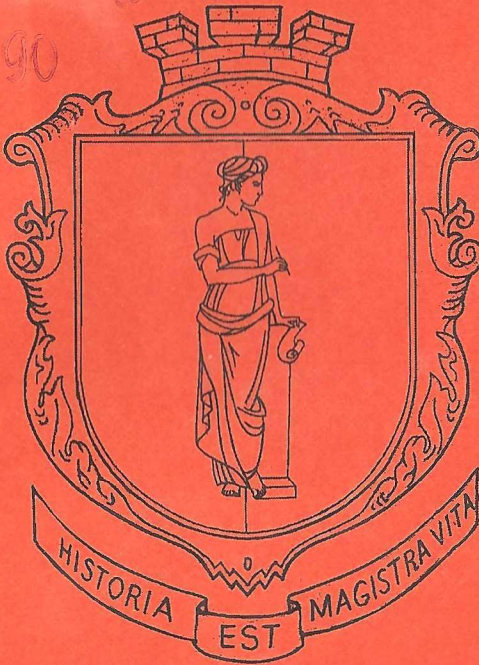


94(100)(082)

490



ІСТОРИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ І РОЗВІДКИ З ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ

Випуск 3

ЖУРБА Л.В.
асистент

ПРОБЛЕМНІ СИТУАЦІЇ І СПОСОБИ ЇХ СТВОРЕННЯ НА УРОКАХ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ В СТАРШИХ КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Найважливішою рисою сучасного навчання є його спрямованість на те, щоб готувати учнів не тільки пристосовуватися, але й активно засвоювати ситуації соціальних змін. В цьому учням і повинні допомогти навчальні проблемні ситуації, поставлені вчителем або ж ними самими в процесі проблемного навчання.

Проблемна ситуація – обов'язковий компонент навчального пізнання. Американський філософ і педагог-реформатор Дж.Дьюї стверджував, що бажання пізнання з'являється у людини тільки в тому випадку, коли вона наштовхується на певну проблему, яку не може розв'язати знайомим способом. Вирішуючи проблеми, дитина вчиться. Продовжуючи цю думку, радянський психолог С.Л.Рубінштейн зазначав: "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..." [10, 136]. Отже, основне призначення проблемної ситуації – породження продуктивних творчих процесів мислення учня, стимулювання його інтелектуального й особистісного розвитку.

Спроби створення методики застосування проблемних ситуацій на різних етапах уроку та в пізнавальній діяльності учнів різних вікових категорій були здійсненні радянськими вченими С.І.Висоцькою, І.О.Ільницькою, І.Я.Лернером, А.М.Матюшкіним [1; 3; 6; 9] та нашими сучасниками Є.Є.В'яземським і О.Ю.Стреловою, О.Т.Степаніщевим, А.В.Фурманом [2; 12; 14]. Незважаючи на це, теоретичні розробки даної проблеми не доведені до рівня конкретної педагогічної технології. Одним з найбільш складних в цьому контексті є процес створення проблемних ситуацій.

За даними І.А.Ільницької, до 80% опитаних вчителів не змогли навести приклади проблемних ситуацій або навели їх невірні. Багато схильні були запитання, що пробуджує в учня

думку, називати проблемною ситуацією. Особливо складним для вчителів було створення системи проблемних ситуацій під час вивчення цілої теми чи розділу [3, 3-4]. Дослідження, проведене А.В.Фурманом, виявило, що „тільки два вчителі з десяти усвідомлюють виникнення проблемності в навчальному процесі, а один з десяти періодично створює проблемні ситуації на уроках і володіє певним набором засобів для їх діагностики.” Спостереження цього ж дослідника показали, що нерідко мислительний процес окремого учня залишається практично некерованим. На одному з відвідуваних вченим уроків учень стихійно потрапив у проблемну ситуацію від одного до семи разів [14, 42].

