумніву у щирості його розповідей, доки він сам не зізнався, що все вигадав».

Гра «Герой, дата, подія». У грі бере участь увесь клас. Ведучий проходить повз учасників гри, що сидять, як звичайно, за партами, і просить одного з них назвати героя, іншого — дату, а третього — подію. Перший учень називає ім'я героя, наступний учасник — дату, пов'язану з цим героєм, а третій — відповідну подію.

Гра «Словесний теніс». З метою закріплення пройденого матеріалу і переходу до вивчення нового клас розбивається на пари, і всім роздається тема. Мета вправи — забезпечити якомога більшу активність учнів в обговоренні теми протягом визначеного часу. Перший учень висловлює свою думку, а його партнер — одразу ж свою. Це продовжується протягом 1–2 хвилин. Думки не повинні повторюватися. Відповіді треба давати негайно. Запитання можуть бути такими: «Назвіть основні риси...», «Розкажіть про роботу, здійснену в...», «Назвіть людей, які брали участь у...», «Перерахуйте причини того, що...» або «Перерахуйте країни, що брали участь у...».

Гра «Слово по вертикалі». У цій грі потрібно знати назви міст Месопотамії (взято як приклад). Ліворуч написані незвичайні слова. Це назви міст давньої Месопотамії, у яких порушений порядок літер (як в анаграмі). Крім

того, у кожному слові є зайва буква. Потрібно відновити порядок літер відповідно до назв древніх міст, а зайву букву помістити в колонку праворуч. Правильно виконане завдання дозволить по вертикалі прочитати назву ще одного чудового міста давньої країни.

КУВУР
АШАГАЛ
РЕВУДЕ
ИРІАМ
ШРУШАЛ
ІНЕЯВІНО
НУР

Відповідь: Урук, Лагаш, Ереду, Марі, Ашшур, Ніневія, Ур; по вертикалі — Вавилон.

Рольова гра

Рольова гра — це невелика п'єса, що ставиться учнями, в основі якої лежить імпровізація. Її мета — інсценувати незвичні для учнів ситуації. Рольова гра сприяє кращому розумінню цих ситуацій, формуванню співчуття до героїв п'єси.

Методика проведення:

- сформулювати проблему, яку буде ілюструвати рольова гра;
- визначитися щодо сценічних ситуацій, дійових осіб, їх кількості;
- обрати спостерігачів рольової гри;
- переконати нерішучих учнів брати участь у грі.

Сценарій рольової гри

Його можна скласти у вигляді:

- розповіді, під час якої ведучий вводить усіх у курс справи, а декілька учнів озвучують її;
- інсценування, під час якого герої діють спонтанно, без підготовки;
- імітації, наприклад, судового процесу, виборів до парламенту тощо.

Учням потрібно дати час на обдумування ситуацій і своїх ролей. Учні виконують рольову гру. Іноді доцільно зупинити гру в критичний момент і запитати учасників і спостерігачів про те, що відбувається на «сцені» (можна зіграти декілька ситуацій).

Після рольової гри важливо, щоб учні замислились над тим, що саме відбувалось, щоб вони зрозуміли, що це не тільки гра, але й життєвий урок. Для цього обов'язково потрібно залишити час для обговорення її мети і висновків. Якщо рольова гра не досягла мети, необхідно з'ясувати з учнями, чому і що треба зробити, щоб вона була успішною. Рольові ігри імітують реальне життя, тому вони повинні стосуватися проблем, на які немає однозначної відповіді. Дуже важливо, щоб учні й учителі вміли сприймати

різні точки зору як нормальне явище. Учитель не повинен нав'язувати своє бачення проблеми. Однак він може наголосити на тих моментах, де вдалося досягти згоди, і залишити відкритими ті, які потребують подальшого обговорення.

Дискусія

Дискусії в класі, презентації і подібні види діяльності проходять успішно, якщо кожен розуміє правила проведення дискусії і дотримується їх. Правила допомагають учням і дорослим користуватися своїми правами і відчувати відповідальність. Ось деякі правила, корисні для проведення дискусій у класі.

1. Умійте слухати одне одного. Це досягається, якщо ви постійно тримаєте доповідача в полі зору і не розмовляєте в цей час. Коли перший доповідач закінчив свою доповідь, то завдання наступного — зробити невеличкий огляд сказаного його попередником і поділитись своїми міркуваннями. Деякі вчителі використовують ключ від дому (але це може бути інший предмет), який тримає в руках доповідач. Цей ключ передається тому учню, який хоче щось сказати, в той час як інші будуть його слухати.
2. Одночасно говорить тільки один. Під час дискусії треба говорити по черзі. Ідея з ключем тут теж добре спрацьовує. Ці два правила — «умійте слухати одне одного» та «говорить тільки один доповідач» — підсилюють одне одного.
3. Дотримуйтесь теми. Іноді учні можуть відходити від головної теми дискусії. Але замість критики вчитель може сказати: «Я не певен, що це стосується нашої теми. Чи можеш допомогти мені?» Це надає учневі шанс прояснити, що він мав на увазі, аби усвідомити, що дискусія відхилилася від теми заняття.
4. Учнів потрібно заохочувати обмінюватися думками. Кожен учень має свою точку зору і повинен мати умови для вільного її висловлення. Дайте учням зрозуміти, що їхню точку зору цінують і на неї зважають. Якщо учень виголошує неприйнятне або неправильне твердження, треба сказати йому щось типу: «Багато хто з учнів та дорослих погодився б із тобою. Проте нам відомо, що...». У такий спосіб учень, припустившись помилки, не буде почуватися ніяково.
5. Сприяйте вихованню почуття власної гідності. Потрібно заохочувати всіх учнів до активної участі у проведенні уроку і дискусіях. Проте учневі треба надавати право уникати участі в них, якщо вони для нього неприємні.
6. Не допускайте засуджень. Виробіть в учнів правильне розуміння самовираження: вони повинні знати, що цілком припустимим є погодитись чи ні з чиеюсь точкою зору, але не дозволяється засуджувати погляди

інших людей. Допоможіть учням зрозуміти негативну суть приниження і перейматися почуттями тих, кому трапилось особисто це пережити. Нехай учні запам'ятають, що таке ставлення до людей неприпустиме і неприйнятне.

7. Виявляйте повагу до всіх своїх учнів. Не існує марних запитань. Кожне запитання має своє значення. Нехай ваші учні знають, що ви поважно ставитесь до їхніх запитань та обов'язково дасте на них відповіді.

Основні правила дискусії

1. Всі відкрито висловлюють думки.
2. Всі точки зору беруться до уваги.
3. Слухайте інших, не перебиваючи.
4. Не говоріть надто довго і часто.
5. Говорить лише одна особа, решта — слухають.
6. Прагніть позитивних ідей та стосунків.
7. Не піддавайте критиці себе та інших.
8. Незгоди й конфлікти щодо ідей не можна спрямовувати на конкретну особу.

Примітки:

1. Дуже важливо, щоб всі погодилися з кожним пунктом правил, «ратифікували» їх. Це дозволить надалі посилатися на ці правила як на «закон поведінки» під час дискусій.
2. Зауваження щодо порушень не повинні бути брутальними або образливими.
3. Перелік правил не є сталим і непорушним. Учасники можуть змінювати та доповнювати його. Але важливо написати його разом. Це одразу створить атмосферу спільних зусиль, а не настанов.

Останнім часом модель навчання у дискусії почала зазнавати змін, спрямованих на її технологізацію з метою вдосконалення системи оцінювання участі учнів у дискусії. За кожне висловлювання під час дискусії учень отримує заохочувальні бали, які заносяться у спеціальний аркуш. Учитель призначає заохочувальні бали за висловлення особистого ставлення до питання, яке обговорюється, надання інформації, що ґрунтується на фактах або отримана учнем під час дослідження, зауваження щодо теми. Бали за залучення іншого учня до дискусії (єдина ситуація, коли за одне висловлювання учень отримує додаткові бали) гарантують високу активність учасників, що запобігає домінуванню в дискусії лише кількох учнів.

Учні можуть також отримувати додаткові бали за уточнюючі запитання, за просування дискусії вперед, вміння слухати, тактовні зауваження під час гострих моментів дискусії, а також за проведення аналогій, оскільки це свідчить про вищий рівень мислення.

Бали знімаються, коли один із учасників дискусії перериває, заважає висловлюватися іншим, намагається нав'язати власні ідеї; за несуттєві зауваження, повторення інформації, що вже прозвучала, висловлювання не за темою. Не допускається монополія одного учня, тому що решта не матиме змогу висловити власну думку і отримати бали.

Після закінчення дискусії вчитель підраховує бали кожного учня. Система оцінювання може бути такою:

- 0–3 балів = 1;
- 4–9 балів = 2–4;
- 10–14 балів = 5–7;
- 15–19 балів = 8–10;
- 20–24 бали = 11;
- 25 балів = 12.

Разом із створенням системи оцінювання активності учнів методисти пропонують посилити контроль за опануванням учнями навчального матеріалу під час виконання завдань. Для цього кожна група може приготувати тестові питання, щоб перевірити, чи засвоїли інші дану частину навчального матеріалу, і робити це треба якомога частіше.

Можна організувати на уроці дискусію, тільки якщо учні добре знають тему, мали досить часу для її вивчення та аналізу, виявляють інтерес до проблеми, що обговорюватиметься. Намагаючись застосувати метод обговорення за участі всього класу, необхідно приділяти першочергову увагу підготовчій роботі.

Приклад дискусії

Тема: «Страта. Потрібно чи ні її скасовувати?».

Група: 10–14 чоловік розділені на дві групи.

Мета: усвідомити існування даної проблеми; виявити історико-культурні аспекти її виникнення; сформулювати й обґрунтувати свій погляд на цю соціальну проблему; дійти компромісного рішення; змодельовати ситуацію неоднозначного ставлення суспільства до цієї проблеми.

Час: 1 година.

Завдання. Розбитися на дві групи. У першій — ті, хто за скасування страти, в іншій — ті, хто проти. Обговорити в групах це питання і сформулювати основні аргументи.

Інструкції. Кожна група захищає свою точку зору.

Хід дискусії. Представники груп роблять аргументоване повідомлення за темою, захищаючи свою позицію. Потім відбувається обговорення із кожного пункту з використанням контраргументів. Далі групи міняються позиціями і шукають аргументи для захисту іншої точки зору. Процедура обговорення повторюється.

Оцінка обговорення. Які аргументи найбільш вагомі? Чому? Яку позицію було важче відстоювати? Чому? Чи дійсно це спосіб вирішення

соціальних проблем? Чому ви вибрали ту чи іншу позицію? Чому ви змінили позицію? Які нові знання ви одержали під час обговорення?

Висновок. Усвідомлення наявності інших точок зору. Розуміння проблем на шляху досягнення компромісу за умов особистої зацікавленості.

Формовані навички:

- формулювання головного аргумента;
- виявлення причин (історичних, культурних);
- проведення різниці між правом і мораллю;
- комунікативні навички;
- усвідомлення іншої точки зору.

Приклад заняття з використанням моральної дилеми

Ви — молодий перспективний адвокат, на якого покладають надії. Ваш клієнт звинувачений у вбивстві поліцейського під час перестрілки, що почалася в момент пограбування банку. Можливе покарання — страта.

Ваш клієнт заперечує свою провину. Він постійно стверджує, що в нього є алібі, яке не може бути розголошене. У конфіденційній бесіді клієнт зізнається вам, що його алібі фактично є іншим злочином. Він говорить, що під час перестрілки він, перебуваючи у стані сп'яніння, повертався на машині додому і наїхав на маленьку дитину, яка померла внаслідок отриманих травм. Як з'ясувалося, це була дитина ваших знайомих.

Клієнт надав інформацію в довірчій бесіді, і ви, пов'язані професійним кодексом поведінки, не можете оприлюднити це безпосередньо або побічно.

- Як за цих умов ви маєте повестися?
Необхідно зробити вибір і прийняти рішення.

Загальні питання

1. Які фактори у наведеній ситуації спричинили конфлікт? Що призвело до виникнення дилеми?
2. Що ви маєте вчинити за цих обставин?
3. Ваше рішення ґрунтується на системі принципів, чи воно обумовлене обставинами? Що ви цінуєте більше?
4. До яких висновків призведуть ваші принципи?
5. Який тип поведінки ви оберете, якщо подібна дилема виникатиме в майбутньому?

Форми організації дискусії. Практикум

«Дерево рішень» (метод усіх можливих варіантів)

Ця методика застосовується при аналізі ситуацій і допомагає досягти певного розуміння причин, які призвели до прийняття того чи іншого важливого в минулому рішення. Учні розуміють механізм прийняття складних рішень, а викладач ретельно фіксує у колонки переваги і недоліки кожного з них. Під час обговорення учні заповнюють таблицю.

Проблема	
Переваги	Недоліки

Методика проведення обговорення:

1. Учитель ставить задачу для обговорення.
2. Учням надається основна інформація з проблеми, історичні факти, дані, події тощо (це може бути частиною домашнього завдання).
3. Учитель ділить клас на групи по 4–6 чоловік. Кожній групі роздаються таблиці та яскраві фломастери (цю роботу можна також виконати в зошитах). Дається час на виконання завдання (10–15 хв.).
4. Учні заповнюють таблицю й приймають рішення щодо виголошеної проблеми.
5. Представники кожної групи розповідають про результати. Викладач може порівняти отримані результати, відповісти на питання учнів.

Дискусія у стилі телевізійного ток-шоу

Ця форма дискусії поєднує в собі переваги лекції та дискусії в групі. Група з 3–5 чоловік веде дискусію за темою, визначеною заздалегідь, в присутності аудиторії. Глядачі вступають в обговорення пізніше: вони висловлюють свою думку або ставлять питання учасникам бесіди. Ток-шоу дає можливість чітко висловити різні точки зору стосовно цієї теми, але для цього основні учасники обговорення повинні бути добре підготовлені. Для всіх рівні умови — 3–5 хвилин. Ведучий повинен стежити, щоб учасники не відхилялись від теми. Ток-шоу можна проводити на здвоєних уроках.

Методика проведення дискусії:

1. Ведучий визначає тему, запрошує основних учасників, оголошує порядок проведення дискусії, регламент виступів.
2. Учасників дискусії потрібно розсадити так, щоб «глядачі» були навколо стола основних дійових осіб.
3. Ведучий починає дискусію: представляє основних учасників та оголошує тему.
4. Першими виступають основні учасники (20 хв.), після чого ведучий запрошує «глядачів» взяти участь в обговоренні.
5. По закінченні дискусії ведучий підбиває підсумки, дає короткий аналіз висловлювань основних учасників.

Структуровані дебати

Цей метод використовують британські парламентарі. Мета учасника дебатів — переконати інших у тому, що саме його підхід до рішення проблеми правильний. Проведення дебатів є ефективним засобом вироблення в учнів вміння зрозуміло й логічно сформулювати свою позицію, знаходити переконливі факти й аргументи на свою підтримку.

Структуровані дебати можуть бути різними. На думку Андрола Кристо-доу (Кіпр): «Дебатування більш формальне, ніж обговорення. Це — змагання між двома командами, де перевіряється рівень їхньої аргументації, щоб виграти підтримку аудиторії. Дебатування дотримується процедурних правил». Іншими словами, обговорення безпосереднє і вільне тому, що структуровані дебати — гра, яка відбувається за правилами. Ми можемо навести інше розуміння цього методу, наприклад Майкла Вієнка (Німеччина): «Дебати — це тільки інший демократичний спосіб повідомляти інформацію і знайти рішення проблем. Характеризуючись суворими правилами і структурою, дебати змушують учасників ретельніше обмірковувати і планувати свій виступ.

Попри те, що у процесі проведення дебатів розвиваються комунікативні навички, структуровані дебати продовжують практику суспільних переговорів й аргументації, сприйняття різних думок, дотримуючись, однак, певних правил у ставленні до партнера, що висловлює іншу точку зору. Партнер — не «ворог», він — тільки колега з іншим поглядом.

Ось як свої міркування щодо правил дебатів висловив Андрола Кристо-доу (Кіпр):

- має бути дві сторони, здатні до обговорення;
- щоб запобігти безладу, все повинно бути позитивним;
- твердження має висловлюватися ясно й коротко.

Учасники дебатів

- Сторона, що підтримує припущення, називається підтверджуючою; сторона, що виступає проти, — заперечуючою.
- Кожна команда повинна готувати ретельно свої аргументи: вирішити, які пункти має наводити кожний із доповідачів, консультуватися з книгами, готувати примітки чи карти і бути готовим спростувати аргументи опонентів.
- Мова кожного учасника дебатів повинна бути гарним прикладом якісного виступу.

Порядок проведення дебатів

- Голова повідомляє тему, представляє виступаючих, пояснює терміни і рамки виступів, оголошує рішення судді;
- Учасники дебатів говорять у такому порядку:
 - перший підтверджуючий;
 - перший заперечуючий;
 - другий підтверджуючий;
 - другий заперечуючий;
 - третій підтверджуючий;
 - третій заперечуючий.
- Перемога віддається стороні (команді), яка наводила більш переконливі аргументи і спростувала аргументи опонента.

Методика проведення

1. Тему необхідно сформулювати у вигляді резолюції (Наприклад: Ультиматум Раднаркому до УЦР або ст. 6 Закону «Про загальну середню освіту»).
2. Розподіл ролей. Розділити учнів на 2 групи: на підтримку, наприклад, резолюції і ту, що виступає проти. Нагадати учасниками порядок проведення дебатів. Обрати голову і його помічника, який має спостерігати за дотриманням регламенту.
3. Підготовка учасників заняття. Учні повинні підготувати «конструктивні аргументи», які ґрунтуються на 3–5 положеннях, логічно викладених й підкріплених фактами. Вони мають припустити, якими будуть доводи опонента, і намагатися їх спростувати. Учням треба пояснити користь участі в дебатах: набуття навичок пошуку аргументів, щоб переконати опонента; формування усвідомлення розуміти і поважати право інших на власні переконання.
4. Проведення дебатів. Голова і учасники дебатів займають місця перед присутніми (праворуч від голови — група, що виступає «за» резолюцію, ліворуч — «проти»)

I етап

- а) Голова формулює проблему і зачитує резолюцію, встановлює регламент;
- б) голова надає слово першому мовцеві від групи, що підтримує резолюцію, і просить викласти конструктивні аргументи (помічник голови повинен попередити доповідача про те, що час вичерпано);
- в) голова надає слово першому мовцеві від групи опонентів;
- г) голова надає слово другому і так доти, поки не виступлять усі учасники дебатів.

II етап

На цьому етапі кожному учаснику надається можливість спростувати доводи опонента і відповісти на їх критику. Полеміку завжди починають представники групи, що виступає «проти резолюції». Процедура її проведення аналогічна процедурі проведення I етапу.

5. Учні викладають причини, чому вони дотримуються тієї чи іншої позиції у ставленні до резолюції. Учитель може записати на дошці ці причини. Учні можуть відповісти на питання, що стосуються причин, але не доводити свою правоту.
6. Всі повинні вказати на ті аргументи, які, хоч і не відповідають їх поглядам, примусили замислитися або звучали найбільш переконливо.
7. Наприкінці дебатів учні повинні оцінити наслідки реалізації позиції опонента.

Навчальне співробітництво

Генрі Форд зазначав: «Те, що ми зібрались разом,— це тільки початок; те, що ми продовжуємо залишатися разом,— це вже досягнення; те, що ми разом працюємо,— це справжній успіх».

Умови, необхідні для ефективних результатів

- Свідома творча взаємозалежність членів групи;
- інтенсивне творче спілкування між учасниками;
- усвідомлення необхідності особистої участі й відповідальності за успіх спільної роботи;
- уміння працювати з напарником або в складі невеликої групи;
- регулярне обговорення всією групою ходу роботи з метою підвищення її ефективності.

Роль учителя (керувати, не втручаючись)

- Визначити цілі заняття (академічні й соціальні);
- сформувати навчальні групи (чим менше група, тим краще);
- розподілити ролі між учнями всередині групи;
- видати завдання, роз'яснити учням, який очікується результат;
- пояснити критерії якості виконаної роботи;
- дати можливість кожному висловитися щодо шляхів виконання завдання;
- перевірити, чи кожен член групи засвоїв матеріал попереднього завдання;
- переконатися, що учні познайомилися з матеріалом, який вивчається, і дійшли спільної думки про те, які висновки на основі цього матеріалу можна зробити;
- залучити до роботи всіх членів групи;
- уважно вислухати думки членів групи;
- критикувати погляди, а не людей, які їх висловлюють;
- допомогти учням почати роботу в групі;
- контролювати ефективність заняття і втручатися в його хід у разі необхідності;
- оцінювати роботу учнів за допомогою тестів, перевіряючи уміння застосовувати свої знання і навички;
- організовувати обговорення членами групи рівня взаємодії одне з одним.

Взаємодія вчителів та учнів

Ефективне викладання програми залежить від відкритості спілкування учасників. Учні повинні розуміти й виконувати основні правила проведення обговорення у класі, у той час як ведучі повинні розуміти й володіти умінням застосовувати деякі основні методи налагодження міжособових контактів, сприяючи таким чином вільному перебігу групової дискусії.

Потім відбувається обмін цікавими ідеями між учнями і вчителями, що, звичайно, підвищує рівень розуміння матеріалу, який вивчається.

Методичні прийоми щодо організації міжособового спілкування

Уміння виступити з ключовими ідеями, показати учням, що всі висловлені думки вам зрозумілі, вчасно й тактовно виправити неточності в їхніх твердженнях — у цьому полягає завдання справжнього вчителя.

Назвемо п'ять методичних прийомів для вироблення умінь міжособового спілкування, застосування яких допоможе вчителеві досягти ефективного спілкування учасників. До них належать: слухання, відтворення, роз'яснення, опитування та наведення прикладів.

1. **Слухання.** Цей вид діяльності вимагає спільного використання умінь відчувати співрозмовника і чути те, про що він говорить. Вчителі можуть удосконалити здатність учнів слухати, виробляючи у них уміння влучно висловлюватися і належним чином реагувати на такі комунікативні особливості, як: зв'язність у викладенні думок, відхилення від теми бесіди, вступні та заключні репліки, підтверджуючі уточнення, невідповідності та розбіжності під час бесіди, значення підтексту.
 2. **Відтворення.** Відтворення є майже дослівним повторенням щойно почутого. Це методичний прийом, яким не потрібно зловживати, але який дає вчителю можливість переконатися, що він правильно почув учня. Та й учневі це дозволяє підтвердити ще раз своє повідомлення, якщо його неправильно зрозуміли. Вчитель може застосовувати прийом відтворення ще й для того, щоб дати зрозуміти учню, що його повідомлення сприймається присутніми.
 3. **Роз'яснення.** Роз'яснення допомагає учням і вчителям виробити новий підхід до розуміння певної теми шляхом створення різноманітних способів висловлювання власної думки. За своїм характером роз'яснення дуже нагадує тлумачення (інтерпретацію). Роз'яснення виходить за межі простого підтвердження висловленої учнем думки, воно дає вчителеві можливість об'єднати точки зору своїх учнів і сформулювати нову концепцію розуміння. У процесі цієї діяльності вчитель міг би сказати таке: «Під час уроку ви висловили міркування щодо... Можливо, ви мали на увазі...?». В учня з'являється шанс по-новому подивитися на думку, висловлену ним, а також погодитися чи відмовитися від неї.
 4. **Опитування.** Вчителеві потрібно якнайкраще зрозуміти ставлення учнів до даної теми, цього можна досягти за допомогою опитування. Ставити запитання потрібно обережно і тільки в разі необхідності. Можна запропонувати декілька рекомендацій, які допоможуть зробити опитування більш ефективним.
- 4.1. Ставте допоміжні запитання: «Не могли б ви розповісти про це більше?»; «Хотіли б ви ще щось сказати?»

- 4.2. Ставте тільки одне запитання. Не ставте низку запитань одночасно. Нехай учні відповідають на запитання по черзі.
- 4.3. Надавайте учневі можливість відповісти на запитання. Чекайте на готову відповідь принаймні 10 секунд. Іноді запитання ставлять учні, а вчитель відповідає.
- 4.4. Подякуйте учневі за відповідь. Висловіть учневі подяку за його участь у бесіді. Якщо інформація учня була дещо неточною, то спершу виявіть свою прихильність до нього, а тільки потім дуже тактовно вкажіть йому на правильний варіант.
- 4.5. Допоможіть дитині. Під час опитування учня стежте за можливими проявами у нього хвилювання, страху, нездатності відповідати. Зачекайте декілька хвилин, а потім підтримайте його, наприклад: «Мені здається, що ти дуже старанно обмірковуєш моє запитання. Ти б хотів ще подумати? Чи можу я тобі допомогти?»
- 4.6. Залишайте приємні враження. Неодмінно скажіть учням щось приємне по закінченні обміну запитаннями та відповідями. Підкресліть, що ваші запитання були досить складними і що учні добре попрацювали.
5. **Наведення прикладів.** Учням, як правило, значно легше передавати якийсь абстрактне повідомлення або ідею за допомогою прикладів або ілюстрацій. Використовуючи прості запитання типу: «Не могли б ви навести приклад або описати, те, що мали на увазі?», — можна допомагати учням висловлювати власні думки.

Всі п'ять методичних прийомів міжособового спілкування, використані у поєднанні один з одним, мають допомогти учням стати більш комунікабельними, відкритими і здатними розвивати свої ідеї. Ці комунікативні методичні прийоми значно полегшують спілкування під час обговорення. Такі прийоми стануть у пригоді у різних випадках: під час дискусії, у навчальній діяльності, на уроках рольових ігор, а також у процесі вироблення альтернативних рішень.

Безсловесне спілкування

Зрозуміти, що учні засвоїли матеріал, можна через так зване «безсловесне спілкування» з ними. Якщо вчитель розуміється на різних сигналах тіла, це може допомогти йому ставитися до своїх учнів з більшим розумінням.

Мова тіла, або безсловесне спілкування, включає в себе вираз обличчя, контакти через погляд, позу, жести і фізичний вигляд. Якщо ви як учитель почуваетесь непевно щодо розпізнавання цих сигналів на уроці, скористайтеся такими спостереженнями:

- Якщо руки складені вільно, без напруження, а пальці переплетені, учень відчуває себе спокійно і впевнено. Якщо ж руки зціплені або міцно стискають парту і тремтять, то учень відчуває занепокоєння або страх. Якщо він рукою прикриває обличчя, то він у такий спосіб захищає себе від учителя або від того, хто питає.

- Якщо голова учня нахилена, це означає, що учень дуже уважно слухає. Якщо він тримає голову високо піднятою, це є ознакою того, що він відтворює інформацію.
- Якщо існує зоровий контакт між учителем та учнем, то це означає, що учень зосереджений і зацікавлений.
- Якщо очі учня широко розкриті — він задоволений ходом бесіди.
- Якщо учень насупився або дивиться скоса — він відчуває певний дискомфорт у класі.
- Якщо учень потирає свій ніс, посмикує себе за вуха або волосся — це сигнал того, що він не зовсім розуміє вчителя.
- Якщо учень знижує плечима, це означає його байдужість.
- Якщо руки учня складені навхрест на грудях, це означає, що він блокує вхідну інформацію або намагається захистити себе.
- Якщо тіло учня перебуває в розслабленому стані, це є свідченням його неувважності.

Деякі висновки

Дана частина методичного посібника, на думку автора, не претендує на загальне і повне висвітлення інноваційних процесів, що запроваджуються сьогодні в навчальних закладах. Описати це в одному посібнику майже неможливо. Ця робота є спробою поєднати теоретичні дослідження і практичний досвід використання деяких інновацій у навчально-виховному процесі. Насамперед це стосується методології проведення уроку, взаємовідносин учасників навчального процесу, змісту самого уроку.

При використанні інтерактивних методик важливим є звернення до думки учня як на етапі визначення мети уроку, так і під час підбиття підсумків уроку. Також дуже важливо знати, чи досягли учні очікуваних результатів уроку.

Тому мета уроку повинна бути зрозумілою учням і посиленою для досягнення. Одним із головних прийомів є фіксація мети, очікуваних результатів на дошці, щоб повернутися до неї наприкінці уроку й переконатися, що мета досягнута.

Основними запитаннями для перевірки очікуваних результатів можуть бути:

1. Що ви знали з цієї теми?
2. Що нового дізналися?
3. Якого досвіду ви набули?
4. Що вас найбільше зацікавило?
5. Які у вас є запитання за цією темою?
6. Про що ви сьогодні хотіли б дізнатися більше?
7. Що сьогодні ви сприймали важко або не сприйняли взагалі?
8. Як ви будете використовувати ті знання, які отримали сьогодні?

Ці питання можуть ставити учні одне одному. А, перефразувавши їх можна ставити під час перевірки домашнього завдання.

Учитель і учень є рівноправними учасниками навчання. Обов'язок учителя — бути першим серед рівних. Тільки демократичний стиль управління учнівським колективом застосовується при використанні інтерактивного навчання. Це, у свою чергу, позначається на стосунках між учителем і учнем, між самими учнями. Під час організації різних видів роботи на уроці також важливо по-різному розташовувати учнівські столи (в ряд, підковою, декілька столів поряд), що сприятиме створенню творчої атмосфери в процесі пізнавальної діяльності учнів.

Використання цих форм і прийомів роботи дозволяє зробити уроки цікавими й творчими, підвищити коефіцієнт корисної дії учнів на уроці. Але водночас ця методика вимагає від учителя більшої віддачі, ширшого використання методичних новинок, що, у свою чергу, потребує напруження розумових і духовних сил. Традиційний урок провести легше, ніж із використанням інтерактивних методик. Але результативність інтерактивного навчання доведена педагогічним досвідом більшості європейських країн. Це не значить, що вони не використовують комбіновані уроки. Вони є, але ці уроки складають лише маленьку частину від загальної кількості шкільних уроків. І тільки вчитель вирішує, як йому вчити дітей у новому тисячолітті.

Таким чином, можна виділити загальні ознаки інтерактивного навчання:

1. Організація навчання учнів групами залежно від характеру завдання.
2. Проблемність завдання — певний збуджувач активності учнів, який спонукає постійно замислюватися над матеріалом, з яким працюють, дивитися на факти під різним, навіть несподіваним кутом зору. Для обговорення обирається важлива проблема, значуща для учнів, для їхнього сьогоденного життя й така, що викликає певні позитивні емоції.
3. Опора на учнівський досвід і мінімальні базові знання з теми. Вона здійснюється за допомогою 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, у свою чергу, підштовхує учня до самостійності, виключається можливість пристосувати думки під задалегідь визначене положення.
5. Створення на уроці атмосфери співробітництва учнів та учителя, яка виключає побоювання дітей отримати незадовільну оцінку через неправильну відповідь.
6. Емоційне піднесення й почуття розкритості стають сприятливим тлом для засвоєння знань, формування умінь і навичок, розкриття здібностей учнів.

Основу такого навчання становить активізація пізнавальної діяльності учнів за допомогою організації спілкування учнів між собою, учнів із вчителем, між групами, спрямоване на вирішення спільної проблеми. Таке навчання у західних методиках називають комунікативно-діалоговим, або інтерактивним. Відповідно й методи, що використовуються під час такого навчання (дискусія, рольова гра, моделювання та ін.), також дістали назву інтерактивних.

Автор намагався показати різні шляхи організації та проведення уроку історії, які можуть стати у пригоді вчителю. Дуже корисними будуть і практичні поради щодо групової роботи учнів, організації ігрової діяльності та дискусій на уроці. Конспекти уроків, наведені у Додатку, демонструють, якою різноманітною та змістовною може бути діяльність учнів, незалежно від теми та мети уроку. Знайомство з літературою, наведеною у списку, допоможе вчителю зорієнтуватися у тих інноваційних процесах, що відбуваються на теренах шкільної історичної освіти.

Зрозуміло, що не всі положення посібника можуть сприйматися однозначно. Дехто сумніватиметься щодо ефективності положень і порад, наведених у ньому. І це зрозуміло. Водночас не слід забувати про те, що нове через деякий час стає звичним, буденним. Необхідно лише спробувати, розпочати, як це вже зробили багато вчителів, і тоді вже з'явиться можливість порівнювати. Автор прагнув відійти від стереотипів навчально-виховного процесу, традиційних технологій проведення уроку і разом з читачами торувати шлях до запровадження інновацій у повсякденній роботі освітян.

Розділ II

ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІА ПРИ ВИВЧЕННІ ІСТОРІЇ

Багато вчителів вперше стикаються з поняттям мультимедіа, коли в школі в їх розпорядженні опиняється комп'ютер, оснащений спеціальним устаткуванням, яке дозволяє працювати з найрізноманітнішою інформацією, такою, як текст, звук, нерухомі і рухомі зображення. Для більшості людей, що безпосередньо пов'язані зі школою, саме зі спеціального апаратного забезпечення починається знайомство і подальша взаємодія з технологіями мультимедіа. За останні роки до таких засобів, що отримали назву засобів мультимедіа, були віднесені пристрої для запису й відтворення звуку, фото- і відеозображень. Якщо найближчим часом з'являться і набудуть поширення пристрої для цифрової обробки запахів, то ці пристрої також будуть віднесені до групи засобів мультимедіа.

Специфіку засобів мультимедіа неможливо зрозуміти без знання видів (типів) інформації і способів її представлення. Термін «інформація» походить від латинського *informatio* — роз'яснення, виклад. Спочатку це слово означало «відомості, що передаються однією людиною іншим людям усним, письмовим або іншим способом, а також власне процес передачі або одержання цих відомостей».

Існує декілька критеріїв, згідно з якими здійснюється класифікація інформації. Перший критерій визначається такими видами сприйняття людиною інформації, як зір, слух, нюх, дотик, смак. Тобто всю інформацію за видами сприйняття можна розділити на три основні групи:

1. Інформація, що сприймається зором людини, так звана зорова, або візуальна інформація, що включає текст, графічні зображення, малюнки, фотографії, мультфільми і відеофільми.
2. Інформація, що сприймається слуховим апаратом людини, так звана звукова інформація, що включає довільні шуми, музичні твори, мову.
3. Інформація, що сприймається сенсорною системою людини, так звана сенсорна, або тактильна інформація, при роботі за допомогою спеціальних технічних засобів.

Всі перераховані види інформації можна класифікувати і за іншими критеріями. Одним із них є спосіб сприйняття інформації людиною. У зв'язку з цим всю інформацію, що надається учням, можна розділити на асоціативну і пряму.

Визначимо асоціативну інформацію як таку, сприйняття якої заснова-не на асоціаціях, що виникають у людини під дією раніше засвоєної ін-

формації. За умов такого підходу до класифікації до цього виду інформації можна віднести текст, мову і, можливо, малюнки і мультфільми. Як приклад можна навести текстовий або словесний опис історичної події, з якою школярі знайомляться при вивченні історії. У цьому випадку читання тексту або прослуховування мови педагога призводить до виникнення асоціації щодо нової інформації з наявними в учнів уявленнями про історичну подію. Важливо розуміти, що читання тексту або прослуховування мови не призведе до однакового сприйняття історичної події всіма учнями. Кожен учень уявить історичну подію, що вивчається, по-своєму.

Пряма інформація безпосередньо передає важливі, у тому числі і з огляду на цілі навчання, властивості об'єктів. До такого виду інформації можуть бути віднесені фотографії, відеофільми, довільний звук, що визначається наукою як шум. Однією з істотних особливостей засобів мультимедіа вважається можливість надання й обробки прямої інформації. Так, наприклад, використання засобів мультимедіа при вивченні історичної події в курсі історії надає можливість учням побачити історичну подію, що вивчається, і процеси, що відбуваються, почути можливі звуки, що дозволять сформувати більш конкретні образи, найбільш відповідні реальним об'єктам і процесам, з якими людина має справу в житті.

Таким чином, поняття мультимедіа взагалі і засобів мультимедіа зокрема тісно пов'язане з комп'ютерною обробкою і наданням різноманітної інформації і лежить в основі функціонування засобів інформатизації, що істотно впливають на ефективність освіти. Наявність і впровадження у сферу освіти засобів мультимедіа сприяє появі відповідних комп'ютерних програмних засобів та їх змістового наповнення, розробці нових методів навчання і технологій інформатизації професійної діяльності вчителів.

Мультимедіа і поняття мультимедіа-технологій тісно пов'язані з інформаційними процесами, що відбуваються в природі, суспільстві й техніці. Людина сприймає інформацію за допомогою органів чуття, зберігає й перетворює її за допомогою мозку і центральної нервової системи. Процес розв'язання подумки математичного завдання, процес перекладу тексту з однієї мови іншою — все це обробка інформації. Процес обробки інформації становить суть розумової діяльності людини.

Пов'язані з інформацією процеси відбуваються не тільки в середовищі, що стосується діяльності людини, але й у сфері живої природи і техніки. Всі подібні дії і процеси можна об'єднати під загальною назвою — інформаційні процеси.

