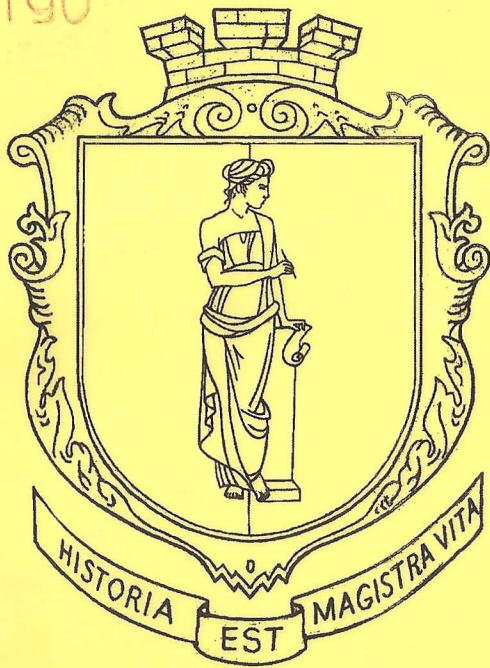


94 (100) (082)  
190



# ІСТОРИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ І РОЗВІДКИ З ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ

Випуск 2

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

Сучасні тенденції якісного оновлення українського суспільства, формування нових цінностей: етнокультурних, загальнонаціональних і загальнолюдських викликали переосмислення мети і завдань освітньої галузі взагалі та історичної освіти зокрема. Шкільна історія „антропологізувалася”, в неї повернулася людина-особистість, але не герой-зразок для наслідування і не людина-гвинтик, якою можна було маніпулювати, а людина в її культурно-історичній багатоманітності, як носій певних ідеалів і цінностей, як одна із сторін розвиваючого загальносвітового діалогу культур.

Основний акцент у навчально-виховному процесі пересувається із засвоєння певної суми знань, умінь і навичок на формування установок, мотивів, ціннісних орієнтацій, „підготовку учнів до взаємодії із соціальним середовищем, до самореалізації їх як особистостей в умовах багатоманітного світу через засвоєння комплексу знань, формування відповідних компетенцій” [5, 19]. Суспільство конче потребує інформовану і компетентну особистість, яка здатна визначати власну активну життєву позицію, може самостійно приймати виважені рішення і нести відповідальність за свої вчинки. Іншими словами, за допомогою історичних знань людина повинна самовизначити себе в оточуючому світі і інтегрувати себе в цей світ.

З огляду на це, в умовах ідеологічного плюралізму і полікультурної освіти особливо актуальним є завдання формування у школярів здатності до критичного мислення, навичок оцінювання суспільних явищ і процесів. Сучасна педагогіка трактує критичне мислення як один із способів інтелектуальної діяльності, направлений на виявлення хибних стереотипів і упереджень, оцінку об'єктивності інформації, акцентуацію суттєвого, розробку альтернативних шляхів вирішення проблеми, визначення ціннісних орієнтацій, інтересів, ідейних установок і призначення джерела [6, 36].

У відповідності до цілей і завдань навчання змінюється не лише змістовна (знаннева) сторона історичної освіти, але і діяльнісна.

Принциповою науковою базою для такої перебудови навчального процесу взагалі і історичної освіти зокрема, на нашу думку, може стати концепція проблемного навчання, заснована на закономірностях діалектичної і сучасної формальної логіки, дидактики розвиваючого навчання, особистісно-орієнтованої педагогіки та психології мислення і діяльності.

Проблемне навчання, в основі якого лежать теоретичні положення американського філософа, психолога і педагога Дж. Дьюї (1859-1952), продовжує залишатися одним із головних напрямків педагогічного дослідження (Т.В.Кудрявцев, М.Н.Скаткін, М.І.Махмутов, А.М.Матюшкін, В.Оконь, М.Левіна та ін.). Розробці методики і технології проблемного навчання значною мірою сприяли наукові доробки в галузі психології навчальної діяльності (С.Л.Рубінштейн, П.Я.Гальперін, В.В.Давидов та ін.). Досвід організації проблемного навчання накопичувався у світовій практиці протягом багатьох десятиліть. Авторами проблемного навчання історії стали відомі радянські вчені Н.Г.Дайрі та І.Я.Лернер.

