

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІСТОРИЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ІСТОРИЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

До захисту допустити:

Зав. кафедри

«___» _____ 2020 р.

Кваліфікаційна робота
за освітнім ступенем «Магістр» на тему:
**«Використання наочних засобів при вивченні Другої світової війни на
уроках історії України»**

Студентки історичного факультету
спеціальності «Середня освіта (Історія)»
освітнього ступеня «Магістр»
Сокольнікової Оксани Володимирівни

Науковий керівник:
Коробка Юлія Віталіївна,
кандидат історичних наук, доцент
кафедри історичних дисциплін

Рецензент:
Лаврова Ірина Іванівна,
кандидат історичних наук, доцент
кафедри філософських наук та історії
України ДВНЗ «Приазовський державний
технічний університет»

Кваліфікаційна робота захищена
з оцінкою _____
Секретар ЕК _____
«___» _____ 20___ р.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. НАОЧНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ.....	11
1.1. Особливості наочного навчання у освітньо-виховному просторі	11
1.2. Види наочних засобів навчання.....	18
1.3. Організація роботи з наочним матеріалом.....	27
Висновки до розділу 1.....	33
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОБОТИ З НАОЧНІСТЮ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ.....	34
2.1. Підручник як основа навчання.....	34
2.2. Умовно-графічна наочність на заняттях з історії.....	43
2.3. Аудіо-візуальні засоби навчання.....	58
Висновки до розділу 2.....	74
РОЗДІЛ 3. ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОСТІ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ	76
3.1. Ілюстративний матеріал шкільного підручника.....	76
3.2. Робота учнів з умовно-графічними зображеннями при вивченні теми «Україна у роки Другої світової війни».....	86
3.3. Практика застосування дидактичної візуалізації	94
Висновки до розділу 3.....	103
ВИСНОВКИ.....	104
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	108
ДОДАТКИ.....	115

ВСТУП

Актуальність проблеми. Процес трансформації суспільно-політичних відносин, що відбувається в українському суспільстві, не оминув освіти, давши потужні імпульси для вдосконалення її змісту, розвитку інноваційної діяльності, форм та методів навчання.

Оновлена система освіти повинна бути такою, щоб кожна людина, яка закінчує школу, була достатньо підготовлена до повноцінного й свідомого життя в мінливих реаліях сучасного суспільства, до саморозвитку й самореалізації, мала важливі життєві компетенції. Оптимальні методики викладання мають формувати в учнів бажання і вміння самостійно навчатися все подальше життя, успішно співпрацювати, спілкуватися з іншими людьми, самостійно розв'язувати проблеми професійного й соціального самовизначення. Традиційний тип навчання за допомогою готових зразків, що засвоюються шляхом заучування, не сприяє розвитку творчої особистості.

Альтернативу репродуктивній системі навчання становить інноваційна технологія, головною функцією якої є «вміння» і «навички», де виявляється роль особистості учня, зростання його самостійності. Старшокласникам цілком доступна самостійна робота, яка стимулює їх до засвоєння понятійного апарату предмета, розвиває мислення, прищеплює навички роботи з додатковою літературою та підвищує пізнавальний інтерес до історії. Крім вже розроблених систем організації самостійної роботи звернемось до альтернативного способу організації даного типу навчання шляхом застосування наочності. Групування навчального матеріалу в лаконічні рамки схем, таблиць, графіків, діаграм дозволяє раціонально побудувати навчальний процес, полегшує сприйняття й засвоєння учнями складного матеріалу, розвиває логічне мислення. Отже, особливої актуальності набуває проблема використання наочності на уроках історії.

Нині принцип наочності – це найвідоміший принцип навчання, який використовують з найдавніший часів. Аналізуючи сучасні підручники з

педагогіки та з історії, легко побачити, що зміст його принципу навчання дослівно перегукується з «золотим правилом», сформульованим у XVII ст.

Однак потрібно враховувати, що в наш час із зміною вимог і потреб суспільства і науки вдосконалилися, одержали розвиток і розширилися функції, можливості використання навчально-наочного матеріалу, його видова різноманітність, яка дає змогу зробити наочним вивчення таких предметів, процесів і явищ, які не можуть безпосередньо сприйматися за допомогою органів чуттів. Отже, традиційного розуміння принципу наочності у процесі пізнання в умовах сьогодення недостатньо, тому це питання потребує розвитку і вдосконалення.

Об'єкт дослідження – наочні методи навчання на уроках історії України.

Предметом кваліфікаційної роботи виступає методика застосування наочних засобів навчання на уроках історії України при вивченні теми «Друга світова війна».

Гіпотеза дослідження. Розробка комплексу завдань на використання засобів наочності, які б дали можливість найефективніше організувати роботу та дозволяли учням засвоїти, усвідомити історичні процеси, події та явища шляхом самостійної роботи.

Історіографія проблеми. Основу для дослідження проблеми використання наочності на уроках історії заклали відомі вітчизняні вчені-методисти, роботи яких ґрунтувалися на досягненнях провідних педагогів та психологів. Так, О. Вагін [73], П. Гора [75], Н. Зоркіна [41], О. Кожемяка [44], І. Комаров [46; 47], В. Сушко [83] запровадили перші класифікації засобів наочності для уроків історії, розробили низку методичних рекомендацій до їх використання.

Окремі аспекти проблеми використання наочності розглядаються: К. Бахановим [6; 16], Є. Бельським [17; 18], Г. Бутенком [20; 21; 22; 23; 24], Є. Григор'євим [27], В. Давидовим [28], Л. Лещенком [54], В. Мисаном [57], Т. Хлебніковою [88].

Аналіз методичної літератури і шкільних підручників, спостереження за навчальним процесом дають підстави стверджувати, що питання формування знань і умінь школярів з використанням засобів наочності й моделювання у процесі навчання недостатньо вивчене, а в практичній діяльності вчителя виникають проблеми, пов'язані з ефективністю використання наочного матеріалу. Це спричиняє недостатній рівень свідомого засвоєння учнями знань. Міцність і свідомість засвоєння знань досягається лише тоді, коли вивчення кожного нового поняття, явища, способу дії супроводжується ілюстрацією відповідного об'єкта чи його моделі, показом практичних дій і маніпуляцій з об'єктами. Саме на початкових етапах ознайомлення з новим навчальним матеріалом використання засобів наочності й моделювання є не лише необхідним, а й обов'язковим компонентом процесу навчання, системи роботи вчителя.

Однак, педагоги не завжди враховують необхідність принципу «краще один раз побачити, ніж сто раз почути». Зумовлено це неоднозначністю тлумачення понять «наочність», «засоби навчання», з одного боку, та недостатнім обґрунтуванням правил і вимог застосування засобів наочності й моделювання у навчальному процесі, з другого. Тому виникла проблема використання засобів наочності, яка вимагає теоретичного і практичного розв'язання, тобто дослідження шляхів застосування наочних засобів навчання на уроках історії з вивчення Другої Світової війни.

Питання, пов'язані з застосуванням наочності у процесі навчання, розглядалися багатьма дослідниками. Ще у середині XIX ст. засновник педагогічної антропології К. Ушинський сформулював ідею вільної діяльності як підґрунтя ефективної освіти [86]. Значного розвитку положення діяльнісного підходу набули у працях Л. Виготського, який визначив смислотворчу діяльність як особливий вид діяльності у навчанні, коли дитина виявляє і будує смисли свого буття, усвідомлює значення своїх дій, вчинків, тих чи інших видів діяльності.