Інформаційний процес — це сукупність послідовних операцій з інформацією з метою отримання результату. Серед усіх інформаційних процесів можна виділити найбільш загальні. До них відносяться **передача, зберігання й обробка інформації**.

Інформація передається по каналу передачі, прямуючи від джерела до приймача. Канал передачі — це певне середовище, яке здійснює доставку

інформації. Сприйняття інформації немислиме без певних попередніх угод і знань, без яких сигнал сприйматиметься лише як повідомлення про деякий факт, який незрозуміло, як інтерпретувати. В одному випадку підняті вгору руки виражають емоційний сплеск з приводу здобутої перемоги, а в іншому означають капітуляцію супротивника. Для досягнення взаєморозуміння необхідна попередня домовленість про значення сигналів. Тому й існують алфавіти різних мов, правила руху, азбука Морзе і т. ін. Інформація розповсюджується не тільки в просторі, але й у часі. Стародавні рукописи, книги, наскальні малюнки, археологічні знахідки — джерела інформації з глибини часів. Завдяки генетичній інформації, яка зберігається в закодованому вигляді в молекулі ДНК і передається наступним поколінням, існує безперервна зміна поколінь кожного виду живих істот.

Обробка інформації — процес перетворення вже наявної інформації. Перетворення інформації може бути пов'язане зі зміною її змісту або форми представлення. В останньому випадку говорять про кодування інформації. Наприклад, до обробки інформації можуть бути віднесені шифрування інформації, переклад текстів іншою мовою. Впорядковування інформації, пошук потрібної інформації в інформаційному масиві (номер телефону в телефонній книзі) є іншими варіантами обробки. Редагування тексту, математичні обчислення, логічні висновки — приклади процедур отримання нової інформації.

Інформація не може існувати без свого носія-середовища, що безпосередньо зберігає інформацію. Носієм інформації може бути практично будь-який предмет, явище, жива істота. Щоб мати можливість у майбутньому багато разів скористатися інформацією, використовують так звані зовнішні (по відношенню до людської пам'яті) носії інформації. Для отримання інформації із зовнішніх носіїв часто потрібно багато часу і додаткові засоби.

Будь-яка мова, якою люди користуються для спілкування, містить досить багато слів, що мають різні значення. Значення таких слів визначається з контексту їх вживання в мові. Важливо розуміти, що, як і багато інших слів мови, слово «мультимедіа» також має відразу декілька різних значень.

Мультимедіа — це:

- 1) технологія, що описує порядок розробки, функціонування та застосування засобів обробки інформації різних типів;
- 2) інформаційний ресурс, створений на основі технологій обробки і представлення інформації різних типів;
- 3) комп'ютерне програмне забезпечення, функціонування якого пов'язане з обробкою і представленням інформації різних типів;
- 4) комп'ютерне апаратне забезпечення, за допомогою якого стає можливою робота з інформацією різних типів;
- 5) особливий узагальнюючий вид інформації, яка об'єднує в собі як традиційну статичну візуальну (текст, графіку), так і динамічну інформацію різних типів (мову, музику, відеофрагменти, анімацію та ін.).

Таким чином, у широкому розумінні термін «мультимедіа» означає спектр інформаційних технологій, що використовують різні програмні і технічні засоби з метою найбільш ефективної дії на користувача, що став одночасно і читачем, і слухачем, і глядачем.

Мультимедіа може бути класифікована як лінійна і нелінійна.

Аналогом лінійного способу уявлення може бути кіно. Людина, що переглядає даний документ, жодною мірою не може вплинути на його висновок. Нелінійний спосіб представлення інформації дозволяє людині брати участь у виведенні інформації, взаємодіючи будь-яким чином із засобом відображення мультимедійних даних. Участь людини в даному процесі також називається «інтерактивністю». Такий спосіб взаємодії людини і комп'ютера найповніше представлений у категоріях комп'ютерних ігор. Також нелінійний спосіб представлення даних називається «гіпермедіа».

Одна з найширших галузей застосування мультимедіа-технологій — сфера освіти, оскільки засоби інформатизації, засновані на мультимедіа, спроможні у ряді випадків суттєво підвищити ефективність навчання. Експериментально встановлено, що при усному викладі матеріалу учень за хвилину сприймає і здатний переробити до однієї тисячі умовних одиниць інформації, а при «підключенні» органів зору до 100 тисяч таких одиниць.

На сьогодні кількість створених засобів мультимедіа вимірюється тисячами найменувань. Якщо, наприклад, в першому виданні російського довідника з CD-ROM і мультимедіа, виданому в 1995 р., наведено лише 34 мультимедіа-продуктів освітнього призначення, то вже у виданні 1996 р. містився перелік у 112 позицій, а на початку 1998 р. це число складало понад 300 найменувань. На сьогодні цей список містить декілька тисяч позицій.

Значення мультимедіа у навчальному процесі

Засоби й технології мультимедіа забезпечують можливість інтенсифікації шкільного навчання і підвищення мотивації школярів до навчання за рахунок застосування сучасних способів обробки аудіовізуальної інформації, таких, як:

- а) маніпулювання» (накладення, переміщення) візуальною інформацією;
- б) контамінація (змішання) різної аудіовізуальної інформації;
- в) реалізація анімаційних ефектів;
- г) деформація візуальної інформації (збільшення або зменшення певного лінійного параметра, розтягування або стиснення зображення);
- д) дискретна подача аудіовізуальної інформації;
- е) тонування зображення;
- ж) фіксація вибраної частини візуальної інформації для її подальшого переміщення або розгляду «під лупою»;
- з) багатовіконне представлення аудіовізуальної інформації на одному екрані з можливістю активізувати будь-яку частину екрана (наприклад, в одному «вікні» — відеофільм, в іншому — текст);
- і) демонстрація реальних процесів, подій у реальному часі (відеофільм).

При використанні засобів мультимедіа в навчанні школярів істотно зростає роль ілюстрацій. Ілюстрація також є багатозначним терміном. Існує два основні тлумачення цього терміна.

Ілюстрація — це:

- а) введення в текст пояснювальної або доповнювальної інформації іншого типу (зображення і звуку),
- б) наведення прикладів (можливо і без використання інформації інших типів) для наочного та переконливого пояснення.

Обидва тлумачення терміна «ілюстрація» рівною мірою стосуються як звичайних паперових підручників і навчальних посібників, так і сучасних мультимедійних засобів. До того ж, необхідність ілюстрування призводить до того, що тепер всі засоби інформатизації навчання повинні бути використані для наочного, переконливого пояснення головних, найбільш складних моментів навчального матеріалу.

У мультимедіа-засобів ілюстрації можуть бути представлені у вигляді прикладів (у тому числі і текстових), двовимірних і тривимірних графічних зображень (малюнків, фотографій, схем, графіків, діаграм), звукових фрагментів, анімації, відеофрагментів. Поява нового погляду на ілюстрації зовсім не означає повної відмови від колишніх підходів, що використовувались під час видання традиційних шкільних підручників.

Мультимедіа є ефективною освітньою технологією завдяки притаманним їй інтерактивності, гнучкості та інтеграції різних типів інформації, а також завдяки можливості враховувати індивідуальні особливості учнів і сприяти підвищенню їх мотивації. За рахунок цього більшість педагогів можуть використовувати мультимедіа як основу своєї діяльності з інформатизації процесу навчання.

Інформатизація освіти є галуззю науково-практичної діяльності людини, спрямованої на застосування технологій і засобів збирання, зберігання, обробки й розповсюдження інформації, що забезпечує систематизацію знань, формування нових знань у сфері освіти для досягнення психолого-педагогічних цілей навчання й виховання.

Інтерактивність засобів інформатизації освіти означає, що користувачам, як правило, школярам і вчителям, надається можливість активної взаємодії з цими засобами. Інтерактивність означає наявність умов для навчального діалогу, одним з учасників якого є засіб інформатизації освіти.

Наявність інтерактивності є однією з найбільш значущих переваг мультимедіа-засобів. Інтерактивність дозволяє в певних межах управляти представленням інформації: школярі можуть індивідуально міняти настройки, вивчати результати, а також відповідати на запити програми про конкретні переваги користувача. Учні можуть встановлювати швидкість подачі матеріалу, число повторень та інші параметри, що задовольняють індивідуальні освітні потреби. Це дозволяє зробити висновок про гнучкість мультимедіа-технологій.

Доцільність застосування мультимедіа в освіті можна проілюструвати багатьма прикладами. Мультимедіа може застосовуватися в контексті різноманітних стилів навчання й сприйматися різними людьми: деякі вважають за краще вчитися за допомогою читання, інші — засобами сприйняття на слух, треті — шляхом перегляду відео і т. ін.

Використання мультимедіа дозволяє учням працювати з навчальним матеріалом по-різному — школяр сам вирішує, як вивчати матеріали, як застосовувати інтерактивні можливості засобів інформатизації, і як реалізувати спільну роботу зі своїми товаришами по навчанню. Таким чином, учні стають активними учасниками освітнього процесу.

Працюючи з мультимедіа-засобами, учні можуть виробити власний підхід до навчання, орієнтуючись на свої індивідуальні здібності і переваги. Вони вивчають саме той матеріал, який їх цікавить, повторюють вивчення стільки разів, скільки їм потрібно, що сприяє ефективному сприйняттю інформації.

Таким чином, використання якісних мультимедіа-засобів дозволяє зробити процес навчання гнучким, враховуючи соціальні й культурні відмінності між школярами, їхні індивідуальні стилі, інтереси і темпи навчання, їх інтереси.

Мультимедіа сприяє:

- 1) стимулюванню когнітивних аспектів навчання, таких, як сприйняття й усвідомлення інформації;
- 2) підвищенню мотивації школярів до навчання;
- 3) розвитку навичок спільної роботи і колективного пізнання учнів;
- 4) розвитку в учнів глибшого підходу до навчання і, отже, формуванню глибшого розуміння матеріалу, що вивчається.

Окрім цього, до переваг використання мультимедіа в освіті можна віднести:

- а) одночасне використання декількох каналів сприйняття в процесі навчання, за рахунок чого досягається інтеграція інформації, що сприймається декількома різними органами чуття;
- б) можливість моделювати складні, дорогі або небезпечні реальні експерименти, проведення яких у школі неможливе;
- в) візуалізацію абстрактної інформації за рахунок динамічного представлення процесів;
- г) візуалізацію об'єктів і процесів мікро- і макросвітів;
- д) можливість розвинути когнітивну сферу учнів, подаючи матеріал, що вивчається, в широкому навчальному, суспільному, історичному контексті і пов'язуючи цей матеріал з інтерпретацією школярів.

Засоби мультимедіа можуть використовуватися для поліпшення процесу навчання як у конкретних шкільних предметах, так і в дисциплінах, що перебувають на межі декількох галузей шкільного навчання.

На ефективність системи загальної середньої освіти значною мірою впливає також середовище, в якому протікає навчальний процес. У це поняття входить структура навчального процесу, його умови і доступність (суспільство, бібліотеки, центри мультимедійних ресурсів, комп'ютерні лабораторії тощо).

На сьогоднішній день інформаційні і, зокрема, мультимедіа-технології більшою чи меншою мірою застосовуються у навчальній та організаційно-педагогічній діяльності практично всіх загальноосвітніх навчальних закладів. Учителі шкіл розробляють й активно використовують електронні навчальні посібники, практикуми, лабораторні роботи, педагогічні програмні засоби. В електронній формі представлено більшість використовуваних наукових і методичних розробок. Застосування комп'ютерних мультимедіа-технологій у навчальному процесі виводить його на якісно новий рівень, позитивно впливає на мотивацію школярів до навчальної діяльності, підвищує рівень їх спроможності й активності у виборі методів вирішення задач, що стоять перед ними.

Функціонування науково-дослідної сфери в системі освіти породжує цілий напрям для впровадження мультимедіа-засобів. Разом з основною для будь-якої школи навчальною діяльністю можлива інформатизація різноманітних позакласних заходів, які завжди супроводжують навчання школярів і відіграють величезну роль у вихованні молоді, виробленні у дітей прагнення працювати в колективі. Широкою сферою застосування мультимедіа технологій у сучасній школі є організаційно-управлінська діяльність. У її автоматизації використовуються багато засобів, тією чи іншою мірою заснованих на мультимедіа. Учені-педагоги роблять різні спроби інтегрувати специфічні аспекти навчального процесу, методикау навчання з технологіями управління школою.

Електронні мультимедіа-ресурси, їх класифікація

Основними видами електронних інформаційних ресурсів освітнього призначення, які можуть бути засновані на використанні мультимедіа-технології, є:

- інформаційно-пошукові й довідкові мультимедіа-системи;
- прикладні мультимедіа-енциклопедії;
- мультимедіа-засоби для контролю й вимірювання рівня знань, умінь і навичок школярів;
- електронні тренажери;
- мультимедіа-засоби для математичного та імітаційного моделювання;
- мультимедіа-засоби віртуальних лабораторій;
- автоматизовані навчальні системи;
- електронні мультимедіа-підручники;
- експертні навчальні системи;
- інтелектуальні навчальні системи.

Цей перелік визначає опис основних груп всіх можливих мультимедіа-ресурсів. При цьому кожний з можливих стандартних видів мультимедіа-ресурсів потрапляє під один із наведених нижче описів.

Інформаційно-пошукові й довідкові мультимедіа-системи призначені для введення, зберігання, пошуку й представлення інформації вчителям, школярам і батькам. До подібних систем можуть бути віднесені різні гіпермедіа-програми, що забезпечують ієрархічну організацію матеріалу і швидкий пошук мультимедіа-інформації за тими або іншими ознаками. Значного поширення набули також всілякі бази даних.

Із поняття інформаційно-пошукової системи безпосередньо походить поширене у зв'язку з розгалуженням телекомунікаційних систем і порталів поняття прикладної мультимедіа-енциклопедії, що є сукупністю навчальних інформаційних модулів та відповідною системою управління. Прикладні мультимедіа-енциклопедії породжують одну з найбільш поширених форм для розробки освітніх мультимедіа-ресурсів.

Прикладна мультимедіа-енциклопедія може відповідати як одній шкільній дисципліні, так і групі дисциплін. У цьому випадку навчальний модуль може бути присвячений певній темі або поняттю, що розглядається у шкільних дисциплінах. Сучасна варіативна система навчання потребує мультимедіа-енциклопедій, що передбачають для кожної теми або поняття декілька альтернативних модулів з метою забезпечення можливості адаптації до різних умов навчання. Модулі повинні розрізнятися орієнтацією на різні групи вчителів або учнів, методичними особливостями, стилем викладу матеріалу, посиланнями на різні приклади і т. ін. Удосконалення енциклопедій полягає в розробці та приєднанні нових модулів, у корекції або усуненні застарілого матеріалу, розвитку системи управління. Основою для створення й класифікації прикладної електронної енциклопедії є структурування знань, виділення понять.

Мультимедіа-засоби для контролю й вимірювання рівня знань школярів досить широко представлені в телекомунікаційних сферах і широко застосовуються в загальній середній освіті, зважаючи на відносну легкість їх створення. Існує цілий ряд інструментальних систем-оболонок, за допомогою яких викладач, навіть не знайомий з основами програмування, спроможний скомпонувати запитання і відповіді з тієї або іншої теми шкільної програми. Як правило, завданням школяра є вибір однієї правильної з ряду запропонованих відповідей. Потреба системи шкільної освіти в таких мультимедіа-ресурсах зумовлена необхідністю розвантажити вчителів від рутинної роботи, пов'язаної з видачею індивідуальних контрольних завдань і перевіркою правильності їх виконання. Багатократний контроль знань, у тому числі й самоконтроль, стимулює повторення й, відповідно, закріплення навчального матеріалу.

Електронні тренажери призначені для відпрацювання практичних умінь і навичок, зокрема з розв'язання задач. У цьому випадку вони забез-

печують отримання короткої інформації з теорії, тренування на різних рівнях самостійності, контроль і самоконтроль.

Мультимедіа-засоби для математичного та імітаційного моделювання також можна розглядати як освітні мультимедіа-ресурси завдяки тому, що вони дозволяють розширити межі експериментальних і теоретичних досліджень, доповнити фізичний експеримент обчислювальним експериментом, надати в розпорядження школяра і педагога додаткові інформаційні дані.

Автоматизовані навчальні системи, як правило, є навчальними мультимедіа-ресурсами порівняно невеликого обсягу. Такі мультимедіа-ресурси забезпечують ознайомлення школярів з теоретичним матеріалом, тренування й контроль рівня знань.

Пріоритетним напрямком процесу інформатизації освіти є запровадження новітніх засобів інформаційних та комунікаційних технологій, зокрема електронних підручників. Це пов'язано з низкою різноманітних чинників, що впливають на створення таких інформаційних ресурсів. Так, в Україні досі відбувається процес становлення й узгодження термінології у галузі ІКТ; науковці та педагоги-практики мають різні думки щодо сучасного визначення терміна «електронний підручник» тощо.

Електронні мультимедіа-підручники разом з мультимедіа-енциклопедіями є основними освітніми мультимедіа-ресурсами. Вони створюються на високому науковому й методичному рівні і повинні повністю відповідати шкільній дисципліні освітнього стандарту загальної середньої освіти. Окрім цього, мультимедіа-підручники мають забезпечувати безперервність і повноту дидактичного циклу процесу навчання за умови здійснення інтерактивного зворотного зв'язку. Практика роботи шкіл свідчить, що використання у навчальному процесі електронних копій традиційних «паперових» підручників іноді є істотним негативним чинником щодо використання звичайних друкованих видань і призводить до втрати специфічних дидактичних властивостей, притаманних мультимедіа-підручнику. Для українських освітян основними документами, що мають визначати зміст даного поняття, є наказ Міністерства освіти і науки України № 973 від 12 січня 2005 р. «Порядок надання навчальної літератури, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України», а саме: його пункти 1.2.2. «Підручник — основне навчальне видання із систематизованим викладом дисципліни, що відповідає офіційно затвердженій навчальній програмі (у тому числі Буквар)» та 1.2.17. «Педагогічний програмний засіб — програмна продукція, яка використовується у комп'ютеризованих системах освіти як засіб навчання чи виховання учнів і студентів». Зміст сучасного електронного підручника може міститися на будь-якому електронному носії.

Експертні навчальні системи реалізуються на базі ідей і технологій штучного інтелекту. Такі мультимедіа-ресурси моделюють діяльність екс-

пертів при розв'язанні досить складних завдань і здатні поповнюватися новими знаннями, забезпечувати відповідь на запит того, хто навчається, а також сприяти розв'язанню задач у певній предметній галузі шкільної освіти. Але при роботі з експертними навчальними системами школярам не доводиться самим шукати розв'язання, відповідно, не реалізується й така ланка дидактичного циклу, як отримання зворотного зв'язку.

Інтелектуальні навчальні системи належать до освітніх мультимедіа-ресурсів найбільш високого рівня і також реалізуються на базі ідей штучного інтелекту. Такі ресурси можуть здійснювати управління на всіх етапах розв'язання навчальної задачі, починаючи від її постановки і пошуку принципового рішення й закінчуючи оцінкою оптимальності рішення з урахуванням особливостей діяльності школярів. Такі мультимедіа-ресурси забезпечують діалогову взаємодію. Суттєвою ознакою інтелектуальних навчальних систем є те, що вони не містять основних і допоміжних навчальних дій у готовому вигляді, а генерують їх.

За сучасних умов широко впроваджується інформатизація навчально-виховних процесів. У нашій країні дедалі більше уваги приділяється розробці та використанню педагогічних програмних засобів навчання. Значна увага приділяється розробці педагогічних програмних засобів з історії, фізики, як і раніше, найбільша кількість педагогічних програмних засобів стосується інформатики та математики. Останнім часом спостерігається тенденція до збільшення кількості розробок загального характеру: систем тестування, адміністрування, впорядкування бібліотек і таке інше.

Більшість програмних засобів, що вже існують на ринку України, — це переважно електронні версії друкованих підручників, дещо доповнені та більш зручні з огляду на можливість пошуку в них інформації. Але останнім часом з'являється дедалі більше педагогічних програмних засобів, в яких увага сконцентрована не лише на інформаційному наповненні, але й на забезпеченні взаємодії користувача з програмою та роботи у діалоговому режимі. Сучасні педагогічні програмні засоби навчання дозволяють користувачеві самостійно моделювати різні процеси, проводити досліди та здійснювати контроль засвоєння матеріалу за допомогою тестування. Так, наприклад, ППЗ історії містять не лише тексти підручника, а й історичні карти, біографії видатних осіб, хронологічні переліки і навіть відеофрагменти. Електронні атласи, окрім карт, мають тексти, що коментують і доповнюють інформацію, подану на картах, запитання для самоперевірки, ілюстрації і навіть ігри на основі карт атласів.

До питання запровадження комп'ютерних технологій на уроці історії

На початку XXI ст. людство увійшло в нову стадію свого розвитку — вчені й політики, підприємці та педагоги дедалі частіше говорять про настання інформаційної ери. Сучасне життя досить складно уявити без використання

комп'ютерної техніки. Наш час — це епоха постійних змін у технологіях, зокрема в освітніх, а використання персонального комп'ютера (ПК) є стрижнем інформаційних технологій навчання. В умовах лавиноподібного збільшення кількості нової інформації традиційні підручники просто не встигають забезпечити виконання таких освітніх завдань, як оновлення змісту освіти, забезпечення особистісно-орієнтованого навчання, активізація процесу розвитку творчих здібностей, умінь та навичок учнів, застосування одержаних знань для розв'язання нетрадиційних завдань.

Сучасні комп'ютерні технології дозволяють вчителеві в процесі підготовки уроку якісно поліпшити процес викладання матеріалу. Комп'ютер для вчителя повинен стати засобом, за допомогою якого можна якісно поліпшити процес навчання. Для найбільш ефективного навчання й актуалізації знань учнів з'явилася можливість структурувати навчальний матеріал і системно викладати його. У процесі спільної роботи над навчальним матеріалом з використанням комп'ютерних технологій та Інтернет-ресурсів сучасна школа впритул підходить до реалізації ідеї «педагогіки співробітництва». Об'єднання зусиль учнів і вчителів дозволяє щонайкраще розкрити індивідуальні особливості кожної дитини, зацікавити її, позначити глибину досліджуваної проблеми, досягти взаєморозуміння.

Зрозуміло, що інформатизація навчального процесу передбачає певний рівень комп'ютерної грамотності учителів та учнів, а саме: знання основ інформатики та обчислювальної техніки; розуміння будови й функціональних можливостей комп'ютера; володіння сучасними операційними системами та текстовими редакторами; досвід використання комп'ютерних навчальних програм.

Попри всі складності фінансування, Міністерство освіти і науки України, різні фонди і приватні особи домоглися того, що приблизно 80 % шкіл мають ті чи інші зразки персональних комп'ютерів. З якісним складом ПК справи набагато гірші. Менше половини шкіл забезпечені комп'ютерами, які дозволяють працювати з більшістю сучасних навчальних програм.

Зважаючи на це, проблема ефективного використання ПК у процесі викладання постає надзвичайно гостро. За рідкісним винятком комп'ютери ще не використовуються для проведення уроків. З досвіду роботи вчителів можна виділити декілька форм організації роботи з використанням комп'ютера на уроці.

1. Вивчення теми уроку учнями самостійно або в парах з допомогою певного програмного забезпечення. Це ж стосується і виконання певного завдання. Роль вчителя при цьому — спрямування роботи у певному напрямку, корекція діяльності учнів.
2. Використання на уроці мультимедійних можливостей комп'ютера, що слугує як наочний посібник. Це найбільш поширена форма організації застосування комп'ютера на уроці історії.

3. Використання Інтернету, компакт-дисків для виконання лабораторно-практичної роботи, проекту, написання реферату, виконання будь-якого творчого завдання.
4. Проведення різноманітних опитувань, тестувань, особливо це стосується тематичного оцінювання в електронному варіанті.

Випадки регулярного застосування ПК у викладанні загальноосвітніх дисциплін украй поодинокі і пов'язані в основному з інформатикою, математикою і фізикою, тобто тими науками, що найлегше піддаються комп'ютерному моделюванню. До того ж, програмісти мають, як правило, досить гарну підготовку з математики, що дозволяє їм створювати велику кількість різноманітних навчальних програм.

З предметами гуманітарного циклу ситуація набагато складніше. Програмного забезпечення (ПЗ), придатного для систематичного використання в процесі навчання, дуже мало. На початку 90-х років переважно російські комп'ютерні фірми, взявши до уваги досвід західних розробників, почали випускати енциклопедії на компакт-дисках, таких, наприклад, як Енциклопедія Кирила і Мефодія. Проте, відзначаючи високий рівень роботи, виконаної розробниками, можна з упевненістю стверджувати, що цей тип ПЗ для використання в школі не підходить і може в кращому випадку бути застосований як джерело для домашньої підготовки учнів.

По-перше, попри свою простоту, навігація по диску, пошук інформації, особливо, якщо вона не пов'язана між собою гіперпосиланнями, забирати-ме на уроці досить багато часу.

По-друге, власне сама інформація може не відповідати тим задачам, які вчитель ставить на уроці.

З огляду на ці проблеми, розробники ПЗ в Росії почали створювати продукти, що не мають аналогів у світі. До цієї категорії продуктів можна віднести комп'ютерний підручник «Історія Росії: XX століття» (Клію-софт), комп'ютерний задачник «Історія Стародавнього Світу. Загадки Сфінкса». (Медіахауз). Це стало необхідним у зв'язку з тим, що багато вчителів відзначали необхідність комп'ютерної підтримки підручника як засобу посилення функціональності змісту й забезпечення мотивації навчання, а також комп'ютерних навчальних курсів, які відповідають програмам шкільних загальноосвітніх предметів.

На сьогодні частина учнів користуються ПК для пошуку й опрацювання необхідної інформації, а для деякого з них саме такий спосіб отримання інформації став головним. І хоч інтерес до друкованої навчальної книги серед учнів поступово згасає, проте головним способом отримання інформації поки що залишається текстово-візуальний. Змінено лише її форму — книги дедалі частіше з'являються на електронних носіях. Тобто підручник з історії України або із всесвітньої історії може вміщуватися на одному компакт-диску.

У навчальній практиці наших сусідів з Російської Федерації значного поширення набуло використання електронних підручників з історії. З останніми розробками можна ознайомитися, наприклад, за адресою в Інтернеті — www.history.ru. Описи роботи з електронними російськими підручниками з історії, застосування комп'ютерів у роботі вчителя історії можна знайти на сторінках російського журналу «Преподавание истории в школе» (Вихрев В. В. Компакт-диск по истории древнего мира (2001. — № 6); Жерлыгина С. П. Использование компьютерных технологий в преподавании истории (2002. — № 8); Несмелова М. Л. Варианты организации учебной работы с использованием мультимедийного учебника по истории (2002. — № 9); Чернов А. В. Использование информационных технологий в преподавании истории и обществознания (2001. — № 8)).

Розробки в цьому напрямку ведуться і в Україні. На превеликий жаль, поки що існує надзвичайно мало відповідної вітчизняної продукції з історії України та всесвітньої історії. Так, існує рекомендована Міністерством освіти і науки України комп'ютерна програма «Історія Стародавнього світу. Стародавній Рим» (автор — А. В. Фоменко), загальний курс історії України «Історія України» (автори — Батенко О. В., Кравецький Г. Г., Крушинський В. Ю., виробник — ДП «Атлантик»). Проте ці електронні посібники охоплюють або занадто вузьку частину курсу історії, або, навпаки, надзвичайно широкую. У зв'язку із цим систематичне використання їх на уроках є надзвичайно проблематичним. Також слід врахувати санітарно-гігієнічні норми використання комп'ютерів для учнів 6–9 класів.

Електронний підручник виконує ті самі дидактичні завдання, що й паперовий варіант. Але водночас він має ряд переваг. Головною перевагою є застосування мультимедіа. Це дозволяє відтворювати візуальну та аудіоінформацію. Якщо порівнювати з паперовим носієм, де візуальна інформація зберігається у вигляді фотографій, ілюстрацій картин, плакатів, карикатур, графічних схем, таблиць тощо, то мультимедійні комп'ютери дозволяють відтворювати відеоматеріал (кінохроніка, уривки з художніх та документальних кінофільмів тощо), анімаційні діаграми, карти та схеми, інтерактивні таблиці, а також музику, будь-який звук. Зрозуміло, що це більш зацікавлено сприймається учнем, що дозволяє активізувати навчальний процес, заохочує учнів до поглиблення знань і набуття нових вмінь.

Поява комп'ютерного підручника з його мультимедійними можливостями повинна спонукати до застосування ПК на уроках десятки й сотні викладачів історії. Ці перші українські підручники, порівняно з російськими аналогами, мають значні переваги. Це дозволяє уникнути багатьох проблем організації роботи з ним. Досвід вчителів історії Російської Федерації, де електронні підручники з'явилися раніше, свідчить про те, що не відбулося значного залучення вчителів до його використання, і це пояснюється цілим рядом причин, основними з яких є такі:

1. Більшість учителів, знайомлячись із ПК, після перших хвилин захоплення, досить швидко починають міркувати за принципом: «Навіщо мені це треба? 20 років працюю без комп'ютера і ще стільки ж працюватиму!» Подібну позицію намагаються пояснювати відсталістю і консерватизмом учительського корпусу. Насправді, проблема криється в галузі психології. Зіштовхуючись з конкретною програмою, викладач досить швидко починає розуміти, що без допомоги викладача інформатики він працювати не зможе, тому що його знання ПК не дозволяють почуватися на уроці впевнено, а відтак моментально вирішити проблеми, які можуть зненацька виникнути при роботі з ПК.
2. Серйозною проблемою для поурочного використання стала знову ж таки горезвісна проблема швидкої навігації при «слабких» технічних можливостях комп'ютера.

Як бачимо, причини слабого залучення комп'ютерної техніки до навчального процесу містяться як в об'єктивній, так і в суб'єктивній площинах.

Тому постає питання: «А для чого ПК може знадобитися історичу на уроці?» Відповідь виявляється банально простою — якщо не розглядати використання ПК як самоціль, а сам комп'ютер як «замінник» викладача, то його нішею є сфера оптимізації праці вчителя. При такому підході ПК перетворюється на універсальний Технічний Засіб Навчання (ТЗН). Такий ТЗН дозволить упорядковано зберігати величезну кількість матеріалу і готових розробок уроків. Уся проблема зводиться до того, щоб знайти ПЗ, яке б відповідало потребам учителя.

У цьому контексті слід відзначити роботу Інституту передових технологій, який працює над створенням електронних атласів з історії і має певні досягнення в цій галузі. Це атласи із всесвітньої історії та історії України, рекомендовані Міністерством освіти і науки України.

Карти цих електронних атласів дуже якісні, кольорові (технічні можливості журналу не дозволяють передати колір) і мають привабливий вигляд.

Кожна з карт видання оснащена коментарями, що доповнюють і конкретизують картографічну інформацію. Наявні можливості ППЗ (Педагогічний програмний засіб) забезпечують оперативний перенос до будь-якої карти (блоку карт) й активізацію відповідного тексту. Програма оснащена функціями масштабування і переміщення картою, що полегшують роботу і надають можливість отримання як загальної, так і більш детальної інформації.

ППЗ містить запитання для самоконтролю та ілюстративний матеріал для ефективності та наочності процесу засвоєння інформації. ППЗ надає можливість учителям та учням поглибити навички користування комп'ютерною технікою, працювати в індивідуальному режимі та в комп'ютерному класі (мережа).

Кожна тема оздоблена художніми малюнками. У популярній формі викладено основні історичні події. Додаються питання для самоперевірки.

Технічні засоби мультимедіа

Формальний підхід до визначення засобів мультимедіа, що використовуються в школі, свідчить про те, що ними можуть бути практично будь-які засоби, здатні привнести у навчання й інші види освітньої діяльності різноманітну інформацію.

Найчастіше до засобів мультимедіа відносять комп'ютери та їх відповідне периферійне устаткування.

У різні роки шкільна освіта користувалась різноманітними засобами, поява яких виводила на якісно новий рівень інформаційне забезпечення системи загальної середньої освіти, щоразу позитивно позначаючись на ефективності підготовки фахівців.

Технічні засоби дозволяють привнести в освітню діяльність можливість операцій з інформацією різних типів, таких, як звук, текст, фото і відеозображення. Ці засоби у ряді випадків виявляються дуже складними технічно і технологічно й цілком можуть розглядатися як засоби мультимедіа.

Комп'ютер, що з'явився в освіті, є універсальним засобом обробки інформації. Універсальність комп'ютера полягає в тому, що, з одного боку, він один спроможний обробляти інформацію різних типів (мультимедіа-інформацію), а з іншого боку, один і той же комп'ютер здатний виконувати цілий спектр операцій з інформацією одного типу.

Незалежно від марки, моделі, часу створення і сфери застосування, всі персональні комп'ютери, що використовуються у школі, мають загальні фундаментальні особливості.

1. Робота з одним користувачем, коли в кожний момент часу з комп'ютером працює тільки одна людина. При цьому не виключається одночасне виконання декількох операцій з обробки інформації.
2. Можливість обробки, зберігання, надання й передачі інформації різних типів, в числі яких текст, числові дані, графічні зображення, звук та інші (мультимедіа-інформація).
3. Спільна робота з різними апаратними мультимедіа пристроями, що істотно розширюють можливості персонального комп'ютера з обробки, зберігання, надання й передачі різноманітної інформації.
4. Виконання операцій з обробки інформації під управлінням комп'ютерних програм, що спеціально розробляються, націлених як на підтримку роботи різних системних функцій комп'ютера, так і на вирішення прикладних задач для інформатизації діяльності людини.

Технології мультимедіа дозволяють осмислено й гармонійно інтегрувати багато видів інформації. Це дозволяє за допомогою комп'ютера надавати інформацію в різних формах, таких, як:

- зображення, включаючи відскановані фотографії, креслення, карти і слайди;
- звукозаписи голосу, звукові ефекти й музика;

- відео, складні відеоефекти;
- анімації та анімаційне імітування.

Сучасні комп'ютерні мультимедіа-засоби і мультимедіа-технології тісно пов'язані з комп'ютерними телекомунікаціями. Практично всі інформаційні ресурси, опубліковані в комп'ютерних мережах, є мультимедіа-ресурсами. І, навпаки, більшість ресурсів і технологій мультимедіа, що створюються на сьогодні, орієнтуються на роботу в телекомунікаційних режимах.

Як правило, більшість педагогів та учнів, так або інакше знайомих з комп'ютерною технікою, до апаратних мультимедіа-засобів безпомилково відносять акустичні системи (колонки), звукову карту (плату) комп'ютера, мікрофон, спеціальну комп'ютерну відеокамеру і, можливо, джойстик. Всі ці прилади, дійсно, є поширеними компонентами мультимедіа-апаратури, досить прості у використанні, мають зрозуміле призначення і не вимагають будь-якого детального опису.

Набагато більший інтерес викликають спеціалізовані мультимедіа-засоби, основне призначення яких — підвищення ефективності навчання. До таких сучасних засобів, в першу чергу, необхідно віднести інтерактивні мультимедіа-дошки.

Програмно-апаратний комплект «Інтерактивна дошка» — це сучасний мультимедіа-засіб, який, маючи всі якості традиційної шкільної дошки, містить ширші можливості графічного коментування екранних зображень; дозволяє контролювати й проводити моніторинг роботи всіх учнів класу одночасно; природним чином (за рахунок збільшення потоку інформації, що подається) збільшити навчальне навантаження на учнів; забезпечити ергономічність навчання; створювати нові мотиваційні передумови до навчання; вести навчання, побудоване на діалозі; навчати за інтенсивними методиками з використанням кейс-методов.

Інтерактивна дошка дозволяє проектувати зображення з екрана монітора на проекційну дошку, а також управляти комп'ютером за допомогою спеціальних фломастерів, перебуваючи постійно біля дошки, як це було б за допомогою клавіатури або маніпулятора «миша».

Можна умовно виділити чотири властивості інтерактивної дошки, які й визначають всі можливі прийоми її використання:

- 1) необмежена площа;
- 2) розширений набір інструментів для фіксації інформації та графічного коментування екранних зображень;
- 3) можливість збереження інформації, що фіксується, в електронному вигляді;
- 4) можливість збереження інформації в динамічній формі (у відеофайлі).

Учитель, проводячи урок, фіксує на дошці ключові моменти своєї розповіді так, як він це робив зазвичай. Це може бути приклад розв'язання

задачі, коротке визначення будь-якого поняття, креслення, графік тощо. Він переходить на новий екран (слайд) у випадку, якщо місце на дошці не вистачає. Кожен слайд може бути оформлений як логічно завершений модуль. Протягом уроку можна повертатися до попередніх слайдів, роблячи додаткові позначки або будь-які. Кількість слайдів не обмежена.