Отже, реалізація реального проблемного навчання піднімає дуже важливе питання, яке саме по собі є проблемою: „Яку підготовку повинен мати вчитель, щоб успішно впроваджувати це навчання?” Адже він сам повинен глибоко відчувати проблемність ситуацій, з якими стикаються школярі, вміти ставити перед класом реальні навчальні проблеми в зрозумілій для учнів формі. Крім того, необхідно мати певне вміння формулювати проблеми. „Основа вміння і одночасно його прояв – вербалізація постановки проблеми, її проговорювання,” – зазначає М.В.Кларін [4, 35].

Щоб проблемна ситуація органічно ввійшла в навчальний процес, вона повинна прийняти форму проблеми, проблемної пізнавальної задачі чи проблемного завдання. Але для того, щоб „проблемна ситуація виконала свою функцію імпульсу до мислення, вона повинна бути прийнята суб'єктом до вирішення. А це можливо, якщо у суб'єкта є якісь вихідні знання, що відповідають предметному змісту ситуації, інтелектуальні засоби для оперування цим предметним змістом” [5, 19]. Тільки в цьому випадку проблемна ситуація переростає в усвідомлену проблему.

Проблема – теоретичне або практичне питання, яке потребує вирішення, дослідження [2, 240]. Кожна проблема містить у собі проблемну ситуацію (ситуації), але не кожна проблемна ситуація переростає, перетворюється в усвідомлену проблему.

Відомий радянський психолог О.М.Матюшкін в результаті проведеного дослідження проблемної ситуації, прийшов до висновку, що психологічна структура проблемної ситуації включає три компоненти: 1) пізнавальну потребу, що спонукає учня до мислительної діяльності; 2) невідоме знання чи спосіб дії, які

знаходяться в певному зв'язку й відношенні з відомим; 3) інтелектуально-вольові можливості учня, що включають його творчі здібності й набутий раніше досвід [9].

В дидактиці немає єдиного загальноприйнятого визначення проблемної ситуації. Більшість дослідників проблемну ситуацію розглядають перш за все як ситуацію утруднення (Ю.К.Бабанський, І.Я.Лернер, М.І.Махмутов). Інші вчені в якості основної ланки проблемної ситуації називають пізнавальну (діалектичну) суперечність. Саме диференціюючи пізнавальні суперечності за певними критеріями (предмет, ясність, гострота, спрямованість), вони класифікують навчальні проблемні ситуації (А.Я.Брушлінський, Д.В.Вількеєв, Т.В.Кудрявцев, О.М.Матюшкін).

Узагальнюючи психолого-педагогічні дослідження, А.В.Фурман прийшов до висновку, що проблемна ситуація характеризується діалектичною єдністю таких ознак, як:

- 1) полісуперечливий характер взаємодії учня з об'єктом пізнання;
- 2) потребо-мотиваційна зумовленість функціонування навчальних проблемних ситуацій;
- 3) динамічність і поліфункціональність розвитку навчальної проблемної ситуації;
- 4) діалектичний взаємозв'язок відомих і невідомих елементів проблемної ситуації в системі об'єктів, що пізнають та пізнаються учнем;
- 5) особистісно-діалогічна спрямованість на функціонування внутрішньої проблемної ситуації учня;
- 6) проектно-пошуковий характер пізнавального образу, що виникає й функціонує у внутрішній проблемній ситуації [14, 43-46].

Крім того, слід зауважити, що проблемні питання та завдання повинні відповідати змісту і цілям навчання, 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:

- 1) відповідність проблем потребам і інтересам даної групи учнів, їх віковим особливостям;
- 2) участь дітей у доборі проблем, виробленні плану дій і способів розв'язання проблеми;
- 3) варіативність способів розв'язання проблеми;
- 4) повторюваність, типовість проблеми для достатньо широкого кола подій та явищ;
- 5) серйозність проблеми;
- 6) наявність необхідного теоретичного матеріалу [4,22-24].

