



**ДОСЛІДЖЕННЯ І РОЗВІДКИ
З ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ І
ПРАВОНАВСТВА**

Випуск 6

ЖУРБА Л. В.
асистент

ПРОБЛЕМНИЙ УРОК ІСТОРІЇ ТА ЙОГО ОЗНАКИ

«Головне життєве завдання людини – дати життя самій собі, стати тим, ким вона є потенційно», - це висловлювання Е. Фрома як ніколи сьогодні актуальне. Тільки творча особистість здатна віднайти свій шлях в житті, самоактивізуватися, подолати власний Рубікон, самореалізуватися. За великим рахунком, творчість, повинна бути нормою, людина по суті не може бути нетворчою, тому що в сучасному, швидко плинному і постійно мінливому світі інакше не можна вижити. Творчість – це виклик, в основі якого лежать відчуття свободи, незалежне мислення: панорамне, суперечливе, парадоксальне, почуття самоцінності власного «Я». Реалізація творчої особистості можлива, якщо вона має три опори: наявність нової ідеї, волюві якості для її впровадження, уміння розробити спосіб впровадження ідеї в життя. Ці якості виділяють творчу особистість з поміж іншого світу.

Схематична освіта, вузькі стандарти, традиційне навчання – це відмова від виразності, різноманітності і від творчості в цілому. Ми повинні зрозуміти, що майбутні покоління чекають від нас не лише результатів творчої діяльності, а й рецептів вирощування продуктивних, творчих якостей.

Принциповою науковою базою для такої перебудови навчального процесу є концепція проблемного навчання, яка отримала сьогодні новий імпульс. У сучасних умовах суть проблемного навчання полягає у тому, що у процесі вирішення учнями спеціально розробленої системи проблем, проблемних задач і завдань під керівництвом учителя або в спільній із ним діяльності створюється проблемна ситуація і здійснюється оволодіння новими знаннями, переважно теоретичного характеру, та способами дій, що формують творчі здібності школярів: продуктивне, незалежне мислення, інтелектуальні емоції, пізнавальну мотивацію, а також досвід творчої діяльності. Проблемне навчання в його сучасному вигляді може зробити процес творчого виховання керованим. На думку видатного педагога І. Я. Лернера: «Творчості можна учити, як можна учити знанням, але тільки іншими методами» [3, 60].

Теоретичне обґрунтування та експериментально-практичну перевірку проблемного навчання в умовах класно-урочної системи здійснили А.М. Алексюк, Н.Г. Дайрі, В. Кудрявцев, І.Я. Лернер, М.І. Махмутов, В. Оконь, але жоден з них не дав чіткого визначення проблемного уроку. Так М.І. Махмутов підходить до цього питання з боку загальних положень про урок: «Урок – це динамічна і варіативна форма організації процесу цілеспрямованої взаємодії (діяльності і спілкування) певного складу вчителів (викладачів) і учнів, що включає зміст, форми, методи і засоби навчання, що систематично застосовується для розв'язання завдань освіти, розвитку і виховання у процесі навчання» [5, 44].

Проблемний урок як тип відрізняється від інших типів уроку своєю новизною, яка розглядається не як статична форма заняття, а як варіативна і постійно розвиваюча форма організації процесу цілеспрямованої взаємодії та спілкування вчителя й учнів. Проблемний урок – це творчість, фантазія вчителя з гнучкими формами роботи. Дидактичним стрижнем уроку є діяльність самих учнів, які не просто розв'язують, обговорюють проблему, а спостерігають, порівнюють, аналізують, класифікують, групують, роблять висновки, узагальнюють, встановлюють закономірності. Їх дії носять перетворюючий характер. Основний шлях пізнання – «від учнів», тобто організація індивідуального чи колективного пошуку розв'язання проблеми, задачі, завдання. Причому основними ознаками проблемного уроку є такі фактори проблемності як: проблемна ситуація, проблема, задача та запитання. Від того, яке місце ці фактори займають у пізнавальній діяльності учнів, як усвідомлюються ними й формулюються, яким змістом наповнюються і як взаємодіють між собою, вирішальною мірою залежить і ефективність проблемного уроку.

