

04

# ІСТОРІЯ В ШКОЛАХ УКРАЇНИ

№ 3'2009

ІНДЕКС 74644



Про проведення  
державної підсумкової  
атестації  
у 2008/2009 н. р.

Перехід  
до профільної школи:  
більше запитань,  
ніж відповідей

## ЗМІСТ

## АВТОРИ НОМЕРА

## СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧА ОСВІТА: ЗМІСТ, ФОРМИ, МЕТОДИ

## ОФІЦІЙНА ІНФОРМАЦІЯ

- Про порядок закінчення навчального року та проведення державної підсумкової атестації у загальноосвітніх навчальних закладах у 2008/2009 навчальному році \_\_\_\_\_ 3
- Олена ПОМЕТУН
- Перехід до профільної школи: більше запитань, ніж відповідей \_\_\_\_\_ 5
- Володимир КОМАРОВ
- Методика розвитку логічного мислення шестикласників на уроках історії стародавнього світу \_\_\_\_\_ 9

## МЕТОДИКА, ПРАКТИКА, ДОСВІД

- Сергій ТЕРНО
- Пробне незалежне оцінювання з історії України-2009 (як готувати учнів до ЗНО) \_\_\_\_\_ 14
- Ілля МАТВІЄНКО
- Формування ціннісних орієнтацій учнів на уроках правознавства \_\_\_\_\_ 17
- Юлія МАЛІЄНКО
- Методичні рекомендації до викладання курсу «Всевітня історія». 8 клас. Тема 6. Польська держава. Московське царство \_\_\_\_\_ 21
- Сергій ГУЗЕНКОВ
- Село в очікуванні історії (за матеріалами учнівських робіт) \_\_\_\_\_ 28
- Людмила КОПИЛОВА
- 25 задач із сімейного права \_\_\_\_\_ 30
- Іван СЕНЬКО
- 25 задач із трудового права \_\_\_\_\_ 34

## НАУКА – ВЧИТЕЛЕВІ

## СЕРЕДНЬОВІЧНА УКРАЇНА

- Леонід ЗАЛІЗНЯК
- Київська Русь — давньоукраїнська держава \_\_\_\_\_ 39
- ІВАН МАЗЕПА ТА ЙОГО ДОБА
- Сергій ПАВЛЕНКО
- Гетьман Іван Мазепа. \_\_\_\_\_ 42
- Стаття четверта «Коломацький переворот» \_\_\_\_\_ 42

## ЦЕ ЦІКАВО

- Олександр БЄЛОШИЦЬКИЙ, Віталій МАДЗІГОН
- 3 історії відкриттів та винаходів \_\_\_\_\_ 47

- БЄЛОШИЦЬКИЙ Олександр** — старший науковий співробітник Інституту педагогіки АПН України.
- ГУЗЕНКОВ Сергій** — доцент кафедри філософії та суспільно-гуманітарних дисциплін КЗ «ЗОППО» ЗОР, кандидат історичних наук.
- ЗАЛІЗНЯК Леонід Львович** — професор Національного університету «Києво-Могилянська академія», доктор історичних наук.
- КОМАРОВ Володимир Олексійович** — завідувач кафедри Криворізького державного педагогічного університету, доктор педагогічних наук, професор.
- КОПИЛОВА Людмила Анатоліївна** — заступник директора Луганського багатопрофільного ліцею з науково-методичної роботи, старший учитель.
- МАДЗІГОН Віталій** — науковий співробітник Інституту педагогіки АПН України.
- МАЛІЄНКО Юлія Борисівна** — завідувач кафедри історико-суспільних дисциплін гімназії «Троєщина» (м. Київ), старший науковий співробітник лабораторії суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки АПН України, кандидат педагогічних наук.
- МАТВІЄНКО Ілля Олександрович** — здобувач лабораторії суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки АПН України.
- ПАВЛЕНКО Сергій Олегович** — головний редактор історико-краєзнавчого часопису «Сіверянський літопис», заслужений журналіст України.
- ПОМЕТУН Олена Іванівна** — завідувач лабораторії суспільствознавчих дисциплін Інституту педагогіки АПН України, доктор педагогічних наук, професор.
- СЕНЬКО Іван Васильович** — директор Мукачівської спеціальної школи-інтернату, вчитель-методист, заслужений працівник освіти України.
- ТЕРНО Сергій Олександрович** — докторант Запорізького національного університету, завідувач лабораторії інтерактивних технологій навчання гуманітарних дисциплін.

навчання старшокласників відповідно до їх професійного самовизначення, що забезпечується за рахунок змін у цілях, змісті та структурі організації навчання».

Все вищезазначене потребує серйозної постановки запитань

перед системою перепідготовки вчителів та педагогічними університетами.