Коли вчитель пише на дошці, він може обирати практично будь-який колір пера, а також обирати товщину пера, тобто кожен слайд на розсуд вчителя для більшої наочності може бути оформлений різними кольорами і в різному стилі. У своїй розповіді вчитель може використовувати статичні графічні зображення, заготовлені наперед або взяті з попередніх уроків. При цьому він може робити різні позначки, які зберігаються на використуваному зображенні. Ці позначки можуть бути виконані пером або маркером, властивості яких (колір, товщина, форма, прозорість) можна варіювати. Якщо вчитель використовує у своїй лекції відеофрагмент, тут у нього також існує можливість анотування відеозображення тими самими інструментами, причому у двох режимах, не зупиняючи відеоряд або в режимі паузи. Можливість збереження інформації, що фіксується, в електронному вигляді дозволяє вчителю використовувати її на наступному уроці при повторенні або надалі на уроках узагальнення знань. Таким чином, учитель безпосередньо на уроці готує навчально-методичний матеріал для подальших занять.

Збережена інформація може бути передана учням в електронному або паперовому вигляді для самостійної роботи на уроці або вдома. Інформація, збережена у формі відеоролику, може використовуватися на уроці як тренажер на етапі закріплення знань. Такий спосіб збереження навчального матеріалу можна застосовувати для створення демонстрацій прикладів розв'язання задач або виконання завдань (закінчити креслення, добудувати фігуру або графік і т. ін.).

Пошук Інтернет-ресурсів

В основу роботи мережі Інтернет покладено ідеї стандартизації використовуваних протоколів передачі інформації і можливість вільного підключення нових мереж.

Використання телекомунікаційних мереж у школі в поєднанні з використанням технологій і ресурсів мультимедіа відкриває нові можливості, основними з яких є:

- розширення доступу до навчально-методичної мультимедіа-інформації;
- формування у школярів комунікативних навичок, культури спілкування, уміння шукати мультимедіа-інформацію;
- організація оперативної консультативної допомоги;
- підвищення індивідуалізації навчання, розвиток бази для самостійного навчання;

- забезпечення проведення віртуальних занять (семінарів, лекцій) у режимі реального часу;
- організація дистанційного навчання;
- організація спільних дослідницьких проєктів;
- моделювання науково-дослідної діяльності;
- доступ до унікального обладнання, моделювання складних або небезпечних об'єктів, явищ або процесів тощо;
- формування мережевого співтовариства вчителів;
- формування в учнів критичного мислення, навичок пошуку і відбору достовірної і необхідної мультимедіа-інформації.

Під телекомунікаційними мультимедіа-засобами, що використовуються у загальній середній освіті, слід розуміти будь-які засоби та інструменти, що стосуються передачі мультимедіа-інформації. До телекомунікаційних засобів, що застосовуються у сфері освіти, крім комп'ютерів і програмного забезпечення, відноситимуться телефон, телевізор і багато інших телекомунікаційних пристроїв. Але телекомунікаційні комп'ютерні мережі повноцінно замінюють решту всіх телекомунікаційних засобів, володіючи цілим спектром додаткових можливостей. У зв'язку з цим виправданим є віднесення до телекомунікаційних засобів лише комп'ютерних засобів передачі мультимедіа-інформації.

Завдяки використанню телекомунікаційних засобів в освіті застосовуються телекомунікаційні сервіси, такі, як електронна пошта, телеконференції, віддалений доступ до інформаційних ресурсів та інші. Всі вони також дозволяють працювати з мультимедіа-інформацією і є потужним інструментом, що розширює сферу використання мультимедіа у навчанні школярів.

Основним джерелом мультимедіа-ресурсів для більшості вчителів і школярів стає всевітня комп'ютерна мережа Інтернет. Ця мережа надає доступ як до освітніх, так і до багатьох інших ресурсів, що містять у собі інформацію будь-яких типів. На сьогодні мультимедіа і гіпермедіа-технології стають невіддільними від телекомунікаційних технологій, а всевітні мережі перетворюються на велике й добре структуроване сховище мультимедіа-інформації. Сучасна мережа Інтернет, справді, здатна запропонувати школярам цілий масив мультимедіа-інформації різного профілю. Тут можна ознайомитися з новинами, цікаво провести час, дістати доступ до різноманітної довідкової, енциклопедичної та навчальної інформації. Інтернет можна ефективно використовувати для вирішення найрізноманітніших завдань у школі і вдома.

Найбільша проблема, що виникає при роботі з Інтернет, — швидко знайти потрібну мультимедіа-інформацію і розібратися в ній, оцінити інформаційну цінність того або іншого ресурсу для своїх цілей.

Шлях до величезного інформаційного багажу людства, що зберігається в бібліотеках, фонотеках, фільмотеках, лежить через картки каталогів.

В Інтернеті існують аналогічні механізми для пошуку необхідної інформації. Йдеться про пошукові сервери. Із змістової точки зору про них можна говорити як про спеціальну службу мережі Інтернет.

Пошукові сервери досить численні й різноманітні. Прийнято розрізняти пошукові індекси й каталоги. Сервери-індекси регулярно прочитують зміст більшості веб-сторінок мережі Інтернет («індексують») і розміщують їх повністю або частково в загальній базі даних. Користувачі пошукового серверу мають можливість здійснювати повнотекстовий пошук за цією базою даних, використовуючи ключові слова, що стосуються теми, яка їх цікавить. Видача результатів пошуку зазвичай складається з уривків рекомендованих увазі користувача сторінок та їхньої адреси (URL), оформлених у вигляді гіперпосилань. Працювати з пошуковими серверами цього типу зручно, коли добре уявляєш, що саме хочеш знайти.

Каталоги розвинулися зі списків цікавих посилань, закладок (*bookmarks*). По суті, вони є багаторівневою смисловою класифікацією посилань, побудованою за принципом «від загального до часткового». Іноді посилання супроводжуються коротким описом мультимедіа-ресурсу. Як правило, можна здійснювати пошук за назвами рубрик (категоріях) і через описи ресурсів за ключовими словами. Каталогом користуються тоді, коли не зовсім чітко знають, що саме шукають. Переходячи від найбільш загальних категорій до часткових, можна визначити, з яким саме мультимедіа-ресурсом мережі Інтернет слід ознайомитися. Пошукові каталоги доречно порівнювати з тематичними бібліотечними каталогами, словниками-тезаурусами або біологічними класифікаціями тварин і рослин. Ведення пошукових каталогів частково автоматизоване, але до сьогодні класифікація ресурсів здійснюється головним чином вручну.

Пошукові каталоги бувають загального призначення та спеціалізовані. Пошукові каталоги загального призначення включають мультимедіа-ресурси різноманітного профілю. Спеціалізовані каталоги об'єднують тільки мультимедіа-ресурси, присвячені певній тематиці.

У світі існує величезна кількість опублікованих у мережі Інтернет мультимедіа-засобів різного призначення. Без спеціальних засобів зорієнтуватися в цьому гігантському обсязі інформації просто неможливо. Вирішують цю проблему пошукові сервери, які зберігають мільйони посилань з різних тем і проводять пошук потрібних документів за запитом користувачів.

Для того, щоб полегшити пошук мультимедіа-ресурсів були створені каталоги Web-серверів і пошукові машини. У більшості випадків каталог являє собою тематичну підборку посилань на Web-ресурси (медицина, політика, програмування і т. ін.). Пошукові ж машини дозволяють потрапити на сторінку, текст якої містить заданий набір слів. Кожна пошукова машина володіє своїми специфічними можливостями, перевагами та недоліками. Якщо мультимедіа-ресурс, який шукає учень, розташований в російськомовній частині мережі Інтернет, доцільно скористатися росій-

ськими пошуковими серверами. Вони краще працюють з російськомовними пошуковими запитами і забезпечені інтерфейсом російською мовою: <http://www.rambler.ru/>, <http://www.aport.ru/>, <http://www.yandex.ru/>

Відбір мультимедіа-інформації повинен проводитися згідно із принципом фільтрації не тільки високоефективної, коректної і достовірної інформації. За допомогою мультимедійних засобів навчання учень отримує уявлення про весь спектр інформаційних ресурсів. Відібрані мультимедіа-ресурси повинні наочно демонструвати, що на популярних серверах відомих видавців може розміщуватися велика кількість неточної, недостовірної та некоректної мультимедійної інформації.

Одним з істотних моментів у відборі змісту й побудові мультимедійних ресурсів є включення в них засобів знайомства учнів з основними формами мультимедійного інтерактивного спілкування в реальних телекомунікаційних середовищах, до яких, в першу чергу, відносяться телеконференції, чати та електронна пошта. Не слід забувати, що в телеконференції спілкування ведеться стосовно певної теми, тоді як чат здебільшого своєї теми може не мати. Проте існують тематичні чати, в яких учасники заздалегідь оповіщаються про тему і дату проведення чату, а для спілкування запрошуються зацікавлені люди.

У процесі вивчення мультимедіа і методів пошуку мультимедіа-інформації учням можна запропонувати емпірично перевірені практичні прийоми та рекомендації пошуку з використанням мультимедіа-засобів, які допомагають структурувати час, увагу (тема, написана на папері) і т. ін.

Ось деякі з рекомендацій, пропоновані учням:

1. Перш ніж почати пошук, треба визначити, з якої теми необхідно шукати інформацію, записати її на аркуш паперу і покласти перед собою. Це допоможе «не збитися з курсу».
2. Необхідно продумати, скільки часу буде потрібно для одного сеансу спілкування з мультимедіа-ресурсом, і спробувати утриматися в рамках певного часу.
3. Для того, щоб знайти необхідну інформацію в різних мультимедіа-ресурсах на різних сайтах, треба підібрати ключові слова або поєднання слів з теми, яка розшукується. З цією метою бажано:
 - скласти список використовуваних пошукових систем і каталогів;
 - скласти орієнтовний список мультимедіа-ресурсів з певної теми;
 - підібрати інформацію з даної теми;
 - запропонувати теми і назви телепередач, статей, відео- або аудіопродукції, які можуть доповнити знайдений матеріал.
4. У процесі роботи обов'язково зустрічатимуться цікаві посилання, які не стосуються справи. Треба намагатися ігнорувати їх або ж додавати до списку «закладок», передбачених програмою перегляду. Наступного разу до них можна буде повернутися.
5. Краще за все вивчити, чим цікавий мультимедіа-документ взагалі, потім перейти по найближчих до заданої теми посилань.

Для школярів дуже важливі навички оцінювання мультимедіа-інформації з огляду на її організацію, а також уміння працювати з інформацією за допомогою різних прийомів. У даному випадку роль педагогів полягає не тільки в тому, щоб орієнтувати школярів і захистити їх від негативного впливу некоректної і недостовірної мультимедіа-інформації, але й прищепити необхідні вміння, володіючи якими, учні змогли б надалі здійснювати індивідуальний інформаційний пошук.

Окрема увага повинна бути приділена випадкам, коли учні займаються пошуком і збиранням інформації для своїх мультимедійних проєктів.

Коли необхідно зібрати інформацію для проєкту, доповіді або презентації, їм слід, перш за все, зосередитися на таких ключових етапах:

- чітке формулювання критеріїв пошуку;
- пошук мультимедіа-інформації й оцінка його результатів;
- впровадження знайденої інформації в контекст тематики, що вивчається.

Така етапна стратегія відбору мультимедіа-інформації розвиває в учнів аналітичне і творче мислення і може бути застосована:

- як аргументація в дискусіях школярів;
- при обміні навчальними матеріалами;
- при взаємодії з учителем;
- при застосуванні стратегій пошуку мультимедіа-інформації;
- для освоєння гіпертекстової навігації;
- при сприйнятті текстів на слух;
- для засвоєння інформації шляхом її дискретизації;
- для відновлення неповної мультимедіа-інформації;
- для швидкого перегляду й оцінки знайдених мультимедіа-ресурсів;
- при роботі в групах.

Наведені вище методи можуть скласти основу методології навчання школярів грамотного й коректного використання мультимедіа-ресурсів у подальшій діяльності, позитивно позначитися на вміннях школярів знаходити й розробляти мультимедіа-ресурси.

Одним із найпопулярніших і перспективніших сервісів мережевих технологій, пов'язаних з мультимедіа, є **WWW-технологія** — система гіпермедіа-ресурсів, особливістю яких, окрім привабливого зовнішнього вигляду, є можливість організації перехресних посилань одне на одне. Використовуючи спеціальну програму перегляду документів WWW (браузер), користувач мережі може швидко переміщатися посиланнями від одного документа до іншого, подорожуючи простором всесвітньої «павутини».

Найбільш поширеною комунікаційною технологією і відповідним сервісом у комп'ютерних мережах стала технологія пересилки й обробки інформаційних повідомлень, що забезпечує оперативний зв'язок між людьми. **Електронна пошта** (E-mail) — це система для зберігання й пересилки

повідомлень між людьми, що мають доступ до комп'ютерної мережі. За допомогою електронної пошти комп'ютерними мережами можна передавати будь-яку мультимедіа-інформацію (текстові документи, зображення, цифрові дані, звукозаписи і т. ін.).

Електронна пошта (E-mail) реалізує:

- редагування документів перед передачею,
- зберігання документів і повідомлень,
- пересилку кореспонденції,
- перевірку й виправлення помилок, що виникають при передачі,
- видачу підтвердження про отримання кореспонденції адресатом,
- отримання та зберігання мультимедіа-інформації,
- перегляд отриманої кореспонденції.

Щоб використовувати електронну пошту, достатньо освоїти декілька команд поштового клієнта для відправки, прийому й обробки інформації. Зазначимо, що при комунікації за допомогою електронної пошти виникає більше психолого-педагогічних проблем, ніж технічних. Справа в тому, що під час безпосереднього людського спілкування інформація передається не тільки за допомогою мови, тут включаються інші форми комунікації: міміка, жести і т. ін. Проте перехід до письмової мови виховує такі позитивні риси, як точність і стислість вираження думки, акуратність і т. ін. Електронна пошта може використовуватися вчителями для консультації, відправлення контрольних робіт школярів і професійного спілкування з колегами. Доцільно також використовувати її для проведення електронних занять в асинхронному режимі, коли той, хто навчається, заздалегідь пересилає в електронному вигляді мультимедіа-матеріал, витяги з рекомендованої літератури і т. ін., а потім по електронній пошті проводяться консультації.

Основними можливостями використання електронної пошти в навчальному процесі школи є:

- розсилка навчально-методичних матеріалів школярам;
- організація консультацій;
- взаємонавчання під час обміну інформацією між школярами;
- проведення дистанційних уроків у режимі off-line;
- спілкування вчителів та адміністрації шкіл з батьками школярів.

Особливість і зручність електронної пошти полягає у можливості розсилати одне й те саме повідомлення одразу великій кількості адресатів. Подібний принцип розсилки використовується службою Інтернет під назвою «списки розсилки». Даний сервіс працює в режимі передплати. Передплативши на список розсилки, педагог або школяр з певною періодичністю отримуватиме на свою поштову скриньку добірку електронних повідомлень з обраної теми. Списки розсилки виконують у мережі Інтернет функції періодичних видань.

Основними дидактичними можливостями використання списків розсилки є автоматична розсилка навчально-методичних матеріалів та організація віртуальних класів.

Іншим популярним сервісом, що надається сучасними телекомунікаційними мережами і реалізує обмін між людьми, об'єднаними спільними інтересами, є **телеконференції**.

Телеконференція є мережевим форумом, організованим для ведення дискусії та обміну повідомленнями з певної тематики.

Телеконференції дозволяють публікувати повідомлення за інтересами на спеціальних комп'ютерах в мережі. Повідомлення можна читати, підключившись до комп'ютера і вибравши тему для дискусії. Далі, за бажанням, можна відповісти авторові статті або відправити власне повідомлення. Таким чином, організовується мережева дискусія, але слід брати до уваги, що повідомлення зберігаються протягом незначного часу. Наявність апаратних мультимедіа-засобів, зокрема аудіо- і відеообладнання (мікрофон, цифрова відеокамера і ін.), підключеного до комп'ютера, дозволяє організувати комп'ютерні аудіо- і відеоконференції, які набули поширення в системі загальної середньої освіти.

На відміну від списків розсилки, заснованих на застосуванні електронної пошти, деякі телеконференції і групи новин працюють у режимі реального часу. Різниця полягає в тому, що у випадку зі списком розсилки обмін інформації здійснюється в режимі off-line шляхом автоматичної розсилки електронних листів. Сервер новин публікує всі повідомлення на загальній дошці негайно і зберігає їх протягом певного часу. Таким чином, телеконференції дозволяють організувати дискусію в різних режимах.

Однією з форм проведення електронних занять з використанням телекомунікаційних мультимедіа-технологій є заняття за класичним сценарієм «питання—відповідь». Учитель наперед повідомляє школярам про тему і питання семінару, потім призначає час проведення заняття. Під час семінару викладач ставить питання у письмовій формі будь-якому учневі, який повинен відповісти на нього. Потім можна організувати обговорення відповіді або самому висловити зауваження.

З розвитком технічних засобів комп'ютерних мереж збільшується швидкість передачі даних. Це дозволяє користувачам, підключеним до мережі, не тільки обмінюватися текстовими повідомленнями, але й передавати на значну відстань мультимедіа-ресурси — звук і відеозображення. Одним із представників програм, що реалізують спілкування через мережу, є програма NetMeeting, що входить до складу комплекту Internet Explorer. NetMeeting — це мультимедіа-засіб, що реалізує можливості прямого зв'язку через мережу Інтернет.

Слід зазначити, що для реалізації звукового зв'язку необхідні відповідні апаратні мультимедіа-засоби: звукова карта, мікрофон й акустичні системи.

Основними напрямками використання NetMeeting у навчальному процесі середньої школи є:

- 1) організація віртуальних уроків і консультацій у реальному режимі, включаючи голосове спілкування і передачу відеозображень вчителів і школярів;
- 2) обмін інформацією в текстовому, графічному і звуковому режимах;
- 3) організація спільної роботи з інформацією в режимі on-line;
- 4) пересилка навчально-методичної інформації у вигляді файлів у реальному режимі часу;
- 5) інтерактивне спілкування вчителів та адміністрації з батьками школярів, в перспективі — телекомунікаційні оперативні батьківські збори.

Однією з найважливіших мережевих мультимедіа-технологій є розподілена обробка даних. У цьому випадку персональні комп'ютери використовуються на місцях виникнення й застосування інформації. Якщо вони сполучені каналами зв'язку, то це дає можливість розподілити їх мультимедіа-ресурси по окремих функціональних сферах діяльності і змінити технологію обробки даних у напрямку децентралізації.

Значення презентацій у навчальному процесі та рекомендації щодо її створення

У результаті роботи з ППЗ різного типу можна сформулювати такі принципи вибору програмного продукту для використання на уроці.

1. Програма повинна бути зрозуміла з першого знайомства як викладачам, так і учням. Керування програмою має бути максимально простою.
2. Викладач повинен мати можливість компонувати матеріал на власний розсуд і при підготовці до уроку займатися творчістю, а не запам'ятовуванням того, у якому порядку буде виводитися інформація.
3. Програма має дозволяти використання інформації в будь-якій формі представлення (текст, таблиці, діаграми, слайди, відео- та аудіофрагменти і т. ін.)

У підсумку, як показала практика, цим вимогам відповідає не готовий продукт, а програма створення презентацій.

У практичній роботі найбільш вдалою є Power Point з пакета Microsoft Office. Даний вибір визначається, насамперед, поширеністю даного пакета і його уніфікованістю — будь-яка людина, що має уявлення про Microsoft Word, швидко може почати роботу в інших програмах.

Power Point дозволяє будь-якому вчителю, що володіє навичками роботи в одній із програм, що входять до пакета Microsoft Office, стати розробником програмних продуктів, які зроблять викладання свого предмета більш ефективним.

Трирічний досвід роботи автора в даному напрямку засвідчив, що на підготовку однієї презентації до конкретного уроку з використанням

засобів анімації, графіки, аудіозасобів, фрагментів тих же мультимедійних енциклопедій необхідно 2–2,5 години. В ідеалі для введення в ПК графіки необхідно мати сканер, принаймні, можна скористатися набором малюнків з колекцій ClipArt, широко представлених на численних компакт-дисках. У разі потреби викладач може замінити текст, малюнок, діаграму чи просто знищити непотрібні слайди. Ці можливості Power Point дозволяють максимально застосовувати будь-яку наявну презентацію для проведення конкретного уроку в конкретному класі.

Створення слайду, його оформлення та інформаційне наповнення легко здійснюються завдяки добре продуманій системі роботи в Power Point.

До переваг Microsoft PowerPoint як інструментального середовища можна віднести:

- а) доступність;
- б) легкість в освоєнні і простоту створення мультимедіа-презентації (при досить широкому наборі наявних можливостей, зокрема, для реалізації «оформлювальних» анімаційних ефектів, особливо в PowerPoint XP);
- в) можливість перенесення даних з інших додатків Microsoft Office, що дозволяє розширити для непрофесійного користувача можливості підготовки змістовного наповнення, а також включати до створюваних презентацій матеріали, раніше підготовлені засобами Word і Excel.

При підготовці навчальних мультимедійних презентацій необхідно враховувати загальнодидактичні принципи створення навчальних курсів, вимоги, що диктуються психологічними особливостями сприйняття інформації з екрана, ергономічні вимоги й максимально використовувати можливості, які надають нам програмні засоби телекомунікаційної мережі і сучасних інформаційних технологій. Інформаційні технології є лише засобом реалізації дидактичних завдань.

Ефективність мультимедійних презентацій залежить від якості дидактичних матеріалів і майстерності педагогів. Тому педагогічна, змістова організація мультимедійних презентацій (як на етапі проектування презентації, так і в процесі його використання) є пріоритетною.

При створенні мультимедійних презентацій необхідно враховувати такі вимоги:

- **Мотивація.** Мотивація — необхідна складова навчання, яка повинна підтримуватися упродовж всього процесу уроку. Велике значення має чітко визначена мета, яка ставиться перед школярами.
- **Постановка навчальної мети.** Учень від самого початку роботи за комп'ютером повинен знати, що від нього вимагається. Завдання навчання повинні бути чітко й ясно сформульовані в ході уроку.
- **Створення передумов до сприйняття навчального матеріалу.** Для створення передумов до сприйняття матеріалу на уроці можуть бути корисні допоміжні матеріали.

- **Подача матеріалу.** Стратегія подачі матеріалу залежить від поставлених цілей. Важливою проблемою є оформлення слайдів, що виводяться на екран дисплея.
- **Оцінка.** У ході роботи з комп'ютером школярі повинні знати, як вони справляються з навчальним матеріалом. Найбільш важливою є організація комунікацій «школяр — вчитель — школяр». З цією метою варто організовувати роботу школярів у проектах, застосовувати «навчання у співпраці», а також дискусії.

Не слід забувати корисні рекомендації, надані Ф. Дистервегом у «Керівництві до освіти німецьких вчителів». Наведемо деякі з них:

- а) розподіляй кожен матеріал на етапи і невеликі завершені частини;
- б) виділяй на кожному етапі окремі частини матеріалу, що вивчатиметься надалі і, не допускаючи істотних пауз, наводь з нього окремі дані, щоб викликати допитливість учня, не задовольняючи її, проте, повною мірою;
- в) розподіляй і розташовуй матеріал так, щоб на наступному етапі, де тільки можливо, при вивченні нового знову повторювалося попереднє.

При створенні мультимедійної презентації потрібно враховувати не тільки відповідні принципи класичної дидактики, але й специфічні принципи використання комп'ютерних мультимедійних презентацій.

Необхідно, щоб матеріал вас захоплював. Використання відомих авторитетних джерел, застосування різноманітної графіки, анімації має сприяти підвищенню допитливості.

Майстерно зроблена презентація може привернути увагу учнів і збудити інтерес до навчання. Проте не слід захоплюватися і зловживати зовнішньою стороною презентації, пов'язаною зі спецефектами. Необхідно знайти такий баланс між матеріалом, що подається, та ефектами, що його супроводжують, щоб ваші учні буквально «сиділи на краечку стільця». Якщо ви є викладачем, то, природно, хочете, щоб ваші школярі не просто слухали вас, але й розуміли, а також могли ефективно застосовувати отримані знання на практиці. Мультимедійні навчальні презентації — один зі способів реалізації такого підходу. Навчальні презентації призначені допомогти викладачеві та учневі й дозволяють зручно і наочно представити матеріал.

Типи презентацій

Зі сценарієм. Є довершеним засобом представлення інформації для учнівської аудиторії. Матеріал у такій презентації, як правило, добре організований, її можна досконало підготувати, щоб забезпечити бездоганну презентацію. Мультимедійна презентація зі сценарієм, в ході якої викладач керує подачею матеріалу, — це ідеальний спосіб організувати процес представлення інформації на уроці в школі. Цю методику можна застосовувати в будь-якій сфері навчання.

Інтерактивні. У таких презентаціях реалізована можливість обирати спосіб вивчення навчального матеріалу. За допомогою інтерактивних презентацій зручно реалізувати індивідуальну роботу за поданим матеріалом, що дозволяє користувачеві самостійно ознайомитися з інформацією про предмет. Їх можна використовувати для самостійного вивчення школярем матеріалу в ході уроку або удома. Інтерактивна презентація — це діалог між комп'ютером і людиною, під час якої людині надається можливість шукати і знаходити для себе інформацію самостійно, за потребою.

Користувач управляє інтерактивною презентацією, приймаючи рішення про те, який матеріал для нього важливий, і здійснюючи на екрані комп'ютера вибір, тобто показуючи курсором на потрібний об'єкт і натискаючи кнопку миші або клавішу на клавіатурі.

Всі інтерактивні програми мають загальну властивість: вони керуються діями (натиснення клавіші, позиціонування курсора на екранний об'єкт). Для користувача інтерактивна презентація — це реалізована у зручній і цікавій формі можливість здійснювати пошук потрібної інформації, заглиблюючись в неї настільки, наскільки це було передбачено творцем презентації.

Інша суттєва ознака якісної інтерактивної презентації — це закладена в ній властивість захоплювати користувача й утримувати інтерес до матеріалу, що представляється. Кращі активні презентації містять елементи новизни, які сприяють стимуляції інтересу користувача до подальших досліджень.

При створенні схеми сценарію і складанні текстового супроводу до мультимедійної презентації слід керуватися такими принципами:

1. Презентація повинна бути короткою, доступною і композиційно цілісною. Тривалість презентації за сценарієм повинна складати не більше 20–30 хв. Для демонстрації потрібно підготувати приблизно 20–25 слайдів (показ одного слайду займає близько 1 хвилини плюс час для відповідей на питання слухачів).
2. Під час викладу матеріалу слід виділити декілька ключових моментів і в ході демонстрації час від часу повертатися до них, щоб висвітлити питання різнобічно. Це гарантує належне сприйняття інформації вашими слухачами. Не бійтеся повторити свою думку, якщо хочете, щоб її за-своїли.

Пропонований план стане у пригоді впродовж роботи над власною презентацією.

1. Перш ніж розпочати роботу над презентацією, слід досягти повного розуміння того, про що ви збираєтеся розповідати.
2. У презентації не повинно бути нічого зайвого. Кожен слайд має бути ланкою всієї розповіді і працювати на загальну ідею презентації. Невдалі слайди необхідно об'єднати з іншими, перемістити або видалити взагалі.

3. Користуйтеся готовими шаблонами під час вибору стилю символів і кольору фону. Не бійтеся творчого підходу. Експериментуйте при розміщенні графіки і створенні спецефектів.
4. Не перевантажуйте слайди зайвими деталями. Іноді краще замість одного складного слайду представити декілька простих. Не слід намагатися «завантажити» в один слайд дуже багато інформації.
5. Додаткові ефекти не повинні перетворюватися на самоціль. Їх слід звести до мінімуму і використовувати лише для акцентування уваги глядача на ключових моментах демонстрації. Звукові та візуальні ефекти у жодному випадку не повинні виступати на передній план і затуляти корисну інформацію.

Основні якості мультимедійної презентації:

- а) зручна система навігації, що дозволяє легко переміщатися по презентації;
- б) використання мультимедійних можливостей сучасних комп'ютерів і Інтернет (графічних вставок, анімації, звуку, якщо необхідно та ін.);
- в) розподіл уроку на невеликі логічно замкнені блоки (слайди);
- г) кожен слайд презентації повинен мати заголовок;
- д) необхідні посилання на літературні джерела, електронні бібліотеки і на джерела інформації в мережі Інтернет;
- е) доступність — швидке завантаження, без ускладнення ефектами.

При створенні мультимедійних презентацій необхідно враховувати особливості сприйняття інформації з екрана комп'ютера. Слід дотримуватися єдиного стилю представлення інформації для всього уроку і прагнути уніфікації структури і форми подання матеріалу. Шрифти рекомендується використовувати стандартні — Times New Roman, Arial. Краще за все обмежитися використанням двох або трьох шрифтів для всієї презентації. Наприклад, основний текст презентації шрифт Times New Roman, заголовок слайду — Arial. Рекомендується використання кольору в презентації, найбільш ефектно виділяти окремі частини тексту кольором та елементи таблиці або всю таблицю кольором (фон осередку або фон таблиці). Уся презентація виконується в одній колірній палітрі, зазвичай на базі одного шаблону.

Важливо перевіряти презентацію на зручність читання з екрана комп'ютера. Тексти презентації не повинні бути великими. Рекомендується використовувати стислий, інформаційний стиль викладу матеріалу.

При створенні мультимедійної презентації слід вирішити, як за умов максимальної інформаційної насиченості продукту забезпечити максимальну простоту і прозорість організації матеріалу для учнів. Один із способів вирішення цього завдання — обмежити способи представлення навчального матеріалу і набору навігаційних об'єктів. У цьому випадку учень швидко опанує особливості інтерфейсу даної презентації й надалі на нього не відволікатиметься, зосередивши всю увагу на отриманні інформації.

Для правильного вибору стилю потрібно знати принципи ергономіки, що містять кращі, перевірені на практиці методи використання тих чи інших компонентів мультимедійної презентації. Щоб привернути й утримати увагу учнів, необхідно подавати максимум інформації, використовуючи мінімум слів.

Для забезпечення дидактичних функцій до мультимедійної презентації висуваються *такі вимоги*.

1. Текстові фрагменти супроводжуються аудіо- або відеоінформацією для виділення смислових акцентів. Для представлення різномірної або гіпертекстової інформації доцільно використовувати багатовіконний інтерфейс.
2. У мультимедійній презентації може міститися додатковий матеріал, а також матеріал для поглибленого вивчення теми.
3. Найбільш важливі елементи мультимедійної презентації повинні мати підказки або пояснення.
4. Після вивчення кожної структурної одиниці представленого матеріалу в презентації міститься матеріал для узагальнення, де матеріал, що вивчався, поданий у стислому вигляді.
5. Мультимедійна презентація повинна бути відкрита для розвитку.
6. Текст мультимедійної презентації має піддаватися копіюванню, друку.

При підготовці мультимедійних презентацій викладач має використовувати можливості Інтернет, сучасні мультимедійні енциклопедії та електронні підручники. Гнучкість — одна з основ успішної презентації. Будьте готові внести зміни по ходу презентації у відповідь на реакцію школярів. Електронна презентація постійно поповнюється новими матеріалами й удосконалюється. Для учня його презентація поповнюється особистими роботами. Сучасні програмні і технічні засоби дозволяють легко змінювати зміст презентації та зберігати великі обсяги інформації.

Етапи підготовки мультимедійної презентації:

- а) структуризація навчального матеріалу;
- б) складання сценарію реалізації;
- в) розробка дизайну презентації;
- г) підготовка медіафрагментів (тексти, ілюстрації, відеозйомка, запис аудіофрагментів);
- д) тестування-перевірка.

Враховуючи дослідження психологів, можна сформулювати ряд загальних рекомендацій, які слід брати до уваги при розробці способу візуалізації інформації на екрані:

- а) інформація на екрані має бути структурована;
- б) візуальна інформація повинна періодично мінятися на аудіоінформацію;

- в) темп роботи, а також яскравість кольору і / або гучність звуку мають варіюватися;
- г) зміст навчального матеріалу, що візуалізується, не повинен бути надто простим або складним.

Під час розробки формату кадру на екрані і його побудови слід пам'ятати, що існують зв'язки між об'єктами, які визначають організацію зорового поля. Компонувати об'єкти рекомендується:

- близько один від одного, оскільки чим об'єкти ближче в зоровому полі, тим з більшою вірогідністю вони організуються в єдині, цілісні образи;
- за схожістю процесів, оскільки чим більше схожість і цілісність образів, тим з більшою вірогідністю вони організуються;
- так, щоб вони утворювали замкнені ланцюги, оскільки чим більше елементів зорового поля утворюють замкнені ланцюги, тим з більшою готовністю вони організуються в окремі образи;
- з урахуванням особливостей виділення предмета і фону при виборі форми об'єктів, розмірів літер і цифр, насиченості кольору, розташування тексту;
- не перевантажуючи візуальну інформацію деталями, яскравими і контрастними кольорами;
- виділяючи матеріал, призначений для запам'ятовування, кольором, підкресленням, розміром шрифту тощо.

Природним для людини є сприйняття у відбитому світлі, а на екрані монітора інформація передається за допомогою випромінюючого світла. Колір разом із яскравістю і контрастом зображення істотно впливають на характер візуального середовища на екрані монітора. Об'єкти, для зображення яких використовується багатющий спектр кольорів з опорою на розмаїтий фон, по-різному сприймаються людиною. Якщо яскравість кольору об'єктів і яскравість фону значно відрізняються, то при поверхневому розгляді зображення може виникнути ефект «психологічної плями», коли деякі об'єкти начебто випадають із поля зору, розгляд зображення і сприйняття цих об'єктів вимагає додаткових зорових зусиль. Важливу роль в організації зорової інформації відіграє контраст предметів щодо фону. Існують два різновиди контрасту: прямий і зворотний. При прямому контрасті предмети та їх зображення темніші, а при зворотному — світліші за фон. Перевага віддається роботі в прямому контрасті. За цих умов збільшення яскравості поліпшує видимість, а при зворотному — погіршує, але цифри, букви й знаки, що зображуються у зворотному контрасті, пізнаються точніше й швидше, ніж у прямому, навіть за менших розмірів. Чим більше відносні розміри частин зображення і вище їхня яскравість, тим меншим повинен бути контраст, тим кращою буде видимість. Комфортність

сприйняття інформації з екрана досягається при рівномірному розподілі яскравості в полі зору.

Співвідношення кольорів у кольоровій палітрі інформаційного ресурсу може формувати і певний психологічний настрій. Домінування темних кольорів стає причиною розвитку пригнобленого психологічного стану, пасивності. Переважання яскравих кольорів, навпаки, надто збуджує і призводить до втоми зорового аналізатора. Все це слід враховувати, якщо ви прагнете дотримуватися вимог ергономіки та здоров'язбереження.

Кольори рекомендується встановлювати постійними й дотримуватися, аби вони відповідали стійким зоровим асоціаціям, реальним предметам і об'єктам. Для смислового зіставлення об'єктів (даних) доцільним є використання в презентаціях контрастних кольорів (червоний — зелений, синій — жовтий, білий — чорний). Але важливо не зловживати контрастними кольорами, оскільки це часто призводить до появи психологічних післяобразів і кольорових гомогенних полів. Колірний контраст зображення і фону повинен перебувати на оптимальному рівні, контраст яскравості зображення щодо фону має бути вище, приблизно, на 60 %. Необхідно враховувати, що червоний колір забезпечує сприятливі умови сприйняття тільки при високій яскравості зображення, зелений — у середньому діапазоні яскравості, жовтий — в широкому діапазоні рівнів яскравості зображення, синій — при малій яскравості.

З метою оптимізації вивчення інформації на екрані доцільним є використання логічних наголосів. Логічними наголосами називають психолого-апаратні прийоми, призначення яких — привернути увагу користувача до певного об'єкта.

Для створення логічних наголосів можна використовувати *такі прийоми*:

- а) зображення головного об'єкта більш яскравим кольором;
- б) зміна розміру, яскравості, розташування;
- в) виділення тексту проблісковим світінням.

Кількісною оцінкою логічного наголосу є його інтенсивність, яка залежить від співвідношення кольору та яскравості об'єкта щодо фону, від зміни відносних розмірів об'єкта по відношенню до розмірів предметів фону зображення. Важливим є виділення або яскравішим, або більш контрастним кольором, менш важливе виділення — проблісковим світінням, шляхом зміни розміру або яскравості. Щоб привернути увагу до об'єкта в презентації, можна використати декілька логічних наголосів одночасно. Тоді інтенсивність логічного наголосу об'єкта дорівнюватиме сумі цих логічних наголосів. Наприклад, об'єкт може бути виділений одночасно зі зменшенням яскравості фону, включенням режиму його мигтіння або пробліскового світіння та звуковими сигналами.

На естетико-ергономічні показники презентації і комфортність сприйняття зорової інформації істотно впливає засміченість поля головного

об'єкта. У полі головного об'єкта доцільно розміщувати не більше трьох об'єктів.

