

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ
ГУМАНІТАРНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Форма навчання: денна

Кафедра: суспільних дисциплін

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти

на тему:

**РОЗВИТОК ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЇЇ
МОДЕРНІЗАЦІЇ**

Виконав студент 2 курсу
спеціальності 014.03 Середня освіта (Історія)
Теребелько Валентин Анатолійович

Керівник: Поліщук Олександр Сергійович,
доктор філософських наук, професор

Рецензент: Гамрецька Галина Степанівна,
кандидат філософських наук, доцент

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЇЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ	6
1.1 Генеза проблеми історичної освіти в українському освітньому просторі.....	6
1.2 Проблема цілевизначення шкільної історичної освіти.....	13
1.3 Засади методологічної переорієнтації історичної освіти в загальноосвітній школі.....	21
РОЗДІЛ 2. ЗМІСТ ТА ФОРМИ НОРМАТИВНО-МЕТОДИЧНОГО СУПРОВОДУ НАВЧАННЯ ШКІЛЬНИХ КУРСІВ ІСТОРІЇ	30
2.1 Нормативно-методичне забезпечення історичної освіти.....	30
2.2 Організація методичної роботи з історії.....	45
2.3 Оцінювання якості навчальних досягнень учнів з історії.....	56
ВИСНОВКИ	65
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	67

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Реформування шкільної освіти спрямоване на її гуманізацію та гуманітаризацію, виховання громадянина України. Найважливішу роль у цьому процесі відіграють соціально-гуманітарні дисципліни загалом та історія зокрема. За таких обставин результатом вивчення історії є не тільки засвоєння знань (фактів, понять, зв'язків і тенденцій), а й формування вмінь критично мислити, творчо розв'язувати проблему, з'ясовувати сенс вивченого та використовувати здобуті знання. Крім того, у ході навчання формується аксіологічна компетентність учнів, що базується на ціннісних орієнтаціях та переконаннях.

Отже, актуальність теми дослідження зумовлена змінами у поглядах на шкільну історичну освіту за умов переходу до нової – критично-креативної – парадигми освіти. Згідно з новими поглядами, історичні наукові знання – це знання, що утворилися під час обмірковування і тлумачення історичних фактів істориками; історія має справу не з історичними істинами, а з історичними доказами; будь-які історичні знання – це інтерпретації, версії і тлумачення автора з метою пояснити події минулого, тобто є його особистою точкою зору. Таким чином, висновки й оцінки істориків не є абсолютними. Їх можна переглянути або у світлі нових, раніше не відомих фактів та свідчень, або з появою нових поглядів та підходів на вже відомі факти, або у випадку застосування до них інших методів дослідження. Звідси випливає, що нав'язування будь-якої інтерпретації історичного процесу як єдино правильної є помилковим. Оскільки вся відома нам історія протистоянь, конфліктів та воєн, яка становить основний інформаційний масив у шкільних історичних курсах, написана істориками переможців, то згідно з сучасними поглядами, потрібен не тільки опис історичної події, а й доведення своєї

інтерпретації та оцінки із залученням джерел і розглядом інших точок зору на неї.

Відповідно до цих змін у розумінні історії як науки, головною метою шкільної історичної освіти визнається не засвоєння певної суми знань, а розвиток особистості учня засобами історії. З огляду на це, пріоритет надається не предметному аспекту (кількості інформації, яку запам'ятав учень), а мотиваційному, аксіологічному та процесуальному. Такий підхід висуває на чільне місце проблему усвідомлення вчителями історії важливості забезпечення формування історичних знань та розвиток історичного мислення учнів; виховання їх як свідомих і активних громадян; підготовки учнів до свідомої творчої участі у суспільному житті через розуміння ними історичного процесу та усвідомлення свого місця у ньому.

Ступінь дослідженості проблеми. Література за темою дослідження охоплює широке коло історичних та педагогічних проблем. Проблемою визначення нових методологічних орієнтирів історичної освіти займалися К. Баханов, І. Гирич, М. Гон, Я. Грицак, Л. Жарова, Л. Калініна, Б. Корольов, В. Косміна, П. Кравченко, В. Курилів, І. Мішина, М. Мудрий, О. Пометун, В. Пироженко, Є. Смотрицький, В. Сотниченко, С. Терно, О. Удод, Г. Фрейман, Ю. Шаповал, Н. Яковенко.

Значною мірою актуальність дослідження зумовлена потребою розробки адекватних організаційно-педагогічних засад для здійснення навчання історії у закладах загальної середньої освіти.

Об'єкт дослідження: шкільна історична освіта.

Предмет дослідження: організаційно-педагогічні засади вивчення історії у закладах загальної середньої освіти.

Мета дослідження: визначити організаційно-педагогічні засади шкільної історичної освіти за умов її переорієнтації на особистісний розвиток учнів.

Реалізація цієї мети зумовила постановку і вирішення таких взаємопов'язаних **завдань:**

1. Дослідити генезу проблеми історичної освіти та висвітлити її сучасний досвід у вітчизняній школі.
2. Проаналізувати нормативно-методичне забезпечення історичної освіти у загальноосвітній школі.
3. Визначити зміст і форми методичної роботи з історії.
4. Теоретично обґрунтувати систему оцінювання результатів навчання здобувачів освіти з історії.

Методи наукового дослідження. Оскільки проблема дослідження є комплексною, передбачається широке використання педагогічних методів теоретичного та емпіричного характеру. Зокрема, теоретичний аналіз педагогічної літератури та нормативної бази, спостереження, бесіди, опитування, консультування, вивчення та узагальнення перспективного педагогічного досвіду.

Теоретичне значення дослідження полягає у визначенні та обґрунтуванні організаційно-педагогічних засад шкільної історичної освіти за умов її переорієнтації на особистісний розвиток учнів.

База проведення дослідження. Дослідницьку роботу було проведено на кафедрі суспільних дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії та у Хмельницькому ліцеї № 15 імені Олександра Співачука.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (68 найменувань). Основний зміст дипломної роботи викладено на 66 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЇЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ

1.2. Генеза проблеми історичної освіти в українському освітньому просторі

Знання про людину і суспільство, історію і культуру забезпечують умови для формування світогляду людини, її ціннісних орієнтацій та сприяють формуванню загальної культури і морально-громадської позиції особистості. Тому ці знання завжди були важливими для освітнього процесу на різних етапах розвитку системи освіти. Проте на їхній зміст завжди впливали соціально-політичні фактори. Тому функції суспільствознавчих дисциплін відрізнялися на різних етапах розвитку суспільства та залежали від соціального замовлення.

У вітчизняній історії доленосними були події Української революції 1917-1921 рр. Не дивлячись на складність суспільно-політичного розвитку в ті часи, істотні зрушення також відбувалися в педагогічній думці та в організаційно-педагогічній сфері. Вони були спрямовані на створення національної школи, а також на удосконалення системи професійної підготовки вчителя. Для того, щоб виконати важливе завдання з реформи шкільної освіти, а саме – створити систему єдиної школи, Центральна Рада, як законодавчий орган УНР, створила комісію для роботи над розробкою плану єдиної школи. Над цим планом наполегливо працювала низка українських педагогів за активної участі товариша міністра освіти Української Народної Республіки П. Холодного. «Проект Єдиної школи на Україні» був створений до вересня 1919 року. Із трьох томів, з яких складався проект, лише перший том був опублікований 1919 року в м. Кам'янець-Подільському.

Проект передбачав, що навчання дітей здійснюватиметься за трьома ступенями:

- 1) перший ступінь: нижча початкова школа (1-4 класи);
- 2) другий ступінь: вища початкова школа (5-8 класи);
- 3) третій ступінь: середня школа (9-12 класи).

Як свідчить аналізування проекту, у реформованій школі історичній освіті відводилось належне місце в справі виховання національної самосвідомості підростаючого покоління. Звідси актуалізувалася проблема відповідної професійної підготовки педагогічних кадрів, позаяк лише національно свідомий вчитель міг забезпечити функціонування школи, вирішення питань національного виховання і навчання. У період революції, по можливості, підготовку кадрів для української школи забезпечували педагогічні курси, учительські семінарії та учительські інститути.

На основі аналізування матеріалів досліджень таких сучасних вчених, як-от: А. Булда, О. Завальнюк, О. Пометун, Ю. Телячий, О. Удод, Л. Хомич, було зроблено висновок, що світоглядний складник займав належне місце в системі професійної підготовки педагогів періоду Української революції (1917-1921 рр.). Також слід зазначити, що досвід реалізації значної кількості питань історичної освіти в зазначений період може бути корисним для визначення її змісту в сучасній школі. Наприклад, у навчальних програмах, підручниках та методичних рекомендаціях під час революції було визначено особистісно-ціннісний підхід і принцип «повсякденності» у викладанні історичного матеріалу. Вважаємо, що ці підходи залишаються актуальними для сучасних умов.

Після утвердження радянської влади сформувалися складні умови для розвитку національної школи загалом, а також для історичної освіти зокрема. Більшовицький уряд почав здійснювати власну реформу в освіті. 20 липня 1920 р. прийнято постанову Наркомосу УСРР «Про перебудову педагогічної освіти в республіці». Згідно цієї постанови соціальне реформування школи

було спрямоване на підпорядкування її завданням комуністичного виховання.

Розглянемо систему підготовки педагогічних кадрів. Працівників соціального виховання, дошкільних закладів, учителів початкових класів готували у трирічних вищих педагогічних школах, які були створені в результаті реорганізації учительських семінарів. Підготовка зазначених педагогічних кадрів обов'язково містила формування у них навичок політосвітньої роботи з дорослими.

За умов перебудови системи підготовки педагогічних кадрів перебудови зазнали також: зміст, форми і методи навчально-виховної роботи. Діяльність трирічних педагогічних курсів здійснювалася на основі нових навчальних планів, програм, підручників і навчальних посібників. У 1920 р. Наркомосом УСРР затвердив новий навчальний план. Згідно нового навчального плану окремі педагогічні курси отримали можливість складати власні плани, не порушуючи загальних принципів. Також практикували створення підготовчих відділень при курсах, тому навчання продовжувалося до чотирьох років.

Про значну роль суспільствознавчого складника у змісті підготовки педагогічних кадрів свідчить той факт, що на курсах відвели достатній обсяг навчального часу на вивчення конституції, політекономії, соціології та інших предметів, завдяки чому майбутні вчителі повинні були досягнути марксистсько-ленінське вчення.

На зміст підготовки педагогічних кадрів у 1930-ті рр. вплинуло утвердження тоталітаризму. Авторитарна система в освіті потребувала вчителя як взірцевого виконавця. Такий учитель повинен уміти впливати на учнів, насаджувати в їх свідомості ідеологічні догми, готувати сумлінних та слухняних громадян. З цією метою було переглянуто функції і завдання вчителя. Ці зміни були відображені і закріплені в постановах центрального органу партії та постановах радянського уряду. Згідно партійно-урядових

нормативних актів учителя визнано «довіреною особою партії, її помічником у навчанні і вихованні молоді».

У цей час обсяг годин на вивчення суспільних дисциплін було зменшено. Однак ця обставина ніяк не змінила спрямованості підготовки педагогічних кадрів. У педагогічних закладах освіти зміст і методика навчання суспільних дисциплін будувалися на таких засадах, що вони і надалі забезпечували підготовку такого вчителя, на якого було партійне замовлення. Зокрема, цінність для тоталітарного режиму мав учитель-гвинтик, який пропагував ідеї партійної верхівки. Спеціально розроблені урядово-партійні постанови регламентували зміст, форми і методи професійної діяльності педагога та обмежували його самостійність.

В умовах тоталітарного режиму зміст історичної освіти був спрямований на формування соціально придатного громадянина. Методологія історичної науки базувалася на марксистській позиції, згідно якої історичний процес розглядався як зміна суспільно-історичних формацій. Інші історіософські підходи визнавалися шкідливими і ненауковими.

Сучасні філософи та історики трактують методологічну основу розвитку історичної науки 1930-х років як спрощений та вульгаризований марксизм. В поєднанні з позитивізмом він виявив неабияку здатність зосереджуватися на емпіричному, конкретному, а також на економічних чинниках. Істотною рисою такого підходу було трактування законів історичного розвитку: вони розглядалися як динамічні закони однозначної детермінації. Методологічні установки спрощеного марксизму визначали схему історичного процесу, яка була лінійно детермінованою і незалежною від способів інтерпретації.

Методологія історії знайшла відображення також в змісті шкільної історичної освіти. У шкільному курсі домінував «єдино істинний погляд на історичний процес». Тоталітарна ідеологія максимально була підтримана унітарним характером змісту історичного знання.

Наступні десятиріччя радянського періоду не були позначені істотними змінами в змісті освіти, не дивлячись постійні експерименти в цій сфері. Ідейно-політичне спрямування історичної освіти міцно закріпилося на довгі часи. Як зазначає О. Савченко, впродовж десятиріч «у радянській педагогіці і в шкільній практиці відбувалась, як правило, пряма трансляція ідеологічних цілей у навчально-виховний процес, а проробка категорій цінностей на педагогічному рівні мала вигляд імперативних вказівок» [56, с. 2].

Для комуністичного керівництва освіта завжди була частиною ідеологічної системи. Тому саме партійні органи визначали характер світоглядного спрямування освітнього процесу, а також вимагали від вчителів та викладачів, щоб вони використовували світоглядний потенціал навчальних дисциплін для формування марксистських поглядів. Зокрема, засобами навчання суспільних дисциплін були підручники, які успадкували структуру, схеми та логіку сталінського «Короткого курсу історії ВКП (б)». Навчання за такими підручниками не створювало умов для формування діалектичного світогляду молодшого покоління. Важко назвати науковим таке розуміння історичного процесу, де не відображено всього його багатства, різносторонності, багатоваріантності та альтернативності. Проте такий стан історичної науки та історичної освіти цілком відповідав цілям комуністичного виховання, позаяк забезпечував формування особистості школяра в заданому напрямку. Ідеологів радянської системи не бентежив той факт, що історична освіта здійснювалася у відриві від досягнень світової історіографії, а також від традицій вітчизняної історичної науки та історичної дидактики.

Усвідомлення школярами та студентами марксистських законів розвитку суспільства забезпечувалося завдяки такій періодизації, згідно якої «локомотивом» історії визначалася революція. Добірка фактичного матеріалу у змісті історичної освіти також повинна була відповідати формаційному підходу.