Отже, є очевидним, що перехід до профільної школи потребує досить серйозного ставлення як від органів керівництва освітою всіх

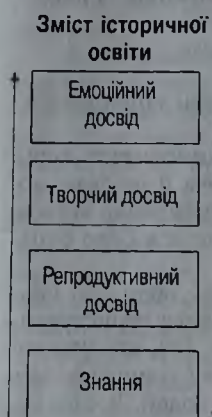
рівнів, так і від усіх педагогічних працівників і громадськості. Інакше є значний ризик звести гарний задум до формальних зовнішніх змін, як це, на жаль, часто трапляється у вітчизняному освітньому просторі.

## Методика розвитку логічного мислення шестикласників на уроках історії стародавнього світу

Володимир КОМАРОВ

Як відомо, мислення людини взагалі й учнів зокрема — це єдність і боротьба двох протилежних процесів: логічного та емоційного. При цьому логічна складова мислення також є своєрідною діалектичною єдністю таких елементів, як досвід відомих способів діяльності (досвід репродуктивного характеру) та досвід творчої діяльності. Свого часу в дидактиці була висловлена думка про те, що змістом освіти взагалі й історичної зокрема є накопичена протягом усього історичного розвитку людства культура, яка складається з таких елементів: знання, досвід репродуктивної та творчої діяльності, досвід емоційного ставлення до навколишнього світу. Схематично структуру людської культури з дидактичної точки зору можна відобразити так, як це показано на схемі 1. Одночасно ця схема відбиває зміст історичної освіти, якщо розглядати його з культурологічної точки зору. Відомо, що досвід репродуктивного характеру найкраще відображає формальна логіка. Існує вісім операцій формально-логічного мислення: порівняння, класифікація, аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, конкретизація й систематизація. Експериментальні дослідження автора цієї статті дозволили побудувати своєрідну модель формально-логічного мислення (схема 2).

Схема 1

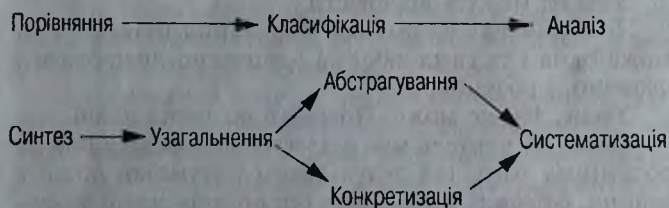


Метою цієї статті є висвітлення особливостей розвитку формально-логічного мислення шестикласників на уроках історії стародавнього світу, а точніше — на прикладі уроку «Господарство і повсякденне життя у Стародавньому Єгипті».

Метою цієї статті є висвітлення особливостей розвитку формально-логічного мислення шестикласників на уроках історії стародавнього світу, а точніше — на прикладі уроку «Господарство і повсякденне життя у Стародавньому Єгипті».

Схема 2

Модель формально-логічного мислення



Згідно з новою програмою на цьому уроці потрібно висвітлити такі питання: суспільство та його структура, зрошувальне землеробство, ремесло, повсякденне життя, організація виробництва. Одним з найважливіших завдань вивчення історії в школі є розвиток розумових здібностей учнів узагалі й формально-логічного мислення зокрема та, насамперед, формування вміння учнів встановлювати різнобічні зв'язки суспільного життя.

Отже, логічною є така побудова вивчення нового матеріалу: зрошувальне землеробство та ремесло, організація виробництва, повсякденне життя, суспільство та його структура. Як доводить практика навчання, за такої послідовності вивчення нового матеріалу значно полегшується встановлення логічних різнобічних зв'язків суспільного життя, оскільки знання, набуті під час вивчення кожного попереднього питання, стають опорними для вивчення кожного наступного. До того ж учні поступово вчать перебувати навчальний матеріал, а не просто його репродуктивно відтворювати.

Формування формально-логічного мислення починається з операції порівняння (схема 2), тому вивчення господарського життя Стародавнього Єгипту доцільно розпочати з використання порівняльної таблиці, яка характеризує зрошувальне землеробство в різні періоди історії Стародавнього Єгипту.

Оскільки запропоноване завдання доволі складне для шестикласників, його варто виконати на уроці під безпосереднім керівництвом учителя. При цьому не слід лякатися надвитрат навчального часу, тому що йдеться про формування такого важливого навчального вміння, як уміння порівнювати. Практика навчання доводить, що в міру формування цього вміння витрати навчального часу на виконання такої операції формально-логічного мислення, як порівняння, будуть скорочуватись. Після того, як учні під керівництвом учителя на основі опрацювання тексту підручника заповнять запропоновану таблицю, між учителем та учнями має відбутися приблизно така співбесіда.

Вчитель просить порівняти другу й третю колонки таблиці та відповісти на запитання: що нового з'явилось в землеробстві в період нового царства порівняно зі Стародавнім царством? Такі запитання для шестикласників складні, але відмовлятися від них не варто. Адже добре відомо, що навчання повинно сприяти розумовому розвитку учнів.