Конкретна кількість ілюстрацій для окремої екранної сторінки або для всієї презентації комплексом вимог спеціально не встановлюється. Для підвищення наочності навчального матеріалу можна використовувати таблиці та схеми.

При створенні презентації таблиці використовуються, щоб:

- а) підвищити зорову наочність і полегшити сприйняття того або іншого смислового фрагменту тексту;
- б) здійснити певне порівняння двох і більше об'єктів (таких змістових елементів тексту, як події, факти, явища, персоналії, предмети, фрагменти текстів та ін.);
- в) згрупувати значну кількість об'єктів;
- г) систематизувати об'єкти;
- д) класифікувати й пов'язати компоненти в рамках теми, що вивчається.

При розробці таблиць для презентацій варто дотримуватись таких основних правил:

- а) таблиця має містити мінімум коментарів;
- б) верхні, нижні і бокові поля таблиці повинні мати відступи;
- в) кольорова палітра таблиці не повинна бути строкатою;
- г) кількість елементів таблиці мають відповідати змісту і характеру виділеного фрагмента тексту і т. ін.

Таблиці, графіки, діаграми, аплікації, схематичні малюнки використовуються як для виявлення істотних ознак, зв'язків і відношень явищ, подій, процесів, так і для формування локального образного уявлення фрагмента тексту. За допомогою схематичного зображення автор розкриває явища в їх логічній послідовності, забезпечує порівняння двох або більше об'єктів, а також узагальнює та систематизує знання.

З метою формування в учня реалістичного образу у ряді випадків доцільно зіставити схематичне зображення з іншими видами ілюстрацій. Схема може бути доповнена конкретним текстовим матеріалом, проте обсяг його варто обмежити, оскільки існує небезпека перевантаженості схеми, що ускладнить зорове сприйняття матеріалу, знецінить зміст схеми.

Компактне розміщення матеріалу, лаконічні умовні позначення дозволяють розвантажити схему або блок-схему, привести її у відповідність до гігієнічних норм і здоров'язберігаючих вимог.

При створенні презентацій рекомендується опанувати декілька прийомів реалізації ефекту анімації.

Прийом типу «накладання». Автор, обравши статичну ілюстрацію, розбиває її на складові частини, а потім описує послідовність накладання цих частин одна на одну. При цьому об'єкт, динамічно змінюючись, не переміщається в просторі.

Приєм типу «каширування». Заповнена текстом таблиця спочатку закрита і розкривається поступово. Створюється ілюзія руху непрозорого паперу по таблиці, що розкриває ту або іншу її частину.

Приєм типу «руху в просторі». На відміну від прийому «накладання», в інформаційному ресурсі описується послідовність дій, які для ілюстрації здійснюватиме на екрані обраний об'єкт, пересуваючись за попередньо заданою траєкторією (ефект мультиплікації).

Типи і види навчальних презентацій

1. **Конспект уроку.** Містить візуальні складові традиційного уроку: назва, план, ключові поняття, домашнє завдання і т. ін. Ілюстративний ряд відіграє другорядну роль.
2. **Слайд-шоу.** Цілковита відсутність тексту, акцент робиться на яскравих, великих зображеннях або колажі (можна демонструвати на початку, в кінці або в середині уроку, ставлячи за мету створити певний емоційний настрій, зазвичай супроводжується музичними фрагментами). Демонстрація слайд-шоу протягом всього уроку вважається малоефективною.
3. **«Тільки текст».** Варіант, протилежний по суті тому, що пропонувався в попередньому пункті. Дидактичний ефект досягається за рахунок зміни типів і розмірів використовуваних шрифтів і колірної гамми. Також активно використовуються різні варіанти підкреслень.
4. **Анімовані схеми.** Особливий акцент робиться на різних графіках і схемах. Основна сфера застосування — проведення занять повторювально-узагальнюючого характеру.
5. **«Опорні сигнали».** Фактично даний підхід є розвитком ідей В. Шаталова. Природно, що в даному випадку необхідне ефективне володіння простими графічними редакторами (малювання).
6. **Заповнюємо таблицю.** Варіант презентації, рекомендований при проведенні занять, пов'язаних із систематизацією будь-якого матеріалу. Це можуть бути тематичні, синхронні, хронологічні та інші види таблиць. Використовуючи як фоновий малюнок зображення, характерне для теми, що вивчається, вчитель послідовно виводить на слайд незаповнену таблицю, частково заповнену таблицю (поетапно) і, нарешті, завершений варіант. «Заповнення» таблиці відбувається після відповідного обговорення в класі.
7. **Аналіз картини.** Презентація, «героїнею» якої є одна картина, плакат або низка зображень. У ході уроку вчитель виділяє (та обговорює з учнями) будь-які фрагменти цього зображення.
8. **Тестування.** Варіант, який також може бути рекомендований при проведенні повторювально-узагальнюючого уроку.
9. **Робочий зошит.** «Екранний варіант» робочого зошита на друкарській основі. «Заповнення» зошита (в т.ч. рядком, що «біжить») відбувається після відповідного обговорення в класі.

Зрозуміло, що всі наведені типи і види уроків можуть використовуватися як окремо, так і в різноманітній конфігурації. Слід мати на увазі, що значне число готових уроків, створених у PowerPoint, представлено на сайті <http://som.fio.ru>.

Всім відомо, що Microsoft Word є одним з найбільш поширених текстових редакторів. Він дозволяє дуже швидко та якісно створювати й редагувати текстові документи. Учителі вже це оцінили. Але Word має свою спрямованість. Його не можна використовувати для роботи з публікаціями, з матеріалами, готовими для друку.

Програма Microsoft Publisher допомагає вирішити цю проблему. Microsoft Publisher, яка входить до пакета Microsoft Office, є однією з найкращих видавничих прикладних програм. Вона дозволяє створювати публікації, тобто матеріали для друку. Особливістю цієї програми є те, що, окрім тексту, вона дозволяє вводити візуальні матеріали (фотографії, плакати, карикатури тощо). Але все це робиться на досить професійному рівні із застосуванням новітніх прийомів з найменшими витратами часу, що дуже важливо на сьогодні. Макетування матеріалів відзначається продуктивністю, продуманістю і простотою водночас. Автоматичний підбір 2000 кольорових схем та шаблонів публікацій дозволяє самостійно і в короткий термін опанувати цю програму. Для економії часу в цих шаблонах розміщені поля та багато інших елементів, що робить макетування приємним заняттям.

Принцип роботи Publisher мало чим відрізняється від принципів роботи інших програм Microsoft Office. І той, хто вже набув елементарних навичок роботи з програмою Microsoft Word, швидко зможе опанувати принципи роботи з Microsoft Publisher.

Особливо корисним використання цієї програми є при підготовці, наприклад, електронних варіантів лабораторно-практичних робіт з історії. Особливо це помітно, якщо сторінки документальних джерел спробувати перетворити у веб-сторінку. Це дозволяє гортати сторінки за допомогою гіперпосилань. Адже не завжди є можливість роздрукувати матеріал для всіх учнів, особливо якщо це пов'язано з кольоровими візуальними матеріалами.

Microsoft Publisher може слугувати інструментом створення дидактичних матеріалів на урок як в електронному, так і в паперовому варіанті.

Психолого-педагогічні аспекти роботи з мультимедіа

Запровадження мультимедіа-ресурсів у навчальний процес відбувається відповідно до двох основних напрямків. Освітні мультимедіа-ресурси, що упроваджуються відповідно до першого напрямку, включаються у навчальний процес як «підтримуючі» засоби в рамках традиційних методів системи загальної середньої освіти. У цьому випадку інформаційні ресурси виступають як засіб інтенсифікації навчального процесу, індивідуалізації

навчання і часткової автоматизації роботи вчителів, пов'язаної з контролем та оцінюванням знань школярів.

Другий напрям впровадження мультимедіа-ресурсів є більш складним процесом, що призводить до зміни змісту освіти, перегляду методів і форм організації навчання, побудови цілісних курсів, заснованих на використанні змістового наповнення інформаційних джерел в окремих шкільних дисциплінах.

Йдеться про те, що основою для створення, опису, класифікації та застосування мультимедіа-ресурсів повинні виступати психологічні принципи діяльності та росту. Згідно з першим принципом, навчання постає як організація умов привласнення школярами тих або інших форм спілкування й діяльності. У ході реалізації цього принципу можливе впровадження мультимедіа-ресурсів як за першим, так і за другим напрямком.

Згідно з другим принципом, визнається подвійний характер педагогічної дії. З одного боку, реалізуючи соціальне замовлення, вчитель управляє становленням особистості, з іншого — управління здійснюється на основі свідомого врахування педагогом індивідуальних якостей учнів. Інтелектуальне зростання школяра відбувається в умовах організації його самовизначення, за умов максимального усвідомлення характеру своєї діяльності. Упровадження мультимедіа-ресурсів під час реалізації цього принципу здійснюється за іншим напрямком.

Указані принципи найповніше відображені в особистісно-орієнтованій моделі навчання. Її мета — сприяти розвиткові учня як особистості, сформувати у нього потребу самоосвіти й самовизначення у навчальних і життєвих ситуаціях з усвідомленням особистої відповідальності. Знання, уміння і навички в цій моделі розглядаються не як мета, а як засіб розвитку учня, що породжує специфічні потреби системи освіти в інформаційних джерелах.

Відомий психолог О. К. Тихомиров, який досліджує філософські та психологічні питання проблеми штучного інтелекту, аналізуючи роль і місце ЕОМ в діяльності людини, пише: «Для нас ЕОМ, як і решта машин, — це створені людською рукою органи людського мозку. Якщо на етапі створення двигунів машини служили знаряддями діяльності людини при виконанні роботи, що вимагає великої витрати енергії, то на етапі розвитку комп'ютерів останні стали знаряддями розумової діяльності людини».

Він виділяє три основні точки зору в описі взаємодій людини, комп'ютера і мультимедіа-ресурсів у сфері розумової праці: теорію заміщення, теорію доповнення і теорію перетворення.

Заміщення має місце тоді, коли відповідне програмне забезпечення комп'ютера звільняє користувача від знання алгоритмів рішення багатьох конкретних завдань у предметній галузі. Користувачеві, щоб отримати рішення, достатньо «механічно» ввести умови завдання в комп'ютер. Під час взаємодії людини з машиною дія користувача залишається зовнішньою, не

засвоюваною ним процедурою. Розробники алгоритму спеціально проводять формалізацію, щоб звільнити споживачів продукту від необхідності повторного рішення задачі. Запроваджуються як нові форми людської діяльності, так і новий розподіл праці.

Доповнення застосовується у випадках спільного вирішення однієї задачі людиною і машиною, коли ЕОМ розв'язання деяких окремих задач, що раніше виконувала людина, перебирає на себе. Комп'ютер доповнює людські можливості з переробки інформації.

Характеризуючи можливі зміни в онтогенетичному розвитку, які можуть стати результатом інформатизації, О. К. Тихомиров пише, що з появою комп'ютера міняється сама форма зберігання суспільного досвіду («електронний мозок», наприклад, замість бібліотек), процес засвоєння, де відносини вчитель — учень опосередковані комп'ютером, а також зміст процесу засвоєння (можливість редукації засвоєння формальних процедур завдяки використанню комп'ютерів). При цьому, посилаючись на Д. Ліклайдера, він пише, що людина — це не просто «партнер», вона «лідер», що веде гру. Отже, комп'ютер повинен розглядатися як знаряддя — знаряддя діяльності вчителя, що залишається «лідером» педагогічного процесу. Разом з тим, очевидно, що позиція або роль вчителя і роль учня відмінні. Значить, людина може відігравати роль суб'єкта або (та) об'єкта дії комп'ютеризованої системи.

Окрім розвантаження розумової діяльності від рутинних компонентів, можна виділити такі психологічні переваги використання мультимедіа-ресурсів в процесі навчання школярів.

1. Візуалізація. Робота з графічною інформацією дозволяє мобілізувати ресурси образного мислення.
2. Прискорення процесу екстеріоризації задуму, його матеріалізація у вигляді малюнка або схеми.
3. Прискорення й збільшення отриманих від комп'ютера результатів шаблонних змін ситуації.
4. Розширення можливостей здійснення пошукових дій, які наразі здійснюються комп'ютером.
5. Можливість повернутися до проміжних етапів діяльності (використовуючи пам'ять комп'ютера).
6. Можливість одномоментного розгляду одного й того самого об'єкта з декількох точок зору, порівняння декількох варіантів перетворення об'єкта.

З появою комп'ютера і мультимедіа-ресурсів виникають нові форми опосередкованого спілкування учнів і вчителів. Розкриваючи цю думку, О. К. Тихомиров пише: «Важливим чинником, що зумовлює зміну розумової діяльності, є створення мережі ЕОМ... Цю ситуацію розвитку можна охарактеризувати як перехід від індивідуальної взаємодії людини з ЕОМ до взаємодії груп людей і груп ЕОМ, причому взаємодії між людьми стають

опосередкованими взаємодією з ЕОМ. Виникає «груповий симбіоз». Ефективність роботи цієї нової системи вищого порядку збільшується не тільки за рахунок простого підсумовування індивідуального внеску зростаючого числа «підсистем», але й за рахунок прискорення обміну інформацією, необхідною для вирішення завдань, а також за рахунок гармонійного поєднання роботи людей, що володіють різними стилями розумової діяльності».

У діяльності школяра в системі «людина — комп'ютер — мультимедіа-ресурс», де окремі розумові дії опосередковані зовнішньою процедурою, спочатку не засвоюваною ним, формується інший стиль мислення. Цей факт стає дедалі помітнішим. Наприклад, останнім часом відчутно зросла кількість учнів, які можуть формально відтворювати визначення, доказ і т. ін., не розуміючи їхнього сенсу, і це не викликає у них ніякого дискомфорту. Ймовірно, звільняючись від поглибленого розгляду завдань, алгоритм рішення яких «відомий» комп'ютеру, учень позбавляється багатьох творчих моментів, що виникають у процесі пошуку способу вирішення, а значить, не отримує і якихось важливих компонентів досвіду творчої діяльності.

Тому, застосовуючи в середній освіті сучасні інформаційні технології і мультимедіа-ресурси, не слід забувати, що «творчий» рівень інтерактивної взаємодії людини з комп'ютером визначається змістом і рівнем інтелектуального розвитку людини. А це означає, що в основі взаємодії людини і мультимедіа-ресурсів повинна лежати система власних знань.

Певну небезпеку становить зовнішнє поверхове використання мультимедіа-ресурсів для виконання малозначущих у загальноосвітньому плані групових та індивідуальних проектів. Нарешті, для когось комп'ютер так і залишатиметься цікавою іграшкою.

Комп'ютер і мультимедіа-ресурси можуть стати не тільки потужним засобом становлення й розвитку школяра (як особистості; суб'єкта пізнання, практичної діяльності, спілкування, самосвідомості), але й, навпаки, сприяти формуванню шаблонного мислення, формального та безініціативного ставлення до діяльності і т. ін.

Тому в обговоренні перспектив використання мультимедіа-ресурсів в освіті не повинна зменшуватися роль вчителя, який знає свій предмет і вміє управляти пізнавальною діяльністю своїх учнів. Тільки зробивши вчителя своїм союзником, озброївши його конкретними мультимедіа-ресурсами, придатними для використання на звичайному шкільному уроці, і методиками їх застосування, можна сподіватися на успішний розвиток на новій технологічній базі педагогічних технологій.

Використання мультимедіа-технології у навчанні школярів зазвичай розглядається в **чотирьох основних напрямках**:

- 1) комп'ютер і мультимедіа-технології як об'єкти вивчення;
- 2) комп'ютер і мультимедіа-технології як засоби представлення, зберігання й переробки інформації;

- 3) комп'ютер як засіб організації навчальної взаємодії учнів;
- 4) комп'ютер як засіб управління діяльністю школярів.

Мультимедіа як форма представлення інформації різних видів розширює можливості організації діяльності учнів на уроці. Мультимедіа-ресурси за рахунок збільшення частки інформації, представленої у візуальній формі, відкривають перед учителем нові можливості подачі матеріалу на уроці (кольорові динамічні ілюстрації, звуковий супровід, фрагменти «живих» уроків і ін.). Електронні способи отримання, зберігання й переробки інформації несуть з собою новий тип учнівської діяльності (створення навчальних сайтів, упорядкування словників, довідників і т. ін.).

Використовуючи мультимедіа-ресурси на уроці, учитель отримує можливість гнучко міняти форми взаємодії з учнями (зміна фронтальних, групових та індивідуальних форм; надання більшої самостійності учням, індивідуалізація навчання на основі врахування пізнавального стилю школяра, надання йому можливості працювати в індивідуальному темпі) та застосовувати нові форми взаємодії учнів між собою.

У шкільній практиці дедалі ширше застосовуються такі форми організації навчальної взаємодії, як групові проекти, при створенні яких використовуються можливості глобальних мереж, колективна участь в електронних конференціях, пошук мультимедіа-ресурсів для рефератів і доповідей, створення презентацій. При бажанні вчитель може організувати сюжетно-рольові ігри з колективного розв'язання задач на основі спілкування, через комп'ютер, між окремими учнями, групами учнів, суміжними класами. Використання ж інтерактивної дошки допоможе йому значно інтенсифікувати й зробити більш ефективними фронтальні форми роботи. Все це підсилює емоційну складову навчального процесу, дозволяє по-новому мотивувати та активізувати пошукову діяльність учнів, робить її привабливою для них.

Принциповим питанням у побудові й практичному застосуванні мультимедіа-ресурсів для системи освіти є націленість відповідної методики на формування позитивних мотивів, заснованих на потребах школярів. Тільки у разі високої мотивації учнів до використання мультимедіа-ресурсів можливе результативне навчання цілеспрямованого використання освітнього потенціалу таких ресурсів.

Поняттям мотив зазвичай позначають спонукання до діяльності, рушійні сили вчинку і поведінки людини. Мотив — це бажання задовольнити якусь потребу.

Мотивація відіграє важливу роль у процесі навчання, є ключовим чинником успішного навчання. Мотивація визначається сукупністю переконань і поглядів учня в таких питаннях, як його власний процес навчання, поведінка викладача, академічні вимоги, якість навчальних матеріалів

і роль занять. Дослідження підтверджують, що застосування мультимедіа-ресурсів у навчанні стимулює мотивацію.

Досить складна структура мотивації, зумовлена відносно постійним і не залежним від конкретної ситуації мотивом, — вивчити певну галузь науки, закінчити школу. Такі мотиви відносно постійні, отже, при певних зовнішніх діях вони можуть змінюватися. Подібні чинники безпосередньо стосуються процесів реалізації й використання мультимедіа-ресурсів у навчанні. Адже рівень оволодіння технічними засобами для роботи з інформацією і використання потенціалу мультимедіа-ресурсів дає школярам можливість у майбутньому продовжити свою освіту й отримати престижну професію.

У початковий період робота учнів з мультимедіа-ресурсами має, в основному, інформативно-комунікативний характер. Первинним мотивом виступає потреба отримати нову, не дуже змістовну й достовірну інформацію. Зазвичай подібна мультимедіа-інформація не вимагає ніякої критичної переробки та осмислення.

Сучасні комп'ютерні засоби привертають увагу більшості учнів мультимедійними можливостями, оперативним пошуком інформації, що цікавить їх, про улюблені музичні групи, музикантів, футбольні команди, різні міста і країни, про домашніх тварин, про життя інших людей.

Використання мультимедіа-ресурсів сприяє розвитку у них бажання спробувати нові вирішення за умови, що вчитель забезпечує належну підтримку.

Внутрішня мотивація, зумовлена відчуттям задоволення від процесу навчання, а не тільки від зовнішніх заохочень, збільшує індивідуальне залучення учня до процесу навчання і сприяє поліпшенню результатів навчання.

Підвищенню активності школярів у процесі навчання та більш ефективному процесу засвоєння нових знань і технологічних прийомів сприяє використання в мультимедіа-ресурсах різних проблемних ситуацій. Справа в тому, що перед користувачами, які працюють у реальних комп'ютерних мережах, проблемні ситуації виникають досить часто. Так, наприклад, школярі можуть усвідомлювати, що перед ними відкритий величезний обсяг мультимедіа-інформації, але при ознайомленні з ним вони можуть не укластися у відведений їм час. А якщо у них умінь пошуку і переробки інформації виявляється недостатньо, виникає проблемна ситуація і, як наслідок, потреба удосконалювати подібні навички й уміння, звертаючись по допомогу до вчителя.

Наявність і потреба вирішення проблемних ситуацій також є одним з мотивів роботи учнів з мультимедіа-ресурсами. Проблемна ситуація полягає в тому, що школярі зацікавлені в отриманні необхідної мультимедіа-інформації якомога швидше. Для цього необхідно навчити їх планувати час роботи, пояснити різні способи розв'язання однієї й тієї ж задачі, розкрити прийоми роботи з пошуковими системами й каталогами, виробити вміння критично оцінювати отриману мультимедіа-інформацію.

Методи розвитку пізнавальної активності учнів, що навчаються з використанням засобів мультимедіа

Використання мультимедіа-технології може започаткувати нові форми організації навчальної діяльності в школі. Водночас такі технології можуть підвищити ефективність і форм навчання, що вже є традиційними. Використання мультимедіа-технологій в умовах класно-урочної системи має свої позитивні й негативні сторони.

Переваги класно-урочної організації навчання:

- 1) економічна вигода (порівняно з індивідуальним навчанням і вихованням);
- 2) організаційна впорядкованість системи навчання і керівництво нею (чіткість і безперервність навчально-виховного процесу);
- 3) систематичний і планомірний характер представлення навчального матеріалу;
- 4) можливість поєднувати фронтальні, групові та індивідуальні форми роботи, оперативно переходити від одних форм до інших;
- 5) стимулюючий вплив класного колективу на навчальну діяльність кожного учня на основі знання вчителем індивідуальних особливостей учнів, а учнями — одне одного;
- 6) можливість спеціалізації вчителів;
- 7) тісне поєднання обов'язкової навчальної діяльності з різними видами позакласної та позаурочної роботи.

Недоліки класно-урочної організації навчання:

- 1) орієнтація на «середнього» учня, в результаті чого виникають труднощі при навчанні «слабких» і затримується розвиток «сильних» учнів;
- 2) переважання одноманітного, неіндивідуалізованого характеру впливу вчителя;
- 3) як правило, стандартна побудова уроків протягом всього періоду навчання;
- 4) переважання фронтальних форм роботи при викладі нового матеріалу;
- 5) робота з окремими учнями при опитуванні і під час закріплення біля дошки вивченого матеріалу, коли решта фактично не беруть участі у процесі навчання;
- 6) обмежені можливості для застосування колективних форм роботи;
- 7) своєрідне змагання між учнями в разі колективної форми роботи на уроці;
- 8) неможливість «дострокового» вивчення матеріалу і переходу до наступного класу.

Сучасні мультимедіа-технології дозволяють говорити про урок у комп'ютерному класі, наприклад, з інтерактивною дошкою. Учитель на такому уроці, зберігаючи майже весь арсенал методичних прийомів, що є у нього,

може його поповнити можливостями мультимедіа-технології. Для цього необхідні, перш за все, мультимедіа-ресурси, які можна легко ввести в структуру уроку.

На жаль, основні зусилля вітчизняних розробників освітніх програмних продуктів і мультимедіа-ресурсів спрямовані на створення різного роду інтелектуальних навчальних систем, розрахованих на індивідуалізоване навчання. Доцільніше дати вчителю такі мультимедіа-ресурси, які він міг би сам без значних додаткових зусиль вбудовувати в урок, що проводиться в умовах існуючої класно-урочної системи.

На сьогоднішній момент одним із перспективних і важливих може стати комплексний підхід до використання мультимедіа-технології в умовах класу з інтерактивною дошкою.

Навряд чи зараз можна говорити, що відбувся якийсь істотний перелом у свідомості вчителів-предметників і методистів щодо перспектив використання пропонуваного мультимедіа-ресурсів в організації навчального процесу. У найближчому майбутньому масова школа, як і раніше, залишиться класно-урочною, а переважна більшість існуючих мультимедіа-ресурсів буде розрахована на індивідуальну роботу. Необхідно переосмислити і всебічно використовувати досвід, досягнутий методикою навчання в галузі використання традиційних технічних засобів навчання.

Мультимедіа-технології дозволяють не тільки учням сприймати готовий навчальний матеріал, але й брати участь у його розробці, перетворенні, оперативному використанні. Наявні мультимедійні курси й освітні програмні продукти дозволяють уже сьогодні по-новому будувати уроки.

Учитель дістає можливість оперативно відстежувати «середній відсоток розуміння» і вносити по ходу уроку необхідні корективи. До того ж, по закінченні заняття можна відстежити й оцінити роботу кожного школяра. Таким чином, мультимедіа-технології дозволяють ініціювати та стимулювати внутрішню активність учнів навіть в умовах застосування пояснювально-ілюстративного методу.

У більшості випадків викладання базується на принципі відтворення інформації, повідомленої раніше вчителем. Через це у багатьох учнів переважає лише репродуктивне мислення. Це заважає швидко й самостійному сприйняттю нових знань і, отже, не забезпечує потенціал зростання інтелекту. До того ж, специфіка навчання з використанням мультимедіа-технологій пов'язана з проведенням більшої частини навчального часу за комп'ютером, що не сприяє розвитку монологічного мовлення.

Найбільш поширеним методом навчання є пояснювально-ілюстративний, коли основна увага зосереджується на викладі знань у певній системі, від простого до складного. Учитель повідомляє готову інформацію різними засобами, а учні сприймають, усвідомлюють і фіксують у пам'яті цю інформацію. При цьому педагог прагне, перш за все, повідомити потрібний матеріал і досягти міцності його засвоєння. Для набуття учнями навичок

і вмінь вчитель за допомогою завдань організовує діяльність школярів з неодноразового відтворення отриманих ними знань і побачених способів діяльності. Відтворення й повторення способу діяльності за завданнями учителя є головною ознакою методу, названого репродуктивним. Пояснювально-ілюстративний і репродуктивний методи збагачують учнів знаннями, навичками й уміннями, формують у них основні розумові операції (аналіз, синтез, абстрагування і т. ін.), але не гарантують розвитку творчих здібностей, не дозволяють планомірно й цілеспрямовано їх формувати. Діяльність учнів полягає у сприйнятті, осмисленні, запам'ятовуванні нової інформації.

Традиційна подача навчального матеріалу — один з найбільш економних способів передачі знань. Ефективність цього методу перевірена багаторічною практикою, і він завоював собі місце в школах всіх країн, на всіх етапах навчання. Але не можна користуватися цим методом надмірно. Необхідно застосовувати й інші методи навчання. Ці слова, в першу чергу, слід віднести до навчання з використанням мультимедіа.

Організуюючи подачу навчального матеріалу, вчитель робить акцент на активізації пізнавальної діяльності учнів, але цей вплив має непрямий характер. На уроці не в усіх учнів включається активна пізнавальна діяльність. Для цілеспрямованого впливу на цю діяльність існують активні методи навчання. Власне, у назві закладена суть методу — не просте запам'ятовування, а активна інтелектуальна діяльність учнів.

При використанні мультимедіа-ресурсів необхідно прагнути такої організації пізнавальної діяльності із засвоєння змісту, за якої учні не тільки набувають нових знань і умінь, але й досягають високого рівня розвитку своїх пізнавальних можливостей. Школярів необхідно включати у пізнавальну діяльність, яка спрямована на досягнення мети, — формування творчої особи.

Напрямок і рівень активності багато в чому визначає система потреб і мотивів учня. Співвідношення різних мотивів зумовлює вибір змісту виховання, конкретних форм і методів навчання, умови організації всього процесу формування активної творчої особистості.

Можна виділити дві великі групи мотивів: мотиви досягнення й пізнавальні мотиви. В умовах пізнавальної мотивації невідоме нове знання збігається з метою пізнавальної діяльності, тобто людину цікавить процес і зміст нового. При мотивації досягнення пізнавальна діяльність є засобом досягнення мети, що перебуває поза цією пізнавальною діяльністю, тобто людину цікавить результат, який буде досягнутий внаслідок якихось пізнавальних зусиль, наприклад, позитивна оцінка.

У педагогіці й психології показано, що на формування особистості та її психічний розвиток постійно й стійко впливають знання, засновані на пізнавальному інтересі. Розвиток пізнавальної мотивації значно підвищує активність учнів та ефективність процесу навчання.

Система освіти подекуди ще орієнтована переважно на стимуляцію саме мотивації досягнення: отримати хорошу оцінку, успішно скласти іспити. Коли головним завданням учня є успішність, напрям його зусиль зміщується з «виробництва знань» на «виробництво оцінки». Але, незважаючи на це, у навчанні не можна відмовитися від мотивації досягнення. Її слід поставити на службу пізнавальній мотивації, маючи на увазі головний — всебічний розвиток особистості.

Активні методи навчання у поєднанні з використанням мультимедіа допомагають змінити роль учня, перетворюючи його з пасивного слухача на активного учасника навчального процесу. Проблемне навчання й самостійна робота є основними засобами активізації навчання школярів.

Указаний метод має ще й високий ступінь залученості. Все це розвиває прагнення до знань, викликає інтерес до предмета. Спочатку інтерес починається із зацікавлення, потім переростає в допитливість, а на вищому ступені розвитку — на звичку до систематичної розумової праці. Наявність у школярів постійного інтересу до навчання створює умови, за яких їхні внутрішні зусилля узгоджуються із зовнішніми діями вчителя, що забезпечує оптимальний рівень активності в процесі пізнавальної діяльності учнів з використанням мультимедіа-ресурсів.

Активні методи навчання у поєднанні з використанням мультимедіа-технологій дозволяють формувати знання, уміння й навички шляхом залучення учнів до активної навчальної діяльності. Учні вчать планувати майбутню роботу, раціонально організовувати її виконання, здійснювати самоконтроль і працювати у певному темпі. При пасивному сприйнятті інформації школярі зберігають в пам'яті:

- 10 % того, що читають;
- 20 % того, щочують;
- 30 % того, що бачать;
- 50 % того, що бачать ічують.

Разом з тим, при активному сприйнятті інформації з використанням мультимедіа-ресурсів школярі утримують в пам'яті 80 % того, що говорили самі, і 90 % того, що робили самі.

Активні методи навчання не тільки покращують запам'ятовування матеріалу, але й сприяють його реалізації у повсякденному житті.

Використання активних методів навчання у поєднанні з використанням ресурсів і технологій мультимедіа сприяє досягненню такої розвивальної мети:

- а) формування навичок продуктивного спілкування в умовах навчального процесу, тією чи іншою мірою наближених до реальних умов;
- б) розвиток уміння аргументувати свою точку зору, формулювати й висловлювати свої думки;

- в) розвиток уміння аналізувати ситуації, виділяти причини їх виникнення, знаходити засоби і способи їх розв'язання;
- г) виховання твердості, необхідної для захисту своїх позицій перед іншими;
- д) удосконалення процесів уваги, пам'яті, мислення.

Метод проектів. Одним із способів самостійної роботи є навчання в співпраці. На зміну фронтальним роботам приходять індивідуальні, парні, групові. Учні в групах розробляють план спільних дій, знаходять джерела інформації, способи досягнення мети, розподіляють ролі, висувають та обговорюють ідеї. Усі учні виявляються залученими до пізнавальної діяльності. Навчання у співпраці дозволяє опанувати елементи культури спілкування в колективі та елементи управління (уміння розподіляти обов'язки для виконання загального завдання, повністю усвідомлюючи відповідальність за спільний результат і за успіхи партнера). Парна або групова робота з використанням мультимедіа-ресурсів виявляється набагато ефективнішою за пояснювально-ілюстративний і репродуктивний методи.

Метод проектів поєднується з індивідуальною і груповою формою організації самостійної діяльності учнів. Метод навчальних проектів є одним з методів творчого розвитку особистості.

Основні вимоги до використання методу проектів:

- а) наявність важливого в дослідницькому, творчому плані завдання, що вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку для його вирішення;
- б) практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів;
- в) самостійна (індивідуальна, парна) діяльність учня;
- г) визначення базових знань з різних галузей, необхідних для роботи над проектом;
- д) структуризація змістової частини проекту;
- е) використання дослідницьких методів;
- ж) визначення проблеми, завдань дослідження;
- з) висунення гіпотези щодо їх вирішення, обговорення методів дослідження;
- і) аналіз отриманих даних;
- к) оформлення кінцевих результатів;
- л) підбиття підсумків, висновки, творчі звіти і т. ін.

Метод проектів завжди зорієнтований на вирішення якоїсь проблеми, що передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, з іншого, — інтеграцію знань, умінь з різних галузей науки, техніки, технології, творчих галузей. Робота за методом проекту передбачає не тільки наявність та усвідомлення якоїсь проблеми, але й процес її розкриття.

Виконання проектного завдання сприяє:

- формуванню системи базових знань і навичок та подальшому їх поповненню й розвитку;
- виробленню стійкої мотивації й усвідомленню необхідності у здобутті нових знань, потрібних під час роботи над проектом;
- активізації пізнавальної діяльності учнів, особливо під час виконання ними проектно-комп'ютерних досліджень;
- розвитку творчих здібностей, що дозволяють реалізовувати проектне завдання відповідно до власного бачення;
- вихованню ініціативи в отриманні нових знань і самостійності у розширенні сфер їх застосування;
- усвідомленню учнями себе творцями власних знань.

Метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність учнів — індивідуальну, парну, групову, яку учні виконують протягом певного відрізка часу. У ході цієї діяльності доцільно використовувати мультимедіа-ресурси. Цей підхід органічно поєднується із груповим підходом до навчання.

Метод інформаційного ресурсу. Робота учнів з книгою, підручником, довідковою, науково-популярною і навчальною літературою в дидактиці вважається одним із найважливіших методів навчання. Сьогодні до цих джерел можна повною мірою додати й мультимедіа-ресурси.

Головна перевага цього методу — можливість для учнів одноразово обробляти навчальну інформацію в доступному для них темпі та у слухний час. Навчальна література і мультимедіа-засоби успішно виконують всі дидактичні функції: навчальну, розвиваючу, виховну, мотиваційну, контрольну-корекційну. Найбільшого поширення набули два види роботи з інформаційними ресурсами: на уроці, під керівництвом вчителя, і самостійна робота з метою закріплення й розширення знань.

Важливим чинником виступає те, що сучасні гіпермедіа-технології, реалізовані в мережі Інтернет, дозволяють зв'язувати між собою розрізнену мультимедіа-інформацію, що знаходиться на різних серверах, здійснювати її структурування, створюючи тим самим цілісний інформаційний мультимедіа-ресурс, обсяги якого в принципі не обмежені.

Таким чином, завдання вчителя, що використовує метод інформаційного ресурсу, — підібрати необхідні ресурси і зорієнтувати в них школярів.

Основні відмінності даного методу від стандартних методів програмового навчання і методу роботи з літературою полягають ось у чому:

- мультимедіа-ресурси, що використовуються, знаходяться на різних серверах у мережі Інтернет;
- кількість мультимедіа-ресурсів і зв'язків між ними може бути практично необмеженою;

- система подачі інформації мультимедіа-ресурса за допомогою гіпертексту дозволяє учню знаходити власну траєкторію проходження навчального матеріалу, заглиблюватись і розширювати знання за власним бажанням і відповідно до своїх можливостей;
- гіпермедіа-технології, що використовуються в мережі Інтернет, дозволяють у разі необхідності вбудовувати в навчальний матеріал ілюстрації, анімацію, відеоролики, озвучувати інформацію.

Основна мета використання методу інформаційного ресурсу — закріплення й розширення теоретичних знань шляхом орієнтації школяра у величезній кількості найрізноманітнішої інформації, яка йому необхідна, і задоволення його пізнавальних потреб.

Використання даного методу сприяє не тільки формуванню теоретичних знань учнів, але й служить пропедевтикою для подальшого використання даного методу майбутніми вчителями у професійній діяльності.

Систематичне використання ПК на уроці призводить до певних наслідків:

1. Підвищення рівня використання наочності на уроці.
2. Підвищення продуктивності уроку.
3. Встановлення міжпредметних зв'язків з інформатикою.
4. З'являється можливість організації проектної діяльності учнів зі створення навчальних програм під керівництвом викладачів інформатики та історії.
5. Викладач, що створює чи використовує інформаційні технології, вимушений звертати увагу на логіку подачі навчального матеріалу, що позитивно позначається на рівні знань учнів.
6. Змінюються на краще взаємини з учнями, далекими від історії, особливо з числа тих, що із захопленням ставляться до ПК. Вони починають бачити у викладачеві «рідну душу».
7. Учні змінюють ставлення до ПК як до захоплюючої іграшки і починають сприймати його як універсальний інструмент для роботи в будь-якій галузі людської діяльності.

