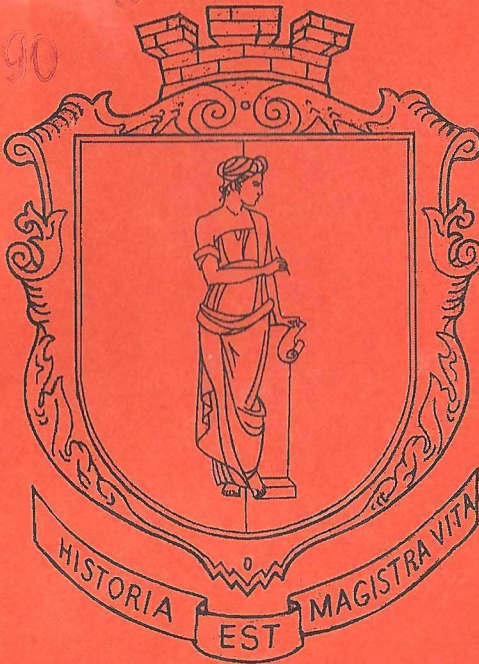


94(100)(082)

490



ІСТОРИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ І РОЗВІДКИ З ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ

Випуск 3

КОЖУХАР О.І.
доцент, кандидат
історичних наук
СЕМЕНЮК Д.П.

ОСНОВНІ ВИМОГИ ДО ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА З ІСТОРІЇ ПРИ ВПРОВАДЖЕННІ У ВИКЛАДАННЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Сучасна українська школа зазнає багатьох змін та модернізацій. Зокрема, як педагогіка взагалі, так і методика навчання зокрема, визнають за необхідне формувати особистість кожного школяра, розвивати його індивідуальні риси, світогляд, критичне ставлення до подій минулого та сучасності. Досягти цього дозволяє особистісно-орієнтоване навчання. У ході його впровадження у життя постає ціла низка проблем щодо організації процесу навчання та вдосконалення методів і форм донесення тієї чи іншої інформації до учнів, що означає, звичайно ж, і опрацювання школярами підручників з навчальних предметів. Сьогодні Міністерство освіти і науки пропонує достатньо широкий асортимент учбової та навчально-методичної літератури, де пропонується викладення матеріалу з залученням багатьох новітніх навчальних технологій. В світлі вище зазначеного особливої важливості та актуальності набувають проблеми висунення основних вимог та створення якісних підручників, які б допомагали вчителю у ході його педагогічної діяльності.

Звичайно ж, дана проблема вже знаходила часткове висвітлення в науково-методичній літературі. Так, до питання про дидактичні вимоги до будь-якого шкільного підручника звертались Гуляєв А.С. [1], Іванова О. [3], Комаров В.О. [4], Пометун О. [5]. Цікавими є роботи Демиденко В.К., який звернув увагу на необхідність вчителя знати психологічні особливості учнів, які вивчають історію [2] та Терно С., у дослідженні якого, пов'язаному з формуванням учнівських понять, висунуто і основні вимоги щодо їх викладання [6]. Знайшли своє висвітлення і проблеми підручників, в яких увага звертається саме на особистісно-орієнтоване навчання. Це праці Шевченко Н.І. [9] та Чубур Н. [7,8], головна увага досліджень якої зосереджена саме на особливостях даного виду навчання.

Розкрити поставлену проблему ґрунтовно в рамках однієї статті, певна річ, неможливо. Саме тому ми прагнемо показати лише головні особливості шкільних підручників та дидактичні вимоги до них при впровадженні в шкільну практику особистісно-орієнтованого навчання.

Приступаючи до розкриття поставленої проблеми варто в першу чергу визначитись із сутністю особистісно-орієнтованого навчання. Чубур Н. вказує на те, що основним положенням особистісно зорієнтованої освіти є особистість як головна мета і фактор освітнього досвіду в процесі навчання, при чому увага концентрується не на абстрактній, а на цілком конкретній особистості. Особистісно-орієнтоване навчання залежить від взаємодії на уроці вчителя та учня – суб'єкта навчання і дозволяє сприймати індивідуалізацію та диференціацію навчання не як ізольовані одне від одного процеси, а як систему навчання.