Педагогами В. Давидовим [28], Л. Задорожною [40], С. Решетовим [80] та ін. обґрунтовано розуміння діяльності людини як особливої важливої форми активності, у результаті якої здійснюється перетворення матеріалу, включеного в діяльність (зовнішні предмети, внутрішня реальність людини), самої діяльності й того, хто діє, тобто суб'єкта діяльності.

У працях сучасних українських та зарубіжних вчених О. Барладіна [12], В. Демиденка [29], В. Кузьменка [50], О. Пометун [69; 70; 71; 72; 73; 74; 75; 76; 77; 78], та ін. визначено поняття наочного підходу в освіті, сформульовано основні категорії та визначено шляхи його запровадження. Крім того у сучасних працях відбувся перехід від єдино можливої марксистсько-ленінської ідеології до плюралістичних концепцій, що дозволяє системно та всебічно розглядати педагогічний процес з наявними успіхами та провалами.

Сучасна методика навчання історії в контексті діяльнісного і компетентнісного підходів розкривається в дисертаційних працях, посібниках і публікаціях К. Баханова [6; 16], Є. Вяземського [26], О. Мокрогуз [58; 59], О. Пометун [69; 70; 71; 72; 73; 74; 75; 76; 77; 78], та ін. Однак у цих працях не висвітлюються системно питання розроблення інноваційних засобів навчання, які б забезпечували ефективне формування компетентності учнів у процесі навчання історії.

Метою кваліфікаційної роботи є вивчення наочних методів навчання та їх впровадження на уроках історії України при вивченні теми «Друга світова війна». Поставлена мета може бути досягнута шляхом розв'язання наступних **дослідницьких завдань**:

- проаналізувати історію розробки проблем використання наочності;
- визначити класифікацію наочності;
- проаналізувати особливості організації роботи з наочним матеріалом;
- визначити особливості роботи з підручником;
- зазначити особливості умовно-графічної наочності на заняттях з історії;
- виявити специфіку аудіо-візуальних засобів навчання;

- продемонструвати практику використання ілюстративного матеріалу шкільного підручника, умовно-графічних зображень при вивченні теми «Україна у роки Другої світової війни»;
- проаналізувати досвід використання наочності в організації роботи учнів на уроках історії.

Джерельна база дослідження. Школа як процес безперервного духовного виробництва і духовного виховання особистості змушена функціонувати, очікуючи появу нової ідеології. У зв'язку з цим особливо гостро постають прогностичні завдання щодо стратегії шкільної історичної та суспільствознавчої освіти на перехідний період розвитку суспільства і школи.

Останнім часом у вирішенні цих проблем сталися суттєві зрушення. Завдяки творчому пошуку вчених і вчителів-практиків в Україні розроблено й прийнято Державну національну програму «Освіта. Україна XXI століття» [9]. Стратегічними цілями її визначено: гуманізацію і гуманітаризацію навчального процесу, виховання школярів на підвалинах національних, загальнолюдських цінностей і морально-естетичних ідеалів гуманістичного світогляду.

Прийняті також Закон України «Про загальну середню освіту», постанова Кабінету Міністрів України від 16.11.2000 «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання», Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа), Національна доктрина розвитку освіти, яку затверджено Указом Президента України від 17.04.2002 р. та інші документи [1; 4].

Протягом останніх років йде розробка концепції розвитку гуманітарної, суспільствознавчої та історичної освіти. Ще у 2001 – 2002 рр. на сторінках фахового журналу «Історія в школах України» тривала дискусія з обговорення змісту концепції розвитку історичної освіти 12-річної школи, варіанти якої були розроблені вченими, методистами і вчителями з різних регіонів України. Більшість представлених на обговорення проектів будувалися з урахуванням досягнень сучасної науки на основі історичного синтезу, сполучення

соціологічного, географічно-антропологічного, культурно-психологічного підходів.

У січні 2004 року Урядом ухвалено Державний стандарт загальноосвітньої школи, де визначені концептуальні основи суспільствознавчої й, зокрема, історичної освіти [4]. Загальними підвалинами стандарту стало забезпечення при конструюванні змісту шкільної суспільствознавчої, історичної освіти балансу політичних, культурних, етнонаціональних та інших цінностей при домінанті загальнолюдських. Зазначено, що суспільствознавча освіта взагалі та історична освіта зокрема повинні допомогти кожній людині засвоїти три кола цінностей: етнокультурні, національні та загальнолюдські.

У більшості названих документів зазначено, що на підвалинах вивчення історичного досвіду людства в процесі викладання суспільствознавчих дисциплін учні мають засвоювати не тільки специфічну суму знань, а й практичні навички життєдіяльності у сучасному суспільстві у правовому чи економічному просторі або при виборі політичної орієнтації на підставах певних політологічних та філософських знань.

Сучасному суспільству потрібна інформована та компетентна особистість, яка спроможна приймати самостійні рішення і нести відповідальність за власні вчинки. За умов політичної та економічної нестабільності, дефіциту духовності виключно важливою стає стабілізуюча роль школи як гаранта громадянського миру. Державна система освіти, що відповідає за соціалізацію особистості, є важливим інститутом, який спроможний еволюційним шляхом забезпечити зміну ментальності, створити умови для виховання людини громадянського суспільства. Саме тому одним з головних освітньо-виховних завдань шкільної суспільствознавчої освіти є формування громадянськості як комплексу відповідних якостей та життєвих компетентностей особистості.

Отже, джерельна база дослідження обмежена предметом дослідження та складається з нормативно-правових актів, які регулюють правові аспекти використання наочності у загальноосвітніх закладах України. Крім того,

використані нормативно-правові документи, які концептуально аналізують подібну тематику та надають вектори подальших розвідок.

Методологічну основу дослідження склали діалектичний метод пізнання, який полягає у можливостях діахронічного розуміння історичних процесів, що реалізуються у засобах наочного навчання; принципи історизму, які допомагають розглядати історичні явища у їх послідовності; історико-типологічний метод, що застосований у роботі у класифікаціях, де подібні елементи групувалися у єдину підгрупу; принципи системності, що дозволили розглядати різні засоби наочності, як елементи однієї системи; порівняльного аналізу, який дозволив виділяти більш ефективні засоби наочності в залежності від ситуації, а також емпіричний метод з опорою на широке коло джерел і літератури з проблеми. Комплексний підхід до дослідження особливостей наочних засобів навчання зумовив необхідність застосування, перш за все, історичного, логічного, проблемно-хронологічного, статистичного і структурно-системного методів.

Практична значимість магістерської роботи. Матеріали і результати, відображені в дослідженні, можуть бути використані при створенні наукових праць з наочного навчання у освітньому просторі України та за кордоном а також при підготовці курсів лекцій з особливостей застосування наочності на заняттях з історії.

Апробація результатів дослідження. Основні результати дослідження пройшли апробацію під час педагогічної та науково-дослідної практик.

Структура кваліфікаційної роботи обумовлена метою та поставленими дослідницькими завданнями. Робота складається зі вступу, трьох розділів, дев'яти підрозділів, висновків, списку використаної літератури та 4-х додатків. Список використаних джерел нараховує 90 позицій.

РОЗДІЛ 1. НАОЧНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ

1.1. Особливості наочного навчання у освітньо-виховному просторі.