Мета даної статті – розкрити вузлові питання теорії проблемного навчання історії в контексті оновлення сучасної історичної освіти.

Теоретичні розробки вчених-дидактів, психологів, істориків вказують на загальну закономірність активізації пізнавальної діяльності та психологічної природи мислення: „Початковим моментом мислительного процесу зазвичай є проблемна ситуація. Мислити людина починає тоді, коли у неї з'являється потреба щось зрозуміти. Мислення завжди починається з проблеми чи запитання, зі здивування чи нерозуміння, з протиріччя [16, 136].

Враховуючи це, в основі проблемного навчання лежить створення особливого виду мотивації – проблемної, згідно якої стимулом до руху мислення є такий психологічний стан учня, що торкається пізнавальної і мотиваційно-емоційної сфери. Зовнішньо цей стан проявляється в напруженні інтелектуальних сил, що ясно чи неявно усвідомлюється суб'єктом, спонукає його до пошуку нових знань, способів діяльності по подоланню цього інтелектуального утруднення і характеризується створенням проблемної ситуації. Щоб проблемна ситуація органічно ввійшла в навчальний процес вона повинна прийняти форму

проблемного запитання, проблемної пізнавальної задачі чи проблемного завдання. У цьому випадку проблемна ситуація переростає в усвідомлену проблему.

Проблема (від грец. *problema* – завдання) – теоретичне або практичне питання, яке потребує вирішення, дослідження [18, 470]. Кожна проблема містить у собі проблемну ситуацію (ситуації), але не кожна проблемна ситуація переростає, перетворюється в усвідомлену проблему. Проблема характеризується тим, що завжди містить у собі питання: як, за яких умов, якими шляхами можна вирішити певне протиріччя.

Отже, методологічною основою проблемного навчання є процес вирішення протиріч, а основними поняттями категорії слід вважати проблему, проблемну ситуацію, проблемне завдання. Таким чином, „проблемність є відображення суперечливості пізнавального процесу, вираження закономірностей виникнення і функціонування мислення, формування пізнавальних інтересів” [7, 48].

Торкаючись сутності проблемного навчання, перш за все слід відзначити, що воно ґрунтується не на передачі готової інформації, а на отриманні учнями нових знань та умінь за допомогою розв’язання теоретичних і практичних проблем. Основна ідея проблемного навчання в свій час була сформульована М.І.Махмутовим: „Знання в значній своїй частині не передаються учням в готовому вигляді, а набуваються ними в процесі самостійної пізнавальної діяльності в умовах проблемної ситуації” [11, 23].

Краще за все продемонструвати це може приклад навчання Сократом своїх учнів близько 2500 років тому.

В одному із діалогів („*Feag*”) Платон описує, як до Сократа прийшов юнак *Feag*, щоб дізнатися, як і в кого навчитися мудрості. Сократ замість того щоб дати відповідь на питання юнака, починає запитувати його, що він вважає мудрістю, чого ж дійсно хоче [15, 66-73].

Сократ формулює питання таким чином, щоб учневі було над чим подумати і в той же час достатньо було знань, щоб дати відповідь на питання, або знайти її в ході розмірковувань. Ланцюжок пов’язаних між собою питань, кожне з яких підпорядковане головному – першому, поставленому учнем, заставляє його знаходити відповіді на них, відкидаючи хибну думку і утверджуючись в істинній.

В сучасних умовах суть проблемного навчання полягає в тому, що в процесі вирішення учнями спеціально розробленої системи проблем і проблемних завдань під керівництвом вчителя або в спільній з ним діяльності здійснюється оволодіння новими знаннями, переважно теоретичного характеру, і способами дій, що формують творчі здібності школярів: продуктивне мислення, інтелектуальні емоції, пізнавальну мотивацію, а також досвід творчої діяльності.