Технологія особистісно зорієнтованого освітнього процесу взагалі вимагає від вчителя спеціального конструювання навчального тексту, дидактичного матеріалу, методичних рекомендацій, типів навчального діалогу, форм контролю за особистісним розвитком учня в процесі оволодіння знаннями [7,49].

Історики-методисти напрацювали ряд вимог до шкільного підручника та до його структури. Зокрема, Гуляев А.С., Пометун О. та професор Комаров В.О. відзначають у своїх роботах, що основними складовими частинами будь-якого підручника з історії є:

1. Авторський текст підручника.
2. Різного роду запитання та завдання.
3. Історичні терміни.
4. Історичні дати.
5. Висновки.
6. Позатекстові матеріали [1, 33; 4, 28; 5, 13].

Розглянемо кожен з них окремо, враховуючи вимоги особистісно-орієнтованого навчання. Першим з елементів автори називають *авторський текст*. Диференціація у навчанні вимагає перш за все багаторівневого підручника, навчальний матеріал якого має бути розподілений на обов'язковий для вивчення (мінімум інформації, що його вимагає стандарт історичної освіти) та додатковий. В цьому ж напрямку мають добиратись і додаткові та пояснювальні тексти, які в умовах особистісно зорієнтованого навчання є не засобом конкретизації авторського текс-

ту, а самостійним джерелом знань, яке допомагає дитині сформувати власний погляд на історичну подію, а вчителю – залучити до навчального діалогу всіх дітей, які будуть неодмінно схвильовані поставленою проблемою. За таких умов з'являється ще одна вимога: автори мають відмовитись від „монополізації” своїх прав на істину, від суб'єктивізму та тенденційності у поданні учбової інформації.

У сучасних підручниках при поданні матеріалу має відбуватись формування умінь учнів аналізувати факти та події, формувати власну точку зору, вести дискусію згідно з вимогами етикету, поважати опонента і визнавати право того на власну, можливо відмінну, точку зору [3, 7].

Остання умова, до речі, висувається не тільки до змісту матеріалу, але і до *запитань й завдань* до нього. Апарат засвоєння знань школярами має передбачати не репродуктивне відтворення навчального матеріалу, а прояв мислення кожного конкретного учня. Саме тому традиційні для більшості існуючих підручників запитання „чому”, „де”, „коли”, „порівняйте”, „доведіть, що...” мають бути замінені на такі, що дозволяють провадити рівноправний діалог учня та вчителя: „визначте особливості”, „виділіть головні причини (ознаки)...” „відновіть картину”, „висловіть власну думку”, „проаналізуйте історичну подію” і т.д.

Варто також сказати і про те, що багаторівневість має дотримуватись у постановці запитань. Завдання та питання до параграфів та тем мають бути поділені на групи:

1. Для простого відтворення вивченої інформації.
2. Орієнтовані на вирішення проблемних ситуацій.

Це дозволить вчителю працювати з учнями індивідуально, розвивати в кожного з них необхідні умови та навички. Чубур Н. пропонує поділити всі завдання на такі групи:

1. Слабким учням: „Завдання для закріплення матеріалу”.

2. Слабким та середнім: „Питання для бесіди”, „Питання для обговорення”.

3. Середнім та сильним учням: „Завдання для висловлювання власної точки зору” [8, с.13].

Наступним моментом, на який має звертатись увага авторів, є *історичні дати*. Стандартно вони розміщуються у підручниках як включення до авторського тексту, або ж винесені на кінець параграфів та, інколи, підручників взагалі. Таке розміщення не дозволяє зосереджувати увагу вчителя на основних та

другорядних датах. Саме тому в підручниках мають бути виділені (різними шрифтами, кольорами), дати обов'язкові та необов'язкові для вивчення, роки життя історичних осіб та історичні події. В той же час мають мотивуватися причини необхідності вивчення тієї чи іншої дати, пропонуватися завдання для самостійної роботи з ними, які будуть розвивати не лише репродукцію навчального матеріалу, але і допомагати учню формувати власну систему цінностей, особисту думку щодо вивчаемого історичного періоду.