Водночас при всіх позитивних аспектах треба зазначити, що на сьогодні методика використання комп'ютерних технологій у викладанні гуманітарних дисциплін перебуває в стадії розробки. На наш погляд, існує реальна загроза перетворення викладання історії у формальне механічне відтворення фактів з використанням ефектного відеоряду. Часто величезний вибір ілюстративного матеріалу в Інтернеті і на компакт-дисках в ході підготовки до уроку призводить до необґрунтованого збільшення його кількості не на користь іншим формам роботи. При цьому подібні уроки перетворюються в монолог учителя, втрачається зворотний зв'язок з учнями.

У даній ситуації важливо використовувати комп'ютерні технології не тільки як наочний посібник, так би мовити, «історію в малюнках», а для розвитку, наприклад, уміння складати логічні схеми, розкривати причинно-наслідкові зв'язки, закономірності подій і явищ громадського життя тощо. Нам здається, що в курсі вивчення гуманітарних предметів важливо зберегти проблемні уроки з елементами дискусії. Словом, усі прийоми, що напрацьовані в нашій дидактиці, не повинні бути відкинуті й забуті, а якісно удосконалені й більш ефективно використані з метою підвищення пізнавальної активності учнів на уроках історії, яка є однією з цілей вчителя на уроці. А одним із засобів цього процесу якраз і є впровадження сучасних комп'ютерних технологій на уроці. Звичайно, далеко не всі учні та навчальні заклади забезпечені сучасними комп'ютерами. Проте це не повинно зупиняти розробників мультимедійних засобів навчання, оскільки саме застосування мультимедійних технологій є одним із перспективних напрямків підвищення пізнавальної активності учнів. Необмежені можливості комп'ютера щодо надання інформації розв'язують проблему постійної зміни та оновлення змісту шкільної історичної освіти.

Основні поняття

- **Microsoft PowerPoint** — програма, призначена для створення комп'ютерних презентацій.
- **Url-адреса** (розташування унікального ресурсу) — адреса для Інтернет-сайту, починається з <http://>. Стандарт, який конкретизує місцезнаходження об'єкта в Інтернеті.
- **Гіпермедіа** (hypermedia) — об'єднання гіпертексту і мультимедіа. Інформаційний документ, що містить різні види даних (текст, графіку, звук) із вбудованими посиланнями, які можуть бути прив'язані до будь-яких елементів даного документа, де активними можуть бути різні елементи документа.
- **Гіпертекст** (hypertext) — набір текстів, що містять вузли переходу від одного тексту до іншого, що дозволяє обирати послідовність читання. Термін «гіпертекст» був уведений в обіг Тедом Нельсоном (Ted Nelson) в 1965 р. для опису документів (наприклад, що представляються комп'ютером), які виражають нелінійну структуру ідей, на противагу лінійній структурі традиційних книг, фільмів і промови.
- **Електронна пошта** — один з сервісів Інтернету, що дозволяє дуже швидко надсилати та отримувати електронні повідомлення.
- **Ергономіка** (*Ergonomik, Ergonomie*) — наука, що вивчає допустимі фізичні, нервові та психічні навантаження на людину в процесі праці, проблеми оптимального пристосування навколишніх умов виробництва для ефективної праці.
- **Звукова інформація** — інформація, що сприймається слуховим апаратом людини.

- **Зорова, або візуальна, інформація** — інформація, що сприймається зором людини.
- **Інтерактивний урок** — урок з використанням інтерактивних методів навчання, побудованих на засадах постійної, активної взаємодії всіх учасників навчального процесу (учителів та учнів).
- **Інтернет** — глобальна мережа, яка зв'язує комп'ютери за допомогою спеціального протоколу, включає різноманітні електронні послуги: електронна пошта, передача файлів, робота з гіпертекстовими документами тощо.
- **Інформаційний процес** — це сукупність послідовних операцій з інформацією з метою отримання результату.
- **Комп'ютерна анімація** (animation (*англ.*) — одушевлення, *animare* (*лат.*) — оживити) — процес створення зображення, що змінюється графічно чи повністю.
- **Мультимедіа** (*англ.* multimedia, від *multi* — багато і *media* — засіб) — комп'ютерна технологія, яка забезпечує поєднання декількох видів зв'язаної між собою інформації (текст, звук, фото, малюнок, анімація, відео і ін.) в єдиний блок, а також носій такої інформації. Мультимедіа означає спектр інформаційних технологій, що використовують різні програмні і технічні засоби з метою найбільш ефективної дії на користувача, що став одночасно і читачем, і слухачем, і глядачем.
- **Мультимедійний урок** — урок з використанням мультимедійних засобів навчання, побудований на засадах інтерактивності.
- **Педагогічний програмний засіб** — програмна продукція, яка використовується у комп'ютеризованих системах освіти як засіб навчання чи виховання учнів і студентів.
- **Поргал** — сайт, який пропонує велику кількість веб-послуг з певної теми або з багатьох тем.
- **Пошукова машина** — дистанційно доступна програма, яка дозволяє здійснювати пошук інформації в Інтернеті за ключовими словами (заголовки документів, URLs, слова з тексту). Приклади пошукових машин — Alta Vista, Google, Lycos, Meta.
- **Пошуковий каталог** — дистанційно доступна програма, яка дозволяє здійснювати пошук інформації в Інтернеті за ключовими словами. Каталог — каталог сайтів, зібраних та організованих людьми. Найзагальніший пошуковий каталог — Yahoo.
- **Сайт** — 1) організація, де розміщено головний комп'ютер; 2) сукупність веб-сторінок, що присвячені одній темі та мають певну систему навігації.
- **Сенсорна, або тактильна, інформація** — інформація, що сприймається сенсорною системою людини при роботі за допомогою спеціальних технічних засобів.

- **Сервер** — спеціальний комп'ютер, що використовується для «обслуговування» системи або інших комп'ютерів.
- **Смайлики** — комп'ютерні представлення виразів обличчя, які використовуються в електронній пошті для передачі емоцій під час зв'язку в Інтернеті.
- **Тезаурус** (від греч. *thesaurys* — скарб, скарбниця) — структура лінійно зв'язаного представлення слів та їх значень, призначена для зіставлення концептуальних визначень в контексті слова.
- **Телеконференція** — мережевий форум, організований для ведення дискусії та обміну повідомленнями з певної тематики.

Розділ III

ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Характерні особливості методики роботи з джерелами інформації

Основна увага при викладанні історії в школах повинна приділятися тому, щоб вивчення учнями цього предмета перетворити на процес дослідження. Головне, щоб учні зрозуміли, що таке історія і чим займаються історики.

При обговоренні будь-якого явища в суспільстві учителеві щоразу слід наголошувати, як саме вести обговорення та шукати різні варіанти вирішення проблеми. Це, скоріше, передбачає оцінку й захист різних думок, ніж пошук консенсусу. Такий метод передбачає також, що вчитель критично аналізуватиме свою власну точку зору на ситуацію й утримуватиметься, свідомо чи ні, від підтримки якоїсь конкретної точки зору.

Найнебезпечніший підхід — це постійне звернення до методології історії, яка завжди пропонує підходити до проблеми помірковано й об'єктивно, уникаючи небезпеки селекції; відкриває очі на існування інших позицій, які можуть бути незручними та з якими більшість може не погоджуватись, але які, попри все, мають бути визнаними.

Навчаючи дітей розглядати ситуації з різних точок зору, їм можна допомогти вирішувати дуже серйозні проблеми:

- протистояти стереотипному мисленню, необ'єктивності та спотворенню історичних фактів;
- розвивати позитивне мислення і цінності, зокрема такі, як терпимість, солідарність і повага до різноманітності;
- сприяти досягненню взаєморозуміння між конфліктуючими сторонами, оскільки існує сподівання, що можуть бути визнані різні точки зору.

Значення візуальних матеріалів у викладанні історії

Апулей зазначав: «Якщо б свідчення очей мали більшу силу, ніж свідчення розуму, то пальму першості за мудрість слід було б віддати, безсумнівно, орлу».

За останні роки, як уже зазначалось, у ставленні до викладання історії відбуваються значні зміни. Це, в першу чергу, стосується зміни змісту навчального процесу, залучення значної кількості історичних джерел. Зміни в методології викладання суспільних дисциплін призвели до появи нових підручників з історії, які суттєво відрізняються від видань початку 1990-х років. Автори цих підручників і посібників все частіше відходять від

стереотипів, що учню для засвоєння історичних знань буде достатньо підручника (посібника) з одним лише текстом, без ілюстрацій.

Якщо такі підручники є небажаними для учнів «середньої» ланки і це вже не викликає сумніву, то старшокласникам навчатися за такими посібниками так само дуже важко. Формування історичного мислення не буде повноцінним через брак таких джерел, якими є фотографії, плакати й карикатури на історичні події або політичних діячів. Тож ілюстративний матеріал відіграє провідну роль у формуванні різноманітних вмінь, викладених у програмах з історії.

Значною проблемою для багатьох учителів історії є саме історичний аналіз змісту візуальних матеріалів, вміщених у навчальних посібниках і підручниках, а також у додаткових джерелах. Радянські підручники з історії для старших класів вміщували значний відсоток фотодокументів, чого не можна сказати про карикатури. Метою цих фотоілюстрацій було проілюструвати зміст підручника, не виокремлюючи історичну проблему поза межами параграфу. Ідеологічна спрямованість підручника обумовлювала характер фотоілюстрацій. Цим же можна було б пояснити і відсутність карикатур на сторінках навчальної літератури.

В сучасних підручниках автори вміщують значну кількість візуальних матеріалів. І головна задача вчителя історії — навчитись працювати з ними, зробити їх рівноцінними у процесі здобуття знань і формування відповідних вмінь і навичок. Ця необхідність вже існує і дуже гостро постає через кілька років, що пов'язано з появою комп'ютерних навчальних програм і роботою в Інтернеті. Це доводить досвід викладання історії у країнах Європи, США та інших державах.

Підручник, посібник	Кількість			
	фотографій	карикатур	репродукцій, малюнків	плакатів
1	2	3	4	5
Бердичевський Я. М., Ладиченко Т. В. Всесвітня історія: Навчальний посібник для 10 кл. середньої загальноосвітньої школи. — Запоріжжя: Прем'єр, 2002	163 (з них одноосібних портретів — 84)	1	3	2
Давлетов О. Д., Космина В. Г., Мороко В. М. Всесвітня історія. Новітній період. 1939–2000: Навчальний посібник для 11 класу середньої загальноосвітньої школи. — Запоріжжя: Просвіта, 2000	181 (з них одноосібних портретів — 79)	4	3	3

1	2	3	4	5
Ладиченко Т. В. Всесвітня історія: 11 кл.: Підручник.— К.: Видавництво АСК, 2003	64 (з них одноосібних портретів — 32)	18	1	8
Полянський П. Б. Всесвітня історія, 1914—1939: Підручник для 10-го класу загальноосвітнього навчального закладу.— К.: Генеза, 2002	80 (з них одноосібних портретів — 36)	10	10	4
Турченко Ф. Г. Новітня історія України. Частина перша. 1914—1939: Підручник для 10-го класу загальноосвітнього навчального закладу.— К.: Генеза, 2002	52 (з них одноосібних портретів — 19)	—	—	—
Турченко Ф. Г., Панченко П. П., Тимченко С. М. Новітня історія України (1939—2001): Підручник для 11-го класу середнього загальноосвітнього навчального закладу.— К.: Генеза, 2001	58 (з них одноосібних портретів — 20)	—	1	—

Представлена таблиця засвідчує ставлення вітчизняних авторів сучасних підручників з історії до візуальних матеріалів, а саме — їх недостатню кількість, що обмежує можливості учителя залучати учнів до роботи з цими джерелами інформації.

Фотографії

Протягом ХХ ст. візуальні зображення — фотографії, мультиплікація чи кінопродукція — допомагали формувати образ навколишнього світу. Фотографії стали при цьому своєрідним початком відліку в процесі реконструкції картини подій недавнього минулого. Один досвідчений редактор газети якось зауважив: «Наші враження про важливі й неоднозначні події можуть постійно змінюватися завдяки лише одній фотографії, поданій у випуску новин». Зрозуміло, існує багато фотографій, що з'являються майже в усіх серйозних наукових працях з історії, а також у більшості шкільних підручників з історії. Деякі знімки закарбували бажання зображених на фотографіях просто позувати перед фотокамерою, інші були зняті випадково,— хтось з фотокамерою (аматор чи професіонал) просто опинився в потрібному місці і в потрібний час.

З одного боку, фотографії лише фіксують події недавнього минулого. З іншого, вони викликають у нас емоційну реакцію на ті чи інші події, а також представляють нам певну подію без її аналізу. Це означає, що, як

і багато інших історичних джерел, фотографії мають потребу в інтерпретації, чи «прочитанні». Далеко не всі фотографії, що мають історичну цінність, є нейтральними. Вибір предмета, установка кути камери, маніпуляції зі світлом, тоном, контрастністю і текстурою, свідомо чи несвідомо маніпуляція емоційною реакцією глядача, а також підпис, що супроводжує знімок, — усе це підводить до того, щоб спрямувати наше розуміння фотокартки у напрямку, визначеному автором.

Можливо, саме тому стільки істориків відчувають незручність при використанні візуальних матеріалів як першоджерел і намагаються застосовувати фотографічні зображення тільки з метою ілюстрації, інколи піддаючи їх критичному аналізу, що вони зазвичай роблять стосовно письмових джерел. Ці історики навчалися аналізу й інтерпретації письмових джерел, і тільки деякі з них знають, як аналізувати і тлумачити фотографії, а також різні види кінопродукції, включаючи ігрові та документальні фільми.

Можливості використання фотографій у дослідженні історії ХХ ст.

У цьому розділі пропонуються деякі прийоми і способи, що допоможуть учням довідатися, яким чином можна інтерпретувати, пояснювати чи «прочитувати» фотографії, що мають історичну цінність.

Тут ми представляємо деякі рекомендації щодо аналізу фотографій на уроках історії в школі:

- використовуйте фотографії різних історичних періодів для вивчення тенденцій у суспільстві (наприклад, у моді, дозвіллі і розвагах, у сімейному житті, у професійній діяльності). У цьому випадку рекламні фотографії різного часу ХХ ст. також можуть бути корисним джерелом інформації;
- використовуйте фотографії для складання схем процесів, що мали місце протягом усього ХХ ст. у галузі розвитку техніки, транспорту, архітектури, мистецтва, освіти. У цьому контексті вивчення добірок фотографій, зроблених у різний час, допоможе висвітлити основні теми недавньої історії;
- вивчайте комплекти фотографій, що представляють окремий період (наприклад, вуличні сцени, ринки, робочі місця, похорон, інтер'єри приватних будинків тощо) як засіб пошуку даних, що стосуються різних аспектів життя суспільства того часу (наприклад, який одяг носили люди на роботу і як одягалися для відпочинку? Наскільки у вуличних сценах помітні відмінності між суспільними верствами? Хто здійснює покупки? Які види магазинів можна побачити на фотографіях?);
- запропонуйте школярам фотографії (чи поштові листівки) одного й того самого явища, але сфотографованого в різні часи, і попросіть їх визначити, що збереглося, а що змінилося. У цьому випадку головна мета полягає в тому, щоб на практиці розглянути ключові історичні поняття мінливості й безперервності. Для аналізу цих понять такий підхід най-

частіше використовується в соціальній історії. Так, наприклад, можна порівняти фотографії однієї й тієї ж вулиці, зроблені в різні моменти ХХ ст., чи ж фотографії того, як використовувався той самий будинок у різні часи. Разом з тим такий же підхід застосуємо і для вивчення повторюваних явищ, таких, як політичні події та вибори, страйки на промислових підприємствах, масові протести, дискримінація національних меншостей тощо;

- візьміть фотографію з безліччю різних деталей (вуличну сцену, сцену бою, мітингу чи внутрішнього вигляду приміщень фабрики) і видаліть дату, підпис і назву джерела. Попросіть учнів описати в деталях, що вони бачать. Потім вони мають, використовуючи свої детальні описи, спробувати відповісти на ряд питань по фотографії. Який це період? Який час дня? Яка пора року? Де це знаходиться? і т. ін. Для кожного випадку учням необхідно перерахувати дані, використані ними, і пояснити хід своїх міркувань. Можливо, для того щоб допомогти школярам виконати таке дослідження, доведеться дібрати допоміжний матеріал, наприклад, хронологічні таблиці, навчальні посібники чи список корисних сторінок Інтернету. За шкалою від одного до п'яти вони також повинні визначити, наскільки вони упевнені в точності своїх відповідей;
- дайте школярам знімок, на якому зображено важливу історичну подію, що допомагає сформуванню уявлення про деяке явище (фотографії, вміщені, наприклад, у таблиці 1). Попросіть їх порівняти різні підписи і коментарі в добірці газет того часу. Було б краще, якби приклади були взяті з газет різної ідеологічної і політичної спрямованості. Очевидно, таку роботу було б простіше виконати, аналізуючи недавні події, особливо, якщо у вас є доступ до газетних архівів чи до сторінок різних газет та інформаційних агентств в Інтернеті. Обговорення може вестися не тільки стосовно визначення подібностей і відмінностей, але й щодо того, чому ця конкретна фотографія представляє подію так, а не інакше.

Таблиця 1

Приклади фотографій, які, на думку європейців, сприяли формуванню образу Європи ХХ сторіччя

Подія	Рік
1	2
Арешт Гаврили Принципа в Сараєво	28 червня 1914
Ленін з відкритої вантажівки звертається до робітників у Петрограді	Листопад 1917
Німець з візком, повним банкнот, під час гіперінфляції	1928
Згарище на місці Кенігсберзької синагоги в Кришталеву ніч	10 листопада 1938
Гітлер у Парижі на тлі Ейфелевої вежі	1940
Вуличні бої в передмісті Сталінграда	Грудень 1942

1	2
Звільнення концентраційного табору в Бухенвальді	1945
Сталін, Трумен і Черчілль під час Потсдамської конференції	1945
Похорон Яна Масарика	1948
Скинення величезної статуї Сталіна в Будапешті	Листопад 1956
Виступ Хрушова в Організації Об'єднаних Націй	Травень 1960
Солдат НДР перебігає зі Східного в Західний Берлін	15 серпня 1961
Студенти роздають листівки на Вацлавській площі у Празі	1968
Напад на ізраїльтян в Олімпійському селищі у Мюнхені	1972
Лех Валенса розмовляє з робітниками суднобудівного заводу Гданьска	Серпень 1980
Озброєні солдати в кортесах (парламенті) у Мадриді під час спроби збройного перевороту	1981
Руйнування Берлінської стіни	Листопад 1989
Єльцин виголошує промову з танка перед Білим домом у Москві	Серпень 1991
Таємно знята фотографія боснійських мусульман у сербському таборі для інтернованих осіб	1992

Там, де можливо виявити певний ступінь свободи у виборі історичних фотографій, можна було б порекомендувати пошукати фотографії, які б задовольняли такі критерії:

- фотографії можуть бути пов'язані з іншими джерелами, а також різними даними (як первинними, так і вторинними);
- фотографії потенційно можуть піддавати сумніву загальноприйняті точки зору, очікування учнів, стереотипні уявлення;
- фотографії виявляють окремі суперечності й двозначності, які потрібно пояснити чи вирішити;
- фотографії порушують питання, на які можна знайти відповідь, тільки звернувшись до інших джерел;
- фотографії виявляють особливу здатність проникати в емоційну сферу порівняно з іншими джерелами (наприклад, думки фотографа чи редактора будуть особливо цікаві людям; установки й емоції, які повинні викликати фотографія, і т. ін.).

Як навчити учнів досліджувати фотографію

Фотографії є лише одним з багатьох джерел, що використовуються нами для аналізу й інтерпретації події, процесу чи історичного явища. Може статися, що це буде одне-єдине свідчення очевидця подій (наприклад, таємно зняті фотографії повсякденного життя у Варшавському гетто у 1943 р.); хоча, як правило, існують інші свідчення, до яких необхідно звертатися для того, щоб цілком зрозуміти фотографію.

Ми не пропонуємо тут вчителю історії розробити конкретні розділи плану з використання історичних фотографій. Безумовно, знімки тільки тоді можуть бути цілком проаналізовані й пояснені, коли вони вивчаються у певному контексті. Школярам необхідно опанувати схему аналізу (*дивись далі*), що допоможе їм системно вивчати та інтерпретувати історичні фотографії, а вчителю слід створити умови для застосування такої схеми і тренування аналітичних навичок.

Що необхідно знати учням?

По-перше, фотографії, що зберігаються як історичні документи, піддаються ретельному добору, що відбувається на декількох рівнях. Роблячи фотографію, фотограф приймає рішення щодо композиції її, кута установки камери, заднього та переднього плану зйомки. Проявляючи негативи, фотограф робить вибір щодо того, що зберегти, а що забракувати. Потім редактор відділу новин відбирає фотографії на підставі таких критеріїв: актуальності для висвітлення у друкованих засобах масової інформації, зв'язку із конкретним газетним повідомленням, відповідності позиції газети тій чи іншій події чи суспільному питанню.

По-друге, майже завжди фотографії відбивають умовності, традиції і сподівання того історичного періоду, коли вони були зроблені. Наприклад, знаменитий британський фотограф Френк Саткліф, роблячи знімки на початку ХХ ст., висловлював невдоволення тим, що робити фотографії людей на їхньому робочому місці часто було досить складно, тому що вони не хотіли, щоб їх фотографували в робочому одязі. Перед тим як сфотографуватися, вони висловлювали бажання переодягтися у свій «недільний одяг», тобто у свої кращі костюми. У такому випадку порівняльний підхід до вивчення історичних фотографій може бути дуже повчальним: порівняння ряду знімків, зроблених приблизно в один і той же час, з фотографіями на ту саму тему, тільки зроблених в інший час.

По-третє, фотографії легко піддаються редагуванню і підробці. Історик Норман Дейвіс у своїй книзі з історії Європи зайшов так далеко, що заявив таке: «Фотокамера, як і історики, завжди бреше». Дейвіс наголошує на практиці ретушування офіційних фотографій у часи сталінського режиму, як це було, коли Троцького вилучили з усіх офіційних фотографій. Існують також докази того, як зображення Сталіна вставляли у фотографії, щоб показати, наскільки він був близький до Леніна і, отже, був його беззаперечним спадкоємцем. Дейвіс також говорить про випадки видалення родимки з чола Горбачова на офіційних фотографіях 1985 року. Разом з тим, вивчаючи історію й використовуючи фотографії як історичне джерело, ми повинні розуміти, що ці приклади фотографій є лише верхівкою айсберга. Практика підробки фотографічних зображень шляхом обрізання знімків, за допомогою використання аерографа для видалення будь-чого чи будь-кого з фотографії, а також для надання будь-кому більш привабливого вигляду за допомогою збільшення чи зміни заднього плану, маніпуляцій зі

світлом і тінню стара, як сама фотожурналістика. Запровадження цифрової фотографії надає фотографу і редактору відділу новин ще більше можливостей для корекції і зміни змісту фотодокумента.

Окремі європейські підручники з історії містять гарні приклади, на основі яких можна організувати обговорення цього питання в класі. Якщо вчитель має доступ до Інтернету, то буде корисно запозичити деякі фотографії з фотоархівів, що накопичені зараз у мережі Інтернет. Окремі веб-сайти на тему революції в Росії 1917 р. включають приклади фотографій, куди було вставлено зображення Сталіна. Якщо у вчителя є доступ до засобів програмного забезпечення комп'ютера, що дозволяють редагувати фотографії (такий, як Майкрософт ФотоРедактор), буде доцільним взяти цікаву історичну фотографію з Інтернету, відредагувати відповідними програмними засобами, а потім використовувати різні версії фотографії як основу для обговорення висновків цієї роботи як для історика, так і, безумовно, для споживача продукції засобів масової інформації.

Ще краще, якщо самі учні мають доступ до програмного забезпечення комп'ютера для редагування фотографій. У цьому випадку можна попросити школярів виконати такі вправи, як домашнє завдання, а потім зробити письмовий звіт про результати роботи. Тут необхідно врахувати два важливих моменти для обговорення. По-перше, чи складно переробити фотографію і наскільки це складно. По-друге, і це більш складний момент, як ледь помітні зміни, внесені у фотографію (наприклад, збільшення росту чи ширини, чи посилення ослаблення фокусування, зміна співвідношення між світлом і тінню, затемнення чи посилення тла), можуть впливати на наше бачення й тлумачення зображення, що знаходиться перед нами.

По-третє, учні повинні розуміти, що фотограф може безпосередньо впливати на події, які він знімає. Незважаючи на те, що термін «фотоможливість» виник нещодавно, на практиці подібне здійснюється досить тривалий час. Тому важливо, щоб учні, коли вони хочуть інтерпретувати ті чи інші фотографії, ставили питання, чому фотограф опинився саме в тому місці. За останню чверть ХХ ст. ми також стали більше усвідомлювати важливість етичних питань, що асоціюються з професією фотографа, телеоператора і режисера. Наприклад, чи траплялося коли-небудь, щоб присутність фоторепортерів ставала причиною політичного насильства чи політичних переслідувань? Чи дозволяють іноді собі фотографи на місці загальнонародних й особистих трагедій, злочинів (наприклад, знімаючи фотографії жертв, а не допомагаючи їм) перейти межі людяності заради бажання зняти «гарну картинку»? Наскільки далеко, роблячи знімки заради комерційного зиску, заходять фоторепортери і позаштатні кореспонденти у своєму зазіханні на приватне життя людей? Отже, тут ключовим моментом є те, що при аналізі історичної фотографії ті, хто вивчають історію, повинні також звертати увагу на мотиви фотографа і причини, через які він опинився в тому місці і зробив саме ті, а не інші знімки.

Виклад схеми аналізу фотографії

Кожна фотографія є унікальною у своєму роді. Нижче поданий ряд загальних питань, які можна застосувати при роботі з фотографіями. Ми вважаємо, що ці питання мають бути тісно пов'язані з аналітичними процесами.

Опис. Точно опишіть, що ви бачите. На цій стадії не прагніть будувати припущення про те, що ви бачите.

Наприклад:

- опишіть осіб, зображених на фотографії, а також їхні дії чи об'єкти, показані на знімку;
- поясніть, як згруповані люди чи об'єкти;
- опишіть, що ви бачите на задньому плані, на передньому плані, у центрі, з лівої і правої сторони фотографії (якщо необхідно, використовуйте прозору сітку).

Таблиця 2

Загальна схема аналізу історичних фотографій (за Р. Страдлінгом)

Інтерпретація доказу	Чому ви так думаете? Які засоби застосовує автор?	Наскільки ви упевнені в цьому?
1. Що, на вашу думку, відбувається на цій фотографії? 2. Хто ці люди? Чим вони займаються? Які це об'єкти? 3. Приблизно вкажіть, коли, на вашу думку, був зроблений знімок (рік? період? подія?). 4. У яку пору року зроблений знімок? 5. Це природна фотографія чи для неї спеціально позували перед камерою?		
Назвіть будь-які інші історичні джерела, що могли б вам допомогти перевірити достовірність ваших висновків щодо цієї фотографії		
Що ви знаєте про події, які відтворені на фото?		
Чи відповідає ця фотографія на питання, на які ви хотіли б одержати відповіді?		

Історичні карикатури

Карикатури на соціальні і політичні теми почали з'являтися в пресі з початку XVIII ст. У той час їхнє призначення зводилося до повідомлення переважно неписьменному населенню інформації про події та державних діячів. Згодом за допомогою сатири, перебільшень, символів, гумору й іронії карикатура часто дозволяла художнику, його редактору й видавцеві висловлювати ідеї, про які відкрито заявляти було політично небезпечно чи

нерозумно. У цьому плані карикатурист в історії часто виконував ту саму роль, що й блазень у творах Шекспіра. Також і в ХХ ст. ми можемо спостерігати, як використовуються карикатури для створення засобів наочної агітації і пропаганди, особливо під час воєн та інших кризових явищ національного масштабу.

Як і у випадку з фотографіями, деякі історики для аналізу й інтерпретації як першоджерело використовували карикатури. Як правило, вони задовольнялися тим, що включали їх у свої книги винятково для ілюстративних цілей. Незважаючи на це, особливо до появи опитувань громадської думки, карикатури часто виступають надзвичайно ефективним засобом вивчення думок людей з різними політичними переконаннями чи населення в цілому. Це можливо, якщо історик буде брати до уваги специфічні характеристики мистецтва карикатуриста (наприклад, використання різноманітних стилістичних засобів, включаючи сатиру і гіперболу, для передачі однобічної точки зору щодо конкретного питання, на конкретну подію чи про конкретного громадського діяча). Якщо можна стверджувати, що карикатура являє собою тільки думку карикатуриста, то незаперечним є також факт, що карикатура публікувалася тільки після того, як проходила попередню цензуру в редакції, щоб переконатися, що вона матиме резонанс серед читачів газети.

Сучасні підручники включають серію карикатур для ілюстрації окремих питань і тем. Деякі підручники, особливо ті, котрі містять матеріал із всесвітньої історії ХХ ст., включають карикатури, створені в різних країнах. У місцевих бібліотеках також зберігається невелика кількість газетного архівного матеріалу. Ще одним корисним джерелом є Інтернет.

На уроках історії карикатури з історичної теми мають велику педагогічну цінність:

- вони дають можливість отримати уявлення про думки й настрої людей у якийсь певний час;
- вони найчастіше бувають настільки ж ефективні, як і текст, карикатури коротко висвітлюють, резюмують суть питання (іноді навіть більш ефективно);
- зміст карикатури пояснюється зображенням на ній;
- карикатура потребує відповідного пояснення. А це дає школяреві можливість актуалізувати раніше отримані знання за зображенням на карикатурі питанням, подією чи особою. І якщо учні володіють знаннями, що дозволяють їм установити факти чи розшифрувати інформацію, закладену в карикатурі, а потім пояснити її зміст, то наприкінці вивчення будь-якого питання карикатура може допомогти учням правильно розставити акценти.

Що необхідно знати учням?

По-перше, карикатурист робить припущення з приводу загальної ерудиції читача, а іноді і його політичних поглядів. Учні повинні зуміти установити ці припущення, щоб цілком зрозуміти більш витончені карикатури.

По-друге, карикатури звичайно висловлюють думки, а не фактичну інформацію. Карикатурист упереджений і не намагається виразити об'єктивну точку зору чи представити різні точки зору з питання чи проблеми.

По-третє, карикатурист в основному використовує гіперболу й сатиричний шарж. Вони можуть бути як позитивними, так і негативними. Наприклад, персонаж можна зобразити таким чином, що він буде виглядати таким, що заслуговує на довіру чи ні, міцним чи слабким, упевненим у собі чи таким, що вагається, патріотом чи зрадником тощо. Карикатурист часто спирається на стереотипи, щоб донести зміст свого твору до публіки. Він пропонує їй спрощені уявлення, найчастіше зневажливого характеру, що існують у даній соціальній групі чи притаманні даній нації.

По-четверте, щоб досягти мети, карикатура повинна відповідати сучасним нормам та умовностям, прийнятим у даному соціумі. Це може стосуватися того, що вважається смішним, а що ні; що може виступати як об'єкт сатиричного зображення в карикатурі, а що ні. Якщо глянути на карикатури різних періодів ХХ ст., то ми побачимо, що ці норми й умовності мінялися з часом. У такий же спосіб у різних частинах світу можна знайти різні уявлення про те, що вважається смішним і придатним для карикатурного зображення.

По-п'яте, щоб підкреслити важливість переданого змісту, більшість карикатур спирається на використання символів. Найбільш очевидними, звичайно, будуть виступати національні символи: Маріанна представляє Францію, Джон Буль, чи англійський бульдог, символізує Британію, російський ведмідь — Росію, Дядечка Сем — Сполучені Штати і т. ін. Також можна встановити інші символічні зображення. Вони призначені для відтворення різних аспектів людського життя. Наприклад, у Європі грозіві хмари та ряд білих дерев'яних хрестів символізують жертви війни; примара смерті, що нишпорить по землі, варіації на тему Богоматері, що плаче, — для зображення трагедій і катастроф; стіни, огорожі, рови є символами соціальних кордонів; голуб — символ миру тощо. Щоб зрозуміти зміст карикатури, необхідно знати значення цих символів, тим більше, що іноді ці символи вже більше не використовуються. Наприклад, у даний час примара смерті і плач Богоматері вже не так часто зображуються на карикатурах, як це було в ХІХ чи на початку ХХ століття.

Виклад схеми аналізу карикатур

Пропонована схема аналізу карикатур не дуже відрізняється від схеми, запропонованої для роботи з історичними фотографіями. Розходження виявляються на рівні деталей питань, що ставляться, при тлумаченні карикатур. Як і у випадку з аналізом фотографій, учням необхідно надати можливість застосувати цю схему кілька разів на заняттях перед тим, як вони зможуть використовувати її самостійно.

Опис. Точно опишіть, що ви бачите. На цій стадії не прагніть будувати припущення про те, що ви бачите.

Наприклад:

- Опишіть персонажів, зображених на карикатурі. Як вони одягнені? Що вони роблять?
- Наскільки реалістично чи гіперболізовано зображені персонажі? Якщо зображення гіперболізовано, то якими засобами це досягається?
- Опишіть усі предмети, зображені на карикатурі. Наскільки реалістично чи нереалістично зображені предмети?
- Опишіть, що ви бачите на задньому плані, на передньому плані, у центрі, з лівої і правої сторони карикатури.

Таблиця 3

Схема аналізу історичних карикатур

Інтерпретація доказу	Чому ви так думаєте? Які засоби застосовує автор?	Наскільки ви впевнені в цьому?
1. Чи впізнаєте ви персонажі, зображені на карикатурі? Якщо це реальні люди, то назвіть їх. Яке вони посідали становище в суспільстві на момент створення карикатури? 2. Перевірте дату видання карикатури. Якій події чи питанню присвячена карикатура? 3. Що ви знаєте про цю подію чи питання, а також про осіб, зображених на карикатурі? 4. Що означає підпис під карикатурою? Вона смішна чи іронічна? Якими засобами досягається той чи інший ефект? 5. Укажіть усі символи, що використовуються карикатуристом. Чому художник використовував саме ці символи? 6. Персонажі зображені позитивно чи негативно? 7. Яке ставлення карикатуриста до змісту карикатури? Воно позитивне чи негативне?		
Назвіть будь-які інші історичні джерела, що могли б вам допомогти перевірити правильність ваших висновків щодо цієї карикатури		
Наскільки ефективна дана карикатура в досягненні своїх цілей?		
Чи змінила дана карикатура вашу власну інтерпретацію події, питання чи осіб, яких вона стосується?		

Розвиток історичного мислення учнів у контексті тематичного оцінювання навчальних досягнень з історії

Теоретичні засади проблеми тематичного оцінювання

Зміна підходів до викладання суспільних дисциплін вимагає переглянути наше ставлення до розвитку практичних умінь учнів. Адже дуже багато вчителів ще не надають належного значення виробленню навичок «творчого опрацювання інформації». Дотримання балансу між сумою знань, що

засвоїв ученй, і сформованими уміннями й навичками стає значною проблемою для вчителів на сучасному етапі реформування історичної шкільної освіти.

Якщо історичні знання передбачають розуміння й збереження в пам'яті основних подій, фактів, а значить, висновків і закономірностей, що походять із цих фактів і подій, то стає очевидним, що ученй свідомо запам'ятовує тільки те, що проходить через його пізнавальну діяльність, до чого він доклав зусиль.

Ученй ніколи не оволодіє знаннями по-справжньому, якщо вони надаються йому у «готовому вигляді».

«Знання тільки тоді знання, коли вони одержані зусиллями власної думки, а не пам'яті», — зазначав Л. М. Толстой.

Процес оволодіння учнями знаннями дещо схожий на науковий процес пізнання нових явищ. Тому завдання вчителя не «полегшувати» цей процес, перетворюючись на єдине джерело інформації, а раціонально організувати пошук істини і тим самим прискорювати процес пізнання. Іншими словами вчитель лише створює необхідні умови для збудження пізнавальної активності учнів. Оволодіння знаннями буде здійснюватися залежно від того, наскільки кожен ученй прагне до історичного пізнання і які він має розумові здібності.

Процес пізнання здійснюється за такою схемою. На початку виникає уявлення, що формується на основі відчуттів і першого сприйняття історичного матеріалу. В уявленнях фіксуються лише зовнішні ознаки історичної події, явища, факту. Тому перше історичне уявлення повинне бути цікавим, захоплюючим. Це дуже важливо для подальшої роботи вчителя.

Потім відбувається осмислення матеріалу, що вивчається, та його узагальнення, тобто розкривається сутність явищ, причинно-наслідкові зв'язки. Цей процес вимагає розумових операцій: зіставлення, аналізу, узагальнення тощо. Поштовхом для цих операцій є пізнавальні завдання, проблемні питання, парадоксальні ситуації і навіть здивування. А вчителі історії мають підґрунтя для такого розвитку мислення учнів. Питання «Чому?», «Навіщо?», «Яким чином?» спонукають до порівнянь, висновків тощо. (Але для пізнавального процесу важливі не тільки ці питання, а необхідний історичний матеріал для такого типу мислення.) Вирішення пізнавальної задачі є дуже важливим етапом пізнання.