2009. — № 3

Таблиця  
Характеристика землеробства Давнього Єгипту

Лінія порівняння	Період	
	Стародавнє царство	Нове царство
Що вирощували	Ячмінь, просо, пшеницю	Ячмінь, просо, пшеницю
Спосіб зрошення	Природний, під час розливів Нілу	Природний, під час розливів Нілу та <b>штучний</b> — використання <b>шадуфів</b>
Знаряддя праці	Кам'яні та мідні	Мідні та бронзові
Кому належала земля	Фараону, знаті, храмам	Фараону, храмам, знаті, <b>дрібним землеробам</b>
Хто працював	Вільні общинники	Вільні общинники, <b>раби</b>
Кому належав урожай	Фараону, храмам, знаті	Фараону, храмам, знаті, <b>дрібним землеробам</b>

На поставлене вчителем запитання учні, як правило, відповідають, що нічого нового в землеробстві не з'явилося. Такі відповіді учнів свідчать про те, що розумова операція порівняння сформована недостатньо.

Для того, щоб належним чином скерувати процес навчання, вчитель повинен ретельно обдумувати й передбачати хід учнівської думки під час виконання не тільки проблемних завдань, а й репродуктивних та реконструктивних. Способом подолання труднощів є роздрібнення первинного завдання на більш прості, тобто виконання його по кожній порівняльній лінії окремо, з обов'язковим зверненням учнів до відповідного тексту підручника.

Так, порівняння за першим показником таблиці дає підстави стверджувати, що в цьому плані в землеробстві ніяких змін не відбулося.

Працюючи над другим завданням (друга порівняльна лінія), вчитель запитує учнів: що таке «шадуф», яку він мав конструкцію і як використовувався? Доцільно при цьому використовувати або відповідну історичну картину, або малюнок крейдою на дошці. І лише після створення зорового образу учні спроможні будуть зробити логічне визначення цього поняття.

Практика навчання доводить, що розвиток логічного мислення учнів, зокрема вміння давати визначення тих чи інших явищ, значно прискорюється, якщо спочатку створюється відповідний чуттєвий образ, а потім на його основі робиться логічне визначення самого поняття. Щоправда, такий підхід можливий далеко не завжди.

Порівнюючи знаряддя праці в зазначені історичні епохи, вчитель звертає увагу учнів на те, що за часів Нового царства мідними та бронзовими знаряддями праці були повністю витіснені кам'яні. Спираючись на набуті раніше знання про життя людей міднокам'яного віку, вчитель ставить запитання: які переваги та недоліки властиві мідним знаряддям праці порівняно з кам'яними? Це завдання розраховане на репродуктивне відтворення раніше набутих знань про життя первісних людей за часів міднокам'яного віку.

Працюючи над питанням четвертої порівняльної

лінії, вчитель звертає увагу на те, що за Нового царства (поряд із власниками, які вже існували — фараоном, знаттю та храмами) виник прошарок дрібних землевласників — так звані діти народу. Вони вже мали право на невеличку ділянку землі, худобу та зібраний урожай.

Аналізуючи відповіді учнів за п'ятим показником таблиці, вчитель наголошує на тій обставині, що в Стародавньому Єгипті за часів Нового царства з'явилася значна кількість рабів. Спочатку їх було дуже мало, і їх використовували лише як домашню прислугу. Але численні війни сприяли значному збільшенню їх кількості. Ціна рабів знизилася, і тепер навіть людина середнього достатку мала можливість купити собі одного-двох рабів. Тож раби працювали в землеробстві, ремісничих майстернях, добували каміння для будівництва.

Працюючи над останнім завданням, вчитель створює проблемну ситуацію. На думку більшості шестикласників, урожай має належати тим, хто безпосередньо працював на землі. Але вчитель наголошує на тому, що у Стародавньому Єгипті урожай належав тому, хто був власником землі, тобто фараону, храмам, знаті, дрібним земельним власникам, або «дітям народу». Але так було не завжди. І на цьому вчитель має наголосити обов'язково. В часи Стародавнього царства в Єгипті існували такі типи господарств: фараонове, храмове та ті, що належали знаті. А це означало, що зібраний урожай належав фараону, знатним людям та жерцям, хоча вони безпосередньо не працювали. За часів Нового царства верховним власником всієї землі було проголошено фараона, тож він розпоряджався всім зібраним урожаєм. Вважалося, що вельможі лише користуються землею фараона, а розпоряджатися нею не мають права.

Продовжуючи урок, учитель проводить таку бесіду.  
**Вчитель.** Хто створював багатства фараонів, знаті та жерців?