Оволодіння *понятійним апаратом* займає провідне місце в структурі історичних знань. Оволодіти поняттям – означає оволодіти всією сукупністю знань про предмети, яких стосується це поняття. С. Терно, який детально займався цією проблемою, відзначає, що чим більше ми наближаємося до цього знання, тим краще ми володіємо певним поняттям. З цього витікає те, що поняття не залишаються незмінними, а трансформуються за своїм змістом в міру розширення знань [6, 36].

Ефективне засвоєння понять неможливе без певним чином організованої пізнавальної діяльності, яка передбачає і узагальнення історичних фактів, і застосування (конкретизацію) історичних понять. Особливо важливого значення набуває застосування історичних понять, оскільки поняття вважаються сформованими лише за умови правильного їх застосування. А так як неможливо та й непотрібно всі поняття формувати на основі узагальнення історичних фактів, потрібно визначити, які ідеї, поняття будуть викладені в тій або іншій формі вчителем або в підручнику (перша група понять), а які учні засвоять самі у процесі вивчення теми (друга група понять). До цих двох груп слід розробляти дослідницькі завдання (проблемні задачі) таким чином, щоб перша група понять розглядалась як засіб, інструмент, об'єкт застосування, а друга – як результат розв'язування задач [6,37]. Чубур Н. з цього ж приводу відзначала, що досить часто в особистісно-орієнтованому навчання не стільки важливо сформувати у дітей певне поняття, скільки образ, історичну картинку з минулого, яка дозволить дитині зрозуміти та осягнути історичну епоху, що вивчається, через власну свідомість пропустити нові факти. На її думку, та й на думку багатьох психологів, основою навчальної роботи є діяльнісний підхід, згідно з яким людина та її індивідуальні риси формуються і виявляються під час діяльності [2, 347]. Саме тому понятійний апарат підручників та

завдання для роботи з ним мають бути спрямовані на соціально значущу навчальну діяльність (наприклад: що значить поняття „фашизм” в житті сучасного суспільства?).

Висновки є важливою складовою кожного підручника з історії, який призначений для традиційного викладання цього предмета. Але в цьому випадку власне ставлення учнів до знань залишається незатребуваним, а суб'єктивний досвід не задіяним. Позитивною стороною особистісно-орієнтоване навчання є те, що воно не передбачає висновків вчителя та підручника. Основна мета цього підходу – наштовхнути школяра на роздуми, аналіз та узагальнення опрацьованого матеріалу. В результаті суспільство отримує не лише дитину, яка має історичні знання, але і незаангажовану особистість, яка має власне, неупереджене ставлення до минулого як власної держави, так і інших країн світу. В той же час відмовлятися від висновків при вивченні історії також не можливо. Для того, щоб дитина їх зробила під час роботи з підручником, на нашу думку, необхідно перед кожним параграфом ставити питання, на які учень має самостійно дати відповідь. Аналогічні питання, які допоможуть узагальнити та усвідомити новий матеріал, мають бути розміщені також в кінці параграфів, тем та підручника взагалі. Наприклад: «З урахуванням вивченого матеріалу про Хрестові походи та їх учасників складіть типові портрети основних груп учасників цих походів». Або ж: «Чому раціоналізм Абельєра та містицизм Бернара на могли мирно співіснувати в їх часи?» [9,48-49]. Вчитель може підбити підсумки, узагальнити запропоновані учнями відповіді, які ті дали під час роботи з підручником, виправити теоретично невірні уявлення та знання. Особисте ж ставлення дитини до епохи, її враження мають залишатися незмінними (якщо, звичайно, не виходять за рамки загальнолюдських цінностей).

Останнім з елементів підручників хочемо розглянути позатекстові матеріали. Відзначається, що необхідним компонентом реалізації диференційованого та особистісно-орієнтованого навчання є додаткові і пояснювальні тексти підручника (документальний матеріал, додаткова інформація). Вони дозволяють сприймати учбову інформацію не через призму точки зору того чи іншого автора, а через безпосереднє ознайомлення з залишками культурного, соціального, політичного та економічного

розвитку тієї чи іншої епохи. У підручниках нового покоління документальний матеріал займає рівне положення з основним текстом. Із засобу конкретизації авторського тексту відтепер він стає самостійним джерелом історичних знань, що містить часом відмінний від авторського тексту погляд на історичну подію. Із проголошенням незалежності України та зняттям заборон, накладених комуністичною ідеологією та тоталітарним режимом, до навчального процесу залучаються нові документи, значно розширено їх видове різноманіття, збільшено обсяги та збережена автентичність текстів.