Варто виокремити ті методологічні та методичні наслідки, які були зумовлені марксистською історіософією:

- надмірна увага до економічної історії та пропаганда ідеї економічного детермінізму, підкреслення залежності життя суспільства від стану економічного розвитку;
- перебільшення значення різноманітних соціальних рухів, навмисне виділення навіть незначних виступів представників пригнобленого класу, подання масових селянських виступів як селянських війн, приписування економічним заворушенням політичного забарвлення;
- пониження і замовчування ролі національних рухів, акцентування уваги переважно на їхніх соціальних аспектах та спрямованості на боротьбі проти пануючого класу;
- виправдання насильства і замовчування справжніх наслідків боротьби пригноблених мас за своє визволення;
- навмисне підкреслювання негативних і замовчування позитивних рис політичних діячів минулого;
- нехтування окремою особистістю в історії з її запитами, потребами, побутовими проблемами, духовним світом на користь абстрактних категорій, на зразок *народні маси, пригнічені класи* тощо;
- другорядне ставлення до питань культури і духовного розвитку людства;
- погляд на релігію і церкву як на знаряддя зміцнення пануючого суспільного ладу.

Ключовими поняттями марксистської історіософії є такі: класи, класова боротьба, диктатура пролетаріату, експлуатація, суспільний лад тощо. Вивчення історії в закладах освіти на основі формаційного підходу було спрямоване на осмислення цих понять, що мало забезпечувати засвоєння закономірностей історичного розвитку відповідно до марксистської концепції.

В історичній освіті застосовувався підхід, який з методичної точки зору завжди сприяє ефективному засвоєнню історичного матеріалу. Йдеться про застосування історичних джерел. Проте комплекс історичних джерел містив загалом роботи класиків марксизму-ленінізму, які виконували функцію підтвердження виведених у підручниках закономірностей. Для цього здобувачі освіти посилалися на думки класиків, конспектували та цитували їхні праці.

Партійно-класова позиція в історичному матеріалі простежувалася також у відповідних висновках та оцінках подій, явищ, процесів та історичних персоналій. У шкільних підручниках історії ця позиція була відображена в непрямих проявах ставлення за допомогою художніх засобів (епітетів, порівнянь).

На негативні наслідки політизованої історичної науки й освіти у радянські часи вказують В. Андрущенко та М. Михальченко, зазначаючи, що історичне пізнання, як і викладання історії в школі та вузі в повоєнний період виявилися спотвореними, а соціально-історична пам'ять – деформованою. Вони були підпорядковані вихованню активних будівників комунізму. Історичний процес трактувався здебільшого лише як прямолінійна зміна суспільно-економічних формацій. Це поступово призвело до його соціологізації, схематизації, безособовості, до скорочення живого, образного матеріалу та його денаціоналізації.

Сучасні науковці піддають критиці радянську історіографію за те, що у ній відсутній справжній об'єкт дослідження – людина з її світобаченням, переживаннями, вірою, системою цінностей і моральних суджень. Як зазначив А. Гуревич, «звичка бачити безпосереднього виробника зі спини, зігнутих над плугом або верстатом, заважала істориком заглянути цій людині в обличчя і поцікавитися її думками, почуттями, віруваннями, настроями, її поглядами на природний і соціальний світ і, зрештою, на самого себе» [17, с. 62]. Знеособлення історичного процесу мало місце також в підручниках та навчальних посібниках радянського періоду.

У контексті реформи загальноосвітньої і професійної школи 1984 р. було здійснено спробу також модернізувати історичну освіту. Зокрема, з метою «поглиблення ідейно-теоретичного виховання школярів» були змінені навчальні плани і програми. Але різноманітні нововведення 1984 р. виявилися невеликими, здебільшого формальними змінами. Радикальних перетворень в історичній освіті годі було сподіватися.

Отже, впродовж багатьох десятиріч зміст історичної освіти базувався на засадах догматизованого марксизму. Інші напрями історіософської думки ігнорувалися, тому їхній евристичний потенціал не використовувався. Під час викладання історії проблематичним було формування в учнів та студентів власної оцінки історичних подій, бачення багатовимірності та поліваріантності історичного процесу. Адже з позиції догматично-самовпевненої версії безмежного прогресу для молоді відповіді були очевидними і однозначними.

Після проголошення незалежності 1991 р. в Україні відбулися істотні політичні зміни, в тому числі – відмова від панівної ідеології. Така ситуація відобразилася на освітній системі, яка отримала певну свободу. Однак, свобода завжди потребує відповідальності. Національна освіта, втративши відчуття напрямку та метапедагогічні орієнтири, не змогла оперативного відреагувати на виклики часу: відшукати орієнтири і відновити динаміку руху. За роки незалежності у складних соціально-економічних умовах розвитку суспільства відбулися істотні зміни в структурі і змісті шкільної історичної освіти. Однак, процес осмислення та практичного розв'язання проблеми методологічної переорієнтації історичної освіти виявився довготривалим.

1.2. Проблема цілевизначення шкільної історичної освіти

Під час реформування історичної освіти враховано концептуальні підходи, які утвердилися в європейській історичній освіті. По-перше,

змінився погляд на суть самої історичної освіти. Наукові історичні знання не ототожнюються з реальними історичними подіями, натомість розглядаються як знання, що утворилися в результаті конструювання історичної дійсності науковцями під час обмірковування і тлумачення ними історичних фактів. Тож будь-які історичні знання – це інтерпретації, версії і тлумачення автора з метою пояснити події минулого, тобто є його особистою точкою зору. Тому оцінки й висновки істориків не можуть нав'язуватися суспільству як істина в останній інстанції. Історія належить до групи ідеографічних наук, тобто таких, завдання яких полягає в пошуку цінностей, а не закономірностей. Історія має справу не з історичними істинами, а з історичними доказами.

По-друге, не можна вважати абсолютними висновки й оцінки істориків. Адже в історичній науці постійно з'являються нові факти та свідчення, які дозволяють перегляд попередніх висновків та оцінок. З розвитком методології з'являються більш сучасні методи історичного дослідження, які також можуть дозволити подивитися на події, явища та процеси з іншого ракурсу. Звідси випливає, що нав'язування будь-якої інтерпретації історичного процесу як єдино правильної є помилковим.

По-третє, історичний матеріал в шкільних підручниках повинен містити не лише опис історичної події. Підручник потребує також залучення історичних джерел, які містять різні точки зору на цю подію. Це спонукає школярів до інтерпретації та оцінювання історичного процесу. Тим самим історія протистоянь, конфліктів та воєн, яка становить основний інформаційний масив у шкільних історичних курсах, перестає бути історією, написаною істориками переможців.

Історія як наука та навчальна дисципліна з огляду на її соціальну значущість завжди викликає інтерес у суспільства. Тому впродовж усіх років її модернізації з'являлася низка концепцій історичної освіти. Центральною проблемою історичної освіти є питання про її цільовизначення. Аналізування різних підходів до зазначеної проблеми засвідчило, що у науково-

педагогічної спільноти немає чітких орієнтирів щодо визначення мети та функцій історичної освіти.

Звернемо увагу на позицію О. Удода, який вважає, що метою історичної освіти має бути формування історичних знань як однієї з основ світоглядних позицій учнів [65, с. 6]. На думку вченого, історичні знання забезпечують ознайомлення вихованців з історичним минулим людства та соціальним досвідом; розвивають їх індивідуальне історичне мислення, що передбачає загальне розуміння історичного процесу, його різноманітності і суперечності; сприяють засвоєнню учнями загальнолюдських і національних духовних цінностей, досягнень культури, ідеалів гуманізму, демократії, громадянського суспільства; виховують в них особистісні риси громадянина України, любов до свого краю і народу, відповідальність за його і своє майбутнє, відкритість до сприйняття різноманітних культур світу; формують позитивні мотиви до активної участі у суспільному житті, соціальний оптимізм, здатність здійснювати самостійний вибір і приймати відповідальні рішення.

Мету навчання історії Л. Калініна вбачає у формуванні історичної свідомості як найважливішої умови успішної адаптації та самореалізації особистості. Складовими структури історичної свідомості авторка визначає знання основного змісту історичного процесу, історичну свідомість (відчуття причетності до історії свого народу), ідентифікацію, прагнення до етнічного самозбереження, утвердження етнічної цілісності, закріплення позитивного історичного досвіду в нормах поведінки, критеріях моральної самооцінки, ціннісних орієнтацій [29, с. 2].

На думку М. Гона, викликає певне застереження теза щодо прагнення до етнічного самозбереження та утвердження етнічної цілісності, формування історичної свідомості як мети навчання. Засада етнічного самозбереження має бути сформульована як етнічна самоідентифікація. До того ж, переконаний науковець, «влучніше говорити не про історичну свідомість, а самосвідомість» [13, с. 26].

Л. Жарова та І. Мішина, виходячи з нової стратегії розвитку особистості, головною метою історичної освіти визначають наступне: створення засобами освітньої галузі «Історія та суспільствознавство» умов для становлення людини, здатної «гідно існувати в реаліях світу XXI століття, громадянина і патріота України та водночас людини із широким планетарним мисленням» [20, с. 10].

К. Баханов вважає, що мета історії як навчального предмета полягає у допомозі учням в їхньому інтелектуальному і соціальному розвитку. Крім того, стверджує автор, на сучасному етапі розвитку українського суспільства «вкрай актуальним є саме національний аспект соціалізації, свідомого віднесення індивіда до української нації й реального відчуття себе її частиною, підготовка до свідомої активної участі в житті української держави» [2, с. 2].

Аналізування різних підходів щодо визначення мети історичної освіти засвідчило, що відмінності в позиціях авторів стосуються не цілевизначення, а визначення цільової домінанти. Наприклад, якщо за мету навчання історії автори пропонують вважати ознайомлення молоді з історичним минулим людства, прилучення її до загальнолюдських цінностей, орієнтацію на активну участь у розбудові української держави (О. Ганжа, О. Калакура, З. Кирка, І. Коляда, Б. Корольов, С. Кульчицький, О. Малій, С. Осмоловський, Д. Чередниченко), то це слід розуміти як зорієнтованість історичної освіти на формування історичної свідомості.

В інших підходах історична освіта зорієнтована на формування історичного мислення (С. Кульчицький, Л. Калініна, О. Пометун). З погляду Г. Бондаренка, історичне мислення «ґрунтується на історичній пам'яті та свідомості» [6, с. 207]. Тому цей підхід також зорієнтований на формування історичної свідомості. Історична свідомість завжди була структуротворним елементом культури, який відображає панівні уявлення про світ і місце людини в світі, про суспільство, які розглядалися крізь призму простору і часу.

У підходах різних науковців щодо визначення мети історичної освіти можна простежити певну закономірність: вони прагнуть виділити окремі аспекти з того, що перебуває в об'єктивному зв'язку. Образ історії розуміється як складник світогляду. Тому історична освіта – не є сумою знань про минуле людства. Вона, на думку вчених, спрямована на досягнення історії, що забезпечуватиме формування історичної свідомості та виховання патріотизму.

Науковці виділяють у світогляді кілька підсистем: пізнавальну, ціннісну, поведінкову тощо. Розвиток пізнавальної підсистеми у процесі набуття історичної освіти має вияв в усвідомленні тенденцій історичного процесу. Ми не схильні визнавати пріоритет пізнавальної підсистеми у процесі формування історичної свідомості, позаяк не підтримуємо модерністську ідеологію, яка віддає перевагу науковому пізнанню над формуванням особистості. Тому в історичній освіті слід увагу приділяти аксіологічному аспекту. Аксіологічний підхід створює можливість, за якої педагог спроможний вийти на розуміння цінності освіти, визначення її цілей як ідеалів гідності і людяності. Аксіологічний підхід в історичній освіті значно розширює можливості історії у формуванні особистості.

Важливою пізнавальною функцією оціночних суджень в історичній освіті є те, що з їх допомогою минуле людства розглядається як явище, значуще для сучасної дійсності. Історія, на думку М. Грушевського, «...являється неустанною оцінкою, «судом історії», про котрий так багато говориться, і котрий дійсно твориться неустанно, хоч і зовсім інакше, ніж то собі уявляється – а власне неустанною переоцінкою історичних прецедентів, історичних діл, типів і індивідуальностей з становища сучасного моменту, його завдань і поглядів, його соціальних і моральних вимог, і таким же переоцінюванням, перемірюванням сучасних подій – включно до своєї власної індивідуальної діяльності, мірою і вагою історичних прикладів, взірців і прецедентів минулого» [16, с. 83].

Вчитель історії виступає основним інтерпретатором та ретранслятором історичних знань в освіту. Під час зміни парадигми світобачення перед ним завжди постає питання, за якими критеріями і з яких позицій історик повинен оцінювати минуле. На це запитання шукали відповідь вчителі історії за умов відмови від класово-партійного підходу.

Для науковців-істориків та вчителів історії в пошуках нових підходів до історичного пізнання можуть слугувати методологічні орієнтири, запропоновані вченими Українського Центру духовної культури. На їхню думку, щоб давати оцінку діяльності людей минулого (а історія і є реальною життєдіяльністю людей в часовому вимірі), то потрібно це робити за мірками (світоглядними, культурними, морально-ціннісними тощо) того часу, тієї картини світу, що панувала у тому суспільстві. Ми не можемо нав'язувати предкам свій світогляд, світорозуміння, свої цінності і ціннісні орієнтації, свої способи мислення і діяльності. Насамперед тому, що вони (світогляди, цінності, способи мислення і діяльності), розділені і віддалені в часі, не можуть і не повинні збігатись, бути адекватними. Для цього історикю треба стати сучасником минулих поколінь, перейнятися їхнім духом, світоглядом, психологією, ментальністю, щоб бути здатним скласти об'єктивну оцінку історичному минулому. Нові покоління людей часто зверхньо ставляться до своїх попередників, дорікаючи їм у тому, що вони чогось не зрозуміли, до чогось не піднялись, не змогли пояснити тощо.

З іншого боку, без оцінювання історична наука втрачає свій сенс, бо історія тоді нічому не вчить, постає просто літописом без своїх уроків і покарання за зневагу до них. Вихід із цієї суперечливої ситуації вчені вбачають у тому, що історична наука, як теоретичний досвід історії, повинна допомагати нашим сучасникам виробити моральну оцінку навколишній, теперішній соціальній дійсності і відповідним чином визначити нашу поведінку і діяльність. Людина дивиться в минуле, як в дзеркало, вона бачить там чужі долі, але зіставляє їх зі своєю долею, з тим, що відбувається навкруги. Досвід історії — це орієнтир, яким часто користуються навіть

несвідомо. Інколи людина теж несвідомо коригує свою поведінку, керуючись прикладом пережитого, побаченого, почутого.