За останні роки знову стає актуальною проблема наочності при навчанні. Це пояснюється багатьма причинами. Суттєво розширилась область наочності та ускладнився її інвентар. Колись наочність у навчанні носила виключно предметний характер, наприклад, вводячи нове слово, показували що позначається ним предмет або його зображення. Умови застосування наочності в навчанні на різних етапах історії розвитку досить суперечливі. Основне завдання наочності базувати розвиток мислення учнів на чуттєво-наочних враженнях, зв'язати школу з життям. І в той же час навчання відбувається не в реальному житті, а в школі.

Протягом століть школа накопичила чималий досвід засобами наочного навчання дітей, учнів. Історично склалися різні точки зору на поняття ефективність, застосування різних методів і принципів навчання наочними засобами в історико-педагогічних дослідження вчених і педагогів.

Проблема значущості застосування наочності у пізнавальній і художній діяльності учнів, а також методика грамотного її використання є досить вагомою умовою ефективності протікання процесу.

Одним з найважливіших положень дидактики є використання наочних засобів навчання для формування у школярів образних уявлень, формування понять абстрактних зав'язків і залежності між ними. Тому, так важливо використання наочних (демонстраційних) посібників і технічних (мультимедійних) засобів навчання на уроках в школі.

Історія використання принципу наочності в навчанні має тривалий шлях. Ще за кілька століть до нашої ери до нього зверталися в школах Китаю, Стародавнього Єгипту, Греції, Риму та інших країнах. Ідея наочності як принципу навчання, перш за все, пов'язана з ім'ям Аристотеля.

Проблема наочності в навчанні активно розвивається в працях видатних мислителів і педагогів, як І. Песталоцці, Т. Кампанелла, Дж. Локк, Р. Оуен, Ж.-Ж. Руссо, І. Гербарт, А. Дістервег та інших, які уточнили його сутність, виділили два рівня сприйняття (зовнішнє і внутрішнє), обґрунтували психологічні особливості використання наочності при навчанні дітей різного віку.

Великий внесок у розвиток досліджуваної проблеми внесли такі вчені, як Я. Коменський, Ф. Янкович, М. Ломоносов, Н. Новиков, В. Одоєвський, В. Белінський та інші. Вони вважали, що у вихованні та навчанні дітей необхідно спиратися на факти і спостереження, поступово переходити від конкретного до загального.

Теоретичне обґрунтування принципу наочності навчання першим в педагогічній практиці дав Я. Коменський. Він обґрунтував принцип наочності як «фундамент засвоєння змісту навчання». Він вважав наочність золотим правилом навчання. Для обґрунтування наочності він багато разів приводив знамениту емпіричну фразу: «Нічого не може бути в свідомості, що заздалегідь не було дано у відчутті» [41, с. 10].

Малюнок і картина – ось ті засоби, за допомогою яких учень може вільно представити досліджувані по книгам предмети, події і явища. Коменський був першим, хто звів наочність до рівня основного питання дидактики і розробив певну теорію наочності. На самих ранніх стадіях розвитку людського суспільства, коли навчання було безпосередньо пов'язане з трудовою діяльністю дорослих, діти не відчували особливих труднощів, щоб зрозуміти і уявити, то, чому їх вчили.

У розумінні Я. Коменського, саме наочність стає важливим і вирішальним фактором засвоєння навчального матеріалу, так як вона означає чуттєве пізнання, що є джерелом знань. Звідси він робить висновок: чим більше наочності, тим більше опори на чуттєве знання, а, отже, краще розвивається розум.

Професор В. Зуєв висловив думку про немеханічне запам'ятовування матеріалу, а про свідоме його засвоєння. Для цього він рекомендував вести навчання на основі предметності і наочності, а таблиці, картини та інші засоби використовувати в тих випадках, коли неможливо надати натуральні предмети природи [60, с. 96].

Засновник наукової педагогіки К. Ушинський розвинув вчення про наочність в навчанні [86]. Він вважав, що наочне навчання будується не на абстрактних уявленнях і словах, а на конкретних образах, безпосередньо сприйнятих дитиною; виступає потужним засобом формування розумової діяльності на основі чуттєвого образу, служить основою природи згідного навчання. Ці ідеї стають визначальними в розвитку вітчизняної педагогічної думки (М. Пирогов, А. Герд, Н. Бунаков, В. Водовозов, М. Корф, В. Стоюнін тощо).

Видатний педагог і методист в області початкового навчання К. Ушинський дав глибоке психолого-педагогічне обґрунтування наочності навчання. На його думку, наочні посібники є одними із засобів для активізації розумової діяльності і формування чуттєвого образу дитини. Таким чином, не саме наочне приладдя, а чуттєвий образ, який сформований на основі наочного посібника і є головним в навчанні. К. Ушинський розробив ряд способів і прийомів роботи з наочними посібниками та істотно збагатив методику наочного навчання [86, с. 143].

Відомий педагог кінця XIX – XX ст. П. Каптерев розкрив витoki наочного навчання, показав його роль в початковому вихованні та освіті дітей, обґрунтував теорію наочного навчання. Він виділив види наочності: «повна наочність, половинна і наочність розумова або по пам'яті» і дав їм характеристику. П. Катерів пропонував використовувати наочність на всіх етапах педагогічного процесу [42, с. 78].

Автор «Методики природознавства в початковій школі» М. Скаткін стверджував, що наочне приладдя допомагає утворити виразність уявлень в свідомості дітей про предметах, явищах природи. Він вважав, що наочні

посібники особливо необхідні при вивченні предметних явищ, які недоступні для безпосереднього сприйняття їх органами почуттів [67, с. 167].

Проблемою наочності в навчанні займаються в даний час такі фахівці, як І. Конобеєвський, Г. Суворова, Л. Прессман тощо. М. Шахмаєв бачить основне значення наочності в тому, що вона допомагає виробляти відповідні поняття. Тому значення принципу наочності при навчанні величезна [66, с. 117].

І. Сеченов вважав, що міцні знання надовго зберігаються в пам'яті і можуть відтворюватися в будь-який час [66, с. 118]. Учитель в стані призупинити процес забування, продумано використовуючи різні методи, прийоми і засоби навчання на уроках.

Одним із шляхів досягнення міцності знань у педагогічній практиці є широке застосування різних видів наочності у навчанні. Прагнучи збагатити розумовий досвід школярів, учитель застосовує на уроці різні натуральні предмети і їх зображення: макети, муляжі, картинки і т. д. В якості наочних матеріалів використовуються різні схеми, креслення, карти тощо.

Всі наочні посібники дають дітям більше конкретне уявлення про речі, предмети, явища, про які вчитель розповідає на уроках. Матеріал виявляється найбільш зрозумілим, дохідливим, а значить, і запам'ятовується міцніше, ніж тільки словесний розповідь вчителя.

Від засобів навчання залежить в значній мірі вибір методів викладання. Але слід пам'ятати, що побудова уроків залежить не від навчальних посібників, а від того, які шляхи формування понять намічені вчителем при підготовці до заняття. Методично правильне використання наочності, лабораторного обладнання розвиває допитливість. Матеріальна база навчання дає можливість широко застосовувати методи дослідження в процесі оволодіння знаннями.

Підбір навчальних посібників, необхідних для викладання, є дуже істотною частиною формування пропедевтичних знань. Учитель повинен

навчитися планувати комплекс використовуваних засобів наочності з метою підвищення якості природничо-наукових знань учнів.

Сьогодні значимість наочного навчання є загально визнаною. Питання полягає в тому, як принцип наочності реалізується на практиці. І хоча важлива роль у формуванні природознавчих знань відводиться безпосередньо спостереженнями учнів у природі, в певних ситуаціях необхідно компенсувати неможливість таких спостережень різноманітними наочними засобами навчання.