Слід вказати і на особливий статус вчителя в навчальному процесі на проблемній основі. Адже він, виступаючи в ролі організатора уроку, повинен діяти скоріше як керівник і партнер, чим як джерело готових знань і директив для учнів, а це в свою чергу вимагає від нього особистісно-зорієнтованого підходу, великої педагогічної майстерності, здатності спонукати школярів до активної пізнавальної діяльності. Як зазначає В.А.Селиванов: „Невдало сформоване запитання може звести нанівець всі попередні зусилля вчителя, позбавити учня інтересу до обговорюваної області невідомого. Це іноді трапляється, якщо питання досить складне, і учні розуміють повну безперспективність пошуку виходу із проблемної ситуації, а також і в тому випадку, коли питання досить легке [17, 267]”.

Спостереження за навчальним процесом, аналіз науково-методичної літератури, власний педагогічний досвід дають підстави говорити про те, що вчитель в ході створення проблемної ситуації повинен передбачити наступні дії:

- привернути увагу учнів до навчального матеріалу, викликати їх пізнавальний інтерес;
- намагатися зіткнути учнів з проблемою і процесом її глибокого дослідження;
- виявити перед учнями протиріччя між пізнавальною потребою, що виникла, і неможливістю її задовольнити за рахунок особистого запасу знань, умінь і навичок;
- допомогти школярам визначити в пізнавальному завданні основну проблему та окреслити план пошуку виходу із проблемної ситуації, стимулювати творче мислення;
- якщо необхідно, вказати напрям пошуку найбільш раціонального шляху виходу із ситуації утруднення, виявляти терпимість до помилок учнів у процесі пошуку власного рішення;

- пропонувати допомогу чи адресувати до потрібних джерел інформації тільки в тих випадках, коли учні починають відчувати повну безнадійність свого пошуку.

Умови для побудови проблемного навчання сформульовані і докладно охарактеризовані М.М.Левиною [14].

Першою умовою для побудови проблемного навчання є система структур, що розвиваються, навчальної інформації, що визначає розвиток навчальної діяльності. Іншими словами, навчальна інформація здобуває статус задачі, яку учень повинен буде розв'язати під керівництвом учителя.

Друга умова проблемного навчання передбачає можливість вибору способів її рішення. Причому необхідно пам'ятати про сполучення інтелектуальних дій і емоційної сторони пізнання.

Третя умова проблемного навчання – суб'єктивна позиція учня, усвідомлення і прийняття ним мети пізнання і самооцінка наявних засобів для рішення й одержання результатів.

Проблемне навчання включає в себе проблемне викладання і проблемне учіння. В основі проблемного викладання лежить створення системи проблемних ситуацій і психолого-педагогічне керування їхнім вирішенням. Проблемне учіння розглядається як повна структура навчальної діяльності по засвоєнню знань і способів дій, що складається з аналізу задач-ситуацій, формулювання проблеми, висування гіпотези і її обґрунтування, вибір рішення і програми дій, аналізу отриманих результатів.

Отже, основними етапами пізнавальної діяльності при вирішенні проблемної ситуації є наступні:

- виникнення проблемної ситуації;
- усвідомлення проблеми, винайдення протиріччя;
- формулювання гіпотези;
- доказ гіпотези;
- перевірка вірності вирішення проблеми [12, 30-31].

На перших етапах відбувається актуалізація опорних знань та накопиченого досвіду. Усвідомлення проблеми залежить від побудови проблемної ситуації, від уміння учнів побачити розрив між відомим і невідомим, виділити протиріччя в інформації.

Кульмінаційний етап вирішення проблеми – висування гіпотези та її доказ, що включає в себе такі ймовірні шляхи:

- а) дедуктивне виведення її з вже відомих теорій, ідей, принципів, законів;

- б) індуктивне узагальнення фактів, отриманих в результаті спостережень або експерименту;
- в) аналогія.

На цьому етапі вчитель повинен домогтися усвідомлення учнями чіткого формулювання проблеми, допомогти учням провести додатковий аналіз проблеми з точки зору шляхів її вирішення, організувати діяльність по підбору додаткових даних, прослідкувати за вірністю висунення гіпотези, вимагати від учнів повного і аргументованого її доказу.

Завершальний етап у вирішенні проблеми – перевірка рішення. Він включає оцінку гіпотези, правильності виконаних дій, представляє апробацію гіпотетичного рішення, аналіз і оцінку вірогідності отриманих результатів, їх адекватність основним теоретичним положенням науки і практики.