Незаперечним є твердження про те, що якість історичного процесу залежить від людських якостей його агентів. Школярі як майбутні громадяни повинні мати такі якості, які будуть сприяти консолідації суспільства, об'єднувати окремих людей у народ, згуртовувати їх на основі спільних цінностей, норм і традицій. Тому в умовах трансформації українського суспільства важливим є вирішення завдання спрямованості шкільної історичної освіти на формування у молоді історичної свідомості. Іншим чинником, який впливає на зміст історичної освіти, є загроза глобальних проблем, що спонукає до трансформації світовідчуття сучасної людини в напрямку від «літописця світового духу» до «творця історичного самостановлення людства». Суспільство, спираючись на історичний досвід, виробляє нові цінності, нові орієнтири, адекватні новим історичним умовам, а історична освіта має донести їх до кожної людини у прийнятній, зрозумілій формі.

З огляду на вище зазначене, можна виокремити функції історичної освіти, які визначаються цінностями культури і потребами суспільства. Передовсім варто назвати функцію формування історичної свідомості, яка сприяє консолідації суспільства. Історична свідомість забезпечує єдність суспільства, згуртовує людей у народ на основі спільних цінностей, норм, традицій, які вивірені й освячені історією, жертвами предків. Історична свідомість стає особливо актуальною в перехідні епохи, коли відбуваються значні епохальні зрушення, які ведуть до розхитування суспільства, розмивають його, позбавляють людину просторової (соціальної) та часової орієнтації. Це не означає, що слід, хоча й подумки, повернути людину в минулі часи, повернути їй учорашні цінності та норми поведінки. Це згубний шлях, який веде до шароварщини, лубковості. Суспільство, спираючись на історичний досвід, повинно виробити нові цінності, нові норми, адекватні новим історичним умовам, а історична освіта має донести

їх до кожної людини у прийнятній, зрозумілій формі. Таким чином, розуміння, осмислення історії лягає у фундамент ідеології, а остання засобами історичної освіти формує й історичну свідомість народу.

Важливою функцією історичної освіти, яка конкретизує попередню, є виховання патріотизму. Історична свідомість допомагає людині стати членом соціуму, а пошана й любов до історії свого народу, знання його історичної долі роблять людину патріотом, укорінюють її в культурі.

Третьою функцією історичної освіти є осягнення історії. Якщо виховання патріотизму звернене до серця людини, то спроба зрозуміти сутність феноменів історії звертається головним чином до розуму людини. Цінність осягнення історії полягає у тому, що евристичний потенціал історичної науки дає змогу свідомо проводити економічну, екологічну, освітню, правову політику. Це той випадок, коли історія виконує роль наставниці /виховательки /вчительки. Історичний досвід людства свідчить, що знання історичних закономірностей не забезпечує уникнення історичних негараздів (економічних, соціальних тощо). Проте ці знання дають можливість пом'якшити перехід до нових історичних умов, зменшити соціальну напруженість на зламі історичних епох.

Залежно від домінування тієї чи іншої функції історичної освіти можна виокремити її рівні, які визначають зміст і форми історичної освіти. Науковці пропонують розрізнити п'ять рівнів історичної освіти:

- 1) міфологічно-героїчний (легенди, казки, історичні оповідання), розрахований на дітей віком до 12 років;
- 2) раціонально-інформаційний рівень для оглядового ознайомлення з національною та всесвітньою історією, розрахований на учнів середньої школи віком 12-18 років;
- 3) раціонально-інформаційний рівень для поглибленого вивчення історії студентами-негуманітаріями (17-22 рр.);
- 4) поглиблене вивчення історії з урахуванням фахової специфіки студентами-гуманітаріями, але не істориками;

5) історія для істориків.

На першому рівні історична освіта має бути звернена до емоційної сфери свідомості дитини, «пропущена крізь серце». Саме на цьому рівні треба закладати підвалини історичної свідомості, національне світосприйняття і почуття патріотизму. Відповідно до цього мають бути використані певні форми і засоби навчання. Історія на цьому етапі повинна вивчатися не мовою фактів, цифр, дат, тобто суто інформаційно, а мовою художніх образів, поданих у яскравій формі. Враховуючи специфіку сучасного світосприйняття крізь екран телевізора, тут стануть у пригоді шкільне телебачення та відеофільми на історичну тематику.

Другий рівень історичної освіти також є обов'язковим для всіх. На цьому рівні продовжується знайомство школяра з національною та всесвітньою історією, але історія вже має сприйматися і розумом, і серцем однаковою мірою раціонально і емоційно. Відповідно розширюється коло художніх творів на історичну тематику (історія крізь художній образ), які не тільки визнаються, а може, й інсценуються, засвоюються учнями в ігровій формі. Одночасно починається систематичне вивчення історії. На цьому етапі потрібне міжпредметне взаємопроникнення історії, літератури, географії та окремих тем природничих наук. Головним завданням вивчення історії на цьому рівні є поєднання свідомого та емоційного сприйняття історії.

1.3 Засади методологічної переорієнтації історичної освіти в загальноосвітній школі

Визначаючи зміст та форми науково-методичного супроводу навчання історії, особливу увагу доцільно привернути до осмислення методологічних підвалин сьогоденної освітньої діяльності, визначення шляхів упровадження досвіду організації саме такої взаємодії в системі «учитель-учні», яка

спрямована на досягнення максимально високого результату для кожного учасника цілісного педагогічного процесу.

Провідною методологічною засадою історичної освіти є її гуманістична спрямованість. Гуманна педагогіка спонукає вчителя до творення таких педагогічних умов, які б відповідали внутрішнім інтенціям особистості вихованця, сприяли його самореалізації, світоглядному самоствердженню. Гуманістичну спрямованість історичної освіти слід розглядати в поєднанні з принципом діалогічної взаємодії. Діалогізм в історичній освіті об'єктивно зумовлений сприйняттям плюралізму концепцій щодо трактування історичної дійсності. Учитель має підтримувати евристичність різних методологій досягнення історичного буття, не абсолютизуючи жодної. Адже в процесі дидактичної трансляції знань про історію важливим є не лише пояснення позитивних чи негативних сторін певних історіософських концепцій, але й, що найголовніше – розуміння ролі кожної у пошуках сенсу історичного буття.

Слід зазначити, що визнання плюралізму історіософських концепцій під час навчання історії створює для вчителя суперечливу ситуацію. З одного боку, реалізація зазначеного принципу створює основу для діалогізації освітнього процесу, що, в свою чергу, забезпечує умови для світоглядного самовизначення суб'єктів освітнього процесу та сприяє толерантизації суспільства, унеможлиблює конфронтацію, відчуження та недовір'я у суспільстві. Навчання історії на засадах діалогізму сприяє громадянському дискурсу, позаяк уможлиблює застосування таких дидактичних форм трансляції історичного знання, які спрямовані на утвердження толерантності в середовищі суб'єктів педагогічного процесу.

З іншого боку, не варто перебільшувати роль плюралізму в освітньому процесі. Адже підміна об'єктивного знання індивідуальною думкою чи кутом зору може спричинити зниження якості результату історичного пізнання. В умовах дидактичної трансляції історичного знання абсолютизація

плюралізму може спричинити світоглядні коливання і навіть світоглядну розгубленість та невизначеність у покоління, що немає життєвого досвіду. До слабких сторін плюралістичного світобачення можна віднести і те, що плюралістичні підходи до інтерпретації минулого релятивізують процес здобуття об'єктивного знання. Для вчителя історії важливо бути спроможним подолати цю колізію. Тому він має забезпечити діалогічно-комунікативну спрямованість історичної освіти, що є засобом розв'язання суперечності.

Історія – єдина наука, об'єктом дослідження якої є буття, яке вже відбулося, і його неможливо вивчати в реальному часі. Тому історик не може бути безпосереднім свідком цього буття. Натомість він є лише інтерпретатором минулої реальності. Тож на достовірність версії науковця впливатиме кількість і якість досліджених історичних джерел, а також правильне застосування понять, у яких відображено сутність явищ, зв'язки, залежності, стосунки між окремими подіями, явищами, процесами. На об'єктивність історичного дослідження впливають також особисті якості дослідника: його компетентність, здібності, наукова вимогливість, світогляд, неупередженість тощо. Крім наукової інтерпретації, трактуванням історичних подій та оцінюванням ролі особистостей займаються письменники, кінорежисери, журналісти, сучасники подій і ін.

Рівень об'єктивності трактування та оцінки історичної події, явища, процесу чи історичного діяча залежить від типу інтерпретації. Для вчителя історії зручною може бути типологізація інтерпретацій, яку запропонував експерт-консультант Ради Європи Т. Мак-Елеві (Англія). У навчанні історії англійський педагог пропонує розрізняти такі типи інтерпретацій:

Таблиця 1.1

Типологізація інтерпретацій (за Т. Мак-Елеві)

Тип інтерпретації	Форми
науково-історична (археологічна)	книги і статті, написані професійними істориками, наукові доповіді, лекції;

освітня (шкільна або вузівська)	підручники, посібники, фонди музеїв, кіно, телебачення, документи, наочні посібники (картини, портрети);
художня	романи, фільми, драматургія;
популярна історія	фольклорні твори про минуле, нариси, розповіді;
персональна	мемуари, спогади.

Під час використання інтерпретацій вчителю варто враховувати такі застереження автора типологізації:

- «історичні інтерпретації завжди незавершені (тобто автори зосереджують увагу тільки на тому, що їм цікаво, пропускаючи, замовчуючи інше);
- будь-яке трактування історії має цінність тоді, якщо спирається на докази, факти;
- інтерпретації завжди поєднують докази (доведені факти) і витвори авторської уяви, тобто загальним правилом написання історії є: історію частково знаходимо у джерелах, частково уявляємо; студентів (учнів) треба вчити відрізняти факт, думку автора і авторську уяву;
- на інтерпретацію завжди впливають турботи, потреби і питання сьогодення, які забарвлюють погляд автора на минуле;
- на тлумачення трактування минулого завжди впливає власний досвід, знання та погляди, пристрасті та передсуди того, хто описує; відмінність в поясненнях однієї і тієї самої події, періоду, процесу в різних авторів може пояснюватися метою викладення, призначенням певній аудиторії та особистістю автора;
- академічна історія є не більш об'єктивною, ніж популярна».

Заслуговують на увагу методичні підходи до питання формування в учнів власного погляду на ті чи інші події та явища історії, запропоновані відомими науковцями Т. Ладиченко та О. Пометун. Детальні розробки занять

з розвитку умінь інтерпретувати історичні джерела, розуміти їх упередженість, зіставляти різні точки зору містить авторський курс «Методика викладання історії» канадки українського походження, спеціаліста з історії В. Курилів [36, с. 37].

Як було зазначено раніше, важливою функцією історичної освіти є її спрямованість на творення умов, які б забезпечували становлення особистості як громадянина-патріота. Зазначена обставина актуалізує проблему усвідомлення актуальності низки питань, пов'язаних з характером представленості досвіду минулого в культурному бутті сучасності. Найперше це зумовлено тим, що в ситуації «виклику» культурно-історична традиція як основа генетичного соціокоду народу слугує необхідною умовою збереження цінностей та світоглядних установок, без яких виживання соціуму неможливе: моральності, працелюбності і жертвовності, виражених в конкретних етнічних та національних формах. Традиція є одним із найефективніших механізмів, що протистоять руйнівній дії відцентрових суспільних сил. Проте слід зауважити, що відродження традицій у перехідному українському суспільстві вимагає обов'язкового врахування застереження щодо крайнощів філософської абсолютизації дорефлексивних пластів життєвого світу і повсякденного буття, що може знайти своє завершення в самоізоляції у відсталій партикулярності життєвого світу та втраті його персонального виміру.

Сприятливим шляхом, що забезпечує нормальний розвиток традицій, є такий, коли нація може шанувати і зберігати їх, але не зупиняється, а йти вперед, не замикаючись у вузькі рамці своєї традиційної культури, брати від інших народів їх кращі здобутки, органічно переробляючи їх відповідно до інтересів і психології свого народу.

Історична освіта має забезпечувати формування в учнів цілісного бачення світу, розуміння місця та ролі людини в ньому, і себе зокрема. Формуванню в особистості міждисциплінарної свідомості сприяє

інтегративний підхід в історичній освіті. Інтеграція навчання має відбуватися на двох рівнях:

- організаційно-педагогічному (міжпредметні зв'язки, проведення інтегрованих уроків);
- змістовному (запровадження інтегрованих курсів з історії).

Наведемо приклади застосування міждисциплінарних зв'язків історії та філософії.

Таблиця 1.2

Приклади застосування філософського підґрунтя під час вивчення історії

Клас	Історичні події, явища, процеси	Філософське підґрунтя історичної реальності
7 клас	Історія Давньоруської держави. Децентралізація та відцентрові тенденції в Русі-Україні.	Філософським опертям для осмислення проблеми співвідношення суб'єктивних та об'єктивних чинників в історичному процесі може слугувати особистісно-подієве тлумачення історії як царини людських вчинків, яке зустрічається в А. Тойнбі, репрезентаторів школи «Анналів» та вітчизняного філософа В. Табачковського.
8 клас, 10 клас	Українська національна революція (XVII ст.) та Українська національно-демократична революція (1917-1921 рр.).	Плідними для осмислення причин поразок українського народу в боротьбі за державність можуть бути філософські розвідки В. Липинського, М. Михальченка, В. Табачковського, у яких відображено суперечливість української національної самосвідомості, виробленої під впливом геополітичного розташування України – на «перехресті» впливів Сходу та Заходу:

		відмінних культур, світоглядів, цивілізацій. В контексті названих тем має потребу та сенс звернення до філософії А. Тойнбі, з позицій якої усвідомлюється значення вибору народом варіантів втілення виклику в практику, роль раціонального проникнення у виклик, значення творчої еліти і лідера, здатних досягнути його сутність.
10 клас	Причини встановлення нацистської диктатури у Німеччині та чинників життєдіяльності третього рейху	Окремі положення філософії життя (А. Шопенгауер, Ф. Ніцше, О. Шпенглер), з позицій якої життя розуміється як вияв суб'єктивності: як воля до влади, жадаба до життя, що ґрунтується на біологічному інстинкті виживання.
10 клас	Історія Першої та Другої світових воєн. Причини та наслідки.	Доктрина «вічного миру» І. Канта як гуманістичний імператив для сучасного людства. Роздуми щодо гасла «війни всіх проти всіх» як природного стану людей, проголошеного Т. Гоббсом, дискусія навколо гегелівського обґрунтування необхідності війни як процесу, що застерігає народи від морального падіння, сприяє внутрішньому заспокоєнню нації.
10 клас	Український рух Опору в роки Другої світової війни.	Звернення до філософії української національної ідеї (М. Драгоманов, М. Міхновський, Д. Донцов) зумовлене потребою у визначенні критеріїв оцінки вкладу учасників радянської та

		самостійницької течій у боротьбу з окупантами та необхідністю усвідомлення співвідношення національних та загальнолюдських цінностей.
11 клас	Історія молодіжних бунтів 60-70 рр. XX ст. у Європі та США	Філософія екзистенціалізму, репрезентована Ж.П. Сартром та А. Камю. Попри глибокий песимізм і утвердження екзистенціалізмом абсурдності буття, варто підкреслити його повагу до людини, і, найперше – ствердження величезної її відповідальності перед вибором власних цінностей. Виступи молоді у 60-70 рр. можуть слугувати ілюстрацією того, як при несподіваних поворотах долі лише від самої людини залежить, зламається вона морально чи збереже свою гідність і самоповагу. Для молодої людини важливим є усвідомлення ціннісної домінанти екзистенціалізму: будь-який опір, боротьба – це вже внутрішня перемога, і поки людина опирається, бореться, її перемогти неможливо.