У сучасній дидактиці до різних видів сприйняття відноситься поняття наочність. Абсолютними перевагами перед іншим не володіє жоден з видів наочних посібників. Важливим є використання наочних засобів цілеспрямовано, так, щоб не захарастити урок великою кількістю наочних посібників. У педагогічній практиці застосування наочних засобів навчання поєднується зі словом педагога [22, с. 72].

Знання вчителем форм поєднання слова і засобів наочності, їх варіантів, порівняльної ефективності дає можливість творчо застосовувати наочні засоби навчання згідно поставленої дидактичної задачі, особливостям навчального матеріалу і іншим конкретних умов.

Отже, наочним називають таке навчання, при якому уявлення і поняття формуються в учнів на основі безпосереднього сприйняття досліджуваних явищ або за допомогою їх зображення.

Наочні методи навчання – це такі методи навчання, при яких засвоєння навчального матеріалу в процесі навчання залежить від застосування наочних посібників та технічних засобів [28, с. 231]. Ці методи сприяють розвитку пам'яті, мислення, уяви, спостережливості, мови. Завдяки систематичному використанню наочних посібників, учні прагнуть зрозуміти історичне минуле, чітко уявити його у вигляді відповідних образів і ясно, чітко висловити словами.

Використання наочних посібників (засобів навчання) є незамінним способом створення у школярів чітких, історично правдивих уявлень про

минуле, а також прищеплює і підтримує інтерес до історичного минулого. В цьому випадку наочність служить опорою розуміння сутності історичних подій і явищ, ефективним способом формування найважливіших історичних понять і засвоєння учнями закономірностей суспільного розвитку.

Велика роль наочного навчання для закріплення історичних знань в пам'яті учнів. За допомогою наочних засобів учні міцно запам'ятовують конкретні образи минулого і пов'язані з ними абстрактні ідеї. «Краще один раз побачити, ніж 10 разів почути».

Володіючи значною силою емоційного впливу, наочне навчання має велике виховне значення. Особливо відрізняється цим вивчення справжніх пам'яток історичного минулого, творів мистецтва, за допомогою яких формується естетичний смак учнів [5]. Крім зазначеного, зорові образи сприяють розвитку творчої уяви у школярів.

Серед наочних методів навчання виділяють спостереження, ілюстрацію і демонстрацію. Завдяки спостереженню можливо порушити в учнів інтерес до навколишнього життя і навчити аналізувати природні та соціальні явища, а також навчити їх концентрувати увагу на головному, виділяти особливі ознаки.

За допомогою демонстрації увага учнів виявляється спрямованою на істотні, а не випадково виявлені зовнішні характеристики розглянутих предметів, явищ, процесів. Ілюстрацію особливо добре використовувати при поясненні нового матеріалу. Вчителю слід ілюструвати свою розповідь з допомогою крейдяного малюнка або іншого наочного посібника. В даному випадку малюнок пояснює слова викладача, а розповідь робить зрозумілим зміст зображуваного на дошці.

З усього сказаного вище випливає висновок, що значення використання наочних засобів навчання на уроках дозволяє: 1) підвищувати ефективність уроків; 2) зробити процес навчання більш цікавим і наочним; 3) розвивати пізнавальну здатність учнів; 4) організувати самостійну роботу учнів.

Наочність є такий цілеспрямований і спеціально організований показ навчального матеріалу, який підказує учням закони досліджуваного явища, в даному випадку дозволяє творчо відкрити ці закони або переконатися в їх достовірності.

Наочності в навчанні притаманні такі характеристики: 1) вона служить вихідним моментом, джерелом і основою набуття знань; 2) є засобом навчання, що забезпечує оптимальне засвоєння навчального матеріалу і його закріплення в пам'яті; 3) утворює фундамент розвитку творчої уяви і мислення; 4) є критерієм достовірності придбаних знань; 5) виявляється прийомом розвитку пам'яті шляхом її опори на різні органи відчуттів і вразливість; 6) відповідає схильності учнів мислити формами, фарбами, звуками, відчуттями взагалі; 7) забезпечує зворотний зв'язок чуттєво–наочного враження, способу пам'яті і образу творчої уяви; 8) м'язово–рухова наочність здійснюється у вигляді рухових формул, що містять візуальні, рухові і слухові елементи [61, с. 207].

При використанні наочних методів навчання необхідно дотримуватися ряду умов: 1) застосовується наочності повинна відповідати віку учнів; 2) наочність повинна використовуватися в міру і показувати її слід поступово і тільки у відповідний момент уроку; 3) спостереження повинно бути організовано таким чином, щоб всі учні могли добре бачити демонстрований предмет; 4) необхідно чітко виділяти головне, істотне при показі ілюстрацій; 5) детально продумувати пояснення, що даються в ході демонстрації явищ; 6) демонстрована наочність повинна бути точно погоджена з змістом матеріалу; 7) залучати самих учнів до знаходження бажаної інформації в наочному посібнику або демонстраційному пристрої.

Новий ракурс розуміння принципу наочності пов'язаний з використанням комп'ютерних технологій, які можуть моделювати різні наочні абстракції. За допомогою комп'ютерних технологій створюються і застосовуються віртуальні наочні матеріали, тому можна виділити віртуальну або комп'ютерну наочність [59, с. 4].

Наочні посібники є спеціально створеними конструктами, які полегшують засвоєння учнями навчального матеріалу. Основними положеннями, на яких ґрунтується розробка наочних посібників, є структура педагогічного процесу.

Отже, наочність на уроках історії дозволяє досягати педагогічних та виховних цілей, сприяє швидкому засвоєнню матеріалу та поглиблює уяву учня. Власне тому така велика увага приділяється вивченню, аналізу та методологічному опрацюванню проблеми наочних засобів навчання.

1.2. Види наочних засобів навчання.

Наочне навчання на уроках історії відіграє особливу роль. Учні не мають змоги безпосередньо сприймати події минулого. Історичні події неповторні. Тому важливим джерелом історичних знань виступають різноманітні наочні засоби. Вони забезпечують сприйняття історичних подій через «живе споглядання». Наочне навчання зачіпає не тільки сферу почуттів при сприйнятті минулого, але і сферу мислення і виконує ряд функцій.

Перш за все, за допомогою наочних засобів навчання в учнів створюються достовірні, зорові образи історичного минулого. Наочні засоби навчання конкретизують історичні факти, долають модернізацію минулого в уявленнях учнів. Наочність служить опорою для розкриття сутності історичних явищ, формування основних історичних понять і закономірностей, забезпечує більш глибоке їх засвоєння учнями.

Наочні засоби навчання емоційно впливають на учнів. Наочне навчання формує і естетичні погляди школярів, вчить їх «бачити» в творах мистецтва моральний зміст, художні достоїнства, майстерність їх творців, розвиває потребу в постійному залученні до прекрасного.

У сучасній дидактиці стверджується, що принцип наочності – це систематична опора не тільки на конкретні візуальні предмети (люди, тварини, предмети і т.п.) їх зображення і моделі [47, с. 10]. Через безліч видів наочних засобів навчання з'явилася потреба їх класифікації. Одна з поширених

класифікацій що використовується методистами – це класифікація за змістом і характером зображуваного матеріалу. Згідно з такою класифікацією виділяють три групи, а саме:

1. Образотворча наочність, в якій значне місце займають: робота з крейдою і дошкою; репродукції картин; фоторепродукції пам'ятників архітектури і скульптури; навчальні картини – спеціально створені художниками або ілюстраторами для навчальних текстів; малюнки та аплікації; відеофрагменти; аудіофрагменти; відеофільми (в т.ч. аудіо та відеосюжети).
2. Умовно-графічна наочність, яка представляє собою своєрідне моделювання, куди входять: таблиці; схеми; блок-схеми; діаграми; графіки; карти; картосхеми; планшети.
3. Предметна наочність, яка включає: музейні експонати; макети; моделі.