**Учень.** Їх створювали вільні общинники та раби.

**Вчитель.** А хто ними користувався?

**Учень.** Фараон, жерці, знатні люди.

**Вчитель.** Чи справедливо це?

**Учень.** Ні, той хто працює, повинен користуватися результатами своєї праці.

**Вчитель.** Але вельможі, державні чиновники, жерці теж вважали, що вони працюють, хоча й не фізично, проте розумово. І вони отримували від фараона за свою працю певні блага. З їх точки зору, це теж було справедливо

Отже, підсумовує вчитель, і прості люди, які працювали фізично, вважали за справедливе користування результатами своєї фізичної праці, і ті, хто працював розумово, вважали за справедливе користуватися результатами фізичної праці інших людей. Чи не суперечать ці позиції одна одній? — запитує вчитель.

**Учень.** Так, суперечать.

**Вчитель.** Чи міг той, хто працював розумово, забезпечити себе і свою сім'ю продуктами харчування та іншими речами?

**Учні** не можуть відповісти.

Тоді вчитель формулює запитання інакше: «Чи може одна і та сама людина одночасно працювати і фізично, і розумово?»

**Учень.** Ні, не може. Потрібен розподіл праці.

Саме тут учитель має підвести шестикласників до розуміння того, що результатом розумової праці є знання, без яких неможлива організація праці фізич-

ної. Шестикласників треба також на доступному для них рівні підвести до розуміння того, що як розумова праця не може існувати без фізичної, так і фізична пов'язана із розумовою. При цьому організаторами суспільного виробництва завжди були представники панівної верстви суспільства. Суспільство завжди являло собою систему. Так, рабовласники не могли існувати без рабів, і навпаки, феодала — без селян, підприємці — без найманих робітників.

Саме таким чином в учнів закладається розуміння суспільства як складної системи та формуються основи такого вміння формально-логічного мислення, як уміння систематизувати навчальний матеріал. Таким чином, у свідомості шестикласників закладаються основи розуміння закономірних зв'язків між двома видами суспільного виробництва — матеріальним та духовним.

Продовжуючи бесіду, вчитель запитує: «Чи може суспільство існувати або без людей фізичної праці, або без людей розумової праці?»

**Учень.** Ні, не може. Фізична праця забезпечує суспільство різноманітними речами, а розумова — знаннями щодо виготовлення тієї чи іншої речі.

Добре відомо, що навчальний процес — це процес пізнавальний. Теоретичні дослідження доводять, що в процесі вивчення історії в школі учень проходить ті ж самі стадії розвитку пізнавальної діяльності, які пройшло людство, але в стислому вигляді.

Навчально-історичне мислення шестикласників характеризується як перехідне від фактологічного до понятійного. Разом з тим учитель повинен ставити перед учнями такі завдання, які вимагали б узагальнення різноманітних фактів. Навчальний процес мусить бути побудований таким чином, щоб навчання випереджало розвиток. Тільки за такої умови можлива ефективна реалізація керівної ролі вчителя в процесі навчання. Розглянемо під цим кутом зору формування історичних знань учнів про ще одну галузь давньоєгипетського матеріального виробництва — ремесло.

Перед учнями ставиться таке завдання: з тексту підручника виписати в зошити назви тих ремісничих виробів, які існували у Стародавньому Єгипті. В результаті в зошитах учнів з'являється перелік найрізноманітніших предметів — від меблів до коштовних прикрас.

Далі вчитель запитує в учнів, що було спільного між всіма цими речами. Учні висловлюють найрізноманітніші думки. Методична майстерність учителя в даному разі полягає в тому, щоб учні зрозуміли, що найсуттєвішою спільною рисою всіх цих речей є те, що вони є результатом праці людей — як фізичної, так і розумової. Дуже важливим при цьому є те, щоб шестикласники зрозуміли, що одна і та сама річ є одночасно результатом і фізичної, і розумової праці людини.

Продовжуючи співбесіду, вчитель запитує, чим всі ці вироби ремісників відрізняються від результатів праці землеробів.

Учні після певних роздумів говорять, що землероби виробляли переважно продукти харчування, а вироби ремісників вживати в їжу не можна.

З допомогою вчителя шестикласники дають таке визначення поняття «ремісники»: *це люди, які працювали фізично і виробляли такі речі, які не були безпосередньо пов'язані із землеробством.* Поняття «ремесло» визначають так: *це вид людської діяльності, безпосеред-*

*ньо не пов'язаний із землеробством.* Враховуючи вікові особливості шестикласників, такі примітивні визначення є цілком прийнятними. Зрозуміло, що в процесі подальшого вивчення історії вони будуть поглиблюватися й уточнюватися. Аналіз ходу учнівської думки доводить, що завершальною формально-логічною операцією на шляху формування історичних понять є операція узагальнення. Але перш ніж її здійснити, учнівська думка проходить дуже складний шлях. Розглянемо його більш докладно на прикладі формування поняття «ремесло».