Осмислення історичних процесів, врешті-решт, призводить до розуміння причинно-наслідкових зв'язків і процесів, що вивчаються, і до формування понять, тобто узагальнених теоретичних висновків. Формування понять дуже складний процес, який потребує активної пізнавальної діяльності самих учнів і, що дуже важливо, їх самостійного осмислення матеріалу. Формування понять здійснюється тільки у поєднанні практичної і розумової діяльності учнів. Під час пізнання власне поняття стає стимулом, знаряддям мислення. «Що значить думати? — писав А. Ейнштейн. — Коли при

сприйнятті відчуттів... в уяві постають картини-спогади, то це ще не значить «думати». Коли ці картини постають у ряд і кожна картина породжує наступну, то і це ще не мислення. Але коли певна картина зустрічається в багатьох таких рядах, то вона завдяки повторенню починає служити упорядкованим елементом для таких рядів тому, що вона пов'язує ряди, які позбавлені будь-яких зв'язків. Такий елемент стає знаряддям, стає поняттям». А далі А. Ейнштейн зауважив, що «будь-яке наше міркування... являє собою вільну гру з поняттями».

Подальша розумова і практична діяльність учня пов'язана із формуванням умінь і навичок, що являють собою здатність учня виконувати дії, пов'язані з використанням знань на практиці. Особливо це важливо під час оцінювання навчальних досягнень учня.

Слід зазначити, що відтворення навчального матеріалу є лише початковим етапом навчальної роботи і не може дати гарантій для міцного засвоєння знань учнів. Тому в дидактиці велике значення надається творчому переосмисленню матеріалу, перевірці навчальних досягнень учнів на основі їхньої активної розумової діяльності. «Закріплення» вивченого пов'язане з перенесенням знань, застосуванням їх у новій навчальній ситуації. Цей процес виявляється дуже складним через одну причину. Він здійснюється не механічно, а вимагає певної корекції у засвоєнні понять, сформованих або таких, що формуються, умінь і навичок, певної зміни стереотипів. Учень, який зробив висновки із певних історичних подій, фактів, явищ, не завжди оперує ними у нових, не відомих до цього історичних ситуаціях або не може пояснити за допомогою того, що знає, нову історичну подію, факт тощо. Це вимагає надзвичайно складної розумової діяльності, якої вчителі не завжди очікують від своїх учнів, а також високого рівня логічного аналізу, самостійної роботи. Дуже важливим є також те, що в пам'яті учня надовго утримуються логічні висновки, узагальнення, побудовані на яскравих прикладах і фактах, засвоєні в процесі формування вмінь.

Учень отримує знання під час продуманих проблемних творчих завдань, коли від нього вимагається високий рівень пізнавальної діяльності. Ці завдання повинні мати різноманітний характер і змушувати учня творчо, гнучко мислити. Метою таких завдань, вправ є не тільки вміння застосовувати отримані знання на практиці, а й, це виключно важливо, розвивати і тренувати їхні здібності до аналітико-синтезуючої розумової діяльності учнів. Отже, підвищення ролі їх власних зусиль — єдиний шлях міцності засвоєних понять і сформованих умінь.

А. Дистервег писав: «Розвиток і освіченість жодній людині не можуть бути надані або повідомлені. Усякий, хто бажає до них залучитися, повинен досягнути цього власною діяльністю, власними зусиллями, власним напруженням. Ззовні він може отримати лише поштовх... Тому самодіяльність — засіб і водночас результат освіти...». Він також розрізняв два

методи, що застосовуються в процесі навчання,— догматичний і розвивальний.

«У першому випадку вчитель повідомляє навчальний матеріал, учні його засвоюють, буквально вчать. Вони сприймають матеріал реєптивно, якщо не пасивно, виключно йдучи за думкою вчителя, в кращому випадку тільки обдумуючи його слова; у другому випадку учні, яких спонукає вчитель, вивчають істину або те, що із неї випливає, і, таким чином, знаходять істину шляхом власних роздумів, досліджень, вивчення. У першому випадку позитивні відповіді надходять раніше, ніж були запропоновані питання. У другому випадку, навпаки, загальне й окреме існують у питаннях, відповіді на які прагне учень, тому що він їх собі поставив». Іншими словами, повідомлення вчителя, яким би гарним воно не було, не завжди забезпечує засвоєння знань, а тим більше формує уміння. Тому за аксіому педагога вважав вислів: «Поганий учитель подає істину, гарний навчає її знаходити». Розвиток учнів повинен стати стрижнем у процесі навчання. Необхідно створити такі умови навчання, щоб учні мали достатнє напруження, виконували певну кількість творчих завдань, що загартовують їхню волю до пізнання. У процесі активного навчання у школярів формується вміння бути уважним і допитливим при сприйнятті історичних явищ, подій, фактів, що вивчаються.

Учень формує здібності визначати пізнавальну проблему, вміння вичленовувати частини з цілого, виділяти головне, висувати історичні гіпотези і вести дослідницький пошук. Якщо відсутня самостійна переробка навчального матеріалу, то немає умов для розвитку мислення. Але вчителеві завжди необхідно ставити перед собою мету розвивати мислення учнів не стихійно, а планово. Навчити їх свідомо ставитися до процесу навчання, оволодіння методами пізнавальної діяльності є дуже важкою, але необхідною для вчителя суспільних дисциплін задачею.

Значне місце у підвищенні ефективності розумової активності учнів посідає самостійна навчальна робота. Особливо це помітно на теперішньому етапі зміни методології викладання суспільних дисциплін, коли велика роль відводиться тематичному оцінюванню навчальних досягнень учнів і застосуванню активних форм навчання на уроках. Сутність самостійної роботи полягає в тому, що ця робота виконується учнем без безпосередньої участі вчителя, але за його завданнями у спеціально відведений для цього час.

Етапами самостійної роботи, які одночасно можна вважати етапами організації діяльності учнів під час повторювально-узагальнюючих уроків, тематичного оцінювання, вважаються такі:

1. Інструктаж учнів, тобто визначення навчальної задачі і порядку її виконання, визначення ходу самостійної роботи учнів з метою раціонального використання часу заняття.
2. Фіксація результатів роботи учнів за кожне завдання.

3. Підбиття підсумків роботи.

Дієслова, що можуть використовуватися у формулюванні завдань і запитань до учнів під час тематичного оцінювання:

- | | |
|--|-------------------------------|
| 1. Виберіть | 7. Назвіть |
| 2. Визначте місце | 8. Намалюйте, накресліть |
| 3. Визначте час | 9. Окресліть |
| 4. Викладіть | 10. Опишіть |
| 5. Вирішіть, розв'яжіть | 11. Оцініть історичного діяча |
| 6. Відрізніть | 12. Оцініть судження |
| 13. Відтворіть | 32. Перевірте |
| 14. Вкажіть | 33. Передбачте |
| 15. Позначте | 34. Перекладіть |
| 16. Впорядкуйте | 35. Підготуйте |
| 17. Встановіть | 36. Підрахуйте |
| 18. Дайте аналіз | 37. Підтримайте |
| 19. Дайте власну інтерпретацію | 38. Повідомте |
| 20. Дайте характеристику | 39. Подивіться критично |
| 21. Задайте | 40. Порівняйте |
| 22. Запропонуйте | 41. Поясніть |
| 23. Застосуйте | 42. Продемонструйте |
| 24. Захистіть | 43. Розпізнайте |
| 25. Згадайте | 44. Складіть список |
| 26. Знайдіть відповідність, доберіть до пари | 45. Складіть текст |
| 27. Зробіть висновки | 46. Скомпонуйте |
| 28. Інтерпретуйте | 47. Сплануйте |
| 29. Класифікуйте | 48. Створіть розповідь |
| 30. Наведіть аргументи | 49. Сформулюйте |
| 31. Наведіть як приклад | |

Реформування шкільної історичної освіти в першу чергу орієнтоване на розвиток особистості учня, формування здібностей учнів до самостійної навчальної діяльності. Тому система оцінювання повинна стати одним із найважливіших факторів вирішення цієї проблеми. Тематичне оцінювання як складова системи оцінювання являє собою не просто зміну форми, а передбачає реформування змісту перевірки навчальних досягнень учнів. Створення умов підвищення ефективності навчального процесу через розвиток пізнавальної активності учнів, їхнє прагнення до одержання знань повинне здійснюватись і під час оцінювання їхніх навчальних досягнень. Одночасне поєднання процесу пізнання, формування умінь і навичок учня, перевірка й оцінка його досягнень лежать в основі тематичного оцінювання. Водночас тематичне оцінювання має створити умови для форму-

вання здібностей учня до самоосвіти, виробити прагнення до підвищення власного рівня навчальних досягнень.

У багатьох учителів це викликає певні ускладнення, пов'язані з появою тематичного оцінювання лише в 2000–2001 н. р., тобто його новизною, й обумовлені тим, що існує певна неконкретність критеріїв навчальних досягнень учнів під час їх оцінювання. Це також створює деякі непорозуміння в оцінці знань і сформованості умінь і навичок школярів. Але необхідність запровадження тематичного оцінювання вже не викликає ніяких сумнівів у вчителів, як і необхідність його вдосконалення. У першу чергу це стосується конкретизації критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів. Зрозуміло, що для цього необхідна розробка методик проведення тематичного оцінювання, що передбачає розробку змістовних матеріалів.

Фактори, які необхідно враховувати при визначенні завдань тематичного оцінювання:

1. Відповідність критеріям навчальних досягнень, визначених програмами для загальноосвітніх навчальних закладів.
2. Урахування вікових особливостей учнів та специфіки навчальних курсів при виборі кількості і змісту завдань.
3. Спрямованість завдань не тільки на здобуття учнем теоретичних знань, а й на формування у нього вмінь і навичок.
4. Відповідність змісту завдань конкретній меті кожного уроку теми, з якої проводиться тематичне оцінювання.
5. Обов'язкова перевірка результатів тематичного оцінювання.
6. Самостійність виконання завдань учнями без прямого втручання вчителя.

Вибір кількості завдань та їх змісту залежить від розуміння вчителем цілей тематичного оцінювання. Але ці цілі обумовлені вимогою програм з історії. І знайти компроміс між вимогами програм з «Історії України» та «Всесвітньої історії» і кількістю та якістю завдань тематичного оцінювання залишається досить складною проблемою для багатьох учителів. Перевага, яка надається головним чином перевірці точних історичних знань, вже не може задовольнити сучасний стан історичної шкільної освіти. На думку автора, необхідно уникати надмірної деталізації, використання другорядного фактичного матеріалу під час тематичного оцінювання.

Основними принципами тематичного оцінювання стають:

1. Розвиток історичного мислення на основі історичного аналізу.
2. Активна пізнавальна діяльність учнів.
3. Виховання учнів на засадах формування демократичних цінностей.
4. Самостійність виконання завдань учнями протягом відведеного часу.

Тематичне оцінювання навчальних досягнень учнів після 2000 року набуває якісного змісту. Це стосується насамперед формування вмінь і навичок

учнів під час вивчення історії і, що дуже важливо, надання наступності навчання під час оцінювання навчальних досягнень.

Якщо говорити про зміст і форми оцінювання знань учнів у радянській школі, то вона була обумовлена існуванням комбінованого уроку як основного типу уроку. Головною формою оцінювання було поточне оцінювання, коли опитування здійснювалось майже на кожному уроці. На початку уроку перевірялось виконання домашнього завдання, а наприкінці уроку відбувалося закріплення засвоєного на уроці шляхом перевірки почутого на уроці. Зміст цих запитань стосувався на 90 % репродукції почутого від вчителя або прочитаного в підручнику. Виставлення позитивної оцінки залежало від здатності учнів запам'ятовувати та їх типу характеру (йдеться про відмінність, наприклад, холериків від меланхоліків).

Ця система оцінювання мала й певні позитивні моменти. У першу чергу, за допомогою такого підходу до оцінювання вчитель контролював увагу учнів, які постійно чекали на запитання, а значить, не могли відволікатись. Отримати гарну оцінку можна було тоді, коли жодне слово вчителя не було пропущено.

Але ця система не була захищена від упередженості вчителя щодо об'єктивної оцінки знань учнів. Запитань творчого характеру не існувало. Від учнів не вимагалось вміння думати творчо, робити прогнози, висувати історичні гіпотези тощо. На це не було часу, а тому не дуже заохочувалось освітніми управлінськими структурами. Крім того, наявність трьох поточних оцінок за чверть була достатнім критерієм для виставлення загальної оцінки за чверть, навіть якщо учень був відсутній на декількох уроках протягом чверті. Не всі вчителі прагнули перевірити засвоєння змісту пропущених уроків цими учнями навіть на репродуктивному рівні. Таким чином, отримати найвищий бал за чверть можна було, навіть не прочитавши деякі параграфи підручника.

Ще одним «мінусом» тієї системи оцінювання була майже цілковита відсутність перевірки сформованих умінь і навичок. Винятком було вміння працювати з історичною картою. Але навченість ніколи не могла бути оцінювана навіть на 20 % рівнем сформованості умінь і навичок. Це був допоміжний критерій для виставлення оцінок. Його самодостатність не вважалась основною.

Написання письмових робіт часто було продовженням усного опитування, мало репродуктивні ознаки, вважалось рефератом і, зрозуміло, не відзначалося дослідницьким характером. Але за це учень отримував досить високий бал.

Важливим кроком до нового розуміння оцінювання навчальних досягнень учнів була поява критеріїв такого оцінювання. Вони створили умови для якісної зміни тематичного оцінювання, яке перетворилось від середньоарифметичної оцінки поурочних оцінок на перевірку рівня розвитку учнів у процесі вивчення історії. Дуже важливим було те, що кожен бал от-

римає критерій, за яким він повинен виставлятися. Але перші кроки завжди складні. Для багатьох учителів, які психологічно погодилися працювати за цими критеріями, ще залишається багато незрозумілих аспектів. Їх вирішення має допомогти у створенні оптимальних критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів.

Якщо програма «окреслює необхідний навчальний матеріал», що є дуже позитивною ознакою програми редакції 2001 р. і за що вчителі історії вдячні, то це дозволяє «гнучкіше розподіляти навчальний матеріал». Це справді створює умови для творчого підходу вчителя до навчання учнів.

Кожен учитель як особистість має свої погляди на історичний розвиток суспільства, а тому де гарантія того, що критерії навчальних досягнень на 5 балів програми, а саме: «Учень може відтворити основний зміст навчальної теми, відповідаючи на запитання вчителя, визначати окремі ознаки історичних понять, назвати основні дати, за допомогою вчителя може показати на історичній карті основні місця подій» — будуть однаково зрозумілі для двох учителів сусідніх шкіл.

Може бути незрозумілим, наприклад, кількісний показник відтворення основного змісту. Якщо на чотири бали достатньо шести речень на частину навчального матеріалу теми, то наскільки більше потрібно речень, щоб відповісти на 5 балів? Також постає запитання про кількість основних дат, що необхідно засвоїти протягом вивчення теми. Але деякі теми під час їх вивчення можуть містити, на думку одного вчителя, 3–4 основні дати, а на думку іншого ця ж тема може мати 8–10 основних дат. Тому в одній школі учень повинен буде відтворити на 5 балів 4 дати, а в іншій — 10.

Дуже схвально вчителі відгукнулися на уточнення в програмі необхідних для засвоєння понять. Це суттєвий крок уперед програми редакції 2001 року. Знову ж таки, визначення окремих понять включає в себе як суттєві ознаки, так і несуттєві. То які і скільки ознак повинен назвати учень, щоб отримати 5 балів?

У критеріях навчальних досягнень учнів дуже багато місця відводиться оцінюванню роботи учнів із картою. Але як учителю зрозуміти фразу при виставленні трьох балів: «Учень... має загальне уявлення»? А що означає критерій на 5 балів: «За допомогою вчителя може показати на історичній карті основні місця подій»? Якою повинна бути ця допомога вчителя? Хто визначає основні місця подій, якщо програма їх чітко не фіксує? І, нарешті, скільки основних подій на карті повинен показати учень? Під час вивчення змісту історії в учня формуються певні вміння. Список цих умінь подається по кожному класу в кінці змісту тем програми. Це є позитивний фактор розвитку здібностей учнів. Вони відповідають «можливостям школярів певного віку». Але як можна оцінити сформованість цих умінь, за якими критеріями, наприклад, оцінити таке вміння — «брати участь у дискусії, аргументувати з посиланням на джерела свою позицію» (8 клас)? І як бути, якщо учень протягом 8 класу не навчиться давати «розгорнуту рецензію

відповіді та доповіді учнів» не тільки через особливості свого індивідуального розвитку, а й тому, що вчитель сам не знає, як давати рецензію, до того ж розгорнуту?

Як бачимо, питань виникає надзвичайно багато. Їх вирішення буде сприяти об'єктивності оцінювання навчальних досягнень учнів.

Таким чином, оцінюючи навчальні досягнення учнів, необхідно враховувати рівень засвоєння як теоретичних знань, так і сформованості практичних умінь і навичок під час вивчення теми. Мабуть, постала необхідність конкретно сформулювати, що повинен знати учень після вивчення кожної теми і що повинен він уміти після закінчення навчального року. Ця конкретність повинна виражатися в кількісних показниках. Тобто необхідно чітко вказати, які дані є основними та їх знання обов'язковим. На сьогоднішній день це зробити майже неможливо. Створення стандартів шкільної історичної освіти не гарантує чітких показників тематичного оцінювання, прозорих і зрозумілих критеріїв оцінювання навчальних досягнень школярів.

На основі програм з історії і, мабуть, з інших суспільних дисциплін слід створити окремий нормативний документ під умовною назвою «Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів», у якому окреслити вимоги до знань і, що дуже важливо, умінь. Цей документ повинен чітко регламентувати обсяг необхідних для запам'ятовування дат, фактів, подій тощо. Знаючи ці «кількісні показники», учень самостійно буде визначати власну потребу у необхідності якості і кількості матеріалу, що вивчається в школі.

Частково тематичне оцінювання може проводитись за допомогою тестових завдань, розробка яких буде здійснена згідно з конкретними вимогами програми. Вони не повинні бути схожими на ці десятки збірників тематичного оцінювання, які зараз продаються по всій Україні і які лише доповнюють один одного, не створюючи при цьому якісної системи оцінювання навчальних досягнень учнів. Автори збірок вважають, що саме ці завдання допоможуть учителю у перевірці знань його учнів. Але дуже часто кількість тестів недостатня, щоб перевірити знання з усієї теми, або вони складені без урахування вимог програми, не кажучи вже про технологію створення тестів.

Нові тестові завдання повинні бути:

- 1) загальнодержавними. З їх допомогою вчитель може перевірити засвоєння необхідної суми знань, що вимагає програма. На Сході і на Заході України учні повинні засвоїти однакову суму знань;
- 2) різноманітними за кількістю балів, які отримує учень за відповідь на даний тест. Деякі тести повинні бути оцінені вищим балом, ніж прості репродукції;
- 3) якісними, тобто створені відповідно до психологічних особливостей школярів певного класу і складені згідно з вимогами до складання тестів взагалі.

Під час відповіді на тести кожен учень отримуватиме суму балів. Ця сума балів є лише відбитком «роботи» пам'яті учнів і, зрозуміло, не може вважатися повною тематичною оцінкою.

Іншою додатковою складовою тематичного оцінювання може бути перевірка сформованих умінь й обов'язкове їх оцінювання. Недооцінка формування умінь і навичок у радянській школі часто призводила до однобічності вивчення історії, до виховання бездумних відтворювачів істин. Як свідчить досвід зарубіжних країн, у навчальних закладах яких здійснюється тематичне оцінювання, обов'язковими для учнів є завдання з перевірки сформованих умінь, значущість яких у загальному підсумку оцінки за тему складає 50 %. Ці завдання не можуть мати характер тестів, що ускладнить роботу з їх створення і перевірку відповідей на ці завдання. Запитання, які характеризуватимуть розумові операції учнів, мають бути вищого порядку. Складність полягає і в тому, що в Україні немає сталих критеріїв оцінювання сформованості деяких умінь і навичок. Наприклад, яким балом оцінити сформованість уміння «виявляти розбіжності в позиціях» (11 кл.) або «оцінювати події та діяльність людей в історичному процесі з позиції загальнолюдських цінностей» (10 кл.) тощо? Але загальна проблема створення таких критеріїв вже вимагає свого вирішення і не потім, а вже сьогодні.

Виконання учнем завдань, що свідчать про набуті ним уміння, відповідатиме достатньому і високому рівню навчальних досягнень учнів. Ці завдання можуть бути побудовані на основі картосхем, діаграм, цитат із різних джерел інформації, карт тощо. Це також можуть бути творчі роботи учнів дослідницького характеру, написання історичних нарисів, листів, есе тощо.

Зрозуміло, що під час виконання завдань із перевірки сформованості умінь і навичок суб'єктивізм учителя буде відчутнішим, ніж під час тестування. Але якщо врахувати, що загальна оцінка складається з 50 % оцінки знань фактів, дат, подій, персоналій, термінів, понять тощо і 50 % (або іншої визначеної цифри) оцінки вмінь і навичок, набутих під час вивчення теми, то стає зрозумілим, що така схема більш прийнятна для учня й об'єктивніше оцінюватиме його навчальні досягнення.

Вибір формату перевірки під час тематичного оцінювання має неабияке значення. Це обумовлено різноманітними підходами вчителів історії до мети тематичного оцінювання. Дуже часто, на жаль, ця перевірка репродукції почутого від учителя та прочитаного в підручнику не досягає основної мети — оцінити навчальні досягнення учнів у контексті виконання вимог програми. Різноманітність зберігається хіба що у формах організації та проведення тематичного оцінювання. Це — контрольні роботи, фронтальне усне опитування узагальнюючого характеру, заняття у формі вікторин, гри, виконання тестових завдань і, дуже рідко, уроки у вигляді дискусій з метою з'ясування ставлення учнів до вивченого, вільного обміну думками тощо.

Спробуємо розширити уявлення про організацію та проведення тематичного оцінювання.

Проведення тематичного оцінювання за допомогою тестів

Усі запитання або завдання, що пропонує вчитель учням, можна розділити на дві групи: на **закриті** й **відкриті** запитання. Це загальноприйнята дидактична класифікація в країнах, де історія вивчається як окремий предмет. Для закритих запитань характерно те, що учні вибирають відповіді з поданих варіантів і не можуть формулювати власну думку. Іншими словами, це завдання у вигляді тестів репродуктивного характеру. Під час відповіді на відкриті запитання учні формулюють власну думку, що відіграє дуже важливу роль при оцінюванні. Це проблемні запитання, завдання творчого характеру.

Закриті запитання

Сильні сторони	Слабкі сторони
1. Швидке оцінювання	1. Власна розробка запитань і варіантів відповідей вимагає багато часу
2. Охоплює великий обсяг навчального матеріалу	2. Ризик угадування учнями правильних відповідей
3. Об'єктивність оцінювання	3. Учні не можуть повністю продемонструвати своє знання змісту теми

Відкриті запитання

Сильні сторони	Слабкі сторони
1. Аргументація учнем своєї відповіді	1. Учитель може мати суб'єктивну оцінку щодо відповіді учня
2. За допомогою запитань перевіряється рівень сформованості умінь і навичок, наприклад, причинно-наслідкові зв'язки, особисте ставлення тощо	2. Перевірка забирає багато часу
3. Учні можуть продемонструвати знання змісту теми	3. Запитання охоплюють значну частину обсягу теми, що вивчається
4. Нескладна процедура розробки запитань	

На відміну від цих двох типів запитань, що використовуються вчителями, існує сфера, до якої вчителі історії не звертаються. Йдеться про роботу із джерелами інформації під час тематичного оцінювання. Починаючи з 6 класу, учень повинен розвивати навички і вміння працювати із різними джерелами інформації: «працювати з текстом підручника, його ілюстраціями та документами, ...давати на основі підручника і документів характеристику історичним діячам...» (6 клас), «...аналізувати писемні джерела» (7 клас), «...аналізувати невеликі за обсягом історичні джерела, виявляючи упереджену інформацію» (8 клас), «зіставляти інформацію з різних джерел» (9 клас), «...використовувати різні джерела знань: документи, науково-популярну літературу, періодичну пресу; зіставляти й критично аналізувати

інформацію з різних джерел знань» (10 клас), «працювати з усіма доступними джерелами знань, самостійно добувати історичну інформацію» (11 клас). Вимоги програм з історії щодо роботи з джерелами інформації з кожним роком перебування учня в школі відчутно зростають. Але це, на жаль, не завжди враховується завданнями тематичного оцінювання. Тому завдання типу: «Відберіть важливу інформацію із джерела», «Підсумуйте інформацію, подану у джерелі», «Оцініть інформацію щодо достовірності та упередженості» — також майже не зустрічаються в роботі вчителів. Це обумовлено рядом факторів, найважливішим з яких є фактор часу для підготовки таких завдань учителем. Адже, з одного боку, такі завдання повинні нести елемент новизни, а тому джерела підручника не підходять ї, значить, їх необхідно шукати в інших джерелах інформації. З іншого, відповідні джерела інформації повинні відповідати вимогам програми за змістом і результативністю роботи учнів із цією інформацією. А це ще складніше завдання, ніж пошук необхідної інформації. Запитання, що формують власне ставлення учнів до основних проблем теми, в тестах взагалі відсутні. Багато вчителів вважають не вартими уваги під час тематичного оцінювання подібні запитання.

Більшість учителів користуються збірниками для тематичного оцінювання. Не завжди вони виправдовують сподівання вчителів, наприклад, через невідповідність програмам тощо. Тому в даному посібнику ми наводимо деякі рекомендації щодо створення завдань і запитань для тематичного оцінювання, виходячи із досвіду роботи вчителів історії.

Закриті запитання з варіантами відповідей

1. Запитання має формулюватися завершеним реченням.
2. Варіанти відповідей не повинні збігатися.
3. Варіанти відповідей повинні бути конкретними і недвозначними.
4. Правильний варіант відповіді повинен бути лише один.
5. У варіантах відповідей не повинно бути підказок.
6. Варіанти відповідей не повинні бути радикальними (уникати таких слів, як «завжди», «ніколи», «ніхто»).
7. Зв'язок між запитанням і варіантами відповідей має бути очевидним.
8. Для відповіді на запитання повинно бути не менше 4 варіантів відповідей у тестах вищого порядку.

Закриті тестові завдання можуть бути побудовані за будь-якими принципами. Наведемо приклади деяких із них.

1. **Принцип простого вибору** (так—ні, правильно—неправильно, назва одного компонента з двох запропонованих тощо).
2. **Принцип класифікації**. Передбачає, що відповіді будуть надані за однією ознакою. У цьому випадку вчитель може перевірити знання учнів щодо певних факторів (економічних, соціальних, політичних) або фактів однієї історичної події тощо.

Приклад. Зміни у становищі селян після реформи 1861 р.:

- 1) Повне зрівняння селян у правах з іншими станами.
 - 2) Отримання особистої свободи.
 - 3) Тимчасовозобов'язаний стан до укладання викупної угоди.
 - 4) Отримали право приватної власності на землю.
3. **Принцип доповнення одного слова у відповіді іншим.** Із кожним варіантом відповіді кількість слів збільшується.

Приклад. Країни, що брали участь у Кримській війні.

- 1) Росія.
 - 2) Росія, Турція.
 - 3) Росія, Турція, Англія.
 - 4) Росія, Турція, Англія, Франція.
 - 5) Росія, Турція, Англія, Франція, Іспанія.
4. **Принцип поєднання.** Учні пропонуються завдання, де наведені варіанти відповідей, у яких правильна відповідь може поєднувати всі ознаки. І, навпаки, неправильна відповідь може поєднувати всі ознаки, що вказані у даному тесті, а правильною виявиться відповідь з однією ознакою.

Приклад. У 1939 р. відбулися такі події:

- 1) підписання пакту про ненапад між СРСР та Німеччиною.
- 2) початок Другої світової війни.
- 3) входження Західної України до складу СРСР.
- 4) усе вищевказане.

При створенні тесту треба спочатку сформулювати для себе, що ми прагнемо перевірити й визначити це як правильну відповідь. Після цього сформулювати запитання або завдання, а вже потім неправильні варіанти відповідей. Дуже важливо не припуститися помилок у формулюванні основної частини та варіантів. Перевірка достовірності є найважливішим підготовчим етапом, який слід здійснити, використовуючи декілька джерел інформації.

При створенні закритих запитань, що відповідають початковому рівню навчальних досягнень учнів на рівні вибору із двох варіантів відповідей («так» або «ні», «правильно» або «неправильно»), слід враховувати ось що. Зазвичай автори тестів схильні формулювати запитання, на які відповідь буде «так» або «правильно». Тому переконання в тому, що збережено баланс правдивих і неправдивих тверджень допоможе уникати простого угадування учнями. Для того, щоб ймовірність відгадати правильну відповідь була меншою за 50 %, слід створити декілька таких закритих запитань, що перевірятимуть знання теми на репродуктивному рівні. Виправдала себе практика додаткового запитання, коли учня просять пояснити або аргументувати свою відповідь. Пояснення не повинне бути довгим, двох-трьох речень буде достатньо.

До закритих запитань також належать завдання поставити події у хронологічній послідовності і завдання на встановлення відповідності. Кількість зіставлень може бути різною. Наприклад, країна — подія, країна — подія — дата, країна — подія — дата — історичний діяч тощо.

При створенні закритих запитань слід уникати суб'єктивних оцінок. Це дуже важливо для формування загальнолюдських цінностей, розвитку історичного мислення.

Прийомом виховання толерантності на уроках історії можуть послужити альтернативні тестові завдання. Їхнім завданням є вироблення власного ставлення учнів до тієї чи іншої події. Наведемо деякі приклади з теми «Французька революція кінця XVIII ст.», які вже наводились у методичній літературі (М. Шимановський. Толерантність у викладанні історії в школі // Шлях освіти.— 1997.— № 3).

1. Влітку 1793 р. жирондистка Шарлотта Корде вбила одного з лідерів яacobінців Жана Поля Марата. З яким із тверджень ви згодні:
 - а) контрреволюціонерка-монархістка Шарлотта Корде — ворог народу Франції — вбила справжнього патріота, друга народу — Марата;
 - б) справжня патріотка Шарлотта Корде вбила диктатора, ворога французького народу, який знищив демократичні вибори?
2. 2 червня 1793 р. національні гвардійці під командуванням яacobінця Анрію оточили будинок Конвенту, навели на нього гармати і вигнали звідти жирондистів. Ваше ставлення до цієї події:
 - а) яacobінці вчинили правильно, оскільки жирондисти заважали їм приймати необхідні для народу Франції закони;
 - б) яacobінці вчинили злочин, оскільки жирондисти були законно обраними депутатами, які виражали волю своїх виборців.
3. З якими із поданих нижче тверджень ви згодні:
 - а) диктатура — система насильницьких дій, за допомогою яких справжні патріоти розправляються із ворогами народу і ведуть державу до процвітання;
 - б) диктатура — система насильницьких дій, які порушують основні демократичні права людини?

Як бачимо, альтернативні тести орієнтують на засвоєння різних соціально-рольових позицій і в кінцевому результаті сприяють формуванню толерантності. Історична подія отримує різні оцінки через існування різних ідеологій, й оцінити її можна, аналізуючи різні соціальні позиції, коли сутність подій розкривається в їх цілковитій повноті.

Розвиток історичного мислення учнів передбачає розгляд і загальне розуміння історичного процесу в його розмаїтті й суперечливості. Процес накопичення різноманітних поглядів на ту чи іншу подію становить суть історичного пізнання, сприяє критичному осмисленню минулого.

Найважливішою цінністю стає толерантність, тобто терпимість до інших точок зору, що є умовою розбудови демократичного суспільства. Будь-яка точка зору, яка сприяє набуттю історичного досвіду, має право на існування. Учитель історії повинен надати учневі можливість ознайомитися з усіма історичними інтерпретаціями.

При роботі з додатковими джерелами інформації під час тематичного оцінювання перевіряється здатність учнів застосовувати історичні знання і набуті вміння. Формування такого уміння є однією з головних цілей навчання історії в школі. У цьому контексті дуже важливим є використання додаткових джерел інформації, які раніше не використовувалися на уроках під час вивчення теми.

Основні характеристики, які нас цікавлять:

1. Хто автор документа? Хто, крім автора, брав участь у підготовці документа? Що ви знаєте про цих людей? Що додатково ви змогли дізнатися про авторів із документа, що вивчається?
2. Коли було написано або створено документ? Як це можна зрозуміти з його змісту? Яке значення має час написання документа?
3. Де відбулися події, про які говориться в документі? Як це можна зрозуміти з його змісту?
4. Які факти наведені в документі? Які висновки можна з них отримати?
5. Чому було створено документ? Який привід для його створення? Причини, через які сталися описані в документі події?
6. Як документ, що вивчається, допоміг вам дізнатися більше про історичні події, яких він стосується?

Можна запропонувати учням ставити ряд запитань до джерела. Це допоможе їм сформулювати судження щодо корисності та достовірності інформації:

- *Хто?* Хто зробив чи написав це? Яку посаду він обіймає (соціальний статус)?
- *Що?* Про що воно нам розповідає? Про що воно нам не розповідає?
- *Коли?* Коли це було написано? Який історичний контекст? Які особливості того періоду або ідеї могли вплинути на автора?
- *Де?* Де ці події мали місце або чого вони стосуються?
- *Чому?* Чому це було зроблено чи написано? Чи існувала якась конкретна причина? Чи можна розкрити цю причину шляхом:
 - визначення, на яку аудиторію була розрахована робота;
 - аналізу мови та стилю, які були використані у роботі;
 - читання між рядків?
- *Як?* Яким чином воно було побудоване чи зведене разом? Як його можна порівняти з іншими доступними джерелами?
- Воно виглядає збалансованим чи перебільшеним, тенденційним чи перекрученим?

- Воно виглядає точним чи існують реальні пропуски?
- Ці пропуски можна пояснити чи їх пропущено свідомо?

Як джерела можуть бути використані уривки тексту, цитати з виступів, малюнки, фотографії, схеми, графіки, діаграми, таблиці тощо. Відбір та створення таких матеріалів — надзвичайно складна робота, яка вимагає багато часу. Але вона найкраще сприяє усвідомленню історичного змісту теми, дозволяє пересвідчитися, як учні використовують одержані знання й уміння у новій навчальній ситуації, перевірити навчальні досягнення учнів на достатньому і високому рівнях.

При підготовці відкритих запитань, які спрямовані на формування творчих здібностей у школярів, слід враховувати деякі особливості такого виду завдань.

Завдання та запитання для тематичного оцінювання не повинні бути занадто великими за обсягом, щоб учні могли їх зрозуміти однозначно. Також дуже важливим чинником є якість і відповідність запитань рівню розвитку та віку учнів. Завдання не повинні здаватися учню дуже простими або надто складними, а також мають бути конкретними. Небажано використовувати заперечення у формулюванні запитання, наприклад, «не є однією з основних причин» тощо.

1	Правильно (бажано)	Неправильно (небажано)
Унікайте «модальності», спрощуйте	1. Поясніть... 2. З якої причини... 3. Згадайте...	1. Спробуйте пояснити... 2. Чому... 3. Чи можете ви згадати...
Розбивайте довге запитання на інформаційну частину та саме запитання	Рішення уряду зменшити витрати на соціальне забезпечення було оголошено у надзвичайно важкий період. Чому період був важкий? Використайте у своїй відповіді факти із джерела 4	Поясніть за допомогою джерела 4, чому рішення уряду зменшити витрати на соціальне забезпечення було оголошено у надзвичайно важкий період
Застосовуйте обмеження щодо відповіді	Згадайте принаймні дві причини, через які почалася революція 1905 р. в Росії. Згадайте дві найважливіші, на вашу думку, причини, через які почалася революція 1905 р.	Назвіть деякі причини початку революції 1905 р. в Росії
Використовуйте стандартні фрази	Приклади стандартних фраз: Питання, що передбачають коротку відповідь: <i>назвіть, вкажіть, як, хто, що, де, який, коли</i> тощо. Питання, що передбачають поширену відповідь: <i>опишіть, порівняйте, наведіть приклад, поясніть, зробіть висновки, доведіть, наведіть аргументи</i> тощо	

1	2	3
Унікайте дво-значності, що виникає через надлишок складових запитання	Чому в декількох містах розгорілися потужні заворушення восени наступного року? На чому варто наголосити під час відповіді: на «потужні», «в декількох містах» чи на «восени наступного року»?	

Структуризація питань (приклади)

Рівні пізнання	Приклади питань
Просте знання	Коли почалася Перша світова війна?
Упорядкування фактів	У якій послідовності відбувались такі події: ...?
Застосування вміння	Використовуючи уміння працювати з документами, дайте характеристику...
Аналіз	Порівняйте зовнішньополітичний курс адміністрації Р. Рейгана на початку та наприкінці 80-х рр. XX ст.
Синтез	На підставі отриманих знань про економічні реформи 50–60-х рр. XX ст. у СРСР розкажіть, чому вони не принесли очікуваних результатів
Оцінка	Чи мав рацію Ейзенхауер, розмірковуючи про «комуністичну загрозу» світові?