Така класифікація є найбільш оптимальною для використання наочності на уроках.

При описі на уроках історії подій і явищ минулого в переважній кількості випадків немає можливості спертися на безпосереднє спостереження учнями предметів опису або розповіді тому, що це явище вже минуло, недоступне живому, безпосередньому сприйняттю учнів. Тому їх історичні уявлення, створені методом внутрішньої наочності, неминуче будуть розпливчасті, неточні, не цілком адекватні історичної дійсності.

У навчанні історії ніякі засоби художньої розповіді, ніяка образність викладу не можуть викликати в учнів таких точних і конкретних уявлень про минуле, які виникають при сприйнятті предметів, що вивчаються або їх зображень [77, с. 67].

На основі безпосереднього сприйняття предметів або за допомогою зображень (наочності) в процесі навчання в учнів формуються образні уявлення і поняття про історичне минуле. Принцип наочності знаходить своє відображення в різноманітті видів наочності і їх класифікацій.

У сучасній дидактиці прийнято розрізняти наочність внутрішню, або словесно-образну (літературні образи, приклади з життя і т.п.) і зовнішню, або предметну (графічні засоби наочності, натуральні предмети і їх зображення).

Під предметною наочністю у вивченні історії розуміється безпосереднє сприйняття самого історичного минулого, а речових пам'яток минулого, його матеріальних слідів; не як життя первісних людей, а сліди їх життя і діяльності у вигляді знарядь кам'яного віку, систематизованих в музейній експозиції; не феодальні усобиці і лицарські турніри, а речові останки цієї «благородної» діяльності – зброя і обладунки.

Значно більш широке застосування має образотворча наочність, тобто зображення історичних подій, діячів, історичних пам'яток. До образотворчої наочності відносяться твори історичного живопису, навчальні карти з історії, ілюстрації, фотознімки, портрети, карикатури, художні, навчальні та документальні кінофільми, а також макети, моделі. Серед використовуваних в школі засобів образотворчої наочності розрізняються:

а) зображення документального характеру – документальні фотознімки, документальні кінофільми, зображення речових пам'яток, знарядь праці, пам'ятників культури в тому вигляді, в якому вони дійшли до нас;

б) науково обґрунтовані реконструкції архітектурних та інших пам'яток, знарядь праці, предметів побуту або їх комплексів та ін.;

в) художні композиції, створені творчою уявою художника або ілюстратора, зрозуміло, на підставі історичних даних; сюди відносяться твори історичного живопису, навчальні картини та ілюстрації в підручниках, що зображують події та сцени минулого;

г) технічні засоби навчання: аудіозаписи, ком пакт-диски [18, с. 5].

Особливий вид наочності представляє умовно-графічна наочність, тобто вираз історичних явищ мовою умовних знаків. Сюди відносяться карти, схематичні плани, схеми, діаграми, графіки.

В сучасних умовах в шкільній практиці найбільш часто використовуються образотворчі і графічні засоби наочності.

Значне місце серед образотворчої наочності займають навчальні картини – наочні посібники, спеціально створені художниками або ілюстраторами до тем шкільного курсу. Навчальні картини підрозділяються на події, типологічні, культурно-історичні та портрети.

Події картини дають уявлення про конкретні одиничні події. Найчастіше вони відтворюють вирішальний момент в історії і вимагають сюжетного розповіді. Це, наприклад, картини В. Томбі «Саламинський бій», М. Ройтера «Вступ Жанни д'Арк в Орлеан» тощо. Зміст картин включається в розповідь тоді, коли настає зображений на них момент.

Типологічні картини відтворюють багаторазово повторювані історичні факти, події, типові для досліджуваної епохи. Ще в дореволюційний час такі картини були створені К. Лебедевим; серед них – «Полюдьє», «Віче в Новгороді» [25, с. 140].

Культурно-історичні картини знайомлять учнів з предметами побуту, пам'ятниками матеріальної культури. На них можуть бути зображені пам'ятники архітектури і архітектурні стилі, побутові деталі різних часів з їх особливостями, різні механізми і принципи їх роботи.

Картини-портрети допомагають відтворити образи історичних особистостей. Портрети вивчаються у вузькому і широкому сенсі. При вивченні портрета у вузькому сенсі слова в першу чергу звертається увага на риси обличчя, що характеризують зображеного на ньому людину як особистість. До умовно-графічної наочності відносять: схематичні малюнки, схеми, таблиці.

Схематичний малюнок передає найсуттєвіші риси предмета, сприяє формуванню понять. У «самій природі педагогічного малюнка, – відзначав О. Вагін, – в його ескізному, конструктивному характері, закладена тенденція до узагальнення, рух від предметної наочності до поняття, від образу до ідеї» [29, с. 3].

Малюнок крейдою на дошці виконується по ходу усного викладу і служить його зоровою опорою. Як правило, це дуже простий, живий, швидкий

малюнок, який відтворює образ матеріальних предметів, людей, військових битв. За допомогою схематичного зображення вчитель розкриває явище в його логічній послідовності, визначаючи темп і в потрібний момент перериваючи або відновлюючи образотворчий ряд.

На уроках в старших класах найчастіше використовують схематичні зображення, коли на дошці під час пояснення з'являються лінії, стрілки, квадрати, гуртки. Це елементи умовно-графічної наочності. Сюди відносять схеми, діаграми, графіки, картограми, таблиці.

Схема – це графічне зображення історичної дійсності, де окремі частини, ознаки явища зображуються умовними знаками – геометричними фігурами, символами, написами, а відносини і зв'язки позначаються їх взаємним розташуванням, зв'язуються лініями і стрілками [17, с. 24].

Традиційно в методиці викладання історії виділяють наступні види схем: логічні, структурні, послідовні, пошукові, діаграми, графіки, технічні, локальні.

Структурні схеми відображають взаємне розташування і зв'язок складових частин чого-небудь. Логічні схеми – це графічні зображення, що відображають процес, що містять його складові, що впливають одне з іншого. Пошукові схеми – це графічні зображення у вигляді логічної схеми, складові частини яких містять, на ряду з інформацією продуктивно-пізнавальні питання, відповіді на які дозволяють учням логічно мислити і міркувати, більш усвідомлено засвоювати одержувані знання.

П. Гора надавав великого значення ще одного виду схем – діаграмам, які можуть підкреслювати кількісні та якісні сторони досліджуваних подій [52, с. 12]. Якщо на діаграмах представлені однорідні дані одночасної дії, то вони легко зіставляються і аналізуються, встановлюється їх послідовність. Різномірні відомості дозволяють простежити динаміку і тенденції розвитку.

Картограми – це карти, на яких графічно представлені статистичні дані, що відносяться до якогось явища.

Графіки – це креслення, що зображують за допомогою кривих кількісні показники розвитку, стану чогось. Графіки на відміну від діаграм показують циклічність історичних явищ і процесів, їх етапи.