Оскільки історичні поняття — це певним чином узагальнені історичні факти, то першим кроком на цьому шляху повинно бути створення відповідної бази фактів. В нашому випадку це був перелік ремісничих виробів, які виготовляли ремісники у Стародавньому Єгипті. Далі цей перелік порівнюється з тим, що виробляли землероби. В результаті такого порівняння всі згадані вище вироби поділяються (класифікуються) на продукти землеробської праці та такі, що безпосередньо із землеробською працею не пов'язані (продукти праці ремісників). Лише після цього вчитель ставить запитання узагальнювального характеру: «Хто такі ремісники?» «Що таке ремесло?»

Якщо проаналізувати описаний рух учнівської думки на шляху від фактів до понять, то можна вести мову про два рівні історичного мислення учнів: 1) фактологічний (від порівняння до узагальнення); 2) понятійний (від узагальнення до систематизації) (схема 2). Така, на перший погляд примітивна, робота має важливе значення, оскільки поступово вчить учнів давати чіткі логічні визначення історичних понять, спираючись або на раніше здобуті знання, або на повсякденний життєвий досвід. Особливої ваги такий підхід набуває тоді, коли учням доводиться давати визначення понять, спираючись саме на повсякденний життєвий досвід. В такому випадку часто виникає ситуація, коли їм здається, що вони знають те чи інше поняття, а насправді це далеко не так.

Розглядаючи питання про організацію виробництва в Стародавньому Єгипті, особливу увагу, на нашу думку, треба звернути на такі явища, як **трудова загони та будинки майстрів**, які існували в часи Стародавнього царства.

Вчитель повідомляє, що трудові загони об'єднували землеробів. Він пропонує учням подумати над тим, чому необхідно було утворювати такі загони. Практика навчання доводить, що шестикласникам відповісти на поставлене запитання важко. В такому разі вчителю доцільно використати запитання-підказку. Він просить учнів пояснити, чому дамби та канали потребували ремонту кожного року. На цей раз учні говорять, що Ніл розливався кожного року і руйнував ці споруди. Отже, їх треба було ремонтувати.

Вислухавши відповіді учнів, учитель має загострити увагу школярів на тому, що ці роботи були дуже значущими за обсягом і вимагали праці великої кількості людей, які працювали б за єдиним планом, і при цьому кожна людина виконувала б свою частку роботи.

По завершенні цієї співбесіди вчитель ставить запитання: «Для чого у Стародавньому Єгипті створювалися робочі загони, до яких входили землероби?»

**Учень.** Такі загони створювалися для виконання важких та великих за обсягом земельних робіт.

Далі вчитель повідомляє, що в Стародавньому Єгипті існували також і будинки майстрів, де працювали великі групи ремісників.

2009. — № 3

Вчитель пропонує учням висловити припущення, чому у Стародавньому Єгипті існувала потреба у створенні великих груп ремісників, врахувавши при цьому, що в той час всі ремісничі роботи виконували виключно вручну.

Як доводить практика навчання, шестикласники легко знаходять пояснення факту існування у Стародавньому Єгипті будинків майстрів. Вони говорять, що такі великі групи ремісників створювалися для виконання значних за обсягом робіт.

**Вчитель.** Скільки б часу знадобилося невеликій групі ремісників або окремії людині для виконання подібної роботи?

**Учень.** Значно більше, ніж великій групі.

Таким чином, говорить учитель, чим більшою буде група працюючих, тим швидше виконають роботу.

Саме таким чином створюються найбільш сприятливі умови для засвоєння шестикласниками на первинному рівні такого поняття, як «продуктивність праці».

Вчитель говорить, що продуктивність праці — це такий обсяг роботи, яку може виконати одна людина за певний проміжок часу. Спостереження автора цієї статті доводять, що в подібних ситуаціях проявляється така риса творчого мислення, як перенесення ранише здобутих знань у нову ситуацію. В даному конкретному випадку мовиться про так зване ближнє перенесення знань, адже початкова та кінцева ситуації мають багато спільних рис. Якщо в першому випадку мовиться про землеробів, то в другому — про ремісників, все інше — тотожне. Отже, в даному разі доцільно вести мову не власне про творче мислення, а про реконструктивну пізнавальну діяльність. Накопичення досвіду такої діяльності створює базу для розвитку творчого мислення.

Завершуючи вивчення цього питання, вчитель повідомляє учням такий факт. Коли єгипетські юнаки досягали повноліття, спеціально призначений фараоном чиновник розподіляв їх на роботу, виходячи не з бажань того чи іншого юнака, а з потреб держави. Фах призначався раз і на все життя. Змінити фах єгиптянин не мав права. Найсильніших юнаків забирали у військо.

Повідомивши цей факт, учитель звертається до учнів з таким запитанням: «Як, на їхню думку, це впливало на результати роботи?»