Питання відкритого тесту не повинно залежати від змісту інших запитань, відповідь на одне запитання не має залежати від правильної відповіді на попереднє запитання.

Варіанти відповідей на відкриті запитання:

- розкрита відповідь;
- коротка відповідь;
- поширена відповідь;
- лист, есе, письмовий твір.

1. Розкрита відповідь.

Під час відповіді учню необхідно вставити слова, які він вважає правильними.

До відкритих запитань із розкритою відповіддю можуть також належати питання типу: заповнити пропуски у синхроністичній таблиці, заповнити пропуски в тексті.

Приводом до початку Першої світової війни стало вбивство...	«...Зі слів імператора: найбільш небезпечним політичним рухом у Німеччині був...» (Зміст складніший)
---	--

2. Коротка відповідь.

Водночас: «Яке значення мала Французька революція кінця XVIII ст.» — не має короткої відповіді.

3. Поширена відповідь.

Нижчий рівень	Вищий рівень
Поясніть, чому економічна криза 1929 р. спричинила прихід Гітлера до влади. Наведіть один аргумент за інтеграцію Європи і один — проти	Використовуючи один аргумент внутрішньої та один аргумент зовнішньої політики, поясніть, як Гітлер прийшов до влади. Наведіть один аргумент з позиції Великобританії проти інтеграції Європи та один аргумент з позиції України на користь європейської інтеграції

Приклади неправильно сформульованих запитань:

- Поясніть, чому Радянський Союз обожнював Сталіна. (Що мають на увазі під словом «обожнював»? Про який період ідеться? Скільки причин назвати?)
- Поясніть, який вплив мала Друга світова війна на українські міста. (Про який вид впливу йдеться? Скільки аспектів впливу треба назвати? Про який період Другої світової війни йдеться: початок, окупація, закінчення?)

4. Твір історичного змісту.

Цей тип завдань використовується у школах багатьох країн світу.

Нижчий рівень	Вищий рівень
Якого року почалася Друга світова війна?	Назвіть імена прем'єр-міністрів трьох найбільших країн Європейського Союзу

Його виконання обумовлено рядом факторів: обмеженість часовими рамками, кількістю слів або розміром аркуша учнівського зошита. Це дуже важливо. Написання твору здійснюється як після опрацювання документів під час тематичного оцінювання, так і без них.

При написанні есе слід враховувати моральні сторони завдання. Наприклад, постановка такого завдання: «Припустімо, вам довелося охороняти фашистський концентраційний табір у період Другої світової війни. Висловіть своє ставлення до ув'язнених», — виглядатиме некоректним щодо учнів.

Завдання для міні-творів повинні бути конкретними. Якщо запропонувати учням написати есе про події в Росії після відставки Горбачова, то виникає одразу декілька запитань: «Які саме події: політичні чи економічні?», «Про події якого періоду йдеться?», «Скільки аспектів цих подій треба описати?» тощо. Те саме стосується такого завдання: «Поясніть деякі причини початку «холодної війни». В учня можуть виникнути запитання, причини якого характеру йому слід назвати і скільки саме причин він повинен пояснити. Чим довшою і складнішою є відповідь (її модель), тим важче буде здійснити оцінювання (достовірність, критерії оцінювання).

Відсутність чіткості запитання часто призводить до неточного розуміння учнем своєї задачі, а з іншого боку, — повного або часткового нерозуміння вчителем відповіді учня. Тому процес написання міні-твору можна вдосконалити, полегшивши завдання учню. Для цього есе можна перетворити на групу структурованих запитань, кожне з яких має однакове значення в цілому для загальної відповіді. Процес написання міні-твору буде схожий на лабораторно-практичну роботу, роботу дослідницького характеру. Використання додаткових джерел інформації є дуже бажаним, але й на основі вже отриманих знань ця робота буде мати позитивний результат. Так, наприклад, завдання зробити огляд зовнішньої політики Німеччини у період 1870—1910 рр. можна розбити на 3 питання:

1. Яку політику проводив Бісмарк щодо Франції?
2. Чи відбулися зміни у зовнішній політиці Німеччини після відставки Бісмарка в 1890 р.?
3. Які чинники вплинули на посилення суперництва між Німеччиною та Великобританією?

Наведені питання можуть бути іншими та їх може бути більше. Це залежатиме від бажання вчителя та підготовленості класу.

В іншому варіанті початкове, значне за обсягом запитання, підтримується декількома питаннями, кожне з яких стосується однієї із складових загальної відповіді на початкове завдання. Наприклад, запитання «Чи можна назвати події, що мали місце у промисловості Великобританії наприкінці XIX ст., другим промисловим переворотом?» можна змінити на пропозицію виконати такі дії.

1. Спочатку зробіть загальний огляд подій, що відбулися у промисловості Великобританії наприкінці XIX ст. Зробіть це на основі вивчення нових товарів, джерел інформації, транспортних засобів, що з'явилися у цей період.
2. Висловіть власну точку зору щодо відносної або важливої ролі цих нововведень, врахувавши регіональні та національні аспекти.
3. Використайте вашу точку щодо цих подій для відповіді на основне запитання.

Наведемо приклад, коли учням пропонується виконати завдання після опрацювання додаткових джерел інформації.

Завдання

- Розгляньте рішення американського уряду щодо використання ядерної бомби для припинення війни проти Японії у серпні 1945 р.

Спочатку прочитайте джерела А і Б, тоді починайте працювати над запитанням.

Джерело А: Президент Трумен тільки-но виступив по радіо: «...ядерна бомба припинила війну на Сході. Вона зберегла тисячі американських життів. Це найважливіша подія в історії» (серпень 1945 р., газетний бюлетень).

Джерело Б: «У серпні 1945 р. Японія опинилася на межі поразки. Використання ядерної бомби було політичним рішенням. Із військової точки зору воно було необґрунтованим. Особливо на це рішення вплинуло бажання уряду США не допустити участі Радянського Союзу у війні проти Японії» (1965 р., «Американський історик»).

- I. В якому місяці 1945 р. німці здалися союзним військам?
- II. Поясніть, яке послання президент Трумен хотів донести через радіоэфір.
- III. Використайте ваші знання про закінчення Другої світової війни та перші десятиріччя «холодної війни» для пояснення прихованого значення зауважень «американського історика».
- IV. Чому, на вашу думку, ці два джерела подають такі протилежні точки зору щодо використання ядерної бомби? Використайте джерела та ваші знання для пояснення.
- V. Чи рівнозначний вплив на використання ядерної бомби мали чотири чинники, наведені нижче?
 1. Американські лідери повністю не усвідомлювали її нищівної природи.
 2. Американські лідери вважали її альтернативою кривавому та надзвичайно витратному вторгненню.
 3. Американські лідери прагнули не допустити участі Радянського Союзу у вторгненні в Японію.
 4. Американські лідери були переконані, що Японія бажала продовження війни.
- Чи погоджуєтесь ви, що ці чотири фактори були однаково важливими? Представте вашу відповідь, пам'ятаючи про аргументацію.

Як бачимо, схожі форми роботи пропонують і в українських підручниках історії. Але часто вчителі не приділяють їм належної уваги, особливо це стосується детального опрацювання документів.

У наведеному прикладі вчителі вважають, що більш легкі запитання є своєрідною підготовкою учнів для відповіді на складніші ключові запитання. На їхню думку, легші «допоміжні» запитання заохочують до позитивних досягнень. Але рівень цих досягнень залежить від рівня опрацювання попереднього матеріалу.

Учні знають, що для отримання найкращої оцінки вони повинні:

1. Зробити більше, ніж просто стверджувати власну точку зору, тобто надати аргументовану та збалансовану відповідь у контексті подій серпня 1945 р.
2. Пояснити важливість чотирьох чинників указанного періоду.
3. Детально описати кожний чинник, що розглядається.

При оцінці виконання цього завдання англійські вчителі враховують такі фактори, які повинні бути зазначені в роботі учня:

- 1) Загальне розуміння складових елементів запитання.
- 2) Детальний опис складових елементів запитання.

- 3) Пояснення важливості цих складових, використовуючи контекстуальні знання.
- 4) Добре збалансована (коли розглянуті всі елементи) та аргументована думка.

Певною мірою це — критерії оцінки роботи учня. Кожен із вказаних рівнів може бути оцінений певним балом, наприклад, від 2 до 4, але навіть ці, начебто чіткі фактори не забезпечують справедливого оцінювання. Це стосується не тільки оцінки історичних міні-творів (есе), а й закритих і відкритих запитань.

Для надійного оцінювання кожне запитання необхідно певним чином розглянути.

Кожне запитання повинне мати максимальну кількість балів. Тоді при оцінці неповної відповіді не виникатиме серйозних ускладнень. Необхідно буде лише відняти якусь частку від максимального бала. Така ситуація не виникатиме при відповіді на закриті запитання, коли правильна відповідь дана або взагалі відсутня.

Для запитань типу «Опишіть розвиток...» існує така схема оцінки типової відповіді.

Якщо відповідь містить усі передбачені умовами п'ять елементів, які повинен назвати учень, то максимальна оцінка може бути 5 балів. За кожний пропущений елемент віднімається 1 бал. Інколи вчителі можуть ділити складові відповіді на основні та другорядні. У цьому випадку в разі відсутності основного елемента можна відняти більшу кількість балів.

Наведемо приклад завдання, де передбачено написати історичне есе, яке пропонується нідерландським школярам.

- Уявіть собі.

Вересень 1990 р. Вже зруйнована Берлінська стіна. Ваше ім'я Вальтер, вам 55 років і ви є громадянином НДР. Живете у Дрездені, працюєте місцевим клерком.

Зараз ви знову можете вільно контактувати зі своєю сестрою, що проживає у ФРН. Вона пропонує вам переїхати на захід, у Ганновер, де живе сама.

Протягом тривалого часу ви вважали, що все скінчено і ви її більше ніколи не побачите. Зараз ви пишете їй свою відповідь.

Що ви оберете: переїдете до Ганновера чи залишитесь в Дрездені?

- Дайте відповідь на це запитання, доповнивши лист, поданий нижче. Ваша відповідь має містити від 30 до 70 слів.
- Наведіть два аргументи, що вплинули на ваше рішення; їхній характер повинен мати економічну чи політичну природу.
- Пам'ятайте: ваші аргументи стосуються періоду до грудня 1989 р.

Варіант листа

Дрезден, 1 грудня 1989 р.

Дорога Урсула,

Дякую тобі за щире запрошення.

Я довго думав над цим питанням і нарешті прийняв рішення.

Це було нелегко, проте зараз я впевнений в ньому.

Я переїду / не переїду в Ганновер тому, що...

(Наведіть дві різні політичні та / або економічні причини, щоб поглибити обґрунтування вашої відповіді.)

При оцінці есе про «Вальтера та Урсулу» нідерландські фахівці, укладачі завдань, скористалися такою схемою.

А. Якщо Вальгер залишиться у Дрездені і не переїде до Ганновера, тут спрацюють два аргументи:

Політичні аргументи:...

(у початковій моделі відповіді було названо 5 можливих аргументів відповідно до навчальної програми)

Економічні аргументи: ...

(у початковій моделі відповіді було названо 5 можливих аргументів відповідно до навчальної програми)

Б. Якщо Вальгер покине Дрезден та переїде до Ганновера, тоді значення матимуть такі два аргументи:

Політичні аргументи:...

(у початковій моделі відповіді було названо 3 можливих аргументи відповідно до навчальної програми)

Економічні аргументи:...

(у початковій моделі відповіді було названо 3 можливих аргументи відповідно до навчальної програми)

Коментар: 2 бали за кожний правильний аргумент: аргументи мають бути справді різними. Лише 1 бал — за анахронізм чи невідповідність між наведеними аргументами і рішенням Вальтера.

Наведені приклади із практики роботи нідерландської системи оцінювання історичних знань є свідченням ефективності послідовної роботи над написанням міні-творів. Перетворені та структуровані запитання легше перевірити та оцінити, але водночас вони висувають більше вимог до учнів, тому що вимагають розглядати конкретні проблеми, які ними раніше не розглядалися. У практиці українських учителів такі завдання також мають місце. Йдеться про написання історичних міні-творів за планом.

Взагалі, в англomовних країнах зміст освіти значною мірою визначається не нормативами навчальних програм, а тестами й завданнями, які застосовуються при підсумковому контролі знань і умінь учнів, що дуже часто нагадує наше тематичне оцінювання, а не Державну підсумкову атестацію. У різних системах навчання використовуються й різні системи контролю.

Так, шотландський сертифікат історичної освіти передбачає таку процедуру контролю;

- випускники пишуть дипломні роботи і дають розгорнуті письмові відповіді на питання;
- дипломна робота пишеться на кожну із зазначених у сертифікаті тем (чи з більш вузької теми, що цілком укладається в рамки обумовленого сертифікатом питання); на неї виділяється 2 години аудиторного часу;
- перш ніж приступити до роботи, учні протягом приблизно 8 уроків знайомляться із джерелами з обраної теми, складають розгорнутий план своєї роботи (не більше 200 слів);
- розгорнуті письмові відповіді на питання пишуться у два прийоми: перший етап присвячений загальним питанням, другий — спеціальним;
- щоб відповісти на загальні питання, учень визначає період з історії, з якого він буде складати іспит (середні віки, XVII—XVIII ст., XIX—XX ст.), а з питань до свого періоду вибирає три з двох чи трьох груп (усі питання зібрані в три тематичні групи); одне з питань при цьому повинно бути із першої групи, тобто стосуватися історії Британії;
- відповіді на спеціальні питання даються після ознайомлення із серією джерел, присвячених певній темі; протягом двох годин учні знайомляться із джерелами і відповідають на 8 питань;
- у підсумковій оцінці частка дипломної роботи складає 20 %, відповіді на загальні питання — 50 %, на спеціальні — 30 %.

Щоб дати уявлення про компонування й глибину питань, відтворимо деякі загальні питання з історії XVII—XVIII ст.

Розділ I. Шотландія й Англія у сторіччя революцій (1603—1702)

1. Наскільки серйозно релігійні питання вплинули на зростання невдоволення королівською владою в 1603—1641 рр.?
2. Які, на вашу думку, головні причини недовговічності нових форм влади у період з 1649 по 1660 роки?
3. Чи вважаєте ви, що протягом цього періоду був досягнутий істотний прогрес у захисті прав особи? Свою думку доведіть.
4. Яким чином і в якому напрямку змінилися в результаті революцій взаємини короля, лордів і палати громад?

Розділ II. Абсолютизм в Європі у XVII—XVIII ст.

5. Чи був контроль короля над Францією в 1700 р. більш дієвим, ніж у рік, коли до влади прийшов Людовик XIV? Обґрунтуйте свою відповідь.
6. Чи згодні ви із твердженням, що релігійна політика Людовика XIV ґрунтувалася на помилкових ідеалах?
7. Просвітницький абсолютизм Йосифа II був відповіддю на інтелектуальну моду століття чи засобом практичної політики?
8. Чи згодні ви, що, незважаючи на внутрішні реформи, Йосиф II «зробив щасливими так мало людей»?

Розділ III. Французька революція: виникнення громадянської держави

9. Наскільки справедливим є твердження, що старий режим у Франції XVIII ст. спирався на соціальне й політичне гноблення?
10. «Краху абсолютної монархії у Франції в 1788–1789 р. можна було запобігти, якщо б правильно керували подіями». Прокоментуйте цю точку зору.
11. Який з урядів Франції 1790-х рр. був ближчий до ідеалу громадянської держави? Поясніть свою відповідь.
12. Як ви думаєте, чому у Франції 1790-х рр. не було політичної стабільності?

Тематика спеціальних питань дуже різноманітна. Школярам пропонується, наприклад, тема: «Виникнення і розвиток «холодної війни» (1945–1985)». Протягом двох годин учні вивчають 4 документи:

- а) уривки зі звернення президента Д. Ейзенхауера до ООН 22 вересня 1960 р. про необхідність контролю над атомною зброєю (15 речень);
- б) виступ президента Д. Ейзенхауера про необхідність взаєморозуміння між комуністичним і західним блоками (1 сторінка машинописного тексту);
- в) американська карикатура, що зображує М. С. Хрущова і Д. Ейзенхауера (1959 р.; її основна ідея — взаємна недовіра двох лідерів);
- г) уривок із мемуарів М. С. Хрущова, де той говорить про мету своєї політики — поширення ідей комунізму (15 речень).

Після цього учні повинні виконати 8 завдань:

1. Використовуючи перше джерело, покажіть підхід Д. Ейзенхауера до розрядки.
2. Як пояснює необхідність розрядки Д. Ейзенхауер?
3. Зверніть увагу, до кого звертаються автори джерел «а» і «б». Чи міг вибір адресата вплинути на спосіб висловлювання авторами своїх ідей?
4. Які фрагменти двох перших джерел могли б здатися неприємними автору джерела «г»? Поясніть свої думки.
5. Чи справді, на ваш погляд, автор джерела «г» відчував страх через те, що його країна була оточена ворожими військовими базами?
6. Джерело «в» датоване 1959 роком. Поясніть значення малюнка, виходячи із конкретних політичних подій того року.
7. Чи доводить джерело «а», що Д. Ейзенхауер був по-справжньому готовий закінчити «холодну війну»?
8. Зіставте висловлювання авторів джерел «б» і «г» про ідеологічні розбіжності, які заважали реальній розрядці (3).

Зрозуміло, що такий спосіб контролю, який надає значну свободу самовираженню учнів, вимагає суворого дотримання провідної ідеї, якою керувалися укладачі питань. Указується також, які елементи відповіді

учня можуть свідчити про сформованість чи відсутність уміння, що перевіряється.

Американська система контролю націлена на максимальну об'єктивність оцінки, тому одна з основних форм іспиту в США — вибір відповідей із безлічі можливих. Прикладом організації контролю знань і умінь американських школярів може служити процедура іспитів на початку 90-х років ХХ ст. Кожен з іспитів складається з двох частин: з відповідей на 100 питань з вибором однієї відповіді з п'яти запропонованих (на це відводиться 1 година 15 хвилин) і вільного твору, на який відводиться 1 година 45 хвилин (протягом 15 хвилин школяр знайомиться з документами, протягом 45 хвилин у довільній формі відповідає на питання до цих документів, а потім пише роботу, вибравши одну із шести тем, запропонованих комісією). Тематики з'являються на початку другої частини іспиту, тоді, коли увазі школярів пропонуються й документи. Для оцінки учнівських творів розроблені суворі критерії, одним із яких є максимально повний аналіз запропонованих джерел.

Укладачі тестів широко використовують ілюстрації, діаграми, графіки, статистичні таблиці. Наприклад, відтворюється нацистський плакат, що зображує селянку, яка йде за плугом. На задньому плані видніються фабричні труби і лінії електропередач, а над усім цим — мужнє обличчя солдата в касці. Завдання формулюється в такий спосіб: «Визначте основну ідею автора цього плаката» (з німецького журналу 1940 р.).

Жінки повинні:

- а) народити якнайбільше дітей;
- б) не перейматися з приводу нестачі продовольства і товарів;
- в) не працювати за межами будинку;
- г) допомагати армії, виконуючи роботу чоловіків і синів;
- д) вступати до армії, щоб допомогти виграти війну.

На початку другої частини іспиту учням пропонується 12 документів, серед них 2–3 ілюстрації та 1–2 діаграми. Загальний обсяг тексту — 2–3 машинописні сторінки. Завдання звучить приблизно так: «Ознайомтеся з наведеними нижче документами й визначте причини...» (далі, як правило, наводиться цитата з документа). Пропоновані школярам джерела, природно, відбивають різні точки зору на проблеми, події і явища. Щоб забезпечити розуміння історичного контексту, після документів подаються короткі довідки (приблизно 10 рядків).

Теми вільних творів формулюються, наприклад, так: «Чи можна вважати, що об'єднання Німеччини Бісмарком призвело до авторитарного правління в 1871–1914 рр.?»

Хотілося б сподіватися, що наведені приклади дозволять отримати певне уявлення про підходи до оцінювання навчальних досягнень учнів під час вивчення історії в США, Канаді та Великобританії.

Метод тестування: сутність, особливості застосування

Тести характеризуються універсальністю, високою об'єктивністю. Педагогічне тестування застосовується для вимірювання певних особистісних якостей, рівня знань і навичок під час навчання, при професійному відборі тощо.

Тести як засоби різноманітних випробувань з'явилися, на думку вчених, понад чотири тисячі років тому. Наприклад, американці Г. Ченсі та Д. Е. Доббін зазначають, що ще за часів Давньої Греції широко використовувалося тестування у вигляді різноманітних випробувань саме для вимірювання досягнутих учнями результатів навчання, причому в різних видах діяльності, як у фізичному, так і в інтелектуальному розвитку. Вихователі (так звані педономи) спонукали своїх вихованців до певних активних дій, щоб перевірити рівень розвитку тих або інших якостей.

На думку більшості вчених, засновником сучасного тестового руху вважають відомого англійського дослідника Френсиса Гальтона, а часом відліку тестології як науки — кінець XIX ст. Саме Ф. Гальтону належить ідея статистичної обробки результатів тестування, визначення *валідності* тестів. Сучасник Ф. Гальтона — Дж. Кеттелл — запропонував визначати незалежний критерій інформативності тесту як інструменту вимірювання. Першим тестам не вистачало стандартизації процедур тестування та правил інтерпретації отриманих результатів, які були вироблені згодом.

Тестологія як експериментальна наука розвивалася спочатку в межах психології. Тестові вимірювання у педагогіці почали проводити у США з 90-х років XIX ст. Д. А. Райс застосував тест як інструмент для вимірювання ступеня ефективності тривалого (протягом 8 років) навчання навичок письма. Опубліковані Д. Райсом результати доводили ефективність нового методу контролю, але спричинили хвилю критики на адресу методу тестового контролю з боку педагогів.

Історія запровадження тестових методів в систему освіти характеризується чергуванням періодів абсолютного невизнання тестів з етапами активного їх застосування в освітній практиці. Найбільш активно тести у системі шкільної освіти почали запроваджувати у США на початку XX ст. Чималу роль у цьому відіграли дослідження Д. А. Райса, на які, врешті-решт, звернули увагу та підтримали інші вчені. Інтерес наукової громадськості до тестових методів спричинив появу нового напрямку в розвитку тестів — *педагогічного*.

Американські учені активно включилися у створення тестів для вимірювання різних аспектів шкільної діяльності: успішності учнів, роботи учителів, методів викладання та організації навчально-педагогічної роботи. Запровадження тестів як важливого засобу педагогічних вимірювань у системі освіти пов'язане з Е. А. Торндайком (1874–1949). Його вважають творцем педагогічних тестів.

Застосування тестів у Росії, особливо за радянських часів, має досить складну історію. До 1917 р. пропагандистом тестового методу в Російській імперії був відомий вчений Г. І. Челпанов. У 1901 р. у Санкт-Петербурзі при Педагогічному музеї військово-навчальних закладів було відкрито першу лабораторію з експериментальної педагогічної психології (А. П. Нечаєв).

У 1936 р. в СРСР повністю заборонили не тільки тести шкільної успішності, а й психологічні тести, які активно використовувалися на той час в системі професійного відбору (Постанова ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов»).

Через 20 років, наприкінці 50-х років, в СРСР знову повернулися до тестів, проте за цей час зарубіжна тестологія активно розвивалася, здобула визнання, а застосування тестів набуло масового характеру. Відомі роботи з історії розвитку тестології І. А. Цатурової «Из истории развития тестов в СССР и за рубежом» (1969), В. С. Аванесова «Тесты в социологическом исследовании» (1982), роботи О. М. Майорова (1982).

Учителі України добре пам'ятають 1993 р., коли була здійснена спроба запровадити тестування як форму проведення випускних іспитів. З 2004 р. в Україні Постановою Кабінету Міністрів України було запроваджене так зване **зовнішнє тестування** випускників загальноосвітніх навчальних закладів.

Тестовий процес, тобто процес створення й використання на практиці тестів, починається з **композиції завдань** у тестовій формі.

Композиція тесту означає структуру, склад, а також поєднання та взаємне розташування частин одного цілого — спочатку завдання у тестовій формі, а потім — тесту як інструменту вимірювання.

Тестовий процес — поняття, що містить основні ідеї, теорії, методи, а також власне процес тестування. Тестування як практика застосування тестів може розвиватися, спираючись на теорію створення тесту, а може — окремо від неї, лише імітуючи наявність наукового підґрунтя. На жаль, для України в цілому притаманна друга тенденція, коли на ринку педагогічних матеріалів та в практичній діяльності з'явилася величезна кількість псевдо-тестів та прикладів псевдотестування навчальних досягнень.

Головні результати справжнього тестового процесу: поліпшення якості освіти, рівня навчальних досягнень випробовуваних, наявність об'єктивних і надійних тестів як інструментів вимірювання, наявність об'єктивної інформації про результати успішності учнів, на яку можуть спиратися як науковці для розробки нових методів навчання та навчальних планів, так і представники органів управління освітою для планування освітньої політики в країні, у регіонах тощо.

Головними ознаками справжнього, правильно організованого тестового процесу є науковість ефективність, об'єктивність та якість отриманих тестових результатів. (В. С. Аванесов)

Справжній тест має бути валідним, стандартизованим, надійним. **Тест** — це інструмент, що складається з кваліметрично вивіреної системи тестових завдань, стандартизованої процедури проведення і заздалегідь спроектованої технології обробки та аналізу результатів, призначений для вимірювання якостей та властивостей особи, зміна яких можлива в процесі систематичного навчання. (О. М. Майоров)

Основні аргументи проти застосування тестування в школі:

- Тести — недосконалий засіб оцінювання (не можна нічим замінити викладача, провести корекцію відповідей та міркувань опитуваних шляхом допоміжних навідних питань);
- учні втрачають навички зв'язного викладу матеріалу та мовлення, аргументації відповіді;
- недостатня достовірність результату, адже правильна відповідь може надаватися внаслідок попереднього запам'ятовування правильної відповіді або списування тощо;
- існує можливість дискримінації випробовуваних за різними ознаками і з різною метою.

Тест є інструментом тестування і має задовольняти низку умов, які по суті роблять його засобом вимірювання, а не простим набором запитань і завдань.

Тестування виступає одним з методів педагогічного оцінювання, яке може здійснюватися з різною метою і відповідно бути **формуючим** (або у звичній для вітчизняного викладача термінології — поточним) та **підсумковим**. Для кожного випадку має бути розроблений спеціальний тест, що відповідає меті та завданням цього тестування.

Для проведення тестування як засобу отримати надійну та об'єктивну інформацію про певні властивості об'єкта, що досліджується, необхідно створити так званий стандартизований тест.

Стандартизовані тести — це тести, які пройшли спеціальний методологічний експеримент з вироблення нормативів (систем критеріальних оцінок), перевірки надійності та валідності на основі репрезентативної вибірки та які мають добре описаний інструктивно-методичний апарат. У разі, якщо процедура стандартизації тесту порушується хоча б частково, то це призводить до втрати вимірюваних властивостей тесту, обмежує можливості його застосування та різко збільшує похибки в результатах тестування, іноді й взагалі знищує можливість інтерпретації результатів для аналізу та побудови достовірних висновків.

У психології та педагогіці розрізняють різні види тестів. Серед них виокремлюють:

Педагогічний тест — це система завдань специфічної форми, змісту, розташованих за зростанням складності, яка дає можливість якісно виміряти рівень підготовки випробовуваних й оцінити структуру їхніх знань.

Ключовим у цьому визначенні є слово «виміряти», яке надає тесту властивостей вимірювального інструменту. Відповідно до такого розуміння змісту поняття «педагогічний тест» — власне процес педагогічного тестування — означає процес вимірювання рівня підготовки випробовуваних і є способом оцінки структури їх знань, умінь, навичок та уявлень.

Діагностичні тести — тести, орієнтовані на виявлення сильних і слабких якостей людини. Існує певна схожість діагностичних та критеріально-орієнтованих тестів. Перші використовуються для діагностики помилок, ускладнень та особливостей процесу засвоєння інформації опитуваними. Найчастіше зазначений вид діагностування застосовується поза межами звичайного контролю на уроках, має індивідуалізований, а не масовий характер.

Тести навчальних досягнень — це найбільша частина дидактичних тестів, що широко використовуються в системі освіти і при професійному відборі. Переважна більшість розроблених тестів навчальних досягнень вимірює порівняно прості навички, такі, як читання, арифметичні обчислення, грамотність, застосування мови, а також загальнонавчальні навички — читання мап, креслень, умінь користуватися довідниками. Якщо тести досягнень застосовуються у старших класах для вимірювання досягнень учнів у різних галузях знань, то вони можуть в основному перевірити здатність учнів розуміти опрацьований навчальний матеріал. Тести навчальних досягнень широко використовуються при атестації навчальних закладів, надаючи можливість порівнювати отримані результати педагогічного процесу. У порівняно однотипній системі освіти, якою є освіта, зокрема в Україні, Російській Федерації та інших пострадянських країнах, тести навчальних досягнень будуються на дидактичній основі і, залежно від обсягів контролю знань, можуть бути предметно-тематичними тестами **поточного, рубіжного або підсумкового, вхідного контролю** на вступних іспитах. Такі тести можуть також містити характерні завдання тестів навченості, що діагностують рівень розвитку навичок (умінь) як психічного новоутворення, яке виникло під впливом навчального процесу й самоосвіти учня.

Основні принципи побудови тестових завдань (ТЗ)

1. Перед початком формулювання ТЗ обов'язково треба провести структурування навчального матеріалу, визначити навчальні цілі для кожного рівня засвоєння знань та володіння навичками.
2. Кожне ТЗ повинне забезпечувати можливість оцінювати ступень досягнення важливих навчальних цілей, суттєвих елементів знань і не орієнтуватися на дрібні незначущі факти. Намагання оцінити важливі навчальні цілі не повинно надмірно узагальнювати тему та мету тестування.
3. Кожне ТЗ має перевіряти відповідний рівень засвоєння знань та застосування навичок.

4. Для кожного ТЗ обирається та його форма, яка найкраще відбиває зміст тієї одиниці навчального матеріалу, що перевіряється, та цілі.
5. Кожен структурний елемент ТЗ (умова, завдання для випробовуваного, варіанти відповідей як правильні, так і неправильні) треба дуже чітко й лаконічно формулювати, не дозволяючи некоректності або можливості подвійного тлумачення змісту.
6. Оптимальною кількістю варіантів відповідей у ТЗ є 5–8, за винятком окремих форматів ТЗ.
7. Процедурна частина ТЗ повинна бути максимально короткою — не перевищувати 5–10 слів.
8. Для всіх форм ТЗ, незалежно від їх формату, повинна бути стандартна інструкція.
9. Варіанти відповідей мають бути однорідними (гомогенними) за способом формулювання, поданою інформацією тощо.
10. Усі неправильні відповіді (дистрактори) повинні бути вірогідними (правдоподібними).
11. ТЗ не повинні залежати одне від одного. Інформація, що міститься в одному ТЗ, не повинна давати відповідь на інше ТЗ або, навпаки, незнання відповіді на перше ТЗ не може заважати екзаменованому відповісти на наступне.
12. ТЗ не можуть містити суперечностей або спірних, не загальноприйнятих недоведених фактів (тверджень, положень, гіпотез) тощо. ТЗ мають містити тільки сучасні елементи знань (за винятком тих випадків, коли вивчаються спеціальні предмети в межах концепції «діалогу культур»).
13. У складних ТЗ треба обов'язково називати всі можливі альтернативи, тому що в іншому разі в екзаменованого спотворюється уявлення про класифікацію або структуру об'єкта, який розглядається.
14. Дотримання вимоги репрезентативності тесту, який має містити сукупність ТЗ, що віддзеркалює всі структурні елементи змісту дисципліни та зв'язки між ними.
15. Правильна відповідь у різних ТЗ не повинна розташовуватися на одному й тому самому місці, наприклад, бути завжди або частіше першою, третьою тощо.
16. Для кожного ТЗ у процесі його апробації обчислюють середнє значення складності та трудомісткості, що необхідно для визначення загального часу виконання тесту.
17. ТЗ, що утворюють базу ТЗ, пов'язані між собою єдиною структурою знання; їх включення до цієї бази не є випадковим. Наявний зв'язок визначається методом факторного аналізу.
18. Як зазначалося, закон виключення третього забороняє застосовувати дистрактори, що сформульовані такими твердженнями, як, наприклад, «немає правильної відповідей серед запропонованих», «усі відповіді правильні», «усі відповіді неправильні» або «ніщо із зазначених вище».

19. Умову завдання небажано формулювати через заперечення або подвійне заперечення, тобто вона по можливості має бути сформульована позитивно.

Помилки або *дефекти*, що пов'язані з практикою застосування тестів, поділяються на такі:

- а) *граматичні підказки* — один чи більше дистракторів не відповідає умові ТЗ (алогічні дистрактори);
- б) *логічні підказки* — частина варіантів відповіді вичерпують всі можливі варіанти, а інші або повторюють ці варіанти іншими словами, або містять часткові варіанти ситуацій, що розглядаються, або взагалі не стосуються даного питання;
- в) *абсолютні терміни* — використання у варіантах відповідей слів «завжди», «ніколи» або «усі»;
- г) *найдовша правильна відповідь* — правильна відповідь більш конкретна, більш точна чи більш повна, ніж інші варіанти відповіді, та відрізняється від них насамперед довжиною;
- д) *повторення слів* — слово чи фраза із умови тестового завдання повторюється у формулюванні правильної відповіді.

Дефекти ТЗ, що викликані намаганням продіагностувати вищі когнітивні рівні засвоєння знань, тобто ускладнити завдання, утворюють групу дефектів ТЗ з надмірною складністю:

- а) варіанти відповіді є довгими, складними або подвійними;
- б) цифрові показники подано безсистемно (не в єдиному форматі);
- в) варіанти відповідей є стилістично неоднорідними, порядок цих варіантів є нелогічним;
- г) як варіант відповіді використано фразу «нічого з вищезазначеного»;
- д) умови тестового завдання складні або заплутані.

При об'єднанні ТЗ у тест визначається довжина тесту та оптимальний час його виконання.

Класична теорія тестів стверджує: чим довший тест, тим він надійніший. Але практика засвідчила, що в разі, коли тест надто довгий, то погіршується мотивація й увага. Практично довжину тесту слід визначати дослідницьким шляхом з урахуванням валідності, часу тестування тощо. Оптимальна довжина тесту, як показала теорія і практика, — 30–60 завдань. Співвідношення довжини тесту до ТЗ в банку повинне прагнути до співвідношення 1:10.

Які ТЗ краще вмішувати в тест — прості чи легкі? Вважається кращим, коли тест складається з великої кількості простих за структурою ТЗ, а не з малої кількості складних.

Кожен тест має оптимальний час тестування. Відмінності у характеристиках порогу настання стомлюваності досить великі — від 20 до 100 хвилин

в одній віковій групі. Основні причини стомлюваності: вік, мотивація, монотонність виконуваної роботи, індивідуальні особливості екзаменованих. Отже, ми повинні підтримувати мотивацію на належному рівні, максимально урізноманітнювати роботу за рахунок запровадження в обіг усіх форм ТЗ і невербальної підтримки, а також адаптувати програмний продукт до індивідуальних особливостей екзаменованих. Середній орієнтовний час до моменту стомлення для студентів — 50–80 хв. (максимальна тривалість). Мінімальний поріг залежить від форм, кількості та складності завдань, елементів у завданні. Наприклад, для легкого ТЗ закритої форми з вибором одного елемента із запропонованих достатньо 10–15 сек. Реальні терміни виконання тесту уточнюються в процесі апробації.

У Міністерстві освіти Російської Федерації в серпні 1999 р. був прийнятий документ «Вимоги до програмно-педагогічних тестів, тестових завдань і технологій комп'ютерного тестування». За цим документом:

- 1) зміст тестового завдання повинен вимагати від учня однозначної відповіді;
- 2) зміст тестового завдання повинен бути орієнтований на отримання відповіді тільки з одного завдання з конкретної галузі знань;
- 3) слід уникати тестових завдань, що вимагають розгорнутих відповідей;
- 4) основні терміни тестового завдання повинні бути явно і чітко визначені;
- 5) у тестовому завданні мова може йти про одні й ті самі предмети;
- 6) тестові завдання мають бути коректними й розрахованими на учнів із заданим рівнем підготовки у конкретній предметній галузі;
- 7) тестове завдання повинне формулюватися у ствердній або наказовій формі;
- 8) при конструюванні тестових завдань необхідно застосовувати різні форми їх представлення, а також графічні та мультимедійні компоненти з метою раціонального представлення завдання;
- 9) кількість слів у тестовому завданні не повинна перевищувати 10;
- 10) середній час відповіді випробовуваного на тестове завдання не має перевищувати 5 хв.