З метою підтвердження вище зазначеного, порівняємо питання – репродуктивне і проблемне, складені до однієї теми:

Репродуктивно поставлене питання: *„Коли відбулася Лютнева буржуазно-демократична революція в Росії?“*

Проблемно поставлене питання: *„У своїх спогадах М.В.Родзянко зазначає: „В ніч на 17 грудня 1916 року відбулася подія, яку справедливо потрібно вважати початком другої революції в Росії – вбивство Г.Распутіна.” Які справжні причини Лютневої буржуазно-демократичної революції 1917 року в Росії?“*

Сама по собі навчальна проблема не організує проблемне навчання, одиницею його змісту психологи називають проблемну задачу (завдання), які за своєю природою, містять ті ж самі критерії, що і проблемне питання, але, крім того, мають додаткову інформацію і часто орієнтири пошуку вирішення (уточнюючі, направляючі, деталізуючі та інші підпитання). Таким чином, проблемна задача – це дидактичний засіб у вигляді тексту чи схеми, що утримує в собі реальні чи уявні (навчальні) протиріччя, який вимагає не згадування готових знань, а роздумів, розмірковувань, який має у своєму змісті (на відміну від проблемного питання) додаткову вступну інформацію і за необхідності – орієнтири пошуку її розв'язання [12, 162]. Структура проблемної задачі має три компоненти: 1) вихідні умови (що безпосередньо дано), 2) шукане (невідоме), 3) вимогу (що необхідно довести, визначити тощо). Функцію вимоги виконує проблемне питання, але воно може виступати і як відносно самостійна форма думки, і як окреме проблематизоване висловлювання, що вимагає відповіді. У другому випадку перехід проблемного питання в проблемну ситуацію може здійснюватися через поглиблення проблемного питання, через пошук різних шляхів його вирішення, через співставлення різних варіантів відповіді.

Наведемо приклад постановки проблемного питання і проблемної задачі до однієї і тієї ж теми:

Проблемне питання: *„Чому проблема індустріалізації в СРСР стала в кінці 20-х рр. не тільки головним економічним, але й політичним завданням?“*

Проблемна задача: *„Відомо, що особливо жорстоко радянська влада боролася проти заможних селян – „куркулів“. За офіційною статистикою їх у державі налічувалося не більше 4%. Розкуркулені ж були 15% селянських господарств. Проти кого ж тоді боролася радянська влада і чому?“*

Проблематизованими висловлюваннями можуть бути і назви теми уроку чи тематичного блоку, своєрідні заголовки – проблеми, які здатні спричинити на уроці дискусію, залучити учнів до напруженої інтелектуальної діяльності, визначити вибір ефективних прийомів навчальної роботи. Наприклад:

„Застій“ чи „золоті роки стабільності“? / „Застій“ в СРСР (1964-1985 рр.)

„А чи Хрущов краще Сталіна?“ / „Відлига“ в СРСР (1953-1964 рр.)

Крім того, важливу роль у виділенні провідної ідеї відіграють розділові знаки, які вживаються в особливому значенні в назві уроків чи етапів вивчення нової теми. Наприклад:

„Нинішнє покоління радянських людей буде жити при комунізмі!“?

„Кукурудза – цариця полів!“? / „Відлига“ в СРСР (1953-1964 рр.)

Такі формулювання назв тем уроків та спеціальні розділові знаки перетворюються на етапі поглиблення, систематизації і узагальнення знань в завдання по обґрунтуванню своєї власної оцінки історичного факту або поясненню його причин і наслідків, прогнозуванню альтернативних варіантів історичного розвитку. Отже, і назви, і навіть розділові знаки можуть перетворюватися в важливий продуктивний елемент методики створення проблемних ситуацій.

Опрацювання й аналіз психолого-дидактичної літератури, власний педагогічний досвід дають можливість зробити висновок про те, що найбільш сприятливі умови для вивчення історичного минулого на проблемно-теоретичному рівні створюються в основній і повній школі, коли теоретичний компонент у змісті навчального матеріалу є рівним фактичному або переважає над