Таблиці – це графічне зображення історичного матеріалу у вигляді порівняльних, тематичних і хронологічних граф з метою їх заповнення учнями. У таблиці на відміну від схем немає умовних позначень історичних явищ. Таблиці діляться на тематичні, порівняльні, хронологічні і синхронічні [37, с. 33].

Система виділення головного в історичному матеріалі шляхом демонстрації або заповнення схем і таблиць є важливою частиною системи викладання історії.

Картографічна наочність. Історичні події відбуваються як в часі, так і в просторі. Віднесення подій до конкретного простору і опис географічного середовища, в якій воно відбулося, називається локалізацією. Локальність історичних подій вивчається за допомогою таких схематичних посібників, як історичні карти, плани місцевості, картосхеми [38, с. 29]. Всі вони застосовуються для демонстраційних цілей і допомагають виявити зв'язки між історичними подіями, їх сутність і динаміку.

Карти відтворюють просторово-часові структури, використовуючи абстрактний мову символів. Узагальнюючі карти конкретизують і більш докладно розкривають карти тематичні, на яких відображені події і явища навчальних тем.

У методиці викладання історії за характером зображення виділяють наступні види наочності:

- 1) Внутрішня наочність представляє оперування вже наявними образами для формування нових уявлень. Наприклад, отримання уявлення про новий через порівняння з тим, що вже відомо. Внутрішня наочність – це опора вчителя на готові образи, безпосередньо сприйняті учнями самостійним спостереженням реальних предметів і явищ навколишнього світу.

2) Предметна наочність – це такий метод навчання, при якому уявлення і поняття учнів формуються на основі безпосереднього сприйняття предмета навчання. Предметом навчання в історії є події і явища історичного минулого, суспільні відносини минулого. Наприклад, хронікальні фільми відтворюють картину історичних подій, але це не минуле, а його відображення на екрані. Предметна наочність у навчанні історії має специфічне значення – під предметної наочністю в навчанні історії розуміється не саме історичне минуле, а його матеріальні сліди (знаряддя праці, лицарські обладунки тощо).

3) Образотворча наочність має на меті дати відображення реального світу (зображення історичних подій, діячів, історичних пам'яток). До образотворчої наочності відносять твори історичного живопису, навчальні картини з історії, ілюстрації, фотознімки, портрети, карикатури тощо.

Серед використовуваної в школі образотворчої наочності розрізняють:

а) зображення документального характеру – документальні фотознімки, кінофільми, зображення речових пам'яток, знарядь праці в тому вигляді, в якому вони дійшли до нас;

б) науково обґрунтовані реконструкції архітектурних пам'яток, знарядь праці, предметів побуту або їх комплексів;

в) художні композиції, створені творчою уявою художника або ілюстратора на основі наукових даних (історичний живопис, навчальні картини та ілюстрації в підручниках, що зображують події та сцени минулого).

4) Умовна (умовно-графічна) наочність сприяє розвитку абстрактного мислення. Посібники цього типу відображають реальну дійсність в умовно–узагальненому символічному вигляді. Наприклад, карти, схеми, креслення, діаграми тощо. У зв'язку з розвитком абстрактно-теоретичних знань і відображенням їх у шкільних курсах цей вид наочності набуває все більшого значення [36, с. 20].

Наочні методи навчання (внутрішня, предметна, образотворча, умовна) мають свої особливості при навчанні історії в молодших і старших класах. Застосування внутрішньої наочності в молодших класах досягається головним

чином при створенні в учнів нових для них історичних уявлень, образів і картин минулого. У старших класах вчитель спирається з виттям викладу на значно зросле коло уявлень, почерпнуте учнями з художньої літератури, ілюстрованих видань, кінофільмів, телепередач, відвідування музеїв [39, с. 15]. Адже достатньо учням нагадати декількома словами знайомі образи, мобілізувати їх у свідомості слухачів.

Предметна наочність в старших класах змінює свою роль – над цілісною картини історичного минулого, речові пам'ятки, археологічні знахідки можуть служити матеріалом для відтворення картини минулого за допомогою вчителя за участю синтезуючої уяви самих учнів. Здатність до синтезу у роботі старших школярів розвинена значно сильніше, ніж у молодших. Тому предметна наочність у вигляді розрізнених, фрагментарних елементів робить доступніше їх сприйняття і становить велику пізнавальну цінність, ніж для молодших школярів.

Серед засобів образотворчої наочності найбільш доступним і таким, що викликає інтерес в учнів молодших класів є навчальна картина. У старших класах основним видом образотворчої наочності є документальне зображення.

Умовні зображення займають значне місце в якості наочних посібників у старших класах. Це пов'язано із збільшеною здатністю учнів до узагальнень. Існує класифікація наочних засобів навчання за способом зображення. Виділяють також 4 групи:

- 1) Друковані засоби навчання. Їх поділяють на настільні (ілюстрації підручника, атласи, роздавальні матеріали) і настінні, які в свою чергу поділяються на карти і картини.
- 2) Саморобні засоби навчання. Вони підрозділяються на площинні (таблиці, схеми, діаграми, малюнки, аплікації) і об'ємні (макети, моделі, речові пам'ятки).
- 3) Екранні і екранно-звукові засоби навчання – відеозаписи, кінофільми, кінофрагменти, діафільми, слайди.

- 4) Комп'ютерні засоби навчання (графічне зображення картин, малюнків, таблиць, графіків) [57, с. 11].

Найбільш поширеними є друковані посібники, тому що для шкільних курсів видаються атласи, карти, серії картин і таблиць, альбоми з історії культури тощо. Крім цього можна самостійно без використання складної або спеціальної апаратури виготовити посібники для уроку.

Таким чином, проаналізовані наочні засоби навчання доцільно розподілені та класифіковані за групами у своїй єдності уможливають ефективність процесу навчання. При цьому різноманітність наочних засобів навчання та можливість викладача до застосування саме різноманітної наочності сприяє якісному засвоєнню історичного матеріалу.

1.3. Організація роботи з наочним матеріалом.

Достатньо важливим у роботі з наочними засобами навчання стає організація роботи з ним. Мається на увазі певний чіткий алгоритм, який полегшує роботу вчителя та учня, оскільки чіткі та постійні дії вчителя спрощують сприйняття учнями історичного матеріалу. Тому, доцільно навести певні загальні правила, а саме:

- 1) Вибір будь-яких посібників, в тому числі наочних, визначається освітньо-виховними завданнями і особливостями змісту уроку.

У відповідності до змісту досліджуваної теми на кожен урок вчитель приносить необхідну історичну карту, так як вона допомагає учням засвоювати історичні події та явища в умовах певного місця. Інші наочні посібники використовуються на уроці лише за умови, якщо вони забезпечують засвоєння вузлових моментів досліджуваної теми: найважливіших історичних фактів, причинно-наслідкових зв'язків, закономірностей суспільного розвитку. З огляду на зміст уроку, вчитель підшукує посібники, що забезпечують не тільки ефективне вивчення нового матеріалу, а й повторення раніше пройденого по зв'язку з новим, а також закріплення і перевірку знань учнів.

2) При відборі посібників, учитель враховує, наскільки вони сприяють формуванню пізнавальних умінь і здібностей школярів, в першу чергу тих умінь і здібностей, над розвитком яких ведеться робота в даний момент.

3) Передбачаючи можливість використання наочних посібників для розвитку учнів, учитель бере до уваги такі їх характеристики, як доступність для учнів даного віку і класу, оскільки пізнавальні можливості учнів далеко не однакові.