Приведемо приклад вивчення теми «Громадянська війна в Росії (1918-1920 рр.)» за допомогою проблемно-пошукового методу. Під час розгляду питання про причини громадянської війни і її винуватців вчитель формулює проблемну задачу: *«Колишній депутат ІУ Державної думи В.В. Шульгін, пройшовши складний шлях еміграції і тюремного ув'язнення в СРСР, пізніше написав: «Бог вибрав для досліду Росію. Чому? Не знаю. Але для того щоб людство могло жити, дослід повинен був бути проведений. Ми, Білі, цього не зрозуміли. Якби ми зрозуміли, то не*

опиралися б йому, тобто досліду Леніна... Опинившись християнами «тільки за паспортом» і забувши слова Христа «хто візьме меч, той від меча загине», ми взялися за зброю. Так вибухнула громадянська війна в Росії».

За словами В.В. Шульгіна виходить, що винними в громадянській війні були білі? А червоні, а інтервенти? А різні «зелені»?

Приводимо можливий діалог між вчителем і учнями з метою вирішення проблеми.

Учні: «Громадянська війна – це збройна боротьба між різними соціальними групами, класами, політичними партіями за владу в межах однієї країни. Виходячи з цього, розглядаючи громадянську війну як процес, слід визнати, що уже в лютому 1917 р. було розв'язано насилля, пролилася перша кров».

Учитель: «Це твердження не є безспірним. Лютнева революція, яка вирувала протягом кількох днів у Петрограді, дійсно була кровопролитною, однак на периферії, за незначними винятками, крові не пролилося. Тим більше, що у перші тижні після перемоги революції спостерігалася певна національна єдність та певна злитість соціально-політичних сил країни. До речі, В. Ленін, який тоді разом зі своїми соратниками повернувся в Росію і був ревним прихильником збройної альтернативи соціального розвитку, не вважав за можливе вести громадянську війну проти Тимчасового уряду і в Квітневих тезах виключив збройний шлях його повалення».

Учні: «Тоді, мабуть, правильним буде назвати Лютневу революцію – прологом громадянської війни, враховуючи той факт, що після неї відбувся прискорений процес поляризації російського суспільства, соціально-психологічну структуру якого можна схарактеризувати висловом: «На верху – сила влади, внизу – влада сили». І якщо Лютий 1917 р. був у цілому без крові, то зв'язаний з ним Жовтень 1917 р. був революцією кривавою, жорстокою, руйнівною. Тому, виходить, що громадянську війну розв'язали більшовики, встановивши диктатуру пролетаріату».

Учитель: «Слушною є думка вчених, що більшовики не стільки спрямовували революцію, скільки були її слухняною зброєю. Зокрема, Бердяєв зазначав, що «більшовизм – є не зовнішнє, а внутрішнє для російського народу явище, його тяжка духовна хвороба, органічна недуга...». Ідея колективної відповідальності

народу стала популярна останнім часом. Йдеться про всеохоплюючі, переважно насильницькі масові дії, що стали домінуютьою суспільного життя, так званий «революційний тоталітаризм мас». Але чи можна порівняти масштаби вини народу і його ідеологів?».

Учні: «Звісно, що ні. Народ виявився жертвою масованого ідеологічного і фізичного насильства. Прагнення до соціальної справедливості під прапором революції переросло під впливом більшовицьких гасел в соціальну обраність робітників, люмпенів та в ідею соціального реваншу під девізом: « Хто був нічим, той стане всім». За рівнем свідомості російський народ залишався рабом, незважаючи на те, що Лютнева революція дала йому свободу».

Учитель: «Цю ж думку висловив і О. Керенський, який вважав, що «сто років рабства не тільки розбестили владу, але знищили в самому народі усвідомлення історичної відповідальності за свою долю, за долю країни».

Діалог учителя й учнів може продовжуватися навколо обговорення ролі лідера більшовиків В. Леніна, який, безперечно, справив вирішальний вплив на стратегію і тактику своєї партії, ролі інтелігенції, демократичної альтернативи розвитку Лютневої революції, ролі історичних традицій Росії.

Підводячи підсумки обговорення проблеми, учитель зазначає, що громадянська війна в Росії – процес надзвичайно складний, і якщо говорити про точку зору В. В. Шульгіна, то перш за все необхідно нагадати, що автор написав «Апологію Леніна», цитата з якої приводиться в проблемній задачі, після того як відбув тюремне покарання в СРСР (1958 р.). По-друге, щодо винних у розв'язанні громадянської війни, то діалектично так не буває, щоб у багатосторонній боротьбі не на життя, а на смерть була винна одна група людей, один клас, одна сторона. Так що винними в загальноросійському побоїщі 1917-1920 рр. є і червоні, і білі, і «зелені», і цілий ряд країн, які здійснили інтервенцію в Росію і підтримали одну із сторін. У витоках громадянської війни лежали відсталість Росії, перша світова війна, Лютнева революція і Жовтень 1917 р. По-третє, самодержавство і православна церква протягом століть були цементуючим фактором російського суспільства, однак на початку ХХ ст. їх вплив став

зменшуватися. Культурна роз'єднаність російського соціуму, серцевиною якої був культурний розрив верхів і низів суспільства, була однією із основних причин великої російської драми.