ним. Курс нової і новітньої історії, що вивчається в старших класах, побудований на принципах синтезу і проблемності, націлений на розуміння сучасного світу. На цьому етапі навчання проходить на більш високому рівні аналізу і розмірковувань. С.Л.Рубінштейн вказує на певні закономірності пізнавальних можливостей учнів старшого шкільного віку, на суттєві зрушення, що відбуваються в складових процесу учіння старшокласників: „ В процесі осмислення матеріалу все більше розвивається здатність переходити із фактичного плану в план теоретичний, в область все більш широких теоретичних узагальнень; закріплення знань набуває все більш усвідомлено-логічного характеру як за змістом, так і за прийомами: реконструювання; перекомбінування; справжнє оволодіння знаннями проявляється в здатності оперувати ними і застосовувати свої знання, використовуючи їх в різних умовах” [10, 502]. Інші психологи наголошують і на суттєвих змінах, що спостерігаються в стилі розумової діяльності старшокласників, яка носить все більш активний, самостійний, творчий характер. На цьому етапі школярі починають вивчати історію як науку, залучаючись до нових теорій наукового дослідження і особливостей праці історика, вони свідомо використовують уже сформовані вміння в роботі на перетворюючому і творчому рівнях.

Таким чином, зміст сучасної шкільної історичної освіти, пізнавальні можливості і пізнавальні потреби учнів старшого шкільного віку є важливими факторами створення проблемних ситуацій на уроках історії.

Демократизація суспільно-політичного життя, плюралізм думок, оновлення цілей, завдань, змісту історичної освіти дають широкі можливості для використання різних способів створення системи проблемних ситуацій, адже стихійне, невпорядковане використання проблемних завдань у навчанні історії є важливим, але недостатнім чинником для досягнення кожним учнем більш високого і доступного йому рівня творчого мислення. Більшість вчених-психологів, дидактів розробили власні системи проблемних задач (завдань) і запропонували адекватні способи створення проблемних ситуацій.

Так 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) [7; 5, 69-95].

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

- 1) встановлення причинно-наслідкових зв'язків історичних подій і явищ;
- 2) усвідомлення процесу історичного розвитку і його механізму;
- 3) встановлення загальних і окремих закономірностей суспільного розвитку;
- 4) визначення наступності між фактами і епохами, подіями та явищами;
- 5) визначення тенденцій розвитку суспільних явищ або їх сукупності;
- 6) 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:

- 1) самостійне перенесення знань і умінь в нову ситуацію;
- 2) комбінування і перетворення вже відомих способів діяльності при вирішенні нової проблеми;
- 3) бачення нової проблеми в традиційній ситуації;
- 4) усвідомлення структури і нової функції об'єкта;
- 5) 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.

Російські вчені Є.Є. В'яземський і О.Ю.Стрелова вказують на такі особливості створення проблемних ситуацій:

1) ситуація несподіванки створюється під час ознайомлення учнів з фактами і ідеями, які викликають подив, здаються парадоксальними;

2) ситуація конфлікту будується на суперечності нових фактів і теоретичних узагальнень;

3) ситуація невідповідності складається в результаті зіткнення наукових даних з життєвим досвідом і побутовими уявленнями;

4) ситуація невизначеності містить в умові недостатню кількість даних для розв'язування задачі, але рішення може бути знайдене за рахунок інтуїції, кмітливості, базових знань;

5) ситуація передбачення виникає тоді, коли учням пропонується створити власну інтерпретацію історичних подій і явищ, пояснити їх причини, наслідки, мотиви, цілі діяльності, навести аргументи;

6) проблемне завдання версійного характеру містить в умові дві і більше суперечливих думки про причини, характер, наслідки історичних подій і явищ. Школярі повинні визначитися у власному відношенні до них, обґрунтувавши справедливість однієї із версій або ж висунувши свою;

7) ситуація прогнозування альтернативних шляхів розвитку історичних подій: і тих, що уже сталися, і тих, наслідки яких іще нікому невідомі [2, 242-244].

Інший російський вчений О.Т. Степаніщев пропонує власну типологію проблемних задач, причому наголошує на можливості їх зображення: а) у вигляді „ножиць”; б) у вигляді „замкнутого кола”; в) у вигляді картосхеми з пізнавальною задачею; г) у вигляді структурної схеми з використанням проблемних питань; д) у вигляді логічної схеми з привнесенням в неї елементів проблемності [12, 165-167]. Крім того, у цього дослідника є не лише теоретичні, а і практичні доробки з цієї проблеми [13].