4) При відборі наочних посібників вчитель виходить зі своїх педагогічних умінь та вподобань.

Крейдяний малюнок активно використовується на уроках завдяки таким його якостям як дохідливість, швидкість і економія часу на уроці. На відміну від готових схем і картосхем крейдяний малюнок виникає на очах учнів у міру викладу матеріалу [58, с. 9]. Так як всі деталі малюнка вводяться вчителем поступово, вони сприймаються учнями послідовно, а елементи зображення накопичуються поетапно, що дозволяє створити більш глибокий і осмислений образ того, що відбувалося.

З якою метою вчитель може використовувати крейдяний малюнок на уроці? По-перше, для відтворення образів природи тієї чи іншої країни – т.зв. «Крейдяні пейзажі». По-друге, робити малюнки-зображення, які відтворюють знаряддя праці, предмети побуту, будівлі, споруди, зброї і т. п. По-третє, для показу динаміки історичного явища чи події – його виникнення, зміни і розвитку. Або навпаки, коли необхідно виокремити ті чи інші елементи або деталі зі складного комплексу або зображення. По-четверте, для показу цілісних динамічних картин. Наприклад, малюнок «Полювання на мамонта».

Крейдяний малюнок тісно пов'язаний зі схемами. Під схемами зазвичай розуміється креслення, що відображає істотні ознаки історичних явищ, їх зв'язки і відносини, пристрої різних матеріальних об'єктів, взаємодія їх деталей, розміщення предметів і людей на місцевості.

П. Гора виділяв наступні типи схем:

1. Технічні схеми, що показують пристрій матеріальних об'єктів.

2. Локальні схеми, що показують переміщення на місцевості.
3. Схематичні плани – статичне розташування об'єктів на місцевості.
4. Логічні схеми, що допомагають виявляти причинно-наслідкові зв'язки.
5. Графіки і діаграми, що відображають кількісне і якісне співвідношення явищ і процесів, темпи і тенденції їх розвитку [30, с. 136].

Зупинимось на використанні схем і таблиць. При складанні схем і таблиць учень робить логічні операції – аналіз, синтез, порівняння, вміння перетворити і узагальнити історичний матеріал, привести його в систему і графічно зобразити. Традиційно в методиці викладання історії виділяють наступні види схем: логічні, сутнісні, послідовні, діаграми, графіки, технічні, локальні. Таблиці же поділяють на тематичні, порівняльні, хронологічні і синхронічні.

Логічні таблиці зазвичай застосовуються при вивченні причин і наслідків подій і явищ, вони допомагають виявити причинно-наслідкові зв'язки. Вони досить прості у виконанні учнями, так як засновані на послідовному з'єднанні квадратів, в яких фіксуються причини і наслідки, що впливають одне з іншого.

Сутнісні структурні схеми відображають зазвичай структуру, основні частини, риси і суть того чи іншого явища. Вони можуть відображати назви племен, основні заняття жителів, стану, витрати і доходи держави, національно-державний устрій країни. Наприклад, «Слов'янські племена».

На уроках історії також використовуються діаграми, які підкреслюють кількісні та якісні сторони досліджуваних подій і явищ. Діаграми поділяються на стовпчикові і кругові. Для викреслювання діаграм і графіків на дошці корисним вважається використання кольорової крейди. Діаграми і графіки можуть демонструвати кількісні відмінності однорідних історичних явищ в певний відрізок часу.

Іншим поширеним засобом наочного навчання на уроках історії є історичні картини. Вони дозволяють створити зоровий образ, ілюструють

теоретичний матеріал, служать джерелом отримання нових знань, є засобом актуалізації відомого матеріалу, виступають як засіб посилення емоційного впливу на школярів.

О. Вагін виділив кілька типів історичних картин: події, що відображають неповторні історичні факти-події, що відбувалися лише один раз, типологічні, що відображають багаторазово повторювані історичні факти-явища, описові картини із зображеннями міст, споруд, ансамблів, архітектурних пам'яток та історичні портрети [30, с. 136]. Методична робота на уроці з картиною залежить від її змісту.

П'ять способів застосування картини на уроці історії, за О. Вагіним:

- 1) сюжетне зображення в поєднанні з розповіддю,
- 2) вивчення деталей на картині,
- 3) аналіз картини з метою серйозних узагальнень,
- 4) емоційний вплив на учнів під час перегляду,
- 5) додатковий інформативний ряд.

Методика роботи з картиною визначається в основному її змістом. Так, використовуючи твори живопису, вчитель: по-перше, повинен відзначити, що картина – не документ, а відображення історичних явищ в мистецтві; по-друге, повинен проаналізувати (сам або учень) реальний історичний зміст цієї картини; по-третє, дати коротку характеристику картини як твору мистецтва; по-четверте, повідомити необхідні дані про автора, його ідейні погляди [46, с. 8].

Учитель може по-різному використовувати художні твори на уроках історії. Наприклад, в якості зорової опори при описі будь-якого міста чи в якості матеріальної ілюстрації основних ідей, пояснення вчителя. На уроках можна також проводити порівняння подібних і аналіз окремо взятих картин. Учитель може запропонувати знайти на картині окремі деталі, які дозволять підвести учнів до певних висновків. Ще однією формою роботи з картиною є проведення порівняльного аналізу тексту і картини.

При роботі з подійними картинами можна дати учням завдання на відновлення істинної фактури історичної події на основі певного вірного або помилкового відтворення в версії художника.

На уроках історії картина може бути використана для організації творчої діяльності школярів. Одним з таких видів є «пожвавлення» образів твору шляхом драматизації і персоніфікації [32, с. 219]. Можна також дати завдання на «впізнання» дійових осіб, наприклад, по серії картин І. Рєпіна про народників. Починати роботу з картинами треба з найпростіших завдань по складанню розповідей і написання творів, можна запропонувати учням придумати назву картини. Іншим варіантом роботи з картинами можуть стати логічні завдання на аналіз, порівняння, синтез матеріалу картини. Наприклад, описати окремі сюжети, зіставляти їх (сюжети) на різних картинах, інсценувати сюжети, придумувати за дійових осіб слова і т.д. Опановуючи способами такої діяльності, учні набувають вміння розглядати твори живопису.

Методика роботи з ілюстрацією, вміщеній в підручнику, в цілому така ж, як і з картиною. Ілюстрація в підручнику це невід'ємна, органічна частина його змісту. Тому робота з ілюстрацією обов'язкова, або на уроці, або вдома.

Відбір ілюстрацій необхідно диференціювати. Вони повинні розкривати не випадкові, а істотні сторони суспільного життя в епоху, що вивчається, істотні риси історичного явища чи події, допомагаючи пізнанню сутності явища, його специфічних особливостей і загальних закономірностей розвитку.

Весь ілюстративний матеріал можна умовно розділити на:

- А) зображення документального характеру;
- Б) зображення творчої уяви [63, с. 75].

Залежно від призначення зображення служать:

1. Наочною ілюстрацією до тексту, і тоді вчитель звертається до неї по ходу пояснення.

2. Доповнюють і конкретизують текст підручника. За ним учитель проводить бесіду або організовує невелику роботу в класі.

3. Заповнюють матеріал, відсутній у тексті. Вони дають привід вчителю повідомити про них.