Учні говорили, що в разі, коли робота подобається людині, вона буде виконана якісно і швидко, в протилежному випадку людина працюватиме погано.

Слід зазначити, що укладачі нових програм з історії для 12-річної школи значну увагу приділили питанням повсякденного життя представників різних прошарків суспільства в різні історичні епохи. Такий підхід є позитивним, оскільки дозволяє гуманізувати вивчення історії в школі, створивши у свідомості учнів чітке розуміння того, що історія — це не тільки діяння видатних особистостей, нескінченна низка воєн, революцій, повстань та інших кривавих подій, а насамперед повсякденне життя пересічної людини. Як свідчить практика навчання, такі питання вимагають не стільки належного розвитку формально-логічного мислення, скільки розвинутої історичної уяви учнів. А це, у свою чергу, можливо завдяки використанню таких методичних прийомів, які дозволяли б впливати на емоційну сферу учня. Ця обставина вимагає розвитку в учнів образного мислення. Найефективнішим при цьому є такий методичний прийом, як прийом

персоніфікації. Він може бути реалізований в різній формі. Це й елементи театралізації на уроці історії, історичні твори-мініатюри, різноманітні ігрові моменти та інше.

Зупинимось більш докладно на історичних творах-мініатюрах. Напередодні відповідного уроку вчитель ставить перед найбільш підготовленими учнями таке завдання: уявіть, що ви опинилися у Стародавньому Єгипті, та напишіть твір-мініатюру на тему «Один день з життя землероба, ремісника тощо». Для того, щоб полегшити виконання цього завдання, учням можна запропонувати уявити, що вони зустріли єгипетського хлопчика — сина землероба та вислухали його розповідь: «Всі наші негаразди почалися з того, що була дуже велика повінь, потім хворів батько, потім увесь виросшений урожай витоптали і з'їли гіпопотама, а потім ми вже не змогли розрахуватися з боргами, потім до батька прийшли збирачі податків. Вони катували батька й матір. Мати від знущань померла, а батька забрали у в'язницю».

Про життя ремісників в одному з тогочасних документів сказано: коваль чорний, забруднений сажею, і працює він і вдень, і вночі; різьбяр по каменю, щоб прогудувати себе, розбиває собі пальці до крові; зброяр змушений весь час подорожувати. Така доля ремісників у Єгипті. Уявіть себе давньоєгипетським ремісником певного фаху та складіть розповідь про один день з його життя.

Практика навчання свідчить, що спочатку відповіді учнів дуже короткі і являють собою простий переказ тексту підручника. Справа в тому, що шестикласники ще не мають відповідного досвіду перебудови історичного матеріалу. Після того, як учні набудуть відповідного досвіду, такі завдання треба дещо ускладнити, вимагаючи написання подібних творів від першої особи. Саме такі завдання дозволяють розвивати історичну фантазію учнів і впливати на емоційну сферу, тобто формувати досвід емоційного ставлення до навколишнього світу, без якого, на нашу думку, не можна вважати історичну освіту повноцінною. Але при цьому треба мати на увазі, що вчителю треба ретельно слідкувати за тим, щоб у процесі підготовки таких творів не відбувалася модернізація історичного минулого. Справа в тому, що негативну роль у розвитку історичної фантазії учнів часто відіграє їх повсякденний життєвий досвід. Наприклад, під час підготовки твору-мініатюри на тему «Один день з життя єгипетського селянина» учні припускаються помилок в деяких деталях, які суттєво впливають на зміст та логіку побудови всього твору. Так, наприклад, за єгипетським календарем рік поділявся на три частини, а не на чотири, як звикли учні. На такі «дрібнички» вчителю треба звертати особливу увагу. Потрібно за допомогою цілої низки запитань допомогти учневі побудувати логіку свого твору з урахуванням таких, на перший погляд, несуттєвих деталей. Крім того, використання цього методичного прийому дає змогу формувати таку рису історичного мислення, як конкретність. Подібні завдання сприяють створенню в уяві учнів «живих картин минулого», використовуючи при цьому можливості так званої внутрішньої наочності, тобто тих образів, які виникають у свідомості учнів завдяки використанню словесних методів навчання.