Як видно з таблиці, значна кількість історичного матеріалу потребує філософського осмислення. Зокрема вивчення історії нацизму потребує залучення окремих положень філософії життя. Вивчення історії молодіжних бунтів 60-70 рр. XX ст. у Європі та США неможливе без поєднання з філософією екзистенціалізму. Вивчаючи історію двох великих трагедій XX століття, вчитель спрямовує школярів до життєтворчої сили доктрини «вічного миру» І. Канта, що сприятиме осмисленню причин світових воєн.

У курсі історії України важливими для аксіологічних та світоглядних узагальнень є проблеми, пов'язані з боротьбою українського народу за державність, його трагедією у світових і громадянських війнах та голодоморах ХХ століття. Зокрема, у предметному полі історіософії може розгортатися вивчення історії українських революцій ХVІІ та ХХ століть. Ще одним прикладом використання історіософського потенціалу занять з української історії може слугувати вивчення українського руху Опору в роки Другої світової війни.

Аналізування змісту історичних курсів дозволяє зробити висновок про те, що використання історіософського потенціалу історичних дисциплін є продуктивним шляхом до взаємозбагачення та взаємозв'язку історії і філософії: історія збагачує філософські погляди своєю конкретністю, натомість філософія допомагає глибше розуміти історичні процеси, їх багатовекторність та можливі альтернативи.

РОЗДІЛ 2

ЗМІСТ ТА ФОРМИ НОРМАТИВНО-МЕТОДИЧНОГО СУПРОВОДУ НАВЧАННЯ ШКІЛЬНИХ КУРСІВ ІСТОРІЇ

2.1. Нормативно-методичне забезпечення історичної освіти

На переосмислення підходів до навчання історії мають вплив такі законодавчі та нормативні документи, як-от: Закон України «Про освіту», Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті, проекти Концепцій шкільної історичної освіти, Державний стандарт базової і повної середньої освіти, навчальні програми з історії тощо.

Упродовж останніх років в Україні було здійснено кілька спроб створити концепцію історичної освіти. Однак, ці спроби залишилися на рівні проектів. Серед авторів з розробки концепції – такі сучасні історики та дидакти, як-от: Л. Ведмідь, О. Удод, Н. Яковенко та ін.

Таблиця 2.1

Порівняльна характеристика концепцій історичної освіти

Рік видання концепції	2009 р.	2011р.
Автори концепції	О. Удод Н. Яковенко	Л. Ведмідь Н. Яковенко
Мета шкільної історичної освіти	Формування вільної особистості, яка визнає загальнолюдські та національні цінності й керується морально-етичними критеріями та почуттям громадянської	Створення умов для розвиток інтелекту дитини, її критичного та творчого мислення, визначення нею власної ідентичності; розвиток і саморозвиток молодої людини як вільної

	<p>відповідальності у власній поведінці; виховання засобами історії громадянської свідомості, зорієнтованої на патріотичне почуття приналежності до власної країни та до її спільних історичних, політичних і культурних цінностей, а також на демократичні пріоритети й злагоду в суспільстві; прищеплення толерантності й поваги до різних поглядів, релігій, звичаїв і культур, уміння знаходити порозуміння з іншими людьми задля досягнення суспільно значущих цілей.</p>	<p>особистості, здатної самореалізовуватися в сучасному багатоманітному світі та брати участь у житті демократичного суспільства; виховання відповідального громадянина і патріота України.</p>
<p>Змістові принципи шкільної історичної освіти</p>	<ul style="list-style-type: none"> - загальнонауковий підхід; - конкретно-історичний підхід; - альтернативно-проблемний підхід; - генералізуючий підхід; - системний підхід; - аксіологічний підхід; - полікультурний підхід; - світський підхід. 	<p>- синхронного вивчення двох взаємопов'язаних курсів – історії України та всесвітньої історії;</p> <p>- лінійно-хронологічної побудови навчальної історичної інформації в хронологічній послідовності відповідно до загальновизнаної періодизації історії з</p>

		<p>акцентом на історії ХХ століття;</p> <ul style="list-style-type: none"> - проблемно-тематичного підходу до організації змісту та відмови від країнознавчого принципу; - багатоаспектності – вивчення різних вимірів історії: соціального, економічного, етносоціального, політичного, культурного, релігійного, технічного, гендерного, просторового; - багатоперспективності – вивчення історії з точки зору різних суб'єктів історичного процесу та різної історичної інтерпретації; - збалансованості у показі загальнонаціональної, регіональної та локальної історії; - поєднанні оглядового, тематичного та поглибленого вивчення; - наявності пропедевтичного курсу.
--	--	--

Порівнюючи два проекти концепції шкільної історичної освіти за визначеною метою, слід зазначити, що обидва варіанти зорієнтовують учителів на поєднання націоцентризму та універсалізму, що забезпечуватиме формування особистості відповідального громадянина та патріота.

Важливим елементом концепцій є визначення змістових принципів історичної освіти, які мають забезпечити поєднання здобутків і педагогічної, і історичної наук. Зокрема, в концепції 2009 р. у змістових принципах відображено спрямованість історичної освіти на її методологічну переорієнтацію. Адже загальнонауковий, конкретно-історичний, альтернативно-проблемний, генералізуючий, системний, аксіологічний, полікультурний та світський підходи до організації змісту історичної освіти відображають зміни, які сталися в історичній науці та історичній дидактиці за останні роки.

Принципи організації змісту шкільної історичної освіти, які визначені у Концепції 2011 р. (синхронного вивчення двох взаємопов'язаних курсів; лінійно-хронологічної побудови навчальної історичної інформації; проблемно-тематичного підходу до організації змісту та відмови від країнознавчого принципу; багатоаспектності; багатоперспективності; збалансованості у показі загальнонаціональної, регіональної та локальної історії; поєднанні оглядового, тематичного та поглибленого вивчення; наявності пропедевтичного курсу), демонструють спрямованість шкільної історичної освіти на врахування європейського досвіду викладання історії у XXI ст.

За умов впровадження Нової української школи нормативно забезпеченою є лише одна ланка середньої школи – базова (5-9 класи). Зокрема, 30.09.2020 р. постановою Кабінету Міністрів України № 898 було затверджено Державний стандарт базової середньої освіти.

Згідно нового стандарту, «метою громадянської та історичної освітньої галузі є розвиток особистості учня через осмислення минулого, сучасного та зв'язків між ними, взаємодії між глобальними, загальноукраїнськими і

локальними процесами; формування ідентичності громадянина України, його активної громадянської позиції на засадах демократії, патріотизму, поваги до прав і свобод людини, визнання цінності верховенства права та нетерпимості до корупції» [19].

Обов'язкові результати навчання учнів з громадянської та історичної освітньої галузі передбачають, що учень:

- «мислить історико-хронологічно, орієнтується в історичному часі, встановлює причиново-наслідкові зв'язки між подіями, явищами і процесами, діяльністю людей та її результатами в часі, виявляє зміни і тривалість у житті суспільства;
- мислить геопросторово, орієнтується в соціально-історичному просторі, виявляє взаємозалежність розвитку суспільства, господарства, культури і навколишнього природного середовища;
- мислить критично, працює з різними джерелами інформації та формулює історично обґрунтовані запитання;
- мислить системно, виявляє взаємозв'язок, взаємозалежність та взаємовплив історичних подій, явищ, процесів, постатей у контексті відповідних епох; розуміє множинність трактувань минулого і сучасного та зіставляє їх інтерпретації;
- усвідомлює власну гідність, реалізує власні права і свободи, поважає права і гідність інших осіб, виявляє толерантність, протидіє проявам дискримінації;
- дотримується демократичних принципів, конструктивно взаємодіє з іншими особами, спільнотою закладу освіти, місцевою громадою і суспільством, долучається до розв'язання локальних, загальнонаціональних і глобальних проблем, усвідомлює необхідність утвердження верховенства права і дотримання правових норм для забезпечення сталого розвитку суспільства» [19].

На думку О. Мокрогуза, за новим Державним стандартом «результат навчання характеризується не обсягом засвоєних предметних знань чи вмінь

понять, теорій, усталених картин світу тощо, а динамізмом когнітивних процесів щодо їх застосування (пояснити явище, обґрунтувати прийняте рішення, проаналізувати й оцінити подію, висловити ставлення тощо). зміст базової середньої освіти має стати цілісним і системним щодо формування всієї сукупності ключових компетентностей, продовженням початкової освіти і фундаментом для здобуття профільної середньої»

Наразі навчання історії у 5-9 класах здійснюється за програмою, яка була укладена відповідно до наказів Міністерства освіти і науки України № 52 від 13 січня 2017 р. і № 201 від 10 лютого 2017 р. – на виконання Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р. та з метою модернізації навчальних програм для 5–9 класів на основі компетентнісного підходу.

Згідно оновленої програми, «метою шкільної історичної освіти є: а) формування вільної особистості, яка визнає загальнолюдські та національні цінності й керується морально-етичними критеріями та почуттям громадянської відповідальності у власній поведінці; б) виховання засобами історії громадянської свідомості, зорієнтованої на патріотичне почуття приналежності до власної країни та до її спільних історичних, політичних і культурних цінностей, а також на демократичні пріоритети й злагоду в суспільстві; в) прищеплення толерантності й поваги до різних поглядів, релігій, звичаїв і культур, уміння знаходити порозуміння з іншими людьми задля досягнення суспільно значущих цілей» [25].

У старшій школі вивчати історичні курси учні можуть в різний спосіб: синхронно історію України та всесвітню історію або інтегрований курс «Історія: Україна і світ», який запроваджено в навчальний процес у 2018 р.

Таблиця 2.2

Мета вивчення історичних курсів у старшій школі

Синхронні курси	Інтегрований курс
-----------------	-------------------

<p>Сприяти формуванню в учнів/учениць національно-культурної ідентичності, патріотичного світогляду, активної соціальної та громадянської позиції, почуття власної гідності у результаті осмислення соціального та морального досвіду минулих поколінь, розуміння історії і культури України в контексті історичного процесу</p>	<p>Сприяти розвитку особистості, яка володіє ключовими і предметними компетентностями, усвідомлює власну національну ідентичність, має патріотичний світогляд, займає активну громадянську позицію, розуміє виклики глобалізованого світу і здатна реагувати на динаміку суспільних завдань через засвоєння й осмислення історичних явищ і процесів, що стосуються національних інтересів України ХХ–ХХІ ст. та її місця у світовій історії.</p>
--	--

Цілі вивчення історії конкретизовані в завданнях. Як свідчить аналізування навчальних програм, вони ідентичні в обох варіантах. Згідно навчальних програм завдання вивчення історії в старших класах полягають у такому:

- 1) «поглиблення інтересу до історії як сфери знань і навчального предмета, розвиток мисленнєвих здібностей та умінь, необхідних для розуміння сучасних викликів;
- 2) набуття системних знань про факти, події, явища, тенденції в Україні та світі ХХ–ХХІ ст. з позицій: цінності життя людини, досвіду українського державотворення, утвердження єдності й соборності Українського народу, значення європейських культурних і правових традицій для суспільних процесів в Україні, зміцнення національних інтересів і суверенітету, цілісності та непорушності кордонів Української держави в контексті світового історичного процесу;
- 3) розвиток історичного, критичного та творчого мислення, здатності розуміти загальний хід історичного процесу, проблеми, що стоять перед країною та світом;

- 4) спонукати до усвідомлення національного інтересу, необхідності захисту суверенітету, територіальної цілісності своєї держави в умовах реальних військово-політичних, інформаційних та інших викликів;
- 5) долучення до духовних і культурних надбань і цінностей, історико-культурних традицій українського й інших народів;
- б) сприяння формуванню політичної та правової культури, громадянської самосвідомості, пошани до державної символіки України в гармонійному поєднанні із національними та загальнолюдськими цінностями» [26; 27].

У програмі синхронного вивчення всесвітньої історії та історії України запропоновано таку структуру освітнього процесу, яка, на думку авторів програми, має сприяти підвищенню результативності навчання завдяки ефективному розподілу навчального часу (таблиця 2.3).