Проблемне викладання і учіння було введено в практику навчання історії в другій половині 60-х років. В процесі його організації з плином часу відбулися суттєві зміни, які свідчать про еволюцію проблемного навчання: від методу, моделі у технологію навчання.

„Технологія” – слово грецького походження складається із „*techne*” – мистецтво та „*logos*” – навчання. „Технологію навчання трактують як галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які допускають їх оцінювання” [3, 331].

Стосовно навчального процесу, на нашу думку, слід вказати на такі ознаки технології навчання:

- порядок, логічність, послідовність викладу змісту навчального матеріалу відповідно до поставленої мети;
- алгоритмізацію спільної діяльності вчителя та учнів на уроці, узгодженість їхніх дій;
- раціональний вибір та реалізація сукупності способів і засобів викладання та навчання;
- орієнтація на досягнення планового навчального результату;
- удосконалення і розширення системи контролю, охоплення ним всіх учнів.

В цілому технологія проблемного навчання історії була запропонована К.О.Бахановим і включає наступні дії:

1) створення навчальної проблеми, розв'язання якої потребує залучення наявних в учнів знань і досвіду, що дає змогу висунути робочу гіпотезу (припущення) про ймовірний перебіг подій, але остаточне їх розв'язання потребує додаткової інформації;

2) інформаційний блок – отримання учнями інформації, необхідної для розв'язання проблеми, однак поданої таким чином, щоб вона не була прямою відповіддю, а залишала місце для роздумів;

3) повернення до робочої гіпотези, доведення її або спростування;

4) узагальнення і фіксація основних інноваційних моментів шляхом усного закріплення записів на дошці і в зошитах тощо [1, 105].

Стисло це можна зобразити такою схемою:



Вивчення теми уроку являє собою розв'язання послідовного ланцюжка навчальних проблем. Це потребує від учителя неабиякого вміння створювати навчальні проблеми, вислуховувати і відокремлювати точки зору окремих учнів, полемічно подавати інформацію і знаходити вдалі форми та способи її фіксації.

Таким чином, проблемний урок – це творчість, фантазія вчителя з гнучкими формами роботи. Дидактичним стрижнем уроку є діяльність самих учнів, які не просто розв'язують проблеми, обговорюють їх, а реагують, сприймають, згадують, впізн-



нають; пояснюють, показують, інтерпретують; демонструють, конструюють, обдумують, розкривають, перелічують, розмірковують, порівнюють, виділяють головне; комбінують, складають, поєднують, творять, оцінюють, роблять висновки, встановлюють закономірності. Їх дії носять перетворюючий характер. Основний шлях пізнання – „від учнів”, тобто організація колективного, групового чи індивідуального пошуку учнів відповіді на проблемне завдання чи запитання.

К.О.Баханов зосереджує увагу на деяких аспектах проблемного навчання:

- інформаційний блок – це не обов’язково розповідь вчителя, джерелом інформації можуть бути текст підручника, з яким учні працюють індивідуально, або по групах, історичним джерелом, яке досліджується (лабораторно-практична робота) учнями на уроці чи вдома, звіт групи учнів про виконану ними дослідницьку роботу в позаурочний час (учнівський проект, реферат тощо), театралізована вистава, виклад матеріалу задалегідь підготовленим учнем (відкритий урок) та багато іншого;
- закріплення інформації в структурно-логічній схемі;
- налагоджена система контролю (вхідний (попередній) контроль на початку уроку і контроль за застосуванням учнями знань під час вирішення проблемних завдань, вихідний контроль наприкінці уроку) [1, 106].

На основі особливостей функціонування проблемних ситуацій дослідники виділяють чотири рівні проблемного навчання.

Рівень несамостійної активності, який характеризується найменшою пізнавальною самостійністю учнів, коли всі етапи пізнавального процесу проходять під керівництвом вчителя, а учень засвоює прийоми творчого мислення репродуктивним шляхом.