О. Пометун відзначає, що деякі автори пропонують різний шрифт для основної та додаткової інформації. Інколи з цією ж метою можуть використовуватись і спеціальні символи, якими позначені матеріали для додаткового читання або ж завдання підвищеної складності. В результаті підручник стає «багаторівневим» і вчитель отримує можливість варіювати матеріал залежно від особливостей учнів.

Значну роль відіграє також і ілюстративний матеріал, який повинен бути не тільки інформативним сам по собі, але і містити замість коротких повідомлень, що супроводжували колись ілюстрації як пояснювальний текст, розгорнуті коментарі, повідомлення про людей і події, що зображені на малюнках, картинах і т. ін. Те ж саме стосується й іншого виду додаткової інформації, яку повинен містити підручник нового покоління. В той же час авторам не слід забувати і про обмежену можливість давати власні висновки та узагальнення [5,15].

Додаткові та пояснювальні тексти, ілюстрації, карти, схеми і таблиці мають стати самостійним джерелом знань і безпосередньо використовуватися в навчальній та, передусім, пізнавальній діяльності учнів.

Отже, організація та впровадження особистісно-орієнтованого навчання історії в сучасній школі є достатньо перспективним напрямком роботи методистів та авторів підручників з історії, оскільки здатні забезпечити належний рівень засвоєння необхідних навчальних компетенцій та дозволяє розвивати індивідуальні якості кожного школяра. Важливим знаряддям цього має стати важливий компонент навчально-методичного комплексу: підручник, що буде містити велику кількість різно-

манітних завдань і сприятиме підвищенню пізнавального інтересу. Перед авторами підручників повинне стояти завдання розширити розвивальний потенціал навчальних посібників за рахунок введення до їх тексту прикладів і зразків виконання аналітичних дій, побудови методичного апарату згідно з логікою та етапами формування вмінь. Кожен підручник повинен містити і такі важливі складові, як мотивація необхідності вивчення того чи іншого матеріалу; постійне звернення до учнів (згадайте, зверніть увагу, співвіднесіть). Важливо, щоб учні усвідомлювали те, де вони мають справу з фактами, а де – з моделями; в яких випадках підтверджуються теоретичні моделі, і коли їх використовують для побудови прогнозів. І найголовнішою вимогою виступає абсолютна відмова від погляду автора на історичні події, як на критерій істини. Виконання всіх цих умов розширить можливості учителя і учнів при роботі з підручником як на уроці, так і під час самопідготовки.

Література

1. Гуляев А.С. Учебник как условие организации эвристического обучения истории // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2004. - №5. – С.33-37.
2. Демиденко В.К. Психологічні особливості засвоєння історії школярами. – К. Радянська школа, 1970. – 456 с.
3. Іванова О. Підручник з історії: проблеми та перспективи // Історія в школах України. – 1999. – №1. – С. 6-8.
4. Комаров В.О. Методика навчання історії в школі. – Кривий Ріг, 2003. – 107 с.
5. Пометун О. Актуальні проблеми шкільного підручника з історії // Історія в школах України. – 2002. - №6. – С. 13-17.
6. Терно С. Історичні поняття: структура і способи визначення // Історія в школах України. – 2003. - №3. – С. 36-37.
7. Чубур Н. Реалізація особистісно зорієнтованого підходу на уроках історії // Рідна школа. – 2003. - №1. – С.49-50.
8. Чубур Н. Сучасний методичний апарат підручника з історії як необхідна умова особистісно орієнтованого навчання старшокласників // Рідна школа. – 2004. - №2. – С. 12-14.
9. Шевченко Н.И. Работа с учебником и развитие школьников // Преподавание истории и обществознания в школе. – 1999. - №6. – С.45-51.