Таблиця 2.3

Синхронізація викладання курсу історії України та всесвітньої історії (10 клас)

Історія України	Всесвітня історія
Повторення. Вступ	Розділ 1. Передумови Першої світової війни. Війна та революції
Розділ 1. Україна в роки Першої світової війни	Розділ 2. Облаштування повоєнного світу
Розділ 2. Початок Української революції	Розділ 3. Провідні держави світу в міжвоєнний період
Розділ 3. Розгортання Української революції. Боротьба за відновлення державності	Розділ 4. Держави Центрально-Східної Європи
Розділ 4. Встановлення й утвердження комуністичного тоталітарного режиму в Україні	Розділ 5. Держави Азії та Латинської Америки
Розділ 5. Західноукраїнські землі в міжвоєнний період	Розділ 6. Передумови Другої світової війни
	Розділ 7. Друга світова війна

Розділ 6. Україна в роки Другої світової війни	Розділ 8. Повсякденне життя та культура в міжвоєнний період
--	---

Таблиця 2.4

Синхронізація викладання курсу історії України та всесвітньої історії (11 клас)

Історія України	Всесвітня історія
Повторення. Вступ	Розділ 1. Облаштування повоєнного світу
Розділ 1. Україна в перші повоєнні роки	Розділ 2. Держави Північної Америки та Західної Європи: формування постіндустріального суспільства
Розділ 2. Україна в умовах десталінізації	Розділ 3. Держави Центрально-Східної Європи: трансформаційні процеси
Розділ 3. Україна в період загострення кризи радянської системи	Розділ 4. Держави Азії, Африки та Латинської Америки: вибір шляхів розвитку
Розділ 4. Відновлення незалежності України	Розділ 5. Міжнародні відносини
Розділ 5. Становлення України як незалежної держави	Розділ 6. Повсякденне життя і культура
Розділ 6. Творення нової України	Узагальнення до курсу

Сильною стороною інтегрованого курсу є його спрямованість на зменшення обсягу інформації. Навчальні цілі мають досягатися за рахунок внутрішньої та зовнішньої інтеграції. За програмою інтегрованого курсу «Історія: Україна і світ» структура освітнього процесу має такий вигляд:

Таблиця 2.5

Структура інтегрованого курсу «Історія: Україна і світ»

10 клас	11 клас
Вступ. Переддень світової війни	Вступ. Уроки Другої світової

Розділ 1. Перша світова війна	війни
Розділ 2. Соціальні й національні революції в Європі. Українська революція	Розділ 1. Повоєнне врегулювання Розділ 2. Світ у пошуках нових моделей розвитку
Розділ 3. Облаштування повоєнного світу: між демократією й авторитаризмом	Розділ 3. Україна в період «відлиги» Розділ 4. Формування
Розділ 4. Тоталітарні режими як виклик людству	постіндустріального суспільства Розділ 5. Революційні зміни в Європі. Проголошення
Розділ 5. Україна і світ напередодні Другої світової війни. Початок війни	незалежності України Розділ 6. Україна в сучасному
Розділ 6. Друга світова війна: перебіг і результати	світі

У програмі інтегрованого курсу немає розподілу навчальних годин за розділами. Такий підхід спонукає вчителя до самостійності у питаннях визначення часу для роботи над кожним розділом програми. Працюючи в межах річної кількості годин, вчитель повинен зосередитися на досягненні очікуваних результатів учіння. Тому його головним завданням є наповнення змістом процесу навчання.

Напередодні початку другого етапу впровадження НУШ, який стосується базової школи, з 1 вересня 2021 р. здійснюється пілотування модельних освітніх програм з історичної та громадянської освітньої галузі у 5 класах 136-ти шкіл України. Модельна навчальна програм – це документ, що визначає орієнтовну послідовність досягнення очікуваних результатів навчання учнів, зміст навчального предмета (інтегрованого курсу) та види навчальної діяльності учнів, рекомендовані для використання в освітньому процесі у порядку, визначеному законодавством [37].

Загалом науковцями та педагогами-практиками створено 9 модельних навчальних програм: 4 варіанти – для 5 класу, 1 варіант – для 6 класу та 4

варіанти для 5-6 класів [38; 39; 40; 41; 42; 43; 44; 45]. Запропоновано такі курси:

- «Вступ до історії України та громадянської освіти» (5 кл.)
- «Україна і світ. Вступ до історії та громадянської освіти» (5-6 кл.)
- «Досліджуємо історію і суспільство» (5-6 кл.)
- «Історія України. Всесвітня історія» (6 кл.).

Модельні освітні програми складаються з таких елементів: пояснювальна записка, очікувані результати (на основі Державного стандарту), пропонований зміст навчального предмета, види навчальної діяльності що мають рекомендований характер.

Запропонований комплекс модельних навчальних програм, на думку його авторів, «сприяє реалізації концептуальних засад Нової української школи; покликаний забезпечити реалізацію компетентнісного підходу в освіті; пропонує реалізацію інноваційних моделей шкільної історичної освіти; забезпечує поступальний інтелектуальний розвиток відповідальної особистості громадянина і патріота України».

Наприклад, особливістю курсу «Вступ до історії та громадянської освіти» для 5 класу є його пропедевтичний характер, позаяк він передбачає ознайомлення учнів зі світом шкільної історії та основами історичного процесу, ознайомлення з методами дослідження історії. Інтегрований характер курсу проявляється у тому, що ознайомлення з історичним процесом відбувається на основі органічного поєднання сюжетів історії України та всесвітньої історії. Даний курс пропонує вивчення історії шляхом реалізації діяльнісного підходу в освітньому процесі, що свідчить про дотримання технологічного підходу.

При укладанні модельних навчальних програм їхні автори передбачали варіативність використання навчального часу та забезпечували реальну інтеграцію історії та громадянської освіти в одному курсі. Пропонуючи багатоманітність історичних сюжетів для показу навчальних тем, забезпечено принцип академічної свободи вчителя та укладачів навчальних

матеріалів. Слід зазначити, що види навчальної діяльності відповідають віку молодшого підлітка та спрямовані на розвиток ключових та предметних компетентностей.

Важливим складником навчально-методичного комплексу з історії є підручник. Реформування шкільної історичної освіти відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту» гостро поставило проблему шкільного підручника. Необхідна навчальна література має бути різного типу – за обсягом, характером подання інформації і структурою її організації. На кожен шкільний підручник покладаються такі функції: надавати інформацію з навчального предмету, розвивати і виховувати учнів, контролювати процес засвоєння ними знань, умінь і навичок.

Серед сучасних досліджень проблеми шкільного підручника заслуговує на увагу підхід, запропонований В Сотниченком та О. Ільюшиною [59]. Автори пропонують ділити всі компоненти теми на три блоки – інформативний, аналітично-узагальнювальний (чи розвивальний) і контрольньо-оцінювальний.

Перший блок – інформативний – забезпечує учнів необхідною і достатньою інформацією з теми із залученням допоміжних засобів навчання – атласів, ілюстрацій тощо. У традиційних шкільних підручниках він займає майже весь обсяг на шкоду діяльній організації частині, яка спрямовує пізнавальну роботу учня. Це змусило авторів відмовитися від тексту, розрахованого на репродуктивну діяльність, поділити його на окремі розділи і забезпечити їх зв'язок з активними методами навчання шляхом збільшення дидактичного апарату. Всього інформативний блок містить 9 розділів, на які покладено функції введення у тему, актуалізації набутих на попередніх уроках знань, активізації уваги і мислення учнів, формування загального уявлення про предмет вивчення, закріплення здобутих знань, їх уточнення, доповнення і повторення.

Другий блок – аналітично-узагальнювальний (чи розвивальний) – покликаний розвинути в учнів уміння і навички роботи з історичними

документами, систематизувати набуті знання, а також виховувати культуру мислення учнів. На відміну від першого блоку, який забезпечує інформаційний підхід у навчанні, цей блок передбачає організацію власної діяльності учнів з формування нових для них знань. Він також дозволяє організувати урок-дослідження, кількість яких у викладанні історії є мізерною, хоча їх необхідність у старших класах не викликає сумнівів. Всього аналітично-узагальнюючий блок містить три розділи, які забезпечують введення учнів в аналіз історичного періоду, аналіз етапів історичного періоду, що здійснюється на джерельній основі і узагальнення здобутих на цьому етапі знань.

Третій блок – контрольньо-оцінювальний – надає можливість перевірити і оцінити набуті учнями в процесі вивчення теми знання, уміння і навички. Він включає три розділи, два з яких забезпечують організацію тематичного оцінювання навчальних досягнень учнів, а третій – формує мотивацію для вивчення наступної теми.

Така структура є незвичною для підручника – книги, в якій викладаються основи знань з певного навчального предмета. Як бачимо, авторами було збільшено апарат організації засвоєння знань (тобто кількість питань і завдань), апарат орієнтування: (вступні розділи, план теми, зауваження та інше) і ілюстративний матеріал, що дає підстави класифікувати навчальну книгу як посібник-практикум. Працюючи над структурою теми, автори виходили з того, що посібник повинен відповідати певним вимогами, обов'язковим для сучасної навчальної літератури.

По-перше, він повинен бути диференційованим і призначатися як тим учням, які обрали історію своєю майбутньою професією, так і тим, хто надає перевагу іншим предметам. Це завдання реалізоване через адресне видання підручників. Наприклад, для 10 класу О. Гісем та О. Мартинюк пропонують два варіанти підручника з всесвітньої історії – профільного рівня та академічного рівня. Різниця між підручниками відчутна за обсягом (240 проти 176 сторінок), а також за ступенем складності завдань, які

запропоновано у методичному апараті.

По-друге, підручник повинен забезпечувати варіативне повторення. Підручник – не наукова монографія, де повтори були б зайвими; він – книга, призначена для навчання, а не тільки для повідомлення інформації. А тому в ньому доречні такі методичні прийоми, які забезпечать багаторазове повторення. Зі свого боку, автори намагалися організувати матеріал таким чином, щоб це повторення було не тільки буквальним, а й дозволяло виявляти нові зв'язки і відношення у темі.

По-третє, посібник має забезпечувати свободу вибору як вчителям, так і учнями. Коли його тримає в руках учитель, він має право обирати той обсяг інформації і дидактичних завдань, який відповідає навчальним задачам кожного конкретного класу і не суперечить індивідуальній методиці викладання. Так і за учнем, навіть якщо він навчається не у профільному класі, повинно залишатися право самостійно здобувати знання на більш високому рівні. Адже не кожен старшокласник знає напевно, який фах обере. Не виключено, що його вибір залежатиме від того, який підручник (посібник) з історії він тримає в руках сьогодні.

По-четверте, підручник повинен бути цікавим. Готуючи «солодку оболонку для гірких ліків» (тобто навчального матеріалу), сучасна навчальна література широко застосовує ребуси, анаграми, кросворди, головоломки тощо. Втім, їхня цінність для історії як для навчального предмету є досить проблематичною. Але зробити навчальний матеріал цікавим можна і в інший спосіб – через зміст, структуру і стиль викладання. Реалізуючи поставлене завдання, автори вдаються до таких заходів, як: забезпечення діалогічності викладу матеріалу шляхом постійного звернення до читача (учня); надання учням можливості висувати гіпотези щодо майбутнього розгортання подій і перевіряти їх в процесі вивчення теми; розвантаження теми від другорядних за значенням дат і подій, з одного боку, і включенням цікавих фактів – з іншого; включення у зміст теми великої кількості питань, які потребують дискусійного обговорення в класі; включення у структуру теми розділів, які

сприяють підтриманню інтересу; забезпечення проблемного підходу у викладанні матеріалу; забезпечення умов для організації дослідницької діяльності учнів.

Навчально-методичний комплекс дисципліни включає також карти. Адже без локалізації історичних фактів і явищ у часі й просторі неможливо вивчати історію. Учні будь-якого віку дуже складно уявити маршрут якогось походу чи місце битви тільки за описом підручника. Використання в навчанні школярів картографічних посібників багато важить у формуванні просторового сприйняття. Вони допомагають продемонструвати динаміку історичних подій, конкретизувати уявлення про локалізацію подій, встановити зв'язок між географічним середовищем та історичними долями народів. Працюючи з картами, учень глибше розуміє сутність історичних подій та явищ, осмислює історичні зв'язки й закономірності історичного процесу, розвиває логічне мислення.

Для використання на уроках історії рекомендується атласи видавництва Інституту передових технологій (ІПТ). Характерними особливостями виданих атласів є цивілізаційний підхід до вивчення історії, узгодженість з навчальними програмами та підручниками, наявність додаткових тем для розширення кругозору та самоосвіти. Зокрема, в атласі з всесвітньої історії для 6 класу карти містять багато історичних сюжетів, котрі раніше ігнорувалися, наприклад, переселення народів, фрагменти біблійної історії, виникнення та поширення християнської віри.

Забезпечуючи викладання історії навчальними посібниками, вчитель повинен враховувати той факт, що атласи з історії України, видані Інститутом передових технологій, єдині, що мають рекомендації Міністерства освіти і науки. Ці атласи цілком відповідають потребам сучасної вітчизняної школи.

2.2. Організація методичної роботи з історії

Важливим складником оптимізації історичної освіти є організація ефективної методичної роботи з історії. За умов впровадження Нової української школи актуалізується питання підвищення кваліфікації педагогічних працівників, широкого впровадження досягнень педагогічної науки й перспективного педагогічного досвіду. Педагог, як і кожен фахівець, потребує постійного підвищення кваліфікації. Хрестоматійним став вислів К. Ушинського про те, що вчитель як фахівець живе доти, поки вчиться.

Учитель історії, як ніхто інший, має розуміти вагомість внеску історичних дисциплін в освіту молоді, на вироблення яких знань і навичок вона впливає, які цінності виховує. Перш ніж когось учити, учитель завжди переймається питанням «Чого я мушу навчити учнів?», тобто визначити свою мету. Відповідь взаємопов'язана з іншими питаннями: «Як треба навчати учня, щоб досягти поставлених цілей?», «Які форми, прийоми роботи треба використати, яку методику в цілому застосовувати?».

Актуалізація методичної роботи зумовлена також тією обставиною, що зміст історичної освіти є динамічним, тому вимагає від учителя постійного вдосконалення. Зокрема, за останні роки відбулися істотні зміни у викладанні різних періодів. У результаті опитування учителів історії під час педагогічної практики було з'ясовано, що, на їхню думку, найсуттєвіші зміни відбулися у змісті історії України новітнього часу. Адже цей період охоплює радянські часи, які переосмислено та переоцінено сучасною українською історіографією. Ці зміни знайшли відображення в історичній дидактиці. Учителі вважають, що значні зміни відбулися також у викладання історії України нового часу. Найменше зміни торкнулися викладання історії давнього світу та епохи середньовіччя.

На зміст методичної роботи впливають також новації в галузі шкільної історичної освіти. Серед таких новацій учителі називають впровадження Нової української школи, прийняття нового Державного

стандарту базової середньої освіти, створення модельних начальних програм з історії для базової школи, пілотування НУШ у п'ятих класах, запровадження інтегрованих курсів історії та громадянської освіти, запровадження нових елективних курсів, активне використання краєзнавчого компоненту, наявність альтернативних підручників з історії, залучення учнів до науково-дослідницької діяльності тощо.