Уявлення про особливості проблемного типу пізнавальних завдань, які сформульовані при розробці їх критеріїв, дозволяють

обґрунтувати найбільш ефективні варіанти використання цих завдань в тематичних блоках або на різних етапах уроку, розробити систему різних видів проблемних завдань, що дозволяють учням всебічно оволодіти досвідом творчої діяльності.

Таблиця 1

**Проблемні завдання в тематичному блоці
та на різних етапах уроку**

1-й етап Введення в тему	2-й етап Конкретизація теми	3-й етап Систематизація і узагальнення
Проблемні завдання:		
з ситуацією несподіванки, конфлікту, невідповідності.	з ситуацією невизначеності, передбачення, несподіванки, конфлікту.	версійного характеру і прогнозування.

Наприклад, під час вивчення теми: „Відлига” в СРСР (1953-1964 рр.)” доцільно провести семінар-диспут, в ході якого сформувавши уяву про те, що перетворення, які проводив Н.С.Хрущов були не що інше, як спроба адаптації існуючого в СРСР режиму до нових реалій життя. Пропонуємо такий план семінару:

1. М.С.Хрущов, його шлях до лідерства (походження, освіта, етапи і характер кар’єри, її специфіка)

2. М.С.Хрущов і Й.В.Сталін: стилістика і специфіка взаємовідносин.

3. Основні напрямки політики:

а) XX з’їзд КПРС: черговий етап боротьби за владу чи початок десталінізації;

б) еволюція економічної політики: чи була спроба демонтажу командно-адміністративної системи;

в) парадокси культурного та суспільного життя: від „відлиги” до „заморозків”;

г) зигзаги зовнішньополітичного курсу в відносинах із західними країнами: мирне співіснування чи балансування на межі ядерної війни;

д) відносини в середині соціалістичного табору: рівноправне партнерство чи диктат „старшого брата”.

4. Відставка М.С.Хрущова: партійна змова чи банкрутство курсу?

5. Підсумки „великого десятиліття”. „Відлига”: епоха радикальних перетворень чи модифікація сталінської моделі соціалізму?

Хід дискусії направляється менш дрібними питаннями проблемного характеру. Так, на першому етапі уроку бажано обговорити такі питання:

„Дайте характеристику основних етапів кар'єри М.С.Хрущова. Які особисті якості допомогли йому зробити кар'єру в умовах сталінської системи? Чи було випадковим те, що з усіх секретарів ЦК компартій союзних республік під час „сжовщини” не були розстріляні і зробили кар'єру тільки трое: Берія – з Грузії, Багіров – з Азербайджану і Хрущов – з України? Обґрунтуйте свою відповідь.”

„Деякі політологи вважають, що головною рисою партії при Сталіні був характерний її членам імунітет проти самостійного мислення, який виражався в слухняному слідуванні волі першої особи. Чи можна стверджувати, що такий імунітет був вироблений і у М.С.Хрущова?”

„Ф.М.Бурлацький писав: „Хрущов прийшов до влади не випадково і водночас випадково.” Як ви розумієте це твердження? Якими фактами з біографії М.С.Хрущова можна підтвердити випадковість і (або) закономірність приходу його до влади?”

„В боротьбі за владу з такими видатними партіапаратчиками (Молотовим, Маленковим, Кагановичем та ін.) переміг порівняно молодий М.С.Хрущов. Багато в чому це пояснювалося тим, що він зробив ставку на партійну верхівку та армію. Чому генералітет і номенклатура підтримали саме М.С.Хрущова?”

Проблемні питання вчитель готує до всіх пунктів плану. В ході диспуту вони обговорюються. Кожне таке обговорення закінчується висновками по кожному пункту плану та відповіддю на проблему.