З наведеного прикладу видно, що саме процес розв'язання проблемної задачі виступає тим засобом, за допомогою якого під керівництвом учителя здійснюється цілісний цикл продуктивно-го мислення учнів, залучення їх до методів наукового пізнання.

В даному випадку присутні всі етапи функціонування навчальної проблемної ситуації: колективне виявлення проблеми, прийняття задачі і включення в процес її розв'язування, розширення сфери пошуку, знаходження причинно-наслідкових зв'язків, нового відношення, закономірності, узагальнення наявних знань і досвіду учнів, перенесення їх в нову ситуацію. «Проблемний урок, - на думку А. В. Фурмана, - щонайперше повноцінний урок по відношенню до наявності цілісного циклу продуктивних пізнавальних дій учнів від сприйняття нового навчального матеріалу і його проблемного осмислення до застосування набутих знань в нових умовах» [9, 68].

Таким чином, урок стає проблемним в тому випадку, коли на ньому реалізується принцип проблемності, який відображає закономірності виникнення проблемних ситуацій і розв'язання навчальних проблем. Основне правило цього дидактичного принципу: систематично створювати проблемні ситуації, дотримуватись логіки пізнавального процесу й навчати учнів обґрунтованості суджень та умовиводів, що обумовлює розвивальний характер навчального процесу. При цьому необхідно вказати на виконання двох взаємопов'язаних умов: 1) реалізацію принципу проблемності при відборі і дидактичній обробці змісту навчального матеріалу до уроку; 2) реалізацію принципу проблемності при розгортанні цього змісту безпосередньо на уроці. Перше досягається за рахунок використання дидактичних матеріалів проблемного змісту, підготовлених методистами [8], розробкою вчителем системи проблемних запитань, задач, завдань – навчальних проблем, що відображають основний зміст шкільної історичної освіти; друге - побудовою уроку як діалогічного спілкування вчителя з учнями, предметом якого є історичний матеріал, визначений для вивчення. «Уроками уроків», - називає І.Я. Лернер евристично-діалогічну форму навчання. Крім того, він вказує і на посилення творчого елемента в домашні завдання [4, 66].

Отже, вся сукупність вимог до навчального процесу на проблемній основі зводиться до дотримання і використання дидактичних принципів і застосування відповідних умов, що впливають із цих принципів під час підготовки проблемного уроку, його організації і проведення.

По-перше, точно сформульована мета уроку – основа діяльності вчителя, ланка навколо якої будується добір змісту і методів навчання. Вона являє собою комплекс навчально-освітніх, виховних і розвивальних результатів, яких вчитель планує досягти на конкретному занятті. Крім того, визначення стрижневої ідеї уроку сприяє одночасно й вирішенню питання про пізнавальне проблемне завдання.

По-друге, необхідним є визначення типу проблемного уроку; підготовка змісту навчального матеріалу, окреслення його об'єму і складності відповідно до поставленої мети та пізнавальних можливостей учнів; встановлення зв'язку змісту уроку з повсякденним життям, практичною діяльністю людей, раніше вивченим матеріалом і способами розумових і практичних дій; визначення системи навчальних проблемних завдань і самостійних пошукових робіт учнів; підготовка обладнання уроку, а також основних і додаткових джерел інформації.

Слід зауважити, що проблемні питання, задачі та завдання повинні відповідати змісту і цілям навчання; бути складними, нести в собі протиріччя; розглядати широке коло дрібних питань; пропонувати різні точки зору та оцінки; створювати труднощі, необхідні для функціонування проблемної ситуації. Дослідники вказують і на такі критерії відбору навчальних проблем, як відповідність потребам і інтересам даної групи дітей, їх віковим особливостям; участь дітей у доборі проблем, виробленні плану дій і способів рішення; варіативність способів вирішення проблеми; повторюваність, типовість проблеми для достатньо широкого кола подій та явищ; серйозність проблеми; наявність необхідного теоретичного матеріалу [2, 22-24].