Провідна функція методичної роботи в школі – це сприяти педагогу в пошуках відповідей на запитання, які виникають у нього в умовах запровадження новацій. Загальноприйнятим є визначенням методичної роботи як «заснованої на досягненнях науки та передового педагогічного досвіду системи аналітичної, організаційної, діагностичної, пошукової, дослідницької, науково-практичної, інформаційної діяльності з підвищення наукового та загальнокультурного рівня педагогічних працівників, удосконалення їхньої професійної компетентності та підвищення ефективності навчально-виховного процесу». Зміст методичної роботи з історії містить такі елементи:

- ознайомлення з нормативно-правовими документами; опанування методологічними й теоретичними основами історичної науки, сучасними досягненнями психолого-педагогічної науки, методикою викладання історичних дисциплін;
- систематичне вивчення й аналіз навчальних планів, програм, підручників, посібників, інструктивних матеріалів, методичних рекомендацій щодо змісту, форм і методів проведення уроку, факультативних та інших занять, позакласної та позашкільної роботи, освітнього процесу загалом;
- вивчення та використання на практиці сучасних досягнень психолого-педагогічної науки, передового педагогічного досвіду, розвиток ініціативи й творчості, новаторських пошуків педагогів; упровадження результатів наукових досліджень;

- вивчення й аналіз стану викладання, якості навчальних досягнень учнів, рівня їх вихованості; виявлення труднощів у засвоєнні програмного матеріалу;
- підготовка та проведення заходів, спрямованих на вдосконалення освітнього процесу, підвищення загальноосвітнього рівня школярів, їх вихованості, розвитку;
- надання практичної допомоги педагогічним кадрам в оволодінні сучасними методами викладання й виховання;
- підвищення фахової майстерності та психолого-педагогічної підготовки вчителів.

Методична робота з історії має сприяти інформаційному забезпеченню педагогічних працівників з проблем освіти, педагогіки, психології; виробленню в учителів умінь і навичок самостійної роботи з метою безперервного підвищення своєї кваліфікації і вдосконалення педагогічної майстерності; створює умови для апробації та введення нових освітніх технологій та систем; забезпечує всебічний розвиток творчих здібностей педагогів, формування в них навичок науково-дослідницької роботи, зацікавленості новими педагогічними технологіями; поліпшення методологічної підготовки педагогічних кадрів, перенесення акценту з інформаційних на інтерактивні аспекти навчання; допомагає вчителям з правильних позицій аналізувати якість навчальних досягнень учнів, рівень їх вихованості, розвитку.

Методична роботи освітнього закладу включає такі організаційні форми:

- індивідуальні (самоосвіта, стажування, наставництво, консультації, дистанційне навчання тощо);
- колективні постійно діючі (методичні об'єднання (кафедри, асоціації), творчі групи, школи передового педагогічного досвіду тощо);

- колективні періодичні (педагогічні читання, методичні конференції, семінари, семінари-практикуми, методичні оперативні наради, лекторії, групові консультації тощо).

Домінуючою формою методичної роботи в школі є методичні об'єднання (кафедри, асоціації) педагогічних працівників. Вони створюються, якщо в одній школі є три чи більше вчителів однієї спеціальності. За їх відсутності в школі створюються міжпредметні (циклові) методичні об'єднання (наприклад, учителів суспільно-гуманітарного циклу, природничо-математичного циклу, вчителів початкових класів та груп продовженого дня). Керує роботою методичного об'єднання голова, який обирається членами методоб'єднання на два роки. Засідання методоб'єднання проводяться орієнтовно чотири – шість разів на навчальний рік. План роботи методичного об'єднання складається на навчальний рік і може містити такі розділи:

Вступ, у якому аналізується робота за минулий навчальний рік і навчаються основні завдання на наступний.

1. Організація роботи засідань методоб'єднання. Удосконалення педагогічної майстерності вчителів, членів методичного об'єднання. Історія України ХХ – початку ХХІ ст.
2. Контроль за якістю навчальних досягнень учнів.
3. Організація позакласної роботи.
4. Удосконалення навчально-матеріальної бази.
5. Графік проведення відкритих уроків членами методоб'єднання.
6. Визначення проблем, над якими працюють члени методоб'єднання.

Зокрема, у плані роботи методичного об'єднання вчителів історії та географії у 2020-2021 н.р. серед заходів – планування самоосвіти вчителів, звіт про роботу окремих учителів, обговорення питання про використання краєзнавчих архівних документів на уроках історії, аналіз успішності учнів з історії, аналіз результатів взаємовідвідування тощо .

Важливе значення у плануванні роботи методичного об'єднання має системний підхід. Зокрема, він передбачає визначення проблеми, над якою працюватимуть учителі історії даного закладу освіти, та поетапне планування роботи. Наприклад, науково-методичною проблемою вчителів історії можна визначити наступне: методологічна переорієнтація історичної освіти на розвиток особистості учня, формування ключових компетентностей шляхом підвищення ефективності праці кожного учителя, використання його творчих потенційних можливостей. У такому випадку можна запропонувати етапи роботи над проблемою, які відображені в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

**Етапи роботи методичного об'єднання вчителів історії над
проблемою**

Етап	Зміст діяльності	Результат
1.Діагностичний	Аналіз труднощів учителів історії, стану навчально-виховного процесу, результатів олімпіад, конкурсів-захистів МАН; виявлення проблем, які потребують розв'язання	Виявлення проблеми, обґрунтування її актуальності
2.Теоретичне обґрунтування проблеми	Вивчення теорії проблеми на засіданні методичного об'єднання учителів історії, лабораторії педагогічної майстерності, школі передового педагогічного досвіду, шляхом самоосвіти	Накопичення теоретичних знань
3.Практичне дослідження проблеми	З метою забезпечення практичного спрямування роботи над проблемою провести:	Удосконалення навчально-виховного процесу, формування

	тематичне засідання методичного об'єднання, семінар-практикум, відкриті уроки, декаду педагогічної майстерності, участь у конкурсі	передового педагогічного досвіду на рівні школи, міста (району)
4. Підведення підсумків роботи над проблемою	Узагальнення досвіду роботи над проблемою. Творчий звіт. Загальношкільна науково-практична конференція.	Систематизація накопиченого матеріалу. Видання інформаційно-методичного збірника «Дидактична скарбниця учителя»

Розвитку колективної творчості педагогів сприяють шкільні науково-практичні конференції, педагогічні читання. До конференції готуються всі члени колективу, які вивчають літературу, задають доповідачам запитання, розпочинають дискусію. Бібліографічні огляди, обговорення книжок, статей – це канали, якими оперативно надходить до вчителя інформація – важлива передумова підвищення рівня й ефективності навчально-виховного процесу.

Семінар-практикум активно сприяє впровадженню нового. Мета практикуму – навчити вчителів розв'язанню педагогічних завдань, використанню технічних засобів навчання, розробці поурочних планів тощо. Семінари-практикуми використовуються як ланка передання досвіду роботи.

Наприклад, у програму методичного семінару «Теорія та практика застосування інтерактивних методів навчання у старшій школі» можна включити такі питання:

- 1) Розвиток критичного мислення школярів під час проведення практичних занять на уроках історії у старших класах.

- 2) Застосування інтерактивної стратегії під час організації краєзнавчої роботи зі школярами.
- 3) Використання інтерактивних методів навчання для формування життєвих компетентностей учнів на уроках історії.
- 4) Реалізація принципу зворотного зв'язку в умовах інтерактивного навчання на уроках історії.
- 5) Розвиток м'яких навичок у старшокласників засобами інтерактивного навчання.
- 6) Кооперативна навчальна діяльність старшокласників під час вивчення історичних джерел.
- 7) Застосування методу ситуаційного аналізу під час вивчення історії.
- 8) Моделювання педагогічних ситуацій під час інтерактивного навчання.
- 9) Використання інтерактивних вправ на семінарських заняттях з історії України.
- 10) Засоби створення атмосфери співпраці та взаємодії під час інтерактивного навчання у старшій школі.
- 11) Налагодження емоційного контакту між учасниками освітнього процесу в умовах інтерактивного навчання.
- 12) Вироблення у старшокласників життєвих цінностей під час інтерактивного навчання
- 13) Формування в учнів старшої школи аксіологічних умінь та ставлень за допомогою інтерактивних вправ ситуативного моделювання.
- 14) Використання на уроках історії методу кроссенсу.
- 15) Застосування онлайн-сервісу learningApps на уроках історії.

Заслуговує на увагу план роботи семінару-практикуму вчителів історії, якщо у ньому чітко окреслена проблема, над якою працюють учителі історії. Наприклад, «Інноваційні технології як засіб вдосконалення викладання суспільних дисциплін». Такий семінар-практикум може проходити у чотири засідання.

У практиці методичної роботи закладу загальної середньої освіти широко затребуваними є нетрадиційні форми. Нетрадиційними вони є тому що вони, по-перше, не входять до традиційних, базових організаційних форм методичної роботи; по-друге, більшість із них мають інноваційний характер, відзначаються новизною; по-третє – спрямовані на максимальну активізацію практичної діяльності вчителів; по-четверте, розширюють можливості методичної роботи, роблять її динамічною, активно-творчою.

На основі аналізування науково-літературних джерел та перспективного педагогічного досвіду можна виокремити різноманітні нетрадиційні організаційні форми і методи методичної роботи. Серед них – фестиваль педагогічних ідей і знахідок, методичний фестиваль, педагогічна олімпіада, методичний аукціон, ярмарок педагогічної творчості, педагогічний КВК, методичний ринг, методичний діалог, конкурс «Вчитель року», проблемний стіл, педагогічний консиліум, ділова гра, рольова гра, педагогічний портрет творчого колективу, творчого вчителя, ігрове конструювання, аналіз конкретних ситуацій, конкурс знавців, панорама методичних знахідок, методичний міст, мікрогрупа, методична естафета, педагогічні роздуми, клуб творчих педагогів, творчий салон, освітянські вечори, педагогічна вікторина, творчі зустрічі, фокус-групи, тренінги. Розкриємо зміст деяких з названих форм і методів методичної роботи за допомогою таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Нетрадиційні форми методичної роботи

Форми методичної роботи	Мета	Зміст
Методичний фестиваль	Обмін досвідом роботи, запровадження	Ознайомлення з кращим педагогічним досвідом, з нестандартними уроками, які виходять за межі традицій і

	в практику нових педагогічних ідей і методичних знахідок.	загальноприйнятих стереотипів, працює «панорама» методичних ідей і знахідок, автори яких проводять консультації. Заявки на уроки, методичні ідеї, знахідки учасники подають завчасно, після чого складається програма фестивалю.
Ділові ігри.	Дають можливість її учасникам пригадати аналогічні ситуації, які мали місце в практичній діяльності, по-новому підійти до їх осмислення й вирішення.	Створення умов наближення до реальної педагогічної практики вчителя. Вони моделюють процес педагогічної активності вчителя та дозволяють оцінити професійний рівень кожного учасника.
Мозковий штурм	Опанування конкретною методичною ідеєю, прийомом; знаходження нового розв'язання	Максимальна концентрація уваги учасників на обраній проблемі, якомога короткий термін її вирішення, активна участь усіх педагогів-учасників. Застосування методики мозкової атаки можна спостерігати у відомій телевізійній грі «Що? Де? Коли?».

	складної методичної проблеми	
Методичний ринг	Сприяє вдосконаленню знань вчителів, виявляє їх ерудицію.	Проводиться в разі виникнення суперечностей, альтернативних точок зору, діаметрально протилежних думок. Його підготовка та проведення мають кілька етапів. Перший етап — готуються групи опонентів, кожна з яких має групу підтримки. Другий етап — вибір методичної проблеми, визначення завдання методичного рингу. Третій етап — захист методичної ідеї. Паузи заповнюються ігровими завданнями, педагогічними ситуаціями. Четвертий етап — підбиття підсумків. Група аналізу оцінює рівень захисту певної думки, підготовку опонентів.
Методичний аукціон	Сприяє вдосконаленню знань вчителів, виявляє їх ерудицію.	Ведучий називає тему, завдання чи питання, дає сигнал (гонг) і починає відлік. Триває конкурс знань (наприклад, хто більше назве літератури з питань громадянського виховання, способів усної перевірки знань, проведення заліків з історії у 9—11

		класах тощо). Група аналізу оцінює рівень певного погляду на дану проблему, підготовку опонентів, підбиває підсумки, знімає напруженість у разі її виникнення.
Ярмарок педагогічної творчості	Показ досягнень педагогічного колективу в справі відродження національної школи, впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес	Відкриттю ярмарку передуює робота всього педагогічного колективу і насамперед методичних об'єднань з вивчення й узагальнення кращого педагогічного досвіду, в результаті чого й визначаються матеріали для експозиції. На ярмарку представляють методичні розробки, посібники, матеріали з організації масових, групових і індивідуальних форм методичної роботи, дидактичний, роздатковий матеріал, саморобні наочні посібники, матеріали науково-практичних конференцій, педагогічних читань, альбоми, естафети тощо.

Організована належним чином методична робота в школі сприяє зміні акцентів у викладанні історії, тобто спонукає до реалізації принципів людиноцентризму та багатоперспективності, впровадження історії повсякдення та красзнавчих матеріалів, залучення документальної бази тощо.

2.3 Оцінювання якості навчальних досягнень учнів з історії

За умов впровадження Нової української школи помітнішими стають тенденції до переосмислення структурних компонентів процесу навчання. Стосується це й контролю, який привертає сьогодні увагу не лише дослідників та методистів-практиків, а й широкого загалу у двох аспектах: по-перше, наскільки його зміст та методи відповідають соціально значущому освітньому ідеалові; по-друге, як інструмент оптимізації навчання на всіх його ланках. Зміщення акцентів з вимірювання обсягу знань на виявлення здатності учнів самостійно здобувати, аналізувати й оцінювати інформацію зумовлює перегляд традиційної системи педагогічного контролю крізь призму результативності та технологічності навчального процесу.

Важливе місце в системі контролю за станом освітньої роботи з історії посідає контроль за якістю навчальних досягнень учнів. Розглянемо форми перевірки якості навчальних досягнень учнів. Одна з головних умов при цьому – максимальне залучення до неї школярів.

Усна перевірка знань (індивідуальна та фронтальна) здійснюється під час відвідування уроків. Учителеві пропонується провести усне фронтальне опитування в межах раніше вивченого матеріалу або викликати кількох різних за успішністю учнів і опитати їх за задалегідь підготовленими запитаннями. Перевіряючий може особисто здійснювати перевірку (найчастіше фронтально) упродовж 10-15 хвилин на початку або наприкінці уроку, фіксуючи якість відповідей учнів. Така форма перевірки має позитивне значення: дає змогу з'ясувати знання, пов'язані з мовним розвитком учнів. Для виставлення оцінок застосовуються узгоджені критерії, які, однак, не є такими точними, як для оцінювання письмових відповідей. Переваги усної перевірки полягають в оперативності, можливості варіювати час перевірки впродовж уроку. При цьому аналізує якість знань учнів не тільки перевіряючий, але й класний колектив. Однак слід зазначити, усна перевірка знань має істотні недоліки. Зокрема, впродовж уроку можна

перевірити знання щонайбільше 8-10 учнів, що не дає об'єктивної інформації про рівень знань учнів усього класу. Крім того, в практиці вчителів переважають запитання, які мають репродуктивний характер.