У сучасних підручниках з історії використовують і такий вид наочних посібників як карикатура. Їх використання дає вчителю розвивати не тільки свою методичну творчість, але і творчість учнів. Відмінність карикатури від звичайного портрета полягає в тому, що характерні деталі, властиві даної особистості, окремі риси характеру, звички, схильності і вчинки в ній більш підкреслені. Школярі в силу цієї обставини швидше їх визначають і коментують, дають образну характеристику. Існує ряд прийомів використання карикатур, спрямованих на розвиток творчості учнів. Серед них: створення проблемної ситуації за допомогою карикатури, самостійна робота над темою по образотворчим джерелам, створення власних карикатур учнями і т.д. Головне в цій роботі те, що школярі повинні схопити в карикатурі образний вислів основного змісту події або явища певної епохи. Для роботи з карикатурою вчителю і учням необхідно знати і використовувати схему аналізу карикатури.

Отже, робота з наочним матеріалом потребує чіткої організації, знання специфіки того чи іншого виду наочності та відпрацьованого вміння застосування цих знань. Тільки у такий спосіб формується фаховість вчителя історії.

Висновки до розділу 1.

Наочне навчання на уроках історії відіграє особливу роль. Учні не мають змоги безпосередньо сприймати події минулого. Історичні події неповторні. Тому важливим джерелом історичних знань виступають різноманітні наочні засоби. Вони забезпечують сприйняття історичних подій через «живе споглядання». Наочне навчання зачіпає не тільки сферу почуттів при сприйнятті минулого, але і сферу мислення і виконує ряд функцій. Перш за все, за допомогою наочних засобів навчання в учнів створюються достовірні, зорові образи історичного минулого. Наочні засоби навчання конкретизують

історичні факти, долають модернізацію минулого в уявленнях учнів. Наочність служить опорою для розкриття сутності історичних явищ, формування основних історичних понять і закономірностей, забезпечує більш глибоке їх засвоєння учнями.

Отже, використання наочних засобів навчання на уроках дозволяє: 1) підвищувати ефективність уроків; 2) зробити процес навчання більш цікавим і наочним; 3) розвивати пізнавальну здатність учнів; 4) організувати самостійну роботу учнів.

Наочність є такий цілеспрямований і спеціально організований показ навчального матеріалу, який підказує учням закони досліджуваного явища, в даному випадку дозволяє творчо відкрити ці закони або переконатися в їх достовірності.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОБОТИ З НАОЧНІСТЮ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

2.1. Підручник як основа навчання.

Історія, на відміну від деяких інших наук, не така багата на відкриття: не кожен день історик знаходить нову цивілізацію чи дешифрує новий вид писемності. Вибір теми історичного дослідження в тій чи іншій мірі відбувається під впливом соціального замовлення. Держава зацікавлена в моделюванні історичної пам'яті суспільства, що відповідає її пріоритетам.

Одним із засобів формування комеморативної інституції є підручник історії. Внаслідок цього, інтерес до навчальної літератури з історії на тлі сучасної суспільно-політичної ситуації (непростої на пострадянському просторі) неухильно зростає, особливо в зв'язку з розробкою в Україні єдиного підручника з історії, концепція якого викликала неоднозначну реакцію з боку наукового співтовариства і педагогічної громадськості. У зв'язку з цим особливого значення набуває рефлексія професійної спільноти істориків з приводу конструюемого образу минулого в свідомості того, хто навчається.

У дореволюційний період підручник історії не був предметом спеціального вивчення, однак вже в кінці XIX – на початку XX ст. його значення як джерела вивчення історії історичної науки визначалося по-різному. Історик П. Мілюков, автор праці «Головні течії російської історичної думки», зазначив, що саме навчальна література відображає найважливіші досягнення історичної науки і положення тієї концепції, яка переважала в науці на тому чи іншому етапі її розвитку. Інший погляд на проблему висловив В. Іконніков, автор роботи «Досвід російської історіографії», який підкреслив догматичний характер змісту підручників, так як вони завжди знаходяться під впливом факторів, що не мають відношення до науки, і являють собою «останній притулок давно вже спростованих наукою поглядів і помилок». До цього ж часу відноситься перша спроба систематизації навчальної літератури

з загальної та вітчизняної історії, розпочата педагогом Н. Покотило, що розробив «Практичний посібник для початківця викладача історії». Ця робота була продовжена істориком Н. Рожковим, автором праці «Методика викладання історії та історія ХІХ ст.» [82, с. 165].

У радянський період вивчення навчальної літератури довгий час перебувало на периферії наукового пошуку. Аж до середини 1930-х рр. тема перебувала в забутті, що багато в чому було обумовлено припиненням викладання громадянської історії. Згодом, у зв'язку з відновленням історії як навчальної дисципліни і необхідністю розробки підручників з історії, дослідники стали звертатися до попереднього досвіду викладання історії в школі. Однак, в 1930-і рр. подібного роду дослідження носили поодинокий характер. У 1940-і рр. це роботи П. Ерік, В. Бернадського з питань викладання історії в школі у ХVІІІ – на початку ХХ ст.; в них навчальна література розглядалася в контексті розвитку вітчизняної історико-методичної думки та історичної науки. Починаючи з 1950-х рр. інтерес до навчальної літератури з історії стає більш стійким і поступово зростає [72, с. 166].

Дослідження 1950-1980-х рр., в яких, так чи інакше, порушувалася тема шкільних підручників з історії, умовно можна розділити на кілька тематичних груп. До першої групи належать роботи, присвячені розвитку історико-методичної думки. У них розкривалися концепції істориків, які крім наукової діяльності були авторами підручників з історії або розробляли питання викладання історії в середній школі. Дослідження, що розкривають процес становлення і розвитку шкільної історичної освіти в Україні, складають другу групу. У них давалися характеристика змісту і оцінка найбільш поширених шкільних підручників з історії. У третю групу входять роботи, що розкривають різні аспекти державної політики в області історичної освіти, зокрема проблему підручника історії в контексті державної освітньої політики [72, с. 168].

У 1970-ті – на початку 1980-х рр. в ході дискусій серед методологічних проблем історіографії вперше була позначена така проблема, як вивчення і

використання навчальної літератури з історії як історіографічного джерела. Така позиція була багато в чому обумовлена завданнями розвитку вітчизняної історіографії, однією з яких було розширення проблематики історіографічних досліджень і, відповідно, її джерельної бази.

А. Сахаров, аналізуючи процес затвердження в історичній науці нових концепцій, зазначив, що «найбільш показова в цьому відношенні не власне дослідницька, а навчальна література Були періоди, наприклад, в кінці 30-х років, коли нові концепції історії нашої країни (як і загальної історії) розроблялися, перш за все, в ході створення нових підручників для середньої і вищої школи, коли самі вельми значні зміни в науці починалися з вирішення поставлених партією завдань в галузі викладання історії в школі» [82, с. 170].

С. Шмідт акцентував увагу на тому, що необхідно вивчати рядові історіографічні факти, типові для тієї чи іншої епохи: «забуті імена і видання, наукові товариства і установи, характер викладання історії у вищих навчальних закладах і в середній школі, систему поширення історичних уявлень» [82, с. 170]. О. Гутнова констатувала, що підручники є історіографічними фактами великого значення: «Підручники завжди відображають рівень розвитку історичної науки в даний момент і деякі тенденції її майбутнього розвитку. Підсумовуючи те, що було зроблено в науці раніше, підручники готують ґрунт, на якій буде тривати її подальший розвиток» [26, с. 283].

У 1980-і рр. відбувається становлення нового напрямку в історіографічних дослідженнях, націлене на вивчення історіографічного змісту шкільних підручників. Значний внесок у розробку даної проблематики вніс А. Фукс