На завершальному етапі уроку вивчається питання про давньоєгипетське суспільство та його структуру. По-перше, як доводить досвід навчання, шести-

класники здатні засвоїти поняття «суспільство» лише на інтуїтивному рівні, а не на логічному. Пояснюється це тим, що поняття «суспільство» вимагає узагальнення значного за обсягом навчального матеріалу і водночас здійснення такої операції формально-логічного мислення, як абстрагування. Крім того, ці операції формально-логічного мислення потрібні здійснювати на конкретному фактичному матеріалі історії Стародавнього Єгипту. А в силу різних причин багато питань у сучасній єгиптології залишаються нез'ясованими. Це, безумовно, відбивається і в шкільних підручниках. Отже, треба опрацювати навчальний матеріал цього уроку в такий спосіб, який дозволить би його систематизувати, щоб учні мали можливість здійснити операцію абстрагування, тобто виділити певні суттєві риси в тому, що вивчалось на уроці. Учням пропонується у схемі розставити назви прошарків давньоєгипетського суспільства відповідно до місця, яке вони посідали: 1. Фараон. 2. Знать. 3. Центральні державні чиновники. 4. Воїни. 5. Жерці. 6. «Діти народу». 7. Землероби та ремісники. 8. Раби. 9. Місцеві державні чиновники. Всі учні висловили думку, що вершиною єгипетського суспільства був фараон, а найбезправнішим прошарком були раби. Що стосується інших прошарків, то в цьому питанні єдності не було.

Вчитель почав спростовувати відповіді учнів, тож на уроці відбулася дискусія, під час якої кожен з учнів

доводив свою точку зору. Ця дискусія продовжувалась й на перерві. При цьому суперечки між учнями набули яскравого емоційного забарвлення, що, на нашу думку, сприяє формуванню досвіду емоційного ставлення до навколишнього світу.

На завершення слід сказати, що формування формально-логічного мислення учнів на уроках історії здійснюється на двох рівнях — фактологічному (від порівняння до узагальнення) (схема 2) і понятійному (від узагальнення до систематизації). Сучасний етап реформування загальної середньої (в тому числі й історичної) освіти вимагає пошуків нових методичних підходів, які дозволяли б повніше реалізувати освітній, розвивальний та виховний потенціал нових навчальних програм, тобто їх культурологічний потенціал. Що ж до історичної освіти, то існує нагальна потреба у створенні такої методики навчання, яка сприяла б формуванню в учнів всіх елементів загальнонаціональної культури (схема 1). При цьому треба зазначити, що сучасна методика навчання історії накопичила величезний досвід формування таких елементів загальнолюдської культури, як знання та досвід відомих (репродуктивних) способів діяльності. Хоча й тут існує маса проблем, які потребують пильної уваги науковців. Що ж до формування досвіду емоційного ставлення до навколишнього світу, то тут тільки починаються відповідні методичні дослідження.

## ОБКЛАДКА ЖУРНАЛУ-2009

Видивом колишньої слави називає Норман Дейвіс картину Яна Матейка, зазначаючи, що це ностальгічне романтичне полотно нагадує про події 1582 р., коли перед польським королем смиренно схиляються російські бояри. Історики зазначають, що польський художник видавав бажане за дійсне, намагаючись відтворити якийсь альтернативний варіант розвитку подій.

Центральна фігура картини — сам Стефан Баторій, який сидить на похідному троні, встановленому на шкурі ведмеда. Лицарські обладунки, шпага, атласна мантія, гордовитий погляд примуржених очей, що ніби завершує продуману театральну постановку фігури монарха, становлять єдиний образ героя, який підкрив свій величчю все, що відбувається навколо.

Картина «Стефан Баторій під Псковом», як й інші історичні праці Я. Матейка, насичена ретельно виписаними деталями, зокрема в одязі, зброї, обладунках тощо. У цьому сенсі твір мистецтва стає ще й історичним джерелом.

З «Нарисів історії Росії»: «Тимчасова слабкість Речі Посполитої пояснювалася внутрішньою боротьбою після смерті 1572 р. Сигізмунда II. Королем обрали блискучого полководця, трансильванського воеводу Стефана Баторія. Йому знадобилося три роки, щоб урегулювати внутрішні конфлікти і підготувати суспільство до війни з Росією. Він почав її 1579 р. Всупереч очікуванням Грозного Баторій не вплютувався в дії в самій Лівонії. Кампанія 1579 р. завершилася здобуттям добре укріпленого Полоцька, похід 1580 р. — Великих Лук. Опір був відчайдушним, але польові російські сили не наважувалися на відкрити битву. Метою кампанії 1581 р. став Псков. Росію врятував героїзм вояків і воевод: важка шестимісячна оборона Пскова змусила Баторія піти на мирні переговори. У січні 1582 р. було укладено перемир'я між Росією та Річчю Посполитою, у серпні 1583 р. — між Росією і Швецією. Завершилася Лівонська війна».



Ян Матейко. Стефан Баторій під Псковом. 1872 р.  
Королівський замок. Варшава

## Пробне незалежне оцінювання з історії України-2009 (як готувати учнів до ЗНО)

Сергій ТЕРНО

Нагальною проблемою, що постала в останні роки перед освітянами, є проблема підготовки учнів до проходження процедури зовнішнього незалежного оцінювання. Незважаючи на численну кількість тренувальних посібників, не можна стверджувати, що й вчителі й учні знають, як слід готуватися до ЗНО. Складається таке враження, що реформування нашої системи освіти здійснюється за принципом: у нас ніколи не знайдеться часу, щоб зробити все як слід, проте ми завжди відшукаємо час, щоб виправити зіпсоване. Всім нам, освітянам і учням, доводиться перестроюватись на марші. Природно, що навколо ЗНО виникає багато напруги, оскільки очевидним є той факт, що цю процедуру можна було організувати й ліпше, зокрема в науковому, інформаційному та методичному відношеннях.