Письмова форма перевірки знань застосовується під час перевірки знань з історії значно рідше, хоча забезпечує вищу форму оцінювання. Її переваги: дає змогу виявити інформативність відповіді; відповідь фіксується і може бути використана повторно; застосовуються більш чіткі критерії, що й забезпечує вищу ефективність діагностування успішності учнів. Письмова перевірка має перевагу перед усною в тому, що впродовж уроку або навіть його частини (10-12 хвилин) можна об'єктивно перевірити знання учнів усього класу, що дає цінний матеріал для аналізу рівня навчальних досягнень учнів і прийняття обґрунтованих рішень для поліпшення існуючого стану. Але, здійснюючи письмову перевірку, неможливо своєчасно впливати на хід її. Головне – досить складно дібрати тексти для перевірки знань учнів та проаналізувати її результати. Розрахунки свідчать, що в трикомплектній школі для здобуття об'єктивної інформації, виконуючи лише письмову перевірку знань, потрібно впродовж року провести і більше 420 перевірок в усіх класах і мати не менше як 140 текстів робіт для перевірки.

Перелічені форми перевірки знань не можуть гарантувати об'єктивність оцінювання, оскільки при оцінюванні навіть письмових робіт впливають певні фактори, які знижують чи підвищують оцінку успішності: обсяг письмової продукції; граматичні та орфографічні помилки; послідовність оцінювання робіт; стать викладача і учня; ставлення до учня.

Розглянуті форми оцінювання шкільної успішності часто називають суб'єктивними, їм протиставляють об'єктивні тести. Тестування – цілеспрямоване, однакове для всіх випробуваних обстеження, яке проводиться у жорстко контрольованих умовах та дає змогу об'єктивно вимірювати досліджувані характеристики педагогічного процесу. Від інших форм оцінювання відрізняється точністю, простотою, доступністю, можливістю автоматизації.

Останнім часом дуже часто практикується перевірка знань за допомогою тестів, перфокарт. Їх застосування дає змогу швидко (за 10-15 хвилин) оцінити результати роботи всього класу взагалі й окремих учнів зокрема, визначити частоту повторення учнями помилок, оперативно вжити заходів щодо їх усунення. За критерій складності тестових завдань приймається кількість логічних кроків, які необхідно виконати для розв'язання поставленого завдання. Зрозуміло, що складність запитань і завдань визначається не лише кількістю операцій, але й низкою інших чинників, наприклад: запис умови, структура, необхідність використовувати штучні прийоми розв'язань тощо. Правильно складені тести дають змогу здійснити об'єктивний вимір якостей учнів. Саме за допомогою тестів можна більш чітко оцінити учнів за дванадцятибальною шкалою, усунути волюнтаризм в оцінюванні їхніх знань і умінь.

Підвищення ефективності оцінювання навчальних досягнень учнів з історії має здійснюватись за допомогою тестів різного характеру. Бажано давати тестові завдання трьох рівнів складності. Перший рівень – це завдання, розраховані на засвоєння основних понять, на просте відтворення матеріалу чи нескладні обчислення. Другий рівень містить складніші завдання, розв'язання яких потребує мислення вперед на 2-4 логічних кроки та ширших знань з курсу. Перший і другий рівні містять завдання обов'язкових результатів навчання. Третій рівень – це завдання, розв'язання яких потребує творчого використання здобутих знань. Вправи цього рівня, як правило, визначають підвищений рівень підготовки школярів, правильне виконання таких вправ повинно оцінюватися найвищими (10-12) балами.

Згідно нормативно-правових документів та рекомендацій Міністерства освіти і науки основними видами оцінювання є тематичне, семестрове, річне та державна підсумкова атестація. Поточне оцінювання – справа кожного конкретного вчителя, який приймає рішення про його доцільність чи недоцільність. Одним із видів поточного оцінювання може бути контрольна робота на визначення залишкового рівня знань, яка

проводиться на початку навчального року. Зміст такої роботи складають завдання з попереднього курсу історії.

Основна форма оцінювання – тематичне. Для його проведення програмою передбачено по одному уроку. Воно може проводитись як усний залік, письмова робота, конференція, дискусія тощо. Обласні, районні та міські методичні кабінети (центри) не вповноважені регламентувати конкретні дати і форми проведення тематичного оцінювання.

Готуючись до уроку тематичного оцінювання, вчитель може використовувати рекомендації інструктивно-методичного листа Міністерства освіти і науки України та матеріали численних на ринку книжкової продукції збірників. Для підготовки завдань для тематичного оцінювання найбільш прийнятливою є концепція, що ґрунтується на рівневому підході. Вона передбачає, що кожен учень повинен виконати тематичну контрольну роботу на рівні, на якому він виявив свої знання на уроках опрацювання теми і які засвідчують певні поточні оцінки. У такий спосіб тематичний контроль поєднується з поточним.

Виховний потенціал цієї концепції тематичного оцінювання полягає в тому, що учні при звичаються до думки, що й невисокий бал треба заробити. Отож, зводити тематичну контрольну роботу до виконання кількох завдань не варто. Виняток становитиме високий рівень — для визначення бала на цьому рівні учневі достатньо виконати кілька завдань рівня, оскільки переважають на ньому завдання творчого характеру, які вимагають самостійного конструювання відповіді.

Знання й уміння, пов'язані з історичними постатями, перевіряються на початковому рівні найелементарнішими завданнями: визначте, життя кого з поданих імен історичних діячів припадає на добу або століття, що ви опрацювали впродовж теми; спростуйте чи підтвердіть інформацію про названого історичного діяча; виберіть правильне твердження, що стосується названого історичного діяча. Для середнього рівня пропонуються завдання на зіставлення між стислою інформацією про діячів та їхніми іменами, а також

завдання, що передбачає вибрати з переліку тверджень ті, які стосуються того або того історичного діяча, і т. ін. На достатньому рівні можуть бути використані завдання на зразок: указати на основі тверджень, про якого історичного діяча йдеться; або навпаки – дати стисло характеристику найвизначнішим постатям теми. Ефективним є також завдання на реконструкцію тексту про історичного діяча і т. д. На високому рівні даються традиційні проблемно-творчі завдання, пов'язані з розгорнутою характеристикою історичного діяча, його оцінкою учнем.

Розробляючи тексти контрольних робіт, вчитель повинен прагнути, щоб жодне завдання – навіть найпростіше – не було примітивним і тим більше позбавленим сенсу. Безумовно, що урок тематичного оцінювання значно більшою мірою – адже це контрольна робота – справляє виховний вплив.

Історія України та всесвітня історія є навчальними предметами, які обираються для ДПА випускників базової середньої освіти рішенням педагогічної ради. Державна підсумкова атестація з історії України у старшій школі зараховується як частина зовнішнього незалежного оцінювання, зокрема – результати виконання завдань тесту № 1-30 (охоплює зміст історії ХХ-початку ХХІ ст.).

Для історії, можна виділити чотири рівні навченості, на кожному з яких навчальні досягнення учнів якісно різняться:

1. Рівень запам'ятовування і відтворення історичної інформації (механічного відтворення). На цьому рівні історична освіта школяра характеризується лише кількісними показниками.

2. Рівень розуміння історичної інформації (осмисленого відтворення). Для цього рівня характерним є виявлення учнем поверхових зв'язків між історичними фактами завдяки прочитаним, почутим висловлюванням та побаченим умовним чи образним зображенням.

3. Рівень застосування історичних знань (застосування стандартних умінь). Перебуваючи на цьому рівні, учень може виконати типові пізнавальні завдан-

ня, спираючись на відомі йому фактичні дані та алгоритми дій (шаблони, інструкції, пам'ятки).

4. Рівень перенесення (творчості). Учень самостійно «конструює» нові для нього історичні знання, використовуючи додаткові джерела фактичних даних та самостійно укладені на основі стандартних схеми дій.

Завдання на орієнтацію в історичному просторі включають: показ і опис картографічних даних (місць, де відбувалися історичні події, територій та кордонів держав, місць розселення народів, напрямків їхнього переселення, військових походів); опис, характеристика і порівняння геополітичного становища держав, виявлення змін у геополітичній ситуації в певному регіоні, на континенті.

Завдання на перевірку орієнтації учнів в історичному часі потребують знання історичних дат, хронологічної послідовності подій, уміння «вписати» дату (подію) у часові межі певного явища, процесу; визначення часових меж та періодизації історичних явищ, процесів, встановлення та обґрунтування критеріїв періодизації. Завдання на орієнтацію в історичних подіях, явищах, процесах дають можливість виявити наявність у пам'яті учнів історичних імен, подій, назв, термінів; уміння порівнювати історичні факти, зокрема історичні ситуації та діяльність історичних осіб, встановлювати спільне й відмінне; знання про історичні події, явища, історичних діячів; здатність учня визначати зміст історичних подій, явищ, процесів, діяльності історичних осіб, їх характеризувати; уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між історичними фактами, мотиви дій історичних осіб та наслідки цих дій; спроможність «вписувати» історичні події в явище, процес, узагальнювати історичні факти; здатність змодельовати альтернативи історичним фактам, тенденції їх розгортання; уміння давати обґрунтовану оцінку історичним подіям, явищам, процесам, учинкам історичних осіб.

Відповідно до дванадцятибальної системи оцінювання визначаються чотири рівні компетентності учнів:

- початковий: йому відповідають отримані учнем оцінки 1-3 бали,

- середній: 4-6 балів,
- достатній: 7-9 балів,
- високий: 10-12 балів.

Кожен бал виставляється відповідно до певних стандартів. У стандартах серед критеріїв оцінювання виокремлено здатність учнів до виявлення творчих здібностей та узагальнення навчального матеріалу; вміння висловлювати оцінні судження та виявляти закономірності історичного процесу; навички аналізу історичної карти; вміння визначати хронологічну послідовність історичних подій та синхронізувати їх; вміння аналізувати дії історичних осіб та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; вміння використовувати під час відповіді інформацію діаграми, схеми, таблиці; уміння застосовувати історичні поняття та термінологію; здатність використовувати одержані знання і вміння в практичній діяльності (участь у дискусіях, засіданнях «круглих столів» тощо).

За умов впровадження Нової української школи актуальним є формувальне оцінювання – інтерактивний, індивідуалізований навчальний процес, націлений на підвищення ефективності навчання. Його актуальність зумовлена тим, що сучасне суспільство висуває до особистості нові вимоги, згідно з якими особистість має усвідомлювати мету своєї діяльності; бути вмотивованою до навчання впродовж життя; такою, яка здатна самостійно вирішувати проблеми; готовою до співпраці; соціально орієнтованою.

Формувальне оцінювання ґрунтується на таких принципах:

- учитель постійно забезпечує зворотній зв'язок, надаючи учням коментарі, зауваження, поради щодо їхньої діяльності;
- учні беруть активну участь в організації процесу їх власного навчання;
- учитель змінює техніки та технології навчання в залежності від зміни результатів навчання учнів;
- учитель усвідомлює, що оцінювання тільки за допомогою виставлення деякої кількості балів різко зменшує мотивацію та самооцінку учня;
- учитель усвідомлює необхідність навчити учнів принципам і способам

покращення власних результатів.

Різницю між традиційним та формувальним оцінюванням відображено в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Порівняння традиційного та формувального оцінювання

Критерії для порівняння	Традиційне оцінювання	Формувальне оцінювання
Мета	Оцінити рівень навчальних досягнень	Оптимізувати навчальний процес
Хто оцінює	Учитель	Самооцінювання, взаємооцінювання, вчитель
Що оцінюється	Знання, результат навчання	Уміння, навички, компетентності. Процес навчання
Пріоритет	Оцінки	Учіння
Тип взаємодії	Конкуренція	Співпраця, співтворчість

Методи формувального оцінювання відображено в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

Методи формувального оцінювання

Графічні	Наочні	Текстові, відео, фото	Консультації
- карти знань, - завдання на послідовність, - схеми. - списки пріоритетів, - таблиці.	- замітки, - оціночні листи, - контрольні списки, - запитання до обговорення, - спостереження учнів, - спостереження	- форми, - запитання, - щоденники.	- форми, - запитання.

	вчителя.		
--	----------	--	--

Під час формувального оцінювання можна застосовувати такі техніки: флеш-картки, сигнали рукою, однохвилинне есе, вимірювання температури, мовні зразки (підказки), трихвилинна пауза, дві зірки й побажання (взаємооцінювання), тематичний звіт.

Можна дійти висновку, що формувальне оцінювання – це оцінювання в процесі навчання, щоб зрозуміти, як пройдено певний етап, чи немає затримки, чи не збились із заданого напрямку. Формувальне оцінювання надає можливість учителю чітко сформулювати освітній результат, який потрібно отримати та оцінити в кожному конкретному випадку, та організувати відповідно до цього свою роботу; зробити учня суб'єктом освітньої та оцінювальної діяльності. Натомість учень отримує можливість вчитися на помилках; зрозуміти, що є важливим, а що другорядним; зрозуміти, що в нього виходить – є успіхи; визначити, що він не знає; визначити, чого він не вміє робити. Стратегіями формувального оцінювання має бути: виявлення потреб учнів та спонукання до навчальної діяльності; спостереження за процесом навчання; розвиток самооцінки та рефлексії, зворотній зв'язок.

ВИСНОВКИ

Проведена нами дослідницька робота з проблеми розвитку історичної освіти в умовах її модернізації допомогла дійти таких висновків:

1. Актуалізовано проблему модернізації шкільної історичної освіти, котра має забезпечувати формування цивілізаційної компетентності у нового покоління людей. Тенденції розвитку України в руслі демократизації та гуманізації держави зумовили необхідність розгортання інноваційних процесів у системі освіти, які характеризуються розробкою і здійсненням нових концепцій, підходів до освіти, модернізацією змісту, форм та методів їх реалізації.

Створення сучасної цілісної системи викладання шкільних історичних дисциплін вимагає осмислення і врахування позитивного вітчизняного і зарубіжного досвіду. На основі стислого аналізу наукового фонду з питань історичної освіти періоду Української революції (1917-1921 рр.) у роботі зроблено висновок про те, що цей досвід при уважнішому його вивченні актуалізує потребу визначення змісту історичної освіти в сучасній школі. Зокрема, актуальними для сучасних умов залишається особистісно-ціннісний підхід та принцип повсякденності у викладанні історичного матеріалу, що знайшли відображення у навчальних програмах, підручниках і методичних підходах у роки національної революції.