Рівень напівсамостійної активності характеризується тим, що вчитель створює проблемну ситуацію, вказує учням на проблему і втягує їх в пошук шляхів її вирішення. Учні разом з вчителем здійснюють доказ гіпотез і перевірку рішення.

Рівень самостійної активності характеризується тим, що учні формулюють проблему, аналізують її, висувають гіпотезу разом з вчителем, а доводять і перевіряють рішення самостійно.

Рівень творчої активності характеризується повною самостійністю учнів при вирішенні проблеми, виконанням самостійних робіт, що вимагають творчої уяви, логічного аналізу, самостійного доказу [12, 41-42].

Усі рівні, що характеризують і відповідають рівню розвитку пізнавальних можливостей учнів, відбивають цілісний процес навчання і конкретні способи пізнавальної діяльності учнів. Вважається, що виділення і облік цих рівнів може служити засобом керування процесом ефективного навчання школярів. Переведення учнів з першого на більш високий рівень є результатом проблемного навчання.

Процес вирішення проблемних завдань та проблемних запитань є найбільш складним в теорії проблемного навчання. Із досвіду роботи в цьому напрямку можна зазначити, що проблемні питання та завдання повинні бути:

- складними, нести в собі протиріччя;
- захоплюючими, але логічними;
- об'ємними, здатними охопити широке коло дрібних питань;
- дискусійними, пропонувати різні точки зору та оцінки;
- важкими, створювати труднощі, необхідні для проблемної ситуації.

Дослідники вказують і на такі критерії відбору навчальних проблем, як відповідність проблем потребам і інтересам даної групи учнів, їх віковим особливостям; участь дітей у доборі проблем, виробленні плану дій і способів рішення; варіативність способів рішення проблеми; повторюваність, типовість проблеми для достатньо широкого кола подій та явищ; серйозність проблеми; наявність необхідних матеріалів [8, 22-24].

Слід також зазначити, що не кожне складне питання може бути проблемним. Між проблемним питанням і інформаційним, рівно як між проблемним завданням і логічним є принципова різниця:

- 1) в умові проблемної задачі немає відповіді на поставлене питання;
- 2) в умові недостатньо вихідних даних для її вирішення, в підручнику і інших посібниках складно знайти готову відповідь;

- 3) умова задачі не передбачає способів її рішення, розраховуючи на те, щоб учні самостійно здогадалися, вибрали мислительні стратегії;
- 4) відповідь носить творчий, індивідуальний характер; для її перевірки можна скласти тільки приблизні вимоги до змісту і оцінити оригінальність способу рішення [2, 241].

Перехід проблемного питання в проблемну ситуацію здійснюється:

- через поглиблення проблемного питання;
- через пошук різних шляхів його вирішення;
- через співставлення різних варіантів відповіді.

Стихійне, невпорядковане використання проблемних завдань в навчанні історії є важливим, але недостатнім фактором для досягнення кожним учнем більш високого і доступного йому рівня творчого мислення. І.Я.Лернер розробив систему проблемних задач, яка охоплює такі показники:

- 1) типологію проблем, з якими може зіткнутися історик, досліджуючи той чи інший історичний факт;
- 2) методи історичного пізнання, врахування дидактичних вимог до структури і змісту задач;
- 3) різні рівні складності задач з врахування необхідності розвитку пізнавальної самостійності учнів;
- 4) перелік процедур творчої діяльності;
- 5) методичний (визначення кількості задач кожного типу, їх послідовність, темпи ускладнення) [10].

Вчений виділив 15 типів аспектних проблем історичної науки, серед них:

- встановлення причинно-наслідкових зв'язків історичних подій і явищ;
- усвідомлення процесу історичного розвитку і його механізму;
- встановлення загальних і окремих закономірностей суспільного розвитку;
- визначення наступності між фактами і епохами, подіями та явищами;
- визначення тенденцій розвитку суспільних явищ або їх сукупності;
- визначення ступеня прогресивності історичного явища тощо.

До другого параметру проблемних задач з історії Лернер відносить: метод аналогій; порівняльно-історичний метод; статистичний метод і його варіанти; встановлення причин за наслідками; метод реконструкції цілого за частиною тощо.