Форми і формати тестових завдань

Під **формою ТЗ** розуміють таке розташування елементів, яке якнайкраще сприяє реалізації функції контролю або навчання (В. С. Аванесов). Форма ТЗ розглядається як інваріант, тобто незмінна категорія. Інакше кажучи, зміст, наповнення ТЗ (начальний предмет, тема) можуть змінюватися, а форма (структура) залишається незмінною. Форма ТЗ надає завданням тільки структурної цілісності та визначеності, зовнішньої організованості. ТЗ буде сформульоване правильно, якщо не виникають логічні, психологічні або інші перепони для розуміння його змісту та правильного виконання завдання. Для того, щоб правильно сформулювати

завдання, необхідно здійснити аналіз змісту навчального предмета, класифікувати навчальний матеріал, установити міжтематичні та міжпредметні зв'язки, укрупнити дидактичні одиниці, представити ці одиниці через елементи композиції завдань. Усе розмаїття ТЗ можна подати в чотирьох формах.

1. З вибором правильної відповіді (однієї правильної серед неправильних, однієї найбільш правильної та кількох правильних відповідей).

Приклад. Укажіть назву грецького міста-колонії, заснованого на березі Бугського лиману, неподалік сучасного Миколаєва:

- 1) Тіра;
- 2) Херсонес;
- 3) Ольвія;
- 4) Фанагорія.

Відповідь: 3.

Приклад. Укажіть положення, що розкривають основний зміст Другого Універсалу Української Центральної Ради:

- 1) проголошення автономії України в складі федеративної Росії;
- 2) пропозиція Тимчасовому уряду затвердити Генеральний секретаріат як найвищий крайовий орган влади;
- 3) відмова від самочинного проголошення автономії до Всеросійських Установчих зборів;
- 4) поповнення Центральної Ради представниками національних меншин;
- 5) поширення влади Центральної Ради на Київщину, Поділля, Волинь і частину Чернігівщини;
- 6) відрядження представників Центральної Ради до військового міністерства, Генерального штабу та Ставки Верховного головнокомандування;
- 7) оголошення про початок мирних переговорів з країнами Четверного союзу.

Відповіді: 2, 3, 4, 6.

2. Відкритої форми.

Приклад. Прочитайте текст і дайте відповідь на запитання.

«Помер великий князь руський Ярослав. І заповів синам своїм: «Тепер же поручаю я, — замість себе, — стіл свій, Київ, найстаршому синові Ізяславу. Слухайтеся його, як ото слухались ви мене, нехай він буде замість мене. А Святославу даю я Чернігів, а Всеволоду — Переяславль, а Ігорю — Володимир, а В'ячеславу — Смоленськ».

Який порядок престолонаслідування заповів Ярослав Мудрий? Чи виконали сини його заповіт?

3. На встановлення відповідності.

Приклад. Установіть відповідність між митцями та сферами їхньої творчості.

Є. Мірошніченко, Г. Ціпола; П. Майборода, А. Штогаренко; А. Роговцева, К. Степанков; І. Драч, М. Вінграновський	музика; література; оперний спів; театр; живопис
--	--

4. На встановлення правильної послідовності.

Приклад. Установіть хронологічну послідовність подій.

Андрусівське перемир'я між Московською державою та Річчю Посполитою; гетьманування І. Виговського; Хотинська війна; створення першої Малоросійської колегії
--

ТЗ першої форми передбачають можливість побудови трьох варіантів.

Перший потребує вибору готової правильної відповіді серед інших неправильних. Логічною основою такої форми ТЗ є закон виключення третього, що вперше був сформульований ще Арістотелем. Це означає, що вибір правильної відповіді викликає формулювання правильного судження, а вибір неправильної відповіді — хибного судження. Отже, третього немає. З цього твердження випливає методична порада: у таких ТЗ обов'язково має бути правильна відповідь, причому застосування відповідей, наприклад: «правильної відповіді немає», «всі відповіді неправильні» або «всі відповіді правильні», які дуже часто зустрічаються в авторських тестах педагогів, заборонено.

Другий варіант побудови ТЗ першої форми має більш високий рівень складності та використовується для перевірки знань та вмінь зіставляти інформацію (факти, події, властивості тощо), тому що передбачає вибір однієї, найбільш правильної відповіді серед кількох відповідей, які є частково правильними.

Третій варіант цієї ж першої форми ТЗ — це вибір кількох запропонованих правильних відповідей.

ТЗ другої форми — відкритої — не містить готової відповіді. Екзаменованій повинен сам дописати відповідь у відведеному для цього місці на бланку відповідей. Ці ТЗ досить широко використовуються на практиці, часто під ними розуміють будь-яке традиційне для нашої системи освіти завдання (задачу, твір тощо). Проте важливо пам'ятати, що подібні ТЗ повинні формулюватися таким чином, щоб відповідь була лаконічною, тому що в іншому разі ускладнюється процедура оцінювання результату (за якими критеріями, якою кількістю балів, що вважати абсолютно правильною відповіддю, а яку частково тощо).

Третя форма ТЗ — встановлення відповідності між елементами двох різних множин.

Четверта форма ТЗ застосовується, коли екзаменованій повинен встановити правильну послідовність певних дій: обчислень, кроків, операцій, термінів у визначенні поняття тощо.

Кожна з цих форм ТЗ дає можливість перевірити специфічні види знань та умінь випробовуваних. Вибір тієї чи іншої форми залежить від мети тестування, змісту тесту, технічних можливостей, рівня підготовки викладачів з питань тестового контролю знань та створення відповідних інструментів.

Зазначені чотири форми ТЗ лежать в основі усього розмаїття форматів ТЗ, яких за історію існування ТЗ множинного або багатовибіркового типу було апробовано понад 40. Більшість з них не підтвердили свою якість та діагностичні властивості. Усе розмаїття форматів ТЗ можна розділити на дві категорії. До першої належать ті формати ТЗ, які мають високий рівень розподільної здатності, забезпечують високу надійність ТЗ і тому набули поширення. До таких форматів належать: формат А, Х, N, К, ситуаційний кластер.

Формат А (тестові завдання з однією найкращою відповіддю)

ТЗ цього формату складається з умови (задача), запитання до цієї умови та чотирьох—п'яти варіантів відповідей, одна з яких є найбільш правильною. Необхідно зауважити, що неправильні варіанти відповіді не є абсолютно неправильними, але вони все ж таки менш правильні, ніж еталонна відповідь. Перевагами цього формату ТЗ є те, що він дає можливість перевіряти знання на різних рівнях засвоєння, але найкраще пристосований для перевірки на рівні знань, умінь і навичок. Варіанти відповіді можна розташувати таким чином:

D	C	A	E	B
найменш				найбільш
правильний				правильний

Формат Х (ТЗ множинного вибору «правильно — неправильно»)

Цей формат ідентичний формату А, проте у ньому правильною може бути будь-яка кількість відповідей. У завданнях формату Х кожний варіант відповіді має бути або абсолютно правильним, або ж абсолютно неправильним з тим, щоб уникнути неоднозначності. Формат Х призначений для перевірки засвоєння лише першого рівня когнітивного домену.

Формат N (ТЗ з декількома найкращими відповідями)

Формат N використовують як альтернативу формату Х (наприклад, множинний вибір «правильно — неправильно») та негативно сформульованим ТЗ (Що з вказаного..., ОКРІМ?; Що з вказаного НЕ ...?). У ТЗ такого формату екзаменовані повинні вибрати певну кількість (наприклад, дві, три або чотири) відповідей із запропонованого списку варіантів. Перелік варіантів відповідей, як правило, досить довгий (до 30 елементів). Формат N доцільно використовувати у таких ситуаціях, як, наприклад, опис висновків, дослідження, рекомендації, у яких доречно вказувати більше, ніж одну відповідь.

Формат К (ТЗ розширеного вибору)

Цей формат належить до категорії логічних. У цьому форматі кожний блок складається з трьох—чотирьох умов та спільного для них переліку

варіантів відповідей. Кількість варіантів відповідей може коливатися від 4 до 20. Формат К діагностує перші три рівні когнітивного домену. Його структура: три-чотири умови, одне запитання до цих умов і, наприклад, п'ять варіантів відповідей, які можна використовувати лише один або жодного разу.

Ситуаційний кластер

Кластер складається зі вступного сценарію (опису ситуації) з наступними завданнями, які безпосередньо стосуються цього сценарію. До кожного сценарію ставляться понад два запитання. Характер цих запитань визначається змістом та елементами компетентності, зазначеними у домені (навчальному матеріалі). Під час створення кластерів необхідно стежити, щоб запитання були пов'язані зі сценарієм, але не були залежними між собою. Тобто відповідь на одне запитання не повинна бути умовою для відповіді на інші запитання з цього самого кластера. Цей формат використовують для діагностики перших трьох рівнів когнітивного домену.

Усі інші формати ТЗ є малоефективними і рідко застосовуються на практиці, тому що не забезпечують високої надійності результатів вимірювання та розподільної здатності, а також мають інші структурні недоліки.

Тематичне оцінювання

Тематичне оцінювання може здійснюватися у формі відповіді на запитання, подані нижче. Відповідь на деякі з них не вимагає звернення до виснаведених джерел інформації. Відповіді, наприклад, на такі запитання: «Скільки квадратних метрів припадало у м. Чернігові на одну квартиру або окрему кімнату? Чи вистачить заробітної плати для тогочасної сім'ї з 2 дорослих і 2 дітей за середньої зарплати і розцінок, наведених вище? Скільки готівкою працівники платили за облігації позики? Який відсоток це складало від їхньої заробітної плати?», — і подібні потребують обов'язкового звернення до документів, наведених для першого уроку. Тому вчитель може використати певну кількість запитань, відібравши певну кількість документів. Деякі запитання подані з текстами документів, відповідь на які не потребує звернення до інших джерел, крім вказаного в запитанні. Відповідь на третю групу запитань вимагає історичних узагальнень, формулювання висновків, систематизації історичних фактів тощо. Для цього слід опрацювати значну кількість джерел інформації. Але цю кількість з наявних джерел інформації також може визначити вчитель.

Тематичне оцінювання може здійснюватись у різних формах:

- груповій, індивідуальній;
- написання історичного твору, публіцистичної статті, створення колективного проекту;
- письмовій, усній.

Запитання

1. Чи вистачить заробітної плати для тогочасної сім'ї з 2 дорослих і 2 дітей за середньої зарплати і розцінок, наведених вище?
2. Чи хотіли б ви жити в Україні в період 1946–1952 рр., якби машина часу вас могла перенести у цей період? Чому?
3. Чому в цей період, за розповідями людей, знижувались у магазинах ціни? Чи відповідає це дійсності?
4. Чому післявоєнний період називається часом мрій, що не здійснилися? Які мрії мають на увазі, коли так говорять?
5. Які стимули і мотивація були у колгоспів для розвитку виробництва?
6. Скільки квадратних метрів припадало у м. Чернігові на одну квартиру або окрему кімнату?
7. Скільки готівкою працівники платили за облігації позики? Який відсоток це складало від їхньої заробітної плати?
8. Як ви поясните причини тих процесів, що відбувались в торгівлі м. Чернігова у повоєнні часи?
9. Напишіть наслідки радянізації Західної України.

Позитивні	Негативні

10. Чому в 1948 році сесія Всесоюзної академії сільськогосподарських наук стала тріумфом «лисенківщини», так званої «народної агробіології»?
11. Розташуйте події в хронологічній послідовності.
 - Загибель Р. Шухевича.
 - Операція «Вісла».
 - Україна підписала Статут ООН.
 - Львівський собор УГКЦ.
 - Договір між СРСР та Польщею про радянсько-польський кордон.
 - Впровадження обов'язкового семирічного навчання дітей в Україні.
12. Що таке операція «Вісла»?
13. Чому в цей період з'явилося висловлювання «Росія — батьківщина слонів»? Як ви його поясните. Як називається ідеологія, що сповідує національну винятковість? Чи можна пов'язати наведені вище висловлювання з цією ідеологією? Наведіть приклади.
14. Якими принципами керувався радянський уряд у період відбудови народного господарства України?
15. Якими шляхами досягалися темпи зростання промисловості під час відбудови?
16. Чому скасування карткової системи та грошова реформа 1947 р. викликала незадоволення більшості населення України?
17. Які галузі і регіони відбудовувалися в першу чергу і чому?

18. Хто і чому, на вашу думку, обіймав посаду першого секретаря ЦК КП(б)У з березня по грудень 1947 р.?
19. Назвіть причини голоду 1946 р. Чи можна було його уникнути?
20. Які проблеми постали перед радянською владою в Західній Україні у післявоєнний період?
21. Деякі історики вважають, що загибель командуючого УПА стала поворотним пунктом припинення опору УПА. А як вважаєте ви? Можливо, були інші причини?
22. Чи погоджуєтесь ви з О. Субтельним, який охарактеризував процеси, що відбувалися протягом 1945–1951 рр. у Західній Україні, як поглинання?
23. Якими засобами здійснювалась радянізація Західної України?
24. Як ви оцінюєте територіальні зміни, що відбувалися в Україні після Великої Вітчизняної війни?
25. Що стало причиною занепаду ОУН? Чи справді УПА була приречена на поразку після 1944 р.? Свою точку зору аргументуйте.
26. «На кожному авторові повинна бути узда пролетарської диктатури» (Л. М. Каганович). Що мав на увазі Л. М. Каганович, коли це казав? Висловіть своє припущення, підтвердьте його фактами.
27. «Він з природнього обдарування й покликання — провідник. Тому він цілком природно мобілізував, організував лави численних борців, на-снажував їх вірою, завзяттям, жертвенністю, ведучи до організованого змагання». (С. Бандера) [8, С. 36].
«У ньому зосереджувались всі прикмети воєнного стратега, політика, державного діяча і полководця». (Я. Стецько) [8, С. 36].
— Про кого йдеться?
 - 1) Й. Сліпий,
 - 2) Я. Галан,
 - 3) Р. Шухевич,
 - 4) А. Шептицький.
28. «31 листопада 1944 року УГКЦ очолив митрополит Й. Сліпий, який у грудні того ж року направив до Москви делегацію... Від імені духовенства і віруючих делегація передала у фонд Червоного Хреста на оборону країни 100 тис. крб. Делегації обіцяли, що УГКЦ буде забезпечено вільне відправлення богослужінь.
Однак уже в березні 1945 р. з'явилась схвалена особисто Сталіним інструкція щодо ліквідації цієї церкви» [2, С. 344].
— Чому сталася така зміна? Як ви поясните цю метаморфозу в поведінці Сталіна?
29. «Всього за період з 1946 по 1951 р. було прийнято 12 найбільших значних за своїм характером партійних постанов з ідеологічних питань» [2, С. 339].
— Чим можна пояснити значну кількість постанов ЦК КП(б)У в ідеологічній сфері в кінці 1940-х — на початку 50-х років? Яким був, на вашу

думку, загальний зміст цих постанов? Чому ЦК КП(б)У багато уваги приділяв питанням ідеології?

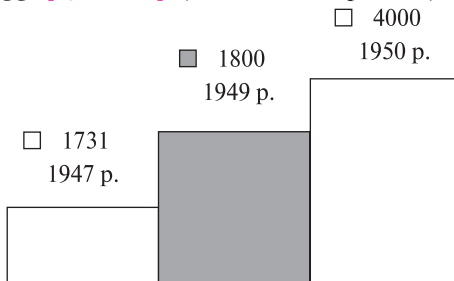
30. «Коли ... знизу почулися голоси, від яких Сталін давно одвик, диктатор... безпомилково розпізнав ті літературні та художні течії і школи, які хоча б незначною мірою могли загрожувати його системі влади...» [1, С. 177]. Що могло налякати Сталіна?
31. У «Словнику іноземних мов» (М., 1983, С. 47) записано: «Реакційна буржуазна ідеологія, що проповідує відмову від національного суверенітету, національних традицій і культури в ім'я абстрактного розуміння «єдності людського роду», «єдиної держави», що відмовляється від патріотизму під девізом «людина — громадянин світу», протилежна пролетарському інтернаціоналізму». Про що йде мова?
32. Визначте за допомогою таблиці, у чому полягала підступність проведеної державою грошової реформи 1947 р. [3, С. 46].

Пропорції обміну старих грошей на нові	Типи грошових накопичень
1. 10:1	Готівка
2. 3:1	Облігації
3. 1:1	Вклади до 3 тисяч рублів
4. 3:2	Вклади від 3 до 10 тисяч рублів
5. 2:1	Вклади більше ніж 10 тисяч рублів

33. Чому під час відбудови «в центрі уваги стояв вугільний Донбас»..., а «особливу увагу партія та уряд приділяли відбудові і розвитку металургійної промисловості» [6, С. 422]?

34. Чим ви поясните переселення селян із півночі, західної і східної України за межі республіки? Якою була на те причина?

Кількість переселених сімей селян із Чернігівської області за межі області в 1947—1950 рр. [5, С. 185]. (Наведено як приклад)



35. «Перевага радянського ладу, соціалістичної системи господарства, дружба і співробітництва радянських народів, високий патріотизм і героїзм радянських людей, мудре керівництво Комуністичної партії забезпечили відбудову народного господарства і культури в найкоротші історичні строки» [7, С. 418].

— Чи погоджуєтесь ви з цією точкою зору?

35. Вставте в тексті пропущені прізвища з поданих нижче:

- 1) Жданов,
- 2) Маленков,
- 3) Берія,
- 4) Тимофеев-Ресовський,
- 5) Лисенко.

Прізвища можуть повторюватись.

«Вирішальний наступ на науку __ розгорнув у повоєнний час. Позиція у нього була не досить твердою. А. О. __ і особливо син його, Ю. А. __ , який очолив відділ науки ЦК, підтримували генетику. Здібним і освіченим біологом був син __, а Берія у своїй таємничій табірній науковій «зоні» створив усі умови для досліджень одному з батьків генетики М. В. __ . Певний час ситуація складалась не на користь __, тим більше, що його брат співпрацював з окупантами в Харкові. Але __ мав у собі щось шаманське, треба було бачити, як на його землистому баб'ячому обличчі з назавжди застиглим виразом невдоволення з'являлися знаки ясновидіння, коли він вигукував: «Вид хоче жити!». Його містична віра в прагнення «виду» до життя слугувала доповненням ремісничому чуттю і природній кмітливості практика-агронома. Висока ж наука була __ ненависна» [6, С. 37].

36. «У ході масової колективізації сільського господарства було ліквідовано куркульство як клас і тим самим знищено соціальну базу бандитизму». «За допомогою органів Радянської влади трудящі західних областей республіки вщент розгромили націоналістичні банди» [7, С. 429]. Чи погоджуєтесь ви з цими тезами? Свої висновки аргументуйте.
37. Чи погоджуєтесь ви з точкою зору, що «підступність і жорстокість у цій війні були обопільними». Мова йде про боротьбу ОУН-УПА в 1940–1950-х роках. [4, С. 8].
38. Чи погоджуєтесь ви з політологом М. Джиласом, який стверджував, що Сталін «перетворив відсталу Росію у промислову державу та імперію... він реально створив найбільш несправедливе суспільство сучасності, якщо не взагалі в історії, — у будь-якому випадку, воно однаковою мірою несправедливе, нерівноправне і невільне» [1, С. 170].

Використана література

1. Бойко О. Д. Історія України у XX столітті.— Ніжин, 1994.
2. Грицак Я. Нарис історії України.— К., 1996.
3. Короткова М. В. Советский Союз и зарубежные страны после Второй мировой войны. Разработки и сценарии уроков // Преподавание истории в школе.— 1999.
4. Кульчицький С., Курносів Ю., Коваль М. Історія України.— К., 1993.
5. Нарис історії України XX століття.— К., 2002.
6. Попович М. Нарис історії культури України.— К., 1997.
7. Рибалка І. К., Довгопол В. М. Історія Української РСР. Епоха соціалізму.— К., 1982.
8. Рубльов О. С. Історія України. Навчальний посібник для 11 класу.— К., 2001.

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНИХ ДЖЕРЕЛ

Література

1. Алейникова М. А. Как преодолеть скуку на уроках истории // Преподавание истории в школе.— 2001.— № 9.— С. 67–69.
2. Антонова Т. С., Батаева Т. В. Первый компьютерный учебник «История России. XX век» // Преподавание истории в школе. — 1998. — № 4. — С. 57–61.
3. Аствацатуров Г. Технология конструирования мультимедийного урока // Учитель. — 2004. — № 2. — С. 2–5.
4. Баханов К. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі.— Запоріжжя, 2000.
5. Баханов К. Модель навчання у дискусії // Історія в школі.— 2000.— № 9.— С. 16–23.
6. Баханов К. Навчання історії без підручника за технологією Ю. Троїцького // Історія в школі.— 2000.— № 7.— С. 28–31.
7. Баханов К. Навчання історії практичною системою // Історія в школах України.— 2000.— № 3.— С. 33–37.
8. Баханов К. О. Традиції та інновації в навчанні історії в школі.— Запоріжжя, 2002.
9. Баханов К. Педагогічні інновації: навчання історії за комбінованою системою М. Гузика // Історія в школах України.— 2000.— № 1.— С. 25–31.
10. Баханов К. Технологія групової справи в навчанні історії в школі // Історія в школах України.— 2002.— № 1.— С. 23–29.
11. Баханов К. Технологія розвивального навчання // Історія в школах України.— 2001.— № 1.— С. 21–25.
12. Башмаков А. И., Башмаков И. А. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем. — М.: ИИД Филинь, 2003.
13. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии.— М.: Педагогика, 1989.
14. Блохина И. Царевич Дмитрий жив!: Смутные времена в России в начале XVII века. Урок истории в 10 классе // Учительская газета. — 2004. — № 51. — С. 7 (вкладыш № 29).
15. Богданов І. Школа сідає за комп'ютер: Практичні можливості та дидактична доцільність інформаційних технологій // Відкритий урок. — 2004. — № 1–2. — С. 18–20.
16. Бодрик О. Від вивчення інформаційних технологій до їх практичного застосування // Комп'ютер у школі та сім'ї. — 2003. — № 7. — С. 28–30.
17. Борзова Л. П. Дидактические игры // Преподавание истории в школе.— 2000.— № 1.— С. 46–47.
18. Борзова Л. П. Игры при изучении нового материала на уроках истории // Преподавание истории в школе.— 2000.— № 3.— С. 46–50.
19. Брунер Дж. Психология познания. — М.: Прогресс, 1977.
20. Булгакова А. Виховання учнів у дусі миру, злагоди, ненасильства // Історія в школах України.— 2000.— № 3.— С. 41–43.

21. Веккер Л. М. Психика и реальность: Единая теория психических процессов // М.: Смысл; Per Se, 2000.
22. Виштак О. В. Критерии создания электронных учебных материалов // Педагогика. — 2003. — № 8. — С. 19–22.
23. Вітюк О. Застосування інформаційних технологій у навчально-виховному процесі школи // Комп'ютер у школі та сім'ї. — 2003. — № 7. — С.14–16.
24. Воскресенская Н. Дух демократии: Использование компьютерных технологий в преподавании общественных дисциплин // Учительская газета. — 2004. — № 49–50. — С. 4 (вкладыш № 26).
25. Галахер Кармел. Викладання історії в контексті сприяння демократичним цінностям і терпимості.— К., 1998.
26. Головатенко А. Модульная технология на уроках истории // История.— 1996.— № 23.
27. Голубев А. Внешний мир глазами советского общества: 1920–1930е годы // История.—1997.— № 18.— С. 5–8.
28. Гузев В. В. Образовательная технология: от приема до философии.— М., 1996.
29. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения.— М.: Педагогика, 1988.
30. Джанис А. Доул. Чтобы лучше понять учебник // Перемена.— 2000.— № 1.— С. 19–20 .
31. Драхлер А. Без пыли: Обзор интернет-ресурсов для школы по всеобщей истории // Школьное обозрение. — 2004. — № 1. — С. 31–34.
32. Драхлер А. Высокий старт: Использование новых информационных технологий в преподавании общеобразовательных предметов // Учительская газета. — 2004. — № 48. — С. 7 (вкладыш № 16).
33. Драхлер А. Под звуки скифской арфы: Обзор CD по всеобщей истории для школьников // Школьное обозрение. — 2004. — № 1. — С. 29–31.
34. Драхлер А. Б. Зачем учителю истории Интернет // Преподавание истории в школе. — 2004. — № 6. — С. 63–66.
35. Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация.— М.:Академия, 2001.
36. Занков Л. В. Дидактика и жизнь.— М., 1968.
37. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании. — М.: Издательский центр «Академия», 2003.
38. Зверева Н. М. Практическая дидактика.— М.: Педагогическое общество России, 2001.
39. Интернет в гуманитарном образовании / Под ред. Е. С. Полат. — М., Владос, 2001.
40. Информатика и образование // Образование и информатика. — 2002. — №№ 5, 6, 8, 9; 2003. — № 2.
41. Искусственный интеллект и психология / Отв. ред. О. К. Тихомиров. — М.: Наука, 1976.
42. Карстен Пітер, Полянський П. Вивчення періоду нацизму в середніх школах Федеративної Республіки Німеччини // Історія в школах України.—1999.— № 1.— С. 43–47.
43. Кателл Д. Информационные и коммуникационные технологии для активного обучения // Информатика и образование. — 2004. — № 3. — С. 77–86.
44. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта.— М.: Наука, 1997.

45. Ковалева Л. В. Целевая установка и доминанта на уроках граждановедения // Преподавание истории в школе.— 1998.— № 5.— С. 31.
46. Коллингвуд Р. Идея истории.— М., 1984.
47. Короткова М. В. Советский Союз и зарубежные страны после Второй мировой войны. Разработки и сценарии уроков // Преподавание истории в школе.— 1999.— № 4.— С. 37–52.
48. Красняков Є., Каревін О. Чи можна відмовитись від чорно-білих оцінок // Освіта України.— 1997.— № 1.— С. 11–13.
49. Крижанівський О., Ставнюк В. Сучасні тенденції у висвітленні історії стародавнього світу // Історія в школах України.— 1997.— № 1.— С. 11–13.
50. Кудряшова Т. Г. Системное использование мультимедийных средств обучения: проблемы и пути их разрешения // Вестник МГПУ. Серия «Информатика и информатизация образования». — 2004. — № 1(2). — С. 94–101.
51. Кудряшова Т. Электронные средства обучения: в чем их преимущество над традиционными? // Директор школы. — 2004. — № 7. — С. 57–59.
52. Кузнецов Ю. Монологічна і діалогічна структура підручника з історії та її вплив на демократичну поведінку учнів // Історія в школах України.— 1998.— № 4.— С. 50–52.
53. Кузьменко О. Урок-семинар // Історія в школах України.— 2001.— № 1, 2, 6.— С. 37–40, С. 29–31, С. 20–23.
54. Кульчицький С. Дискусії навколо ОУН—УПА // Освіта України.— 1999.— № 21.— С. 11.
55. Лазукова Н. Н. Использование технологического подхода в обучении истории // Преподавание истории в школе.— 2001.— № 1.— С. 59–67.
56. Машіка В. Застосування методичних прийомів при формуванні правових термінів і понять // Історія в школах України.— 2001.— № 4–5.— С. 19–22, С. 26.
57. Мовчан С. Нові підходи до викладання історії міжнародних відносин у курсі новітньої історії // Історія в школах України.— 1996.— № 2.— С. 3–5.
58. Мокрогуз О. П. ПК як універсальна складова оптимізації роботи вчителя (3 практики запровадження комп'ютерних технологій на уроці історії) // Історія в школах України. — 2005. — № 1.
59. Мокрогуз О. П. ПК як універсальна складова оптимізації роботи вчителя (3 практики запровадження комп'ютерних технологій на уроці історії — на прикладі лабораторно-практичної роботи «Україна в період повоєнної відбудови»). Історія України. 11 клас // Історія в школах України. — 2005. — № 5.
60. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса.— Волгоград: Перемена, 1995.
61. Мудрак В. Роль сучасних філософсько-методологічних принципів в ушліщенні освітньої інформації // Історія в школі.— 2001.— № 5.— С. 12–17.
62. Мясникова Е. Ю. О новых подходах в преподавании истории // Преподавание истории в школе.— 2000.— № 1.— С. 56–57.
63. Навчання дорослих. Активні методи навчання.— К., 2000.
64. Николаева Е. Компьютерные технологии в преподавании истории в старших классах // Школа. — 2003. — № 6. — С. 26–30.
65. О современных методах преподавания истории // Преподавание истории в школе.— 2001.— № 4.— С. 66–77.
66. Осин А. В. Мультимедиа в образовании: контекст информатизации. — Москва: Агентство «Издательский сервис», 2004.

67. Пандис Меели. Проект «Развитие критического мышления через чтение и письмо» и готовность ученика к школе // Перемена.— 2000.— № 3.— С. 23–27.
68. Пироженко В. Наукова об'єктивність і національна свідомість: як вони співвідносяться в історичній освіті // Історія в школі.— 1998.— № 9.— С. 36–40.
69. Питюков В. Ю. Основы педагогической технологии.— М.: Гном и Д.— 2001.
70. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петрова А. Е. Новые педагогические и информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров.— М.: Издательский центр «Академия», 2002.
71. Полянський П. Вивчення дискусійних питань національної та світової історії в загальноосвітніх закладах України // Історія України.— 1998.— № 22.— С. 3.
72. Розвадовська Л. Методичні поради з історії щодо впровадження інновацій у навчальний процес // Історія в школі.— 2000.— № 4.— С. 20–22.
73. Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів. Методична система проекту.— К., 1998.
74. Романенко М. Проблема подолання об'єктивістсько-історичної орієнтації у викладанні історії // Історія в школах України.— 1996.— № 2.— С. 2–3.
75. Ротаєнко П. Мультимедійні засоби навчання // Інформатика (Шкільний світ).— 2003.— № 39.
76. Румянцев В. С кочки на кочку: Изучая историю в Интернете, легко увязнуть в информационном хаосе // Учительская газета.— 2004.— № 14 (13 апреля).— С. 12.
77. Румянцев В. Сначала был хаос... Как составить базу данных по истории // Учительская газета.— 2004.— № 49–50.— С. 3 (вкладыш № 22).
78. Румянцев В. Б. Всемирная истории в Интернете // Преподавание истории в школе.— 2002.— № 8.— С. 75–77.
79. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие.— М.: Народное образование, 1998.
80. Селеменев С. В. Информационные технологии в школе // Образование в современной школе.— 2004.— № 6.— С. 16–20.
81. Селеменев С. В. Как утолить «информационный голод» учащихся? // Учитель.— 2004.— № 5.— С. 64–67.
82. Селеменев С. В. Контуры конспекта (история) // Образование в современной школе.— 2004.— № 10.— С. 21–31.
83. Селеменев С. Мультимедийный учебник по истории // Учитель.— 2004.— № 2.— С. 77–82.
84. Сенновский И. Б. Модульная педагогическая технология в школе: анализ условий и результатов освоения.— М., 1995.
85. Сенявская Е. Образ врага в сознании участников Первой мировой войны // История.— 1997.— № 10.— С. 7–8.
86. Сенявская Е. Образ врага в сознании участников Великой Отечественной войны // История.— 1997.— № 19.— С. 16.
87. Сенявская Е. Фронтовое поколение 1941–1945 годов // История.— 1997.— № 18.— С. 9–11.
88. Сергеева Т. Новые информационные технологии и содержание обучения // Информатика и образование.— 1991.— № 1.— С. 3–10.
89. Сікорський П. І. Комп'ютерні технології навчання: сутність та особливості впровадження // Педагогіка і психологія.— 2004.— № 4.— С. 29–35.

90. Соловьева Л. Ф. Компьютерные технологии для учителя. — СПб.: БХВ-Петербург, 2003.
91. Сотниченко В. Виховання толерантності на уроках історії // Історія в школах України.— 2000.— № 2.— С. 31–36.
92. Стрелова О. Ю. Формулировка темы урока: нераскрытые возможности // Преподавание истории в школе.—1997.— № 3.—С. 43–46.
93. Тараненко Е. А. Методика полноценного сотрудничества // Преподавание истории в школе.— 2000.— № 1.— С. 60–62.
94. Терно С. Технологія формування наукових понять в учнів 9-х класів на уроках історії // Історія в школі.— 2001.— № 1.— С. 13–20.
95. Терно С. Умови формування наукових понять в учнів на уроках історії // Історія в школі.— 2000.— № 1.— С. 9–12.
96. Терно С. Формування методологічної культури учнів у процесі навчання історії // Історія в школі.— 2000.— № 5.— С. 33–37.
97. Третьяков П. И., Сенновский И. Б. Технология модульного обучения в школе: Практико-ориентированная монография / Под ред. П. И. Третьякова.— М.: Новая школа, 2001.
98. Троицкий Ю. Л. Дети пишут историю (Инновационные технологии исторического образования) // Преподавание истории в школе.— 1999.— № 1.— С. 25.
99. Турянська О. Методи особистісно орієнтованого навчання в школі // Історія в школах України.— 2002.— № 1.— С. 27–32.
100. Українська історична дидактика. Міжнародний діалог.— К., 2000.
101. Февр Л. Бои за историю.— М., 1991.
102. Ферро М. Как рассказывают историю детям в разных странах мира.— М., 1992.
103. Фирсов Г. Урок истории в шестом классе // Перемена. — 2000. — № 3. — С. 32–34.
104. Харламов И. Ф. Как активизировать учение школьников.— Минск, 1975.
105. Худобець О. Використання комп'ютерного супроводу на уроках історії Стародавнього світу в 6 класі // Історія в школах України. — 2006. — № 8.
106. Худобець О. Використання технологій презентацій в практичній роботі шкільного вчителя історії // Історія та правознавство. — 2005. — № 25.
107. Худобець О. Доповнити, а не підмінити (З досвіду роботи щодо застосування презентаційних технологій при проведенні уроків історії) // Історія в школах України.. — 2005. — № 3.
108. Чернов А. В. Использование информационных технологий в преподавании истории и обществознания // Преподавание истории в школе. — 2001. — № 8. — С. 40–46.
109. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие.— М.: Народное образование, 1996.
110. Чутко Н. Я. Чтобы не дремали мысли.— М., 2000.
111. Шамова Т. И. Модульное обучение (в школе): сущность, технология // Биология в школе.— 1994.— № 5.— С. 45.
112. Шевченко Н. И. Возможности развития школьников // Преподавание истории в школе.— 1999.— № 6.
113. Шевченко Н. И. Роль общеучебных интеллектуальных умений в общении, совершенствовании языка, организации бизнеса.— М.: Изд-во МПГУ, 1996.

114. Шимановський М. Толерантність у викладанні історії в школі // Шлях освіти.— 1997.— № 3.
115. Шинкаренко В. П. Изучение истории на основе принципа гуманизации обучения // Преподавание истории в школе.— 2000.— № 1.— С. 57–60.
116. Щербо И. Н. Технологии развития рефлексивного мышления // Преподавание истории в школе.— 2001.— № 2.— С. 50–53.
117. Этот обаятельный Робеспьер: Как при помощи Интернета подготовиться к уроку по теме «Великая Французская революция» // История (Первое сентября). — 2004. — № 12. — С. 14.
118. Юлина Н. Обучение разумности и демократии: педагогическая стратегия «Философия для детей» // Вопросы философии.—1996.— № 10.— С. 32–45.
119. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе.— М.: Сентябрь, 1996.

Интернет-ресурси

1. <http://som.fio.ru/> — Сетевое объединение методистов.
2. <http://www.ido.rudn.ru/nfprk/mult/> — Использование мультимедиа-технологий в общем среднем образовании.
3. <http://vio.fio.ru/> — Вопросы Интернет образования.
4. <http://www.curator.ru/pedagog/> — Использование мультимедийных технологий в школе. Использование информационных и коммуникационных технологий в среднем образовании.

ЗОВНІШНЄ ОЦІНЮВАННЯ ІСТОРІЯ



МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ
ЗАВДАННЯ
ВІДПОВІДІ



**Зовнішнє
оцінювання.
Історія. Методичні
рекомендації.
Завдання. Відповіді**
Код: ППП19, 48 с.

Пропонований посібник помітно відрізняється від аналогічних видань, оскільки їх упорядники переконані: проведення тематичного оцінювання не можна обмежувати лише написанням тестів. В арсеналі сучасного вчителя мають бути різноманітні форми проведення ТО: учнівські конференції та складання портфолію, семінари і диспути, наукові конференції та учнівські проекти, рольові ігри та уроки-мандрівки.

Надішліть копію передплатної квитанції

та отримайте **знижку 10%**

Замовити книгу Ви можете: за тел.: 8 (057) 731-96-33,
за адресою: 61001, м. Харків, вул. Плеханівська, 66,
ВГ «Основа», «Книга — поштою ППК»
або на сайті www.osnova.com.ua

**Мінімальне замовлення — дві будь-які книги.
Вартість поштової доставки — 3,95 грн.**