На третьому етапі уроку – систематизації й узагальнення знань – можливе відтворення конкретно-історичної ситуації з використанням ситуаційних проблемних ігор, які дозволяють зробити учнів немовби учасниками подій минулого і з позицій загальнолюдських та гуманістичних цінностей зробити висновок про правильність або хибність та згубність прийнятих тоді рішень. За основу експромт-ситуації можуть бути взяті проблемні завдання версійного характеру та прогнозування. Наприклад:

„Відтворить ситуацію 50-60-х рр., коли за часів М.С.Хрущова було проведено цілий ряд економічних реформ. У суспільстві були як гарячі прихильники реформування, так і їх супротивники. Висловіть власні міркування щодо доцільності м'ясо-молочної, кукурудзяної, цілинної епопей та проведення реформи управління народним господарством.”

Один чи кілька учнів висловлюють свої міркування за, а інші – проти економічних реформ. Ситуаційна гра може бути представлена, як одна з форм самостійної роботи під керівництвом вчителя. Так, розглядаючи зовнішньополітичний курс СРСР в відносинах із західними країнами під час періоду „відлиги”, можна запропонувати учням обговорити проблему врегулювання Карибської кризи з позицій керівників США, Куби та СРСР.

Закінчується семінар підсумком вчителя про те, що М.С.Хрущов був ідейним переконаним сталіністом – як в теорії, так і на практиці. Перетворення, які він проводив не мали за мету змінити створену Сталінім систему. Хрущов хотів лише дещо модифікувати її, щоб вона стала більш тривкою та життєздатною. Відміна масових репресій, спроба заміни єдиновладдя вождя колективним керівництвом партійної верхівки, деяка лібералізація в ідеологічній сфері („відлига”) хоча і пом'якшили, але не змогли повністю змінити тоталітарний характер влади КПРС. В 1953-1964 рр. лише намітилася тенденція переходу від тоталітарної системи державного режиму до авторитарної.

При розробці системи проблемних задач головна трудність виникає під час формулювання основної проблеми. Саме пошук відповіді на загальну проблему при вивченні теми допомагає зробити процес пізнання кожного учня більш цілеспрямованим і усвідомленим. Крім того, І.Я.Лернер звертає увагу також і на необхідність посилення творчого потенціалу домашніх завдань [8, 53]. Так, після проведення семінару-диспуту на домашнє завдання доцільно дати творчу роботу на тему: „Чи можемо ми сьогодні стверджувати, що подолали культ особи?” Насамкінець зазначимо, що для підготовки до семінару недостатньо знати лише матеріал підручника, тому вчитель ретельно готує список як основної, так і додаткової літератури для опрацювання учнями.

На думку Г.Селевка, під час традиційного навчання на одного учня в день припадає дві хвилини говоріння і лише 10%

навчання складає самостійна робота [11, 16]. Підводячи підсумок дослідження, слід зазначити, що вмiла 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, коли вони створюватимуться систематично і прийматимуть різну форму: проблемного питання, творчого завдання, пізнавальної задачі.

Література

1. Высоцкая С.И. Проблемные ситуации в процессе обучения гуманитарным предметам. – Алма-Ата, 1971.
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. Ильницкая А.И. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке. – М.: Знание, 1985.
4. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: Обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). – М. – Рига, НПЦ «Эксперимент», 1998.
5. Лернер И.Я. Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам/ Под ред. И.Я.Лернера. – М.: Педагогика, 1972.
6. Лернер И.Я. Проблемное обучение. – М.: Знание, 1974.
7. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в обучении истории. – М.: Просвещение, 1982.
8. Лернер И.Я. Учебный предмет, тема, урок. – М.: Знание, 1988.
9. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002.
11. Селевко Г.С. Опыт системного анализа современных педагогических систем // Школьные технологии. – 1996. – №6.
12. Степанищев А.Т. Методика преподавания и изучения истории: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: В 2 ч. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Ч.1.
13. Степанищев О.Т. 300 задач по истории России с древнейших времен до наших дней. – М.: Дрофа, 2001.
14. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні: Книга для вчителя. – К.: Рад. шк., 1991.