Утворилася ситуація невизначеності, коли ані вчителі, ані учні не розуміють, що треба робити, аби добре підготуватися до ЗНО. В Запорізькому національному університеті відбулася серія заходів, присвячених проблемі підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання, зокрема науково-методичний семінар для вчителів історії і права 30 жовтня 2008 р., науково-методичний семінар для керівників системи освіти 14 листопада 2008 року, а також методичний семінар для вчителів історії 19 грудня 2008 р.

Всі ці заходи продемонстрували одне — і керівники системи освіти, і вчителі дуже гостро реагують на впровадження ЗНО та проблеми, що із цим пов'язані. Зокрема, керівники освіти висловлюють занепокоєння, що впровадження ЗНО негативно позначиться на стані загальної освіченості молодого покоління, оскільки учні будуть вчити лише ті предмети, які виносяться на зовнішнє оцінювання. Вчителів непокоїть відсутність чітких правил гри в організації незалежного оцінювання, адже матеріал з історії дуже об'ємний, й часто на зовнішнє оцінювання виносяться другорядні подробиці, знання яких ніякою мірою не є свідченням навченості та підготовки учнів з предмета. Найбільше непокоїть усіх, як підготувати учня до проходження зовнішнього незалежного оцінювання. Серед батьків та вчителів панує паніка: готувати учнів треба, а ніхто не знає, як належить це робити. Викладачі вишів та вчителі часто відмовляються від репетиторства, хоча на нього шалений попит. Проблема очевидна: запроваджуючи ЗНО, напевно, нам одночасно слід було б поцікуватися про методичне забезпечення цієї процедури. Як водиться, усі ми сильні заднім числом. Нам легше щось бігом зробити, а потім вже думати, як подолати «несподі-

вані» негативні наслідки наших учинків. Постає актуальне запитання: як бути й що можна зробити?

Керівники освіти, методисти намагаються зарадити наявній проблемі: пояснюють процедуру, розробляють методичні рекомендації з підготовки учнів до зовнішнього незалежного оцінювання. Про це йдеться у публікаціях Українського центру оцінювання якості освіти [1], І. Вакарчука [2], І. Лікарчука [3], К. Баханова [4] та ін. Здавалося б, здійснюється достатнє інформаційне супроводження ЗНО. Але чому паніка не вщухає? На нашу думку, інформація про ЗНО здебільшого має формально-організаційний характер, тобто більше йдеться про конструкцію тесту, літературу, процедуру проходження та інші подібні аспекти. Знання цих формальностей є, безумовно, вкрай важливим, але, судячи з усього, недостатнім для підготовки учнів. Зустрічі з учителями та керівниками освіти свідчать про брак саме методичних знань щодо того, як на належному рівні підготувати учнів, тобто: **що робити вчителю, аби учень успішно витримав випробування зовнішнього незалежного оцінювання?**

Це непросте запитання. Мабуть, методистам слід ще добре попрацювати, щоб розробити методику підготовки учнів до ЗНО. Адже процедура тестування має певні особливості й, відповідно, вимагає особливої підготовки. Як готуватись до традиційних іспитів, всім відомо, оскільки це звична для нас форма контролю; а як добре підготувати до тестування, зрозуміло далеко не всім. Чесно кажучи, й для мене це не зовсім очевидне питання. Здавалося б, здоровий глузд підказує нам, що ми або знаємо щось, або ні, й відповідні результати покажемо у будь-якому тесті. Однак це не так. Спосіб тестування може суттєво вплинути на результати, оскільки різні види тестів по-різному запускають процес пошуку в нашому розумі [5, 140]. Який висновок з цього випливає? Нам може здаватися, що ми добре готуємо учнів до тестування, бо діємо перевіреними методами, але врешті-решт виявляється, що наші учні провалили тест, або отримали низькі результати.

Здебільшого так і трапляється: вчителі та репетитори впевнені, що вони добре підготували учнів до тестування, так думають і самі учні. І яке ж розчарування очікує і перших, і других, коли так звані добре підготовлені учні отримують низькі бали. На нашу думку, паніка серед учительства та учнівства посяяна саме цим явищем. Причетні до тестування не можуть збагнути, чому традиційні методи підготовки не спрацьовують. А не спрацьовують вони тому, що не відповідають новим умовам контролю. Умови контролю змінилися — треба міняти й методи підготовки. Але це є очевидним далеко не для