Серед процедур творчої діяльності слід вказати на:

- самостійне перенесення знань і умінь в нову ситуацію;
- комбінування і перетворення вже відомих способів діяльності при вирішенні нової проблеми;
- бачення нової проблеми в традиційній ситуації;
- усвідомлення структури і нової функції об'єкта;
- врахування альтернатив при вирішенні проблеми.

Рівень складності проблемного завдання за Лернером визначається: кількістю даних в умові задачі; кількістю послідовних дій (кроків), необхідних для її вирішення; а також кількістю паралельних висновків, що формулюються згідно умови задачі.

Згідно п'ятого параметру системи проблемних завдань учитель визначає, в який момент вивчення теми, відносно якого питання доцільно запропонувати ту чи іншу задачу, як вона пов'язана з іншими, яка її мета, які зміни в розвитку мислення вона повинна спричинити.

Демократизація суспільно-політичного життя, плюралізм думок, оновлення цілей, завдань, змісту історичної освіти дають широкі можливості вчителю самостійно конструювати проблемні задачі на конкретному історичному матеріалі. На це звертає увагу А.Степаніщев, який надає конкретні приклади проблемних задач та вказує на способи їх створення [19].

Серед методичних прийомів створення проблемних ситуацій слід вказати такі:

- учитель підводить учнів до протиріччя і пропонує знайти спосіб його вирішення;
- учитель протиставляє протиріччя практичній діяльності;
- пропонує різні точки зору на одне і теж питання;
- спонукає учнів порівнювати, аналізувати, узагальнювати, робити висновки, співставляти факти;
- пропонує класу розглянути явище з різних позицій (наприклад, історика, юриста, політолога, пересічного громадянина);

- ставить конкретні питання (на узагальнення, обґрунтування, конкретизацію, встановлення причинно-наслідкових зв'язків).

Формами вирішення проблемних ситуацій можуть бути: дискусія, наукова суперечка, дебати, проблемна лекція, проблемний семінар, проблемні запитання та завдання, завдання пошукового характеру, проблемні тексти, матеріали з проблемною направленістю тощо.

До факторів, які визначаються як об'єктивні обставини створення проблемних ситуацій, належать:

- рівень розвитку учнів, врахування індивідуальних особливостей у навчальних можливостях школярів;
- характер історичного матеріалу;
- педагогічна мета;
- творчі та пізнавальні здібності учнів, їх інтереси та потреби;
- стимулювання особистої зацікавленості;
- педагогічна майстерність вчителя в організації проблемно-пошукової роботи.

Принципова новизна побудови проблемного навчання полягає в тому, що воно не лімітує творчу пізнавальну активність учнів, не заганяє її у певні рамки традиційного, інформативного навчання. Це навчання, в основі якого лежить процесуальна орієнтація, навчальне дослідження, висування і перевірка гіпотез, експеримент, рефлексивне, критичне, творче мислення, моделювання, пошук особистісних смислів, прийняття виважених рішень, виховання соціально значимих рис особистості. Вчені розглядають проблемне навчання як технологію розвиваючої освіти, називають його гуманістично-орієнтованим і вважають пріоритетним в постіндустріальному суспільстві [8, 8].

Ця інноваційна педагогічна технологія дає можливість педагогу не тільки проектувати навчальний процес, але і більш комплексно підійти до проблеми проектування особистості учня. Адже проблемно-розвиваюче навчання – це таке навчання, в якому:

- навчальний процес є цілісною взаємодією двох рівноправних її учасників – учня та вчителя;

- основною метою є розвиток особистості та різноманітних форм мислення кожного учня;
- увага вчителя зорієнтована на особистість учня, переважають організаційна і стимулююча функції;
- стиль спілкування – демократичний;
- у пізнавальній діяльності на перший план висуваються творчі, проблемні і реконструктивні завдання;
- основними формами навчання є поєднання фронтальної, групової та індивідуальної форм роботи;
- максимальне залучення до навчання власного досвіду учнів;
- основу мотивації становить досягнення успіху і самореалізації особистості.

В психолого-педагогічних роботах на цю тему ми можемо виділити два підходи щодо оцінки проблемного навчання. Згідно одного з них, проблемне навчання – це особливий тип навчання, „цілісна дидактична система, заснована на логіко-психологічних закономірностях творчого засвоєння знань в навчальній діяльності” [9, 6]. Для методики навчання історії є характерним інший підхід, за яким проблемне навчання визначається як вищий і найбільш складний етап учбової роботи, що „базується на запасі знань і умінь, накопичених учнями у відтворюючій і перетворюючій діяльності, а також в реконструкції образів головних історичних фактів” [2, 239]. Звідси випливає, що способи проблемного навчання спрямовані на проникнення в суть історичних фактів, але відрізняються унікальністю можливістю збагачувати учнів досвідом творчої діяльності на теоретичному рівні, розкриваючи їх творчі здібності.

Іншими словами, основна відмінність цих підходів в тому, що педагоги і психологи розкривають проблемне навчання в широкому розумінні цього поняття, а методисти-історики – у вузько-предметному. Перші вбачають можливість широкого запровадження проблемного навчання в практику загальноосвітньої школи, протиставляючи його традиційному, технократично-орієнтованому, схема навчального процесу якого зводиться до таких дій, як повідомлення „готових” знань учителем і засвоєння їх учнями шляхом копіювання способів дій, тренінг цих способів у стереотипних ситуаціях і виконання навчальних завдань по закріпленню знань, умінь і навичок. Другі вказують на специфі-

ку пізнавальних проблемних запитань, задач та завдань і прийомів творчо-пошукової діяльності, які не дозволяють використовувати їх так же широко і масово, як прийоми традиційного навчання. На думку методистів, „для творчого пошуку на уроці часто бракує часу. Або навчальний матеріал настільки складний, що самостійно осмислити його без пояснення вчителя можуть не всі учні. Або, навпаки, теоретичне змістовне навантаження уроку недостатнє, а об'єм настільки великий, що головну увагу слід приділити емоційно-образному вивченню головних фактів” [4, 40].

На нашу думку, такий підхід до проблемного навчання історії на сьогодні не відповідає стану сучасної історичної освіти і не може сприйматися як остаточний. Аналіз педагогічної теорії і практичний досвід дозволяють зробити наступні висновки: проблемне навчання – це психолого-дидактична система змісту, методів, форм і засобів розвиваючого навчання, яке спричиняє активне оволодіння учнями новими знаннями й способами дії в процесі індивідуального, кооперативного й колективного пошуку, прискорене становлення їхніх пізнавальних потреб та інтересів, гармонійний розвиток творчого мислення, емоції і волі. Це водночас і реальний спосіб оптимізації навчально-виховного процесу в комплексі його основних функцій на сучасному етапі розвитку історичної освіти. Польський вчений В.Оконь зазначає: „Це не тільки навчання, але й виховання інтелектуальної свободи і моральної незалежності, гармонії між тим, про що він (учень) думає, і тим, що робить, як веде себе, це виховання для життя в такому демократичному суспільстві, в якому правда і добро належать до вищої категорії цінностей” [13, 279].

## ЛІТЕРАТУРА

1. Баханов К.О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі: Монографія. – Запоріжжя, 2000.
2. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Теория и методика преподавания истории: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997
4. Гора П.В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. – М.: Просвещение, 1988.
5. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 р. №24 // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2004 - №1-2.

6. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. – М.: Просвещение., 1999.
7. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. Учеб. пособие для вузов. – М.: Академия, 2001.
8. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. – М. – Рига, 1998.
9. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – М.: Знание, 1991.
10. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в обучении истории. – М.: Просвещение, 1982.
11. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975.
12. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. – М.: Педагогика, 1977.
13. Оконь В. Введение в общую дидактику. Пер. с польского. – М.: Высшая школа, 1990.
14. Педагогическая технология: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей. – Белгород: Изд-во Белгородского ун-та, 1998.
15. Платон. Диалоги. – М., 1986.
16. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002.
17. Селиванов В.С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания. Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / Под ред. В.А.Сластенина. – М.: Изд. центр «Академия», 2000.
18. Словник іншомовних слів. – К., 1980.
19. Степанищев А. Проблемные задачи по курсу отечественной истории // Педагогический поиск. – 1997. - №4.