2. Визначаючи зміст та форми науково-методичного супроводу викладання шкільного курсу історії, у роботі особливу увагу привернуто до необхідності осмислення вчителями історії методологічних підвалин сьогоденної освітньої діяльності, визначення шляхів упровадження досвіду організації саме такої взаємодії в системі «учитель-учні», яка спрямована на досягнення максимально високого результату для кожного учасника цілісного педагогічного процесу. На основі розгляду історичної освіти крізь призму становлення особистості школяра як суб'єкта цілісної педагогічної діяльності, зроблено висновок про необхідність її методологічної

переорієнтації, яка повинна відбуватися на засадах принципів інтеграції, гуманістичної спрямованості, світоглядного плюралізму, діалогічної взаємодії та природоісторизму.

3. Учителю історії важливо орієнтуватися в нормативно-методичному забезпеченні навчальної дисципліни, у якому визначається зміст історичного матеріалу, а також шляхи та засоби осягнення його школярами. У роботі здійснено детальний аналіз нормативно-методичного супроводу навчання історії, виокремлено сучасні підходи до використання підручників та картографічних матеріалів.

4. Залучення до пізнання проблеми науково-педагогічних джерел та емпіричного матеріалу дозволило виокремити в системі методичної роботи з історії такі форми, які сприяють інформаційному забезпеченню педагогічних працівників з проблем історичної освіти, педагогіки, психології; створюють умови для апробації та введення нових освітніх технологій та систем; забезпечують всебічний розвиток творчих здібностей педагогів, поліпшують методологічну підготовку педагогічних кадрів, допомагають вчителям з правильних позицій аналізувати якість навчальних досягнень учнів, рівень їх вихованості, розвитку.

Визначення засад контролю оцінювання рівня знань здобувачів освіти з історії здійснюється у контексті методологічної переорієнтації у напрямку людиновимірності, світоглядного плюралізму та діалогізму.

Досягнення максимально високого результату для кожного учасника цілісного педагогічного процесу можливе за умови, коли викладання шкільного курсу історії забезпечуватиме взаємодію у системі «учитель – учень». Цілеспрямована, системна та багатоаспектна організація процесу навчання історії забезпечуватиме результативний та цілісний процес навчання історії людської гідності, високої духовності, формування соціальної та громадянської компетентності школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баханов К. Методика викладання історії: традиції та інновації. *Історія в школах України*. 2002. № 6. С. 9-12.
2. Баханов К. Проблема визначення мети і завдань шкільної історичної освіти. *Історія в школах України*. 2002. № 1. С. 15-22.
3. Баханов К. О. Оновлення змісту сучасної шкільної історичної освіти: монографія. Донецьк: Юго-Восток : ЛТД, 2005. 326 с.
4. Баханов К. О. Професійний довідник вчителя історії. Х.: Вид. група «Основа». 2012. 239 с.
5. Баханов К.О. Механізми запровадження компетентнісного підходу в навчанні історії в школі. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2013. № 1-2. С. 14
6. Бондаренко Г.В. Історичне пізнання: категорії, якими ми мислимо. *Наукові праці Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету: історичні науки*. Кам'янець-Подільський : ОПОМ, 2001. Т. 6(8). С. 206-215.
7. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. К.: К.І.С., 2004. С. 47-52.
8. Булда А. Професійна підготовка вчителів історії у період національно-визвольних змагань (1917-1920). *Історія в школі*. 1998. № 1. С. 2-7.
9. Васильків І. Щодо концепції шкільної історичної освіти: погляд з позиції вчителя. URL: <http://education-ua.org/ua/articles/1233-shchodo-kontseptsiyi-shkilnoji-istorichnoji-osviti-poglyad-z-pozitsiji-vchitelya>.
10. Власов В.С. Методика тематичного контролю навчальних досягнень учнів з історії в контексті компетентісно-орієнтованого навчання. *Історія в школах України*. 2007. № 6. С. 15-22.
11. Власов В. С. Контроль навчальних досягнень учнів з історії та правознавства крізь призму компетентнісного підходу (відповідно до

- нової програми). *Бібліотека журналу «Історія та суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання.* 2013. №5-6. С. 47-55
12. Гамрецька Г.С. Гуманістичні орієнтири конструювання історичної дійсності у світі навчального знання. *Матеріали міжвузівського наук.-практ. семінару Методологічний та методичний аспекти розвитку історичної освіти на сучасному етапі: Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 2012. С. 10-16.*
 13. Гон М.М. Дитячий дискурс історії. *Історія в школах України.* 2002. № 2. С. 19-22.
 14. Григор'єв-Наш. Історія України в народних думках та піснях /Григор'єв-Наш. – К.: Веселка, 1993. 271 с.
 15. Грицак Я. Як викладати історію України після 1991 року. Українська історична дидактика. К. : Генеза, 2000. С. 63-76.
 16. Грушевський М. Хто такі українці і чого вони хочуть /М.С. Грушевський. – К. : Т-во «Знання» України, 1991. – 240 с.
 17. Гуревич А.Я. Историческая наука и историческая антропология. *Вопросы философии.* 1988. № 1. С. 56-70.
 18. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання. За заг. ред. А.П.Зайця, В.С. Журавського. К.: ФОРУМ, 2003. С. 52-80.
 19. Державний стандарт базової середньої освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/.
 20. Жарова Л.М. Мішина І.А. Проект концепції історичної освіти середньої загальноосвітньої 12-річної школи. *Історія в школах України.* 2002. № 1. С. 9-14.
 21. Жерносек І. П. Удосконалення науково-методичної роботи в сучасних загальноосвітніх школах, ліцеях і гімназіях . К., 2001.

- 22.Завальнюк О.М. Будівництво української загальноосвітньої школи в роки національно-демократичної революції (1917 – 1920). Кам'янець-Подільський: «Абетка НОВА», 2001. 212 с.
- 23.Закон України «Про повну загальну середню освіту». Відомості Верховної Ради, 2020, № 31. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>.
- 24.Закон України «Про освіту» від 20.12.2018 № 2661-VIII URL: https://taxlink.ua/ua/normative_acts/zakon-ukraini-pro-osvitu.
- 25.Історія України. Всесвітня історія. Навчальна програма. 5-9 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>
- 26.Історія України. Всесвітня історія. Навчальна програма. 10-11 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>.
- 27.Історія: Україна і світ. 10-11 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
- 28.Калініна Л. Управління процесом викладання шкільного курсу історії. *Директор школи*. 2005. № 9. С. 18-22.
- 29.Калініна Л.Г. Деякі підходи до визначення концептуальних засад шкільної історичної освіти. *Історія України*. 1999. № 8. С. 1-2.
- 30.Концепція базового навчального предмета «Історія: Україна і світ». URL: <https://old.uinp.gov.ua/news/volodimir-vyatrovich-predstaviv-kontseptsiyu-vikladannya-istorii-dlya-10-11-klasiv>
31. Концепція історичної освіти в системі загальної середньої освіти. URL: file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/History-conception_final_variant_2011.pdf.

32. Концепція та програми викладання історії України в школі (проекти) / Упорядкування та редакція н. Яковенко, Л. Ведмідь. К.: ВД «Стилос», 2009. 87 с.
33. Корнеєва Л., Сіницький М., О. Сіницький О. Електронні підручники як складова сучасних освітніх технологій. *Персонал*. 2004. № 8. С. 78-81.
34. Костюк І. Ще раз і знову про програми з історії і не тільки... URL: <https://osvita.ua/school/reform/61921/>.
35. Костюк І. Шкільна історична освіта – європейський досвід. *Доба*. 2004. № 1. С. 22-24.
36. Курилів В. Методика викладання історії: Навчальний посібник. Львів; Торонто: Світ, 2003. 248 с.
37. Модельна навчальна програма у базовій середній освіті. URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/2942-modelna-navchalna-programa-u-bazovy-seredny-osvt>.
38. Модельна навчальна програма «Вступ до історії України та громадянської освіти. 5 клас» для закладів загальної середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Hromad.ta.istor.osv.hal/Vstup.do.ist.Ukr.ta.hrom.osv-5.kl.Hisem.Martynyuk.10.08.pdf>.
39. Модельна навчальна програма «Вступ до історії України та громадянської освіти. 5 клас» для закладів загальної середньої освіти (автори: Бакка Т.В., Желіба О.В., Мелещенко Т.В., Щупак І.Я). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Hromad.ta.istor.osv.hal/Vstup.do.ist.Ukr.ta.hrom.osv-5.kl.Bakka.ta.in.10.08.pdf>.
40. Модельна навчальна програма «Вступ до історії України та громадянської освіти. 5 клас» для закладів загальної середньої освіти (автори Бурлака О.В., Власова Н.С., Желіба О.В., Майорський В.В.,

Піскарьова І.О., Щупак І.Я. URL:
<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Hromad.ta.istor.osv.hal/Vstup.do.ist.Ukr.ta.hrom.osv.5-kl.Burlaka.ta.in.14.07.pd>.

41. Модельна навчальна програма «Досліджуємо історію і суспільство. 5-6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти (автори Васильків І.Д., Димій І.С., Шеремета Р.В.). URL:
<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Hromad.ta.istor.osv.hal/Doslidzhuyemo.istoriyu.susp.5-6-kl.Vasylykiv.ta.in.14.07.pdf>.
42. Модельна навчальна програма «Досліджуємо історію і суспільство. 5-6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти (автори Пометун О.І., Ремех Т.О., Малієнко Ю.Б., Мороз П.В. URL:
<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Hromad.ta.istor.osv.hal/Doslidzhuyemo.istoriyu.susp.5-6-kl.intehr.kurs.Pometun.ta.in.14.07.pdf>.
43. Модельна навчальна програма «Історія України. Всесвітня історія. 6 клас» для закладів загальної середньої освіти (автори Піскарьова І.О., Бурлака О.В., Майорський В.В., Мелешенко Т.В., Щупак І.Я.). URL:
<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Hromad.ta.istor.osv.hal/Ist.Ukr.Vsesv.ist.6-kl.Piskarova.ta.in.14.07.pd>.
44. Модельна навчальна програма «Україна і світ. Вступ до історії та громадянської освіти. 5-6 клас и (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти (авт. Кафтан М.В., Козорог О.Г., Костюк І.А., Мудрий М.М., Селіваненко В.В. URL:

<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Hromad.ta.istor.osv.hal/Ukr.svit.vstup.do.ist.hrom.osv.5-6-kl.intehr.kurs.Kaftan.ta.in.14.07.pdf>.

45. Модельна навчальна програма «Україна і світ: вступ до історії та громадянської освіти. 5–6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти (автори Власова Н.С., Желіба О.В., Кронгауз В.О., Секиринський Д.О., Щупак І.Я.)
URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Hromad.ta.istor.osv.hal/Ukr.svit.vstup.do.ist.hrom.osv.5-6-kl.intehr.kurs.Vlasova.ta.in.14.07.pdf>.
46. Мокроуз О. Проблеми викладання історії і впровадження громадянської освіти. Чернігів, 2001. 29 с.
47. Мокроуз О., Новик К. Чи впливає новий зміст оцінювання на навчальний процес, або Як сьогодні вчити історії? *Історія в школах України*. 2006. № 2. С. 36-40.
48. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Ухвалено рішенням Колегії МОН України від 27.10.2016. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
49. Пастушенко Р. Я. Концептуальні засади шкільної історичної освіти. *Історія в школах України*. 1999. № 4. С. 5-6.
50. Пометун О. І., Гупан Н.М, Власов В.С. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі: методичний посібник. К.: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 208 с.
51. Пометун О., Фрейман Г. Нові підходи до відбору та структурування змісту сучасної історичної освіти. *Історія в школах України*. 2000. № 1. С. 2-7.

52. Проблема формування змісту шкільної історичної освіти: Матеріали «круглого столу» (19 листопада 2002 р., м. Київ). *Історія в школах України*. 2003. № 2. С. 2-5.
53. Пометун О., Фрейман Г. *Методика навчання історії в школі*. К.: Генеза, 2005. 328 с.
54. Пометун О. Навчання історії без пристрастей і передсудів. *Історія в школах України*. 2002. № 4. С. 7-11.
55. Радчук В. Проблеми формування історичної свідомості молоді в трансформаційний період. *Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності*. Зб. наук. праць. К.: Знання, 2000. С. 21-27.
56. Савченко О.Я. Ціннісні орієнтації шкільної освіти. *Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи*: Зб. наук. пр. за матеріалами методологічного семінару, 22 листопада 2000 р. Вип. 3 /За ред. В.Андрущенка. К.: Знання, 2000. С. 23-27.
57. Смотрицький Є. Про історичну освіту. *Історія в школах України*. 1997. № 4. С. 13-15.
58. Сотниченко В. Виховання толерантності на уроках історії. *Історія в школах України*. 2000. № 2. С. 31-36.
59. Сотниченко В., Ільюшина О. Які підручники потрібні сучасній школі? *Історія в школі*. 2004. № 10. С. 34-37.
60. Страдлінг Роберт. Багаторакурсність у викладанні історії. Посібник для вчителя. Страсбург: Видавництво Ради Європи, 2004. 65 с. URL: <http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Notions.pdf>.
61. Терно С. Сучасні тенденції розвитку історичної освіти: досвід Ради Європи. *Історія в школах України*. 1997. № 7. С. 7-10.
62. Томаченко О.В. Політика України в галузі шкільної історичної освіти: дис...канд. іст. наук: 07.00.01 – історія України; Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2015. 285 с.

63. Турянська О.Ф. Проект концепції історичної освіти середньої загальноосвітньої 12-річної школи. *Історія в школах України*. 2001. № 6. С. 16-17.
64. Удод О.А. Аксиологічний (ціннісний) підхід у викладанні історії. *Історія в школах України*. 1999. № 3. С. 27-30.
65. Удод О.А. Концепція історичної освіти середньої загальноосвітньої 12-річної школи. Проект. *Освіта України*. 2001. 8 травня. № 18-19. С. 6.
66. Удод О. Історична освіта і формування духовних цінностей. *Історія в школах України*. 1996. № 1. С. 16-20.
67. Ферро Марк. Как рассказывают историю детям в разных странах мира. М.: Высшая школа, 1992. 352 с.
68. Чупрій Л. Історична освіта в Україні як складова державної політики пам'яті. *Політичний менеджмент*. 2011. № 4. С. 18-26