По-третє, потрібно продумати найбільш ефективне поєднання методів і прийомів навчання відповідно до поставленої мети, змісту історичного навчального матеріалу. І.Я. Лернер вказує на три відмінних один від одного методи проблемного навчання: 1) проблемний виклад; 2) частково-пошуковий (евристичний); 3) дослідницький методи [3, 35-45]. Систему проблемно-пошукових методів, розроблених А.В. Фурманом, складають:

1) демонстраційне розв'язування проблем учителем, що передбачає викладання знань з елементами проблемності, показовий проблемний виклад, діалогічний проблемний виклад; 2) самостійна проблемно-пошукова діяльність учнів, як от учнівське дослідження, розв'язування теоретичних проблем, виконання локальних дослідницьких завдань; 3) колективна проблемно-пошукова діяльність учнів у формі навчального диспуту, дискусії, пізнавальної гри, сюжетно-рольової гри, колективного дослідження; 4) спільна проблемно-пошукова діяльність вчителя й учнів, що може вилитися в дискусію, продуктивний діалог, частково-пошуковий метод, евристичну бесіду, ділову гру, евристичне моделювання [9, 20-21].

Важливим етапом підготовки системи проблемних уроків є визначення загальної проблеми, створення «продовженої проблемної ситуації» під час вивчення історичного матеріалу тематичним блоком. Приклади такої організації проблемного навчання приведені у дослідженнях П. Мяло, С. І. Подмазіна, автора даної роботи [6, 70-84; 7, 57; 1, 73-75].

Проведення проблемних уроків вимагає від учителя нового рівня систематичної творчої роботи. Опитування, проведене автором, показало, що всі вчителі й учні сприймають проблемність у навчанні позитивно, але постійно використовують проблемні методи лише 50% респондентів. Близько 20% учителів не співвіднесли методи проблемного навчання з проблемною ситуацією. Професійна майстерність учителя під час проведення проблемного уроку вбачається в тому, щоб він сам глибоко відчував проблемність ситуацій, з якими стикаються школярі, вмів ставити перед класом реальні навчальні проблеми в зрозумілій для учнів формі. Крім того, мав певне вміння формулювати проблеми, де „основа вміння і одночасно його прояв – вербалізація постановки проблеми, її проговорювання” [2, 35].

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, індивідуалізації навчання, здатності викликати у всіх школярів інтерес до проблеми, потребу в пошуках відповіді, активну участь у її розв'язанні.

Підводячи підсумок дослідження, слід зазначити, що основна відмінність проблемного уроку від традиційного полягає у змісті й характері організації вчителем пізнавальної діяльності учнів, яка передбачає взаємодію навчальних проблем, проблемних завдань і запитань. Крім того, основою проблемного навчання є цілісний процес спільної продуктивної взаємодії вчителя й учнів, який охоплює і виявлення проблеми, і відкриття знань учнем під час її розв'язання, і застосування набутих способів дії в нових ситуаціях. Вміла цілеспрямована робота по створенню проблемних ситуацій на уроках історії є оптимальним засобом розвитку пізнавальної активності і творчих здібностей учнів. Практичний досвід доводить, що використання проблемних ситуацій буде найбільш ефективним в тому випадку, якщо вони створюватимуться систематично і прийматимуть різну форму: проблемного питання, творчого завдання, пізнавальної задачі. Організація проблемного навчання вимагає від педагога нового рівня систематичної творчої роботи, тому проблемне навчання – це засіб для розвитку не лише учнів, а й для вдосконалення творчих здібностей учителя.

Література

1. Журба Л. В. Проблемні ситуації і способи їх створення на уроках новітньої історії України / Україна і світ: Збірник наукових праць. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2005. – С. 63-76.
2. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) – Рига, НПЦ «Эксперимент», 1998. – 180 с.
3. Лернер И. Я. Проблемное обучение. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
4. Лернер И.Я. Учебный предмет, тема, урок. – М.: Знание, 1988. – 80 с.
5. Махмутов М.И. Современный урок – М.: Педагогика, 1985. – 184с.
6. Мяло П. Особистісно орієнтований урок історії / Сучасні шкільні технології. Ч.І /Упорядник І. Рожнятовська, В. Зоц. – К., Ред.. загальнопед. газ., 2004. – С. 70-84.
7. Подмазін С. Психологія особистісно орієнтованого навчання / Сучасні шкільні технології. Ч.І /Упорядник І. Рожнятовська, В. Зоц. – К., Ред.. загальнопед. газ., 2004. – С.53-59.
8. Степанищев О.Т. 300 задач по истории России с древнейших времен до наших дней. – М.: Дрофа, 2001. – 128 с.
9. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні: Книга для вчителя. – К.: Рад. шк., 1991. – 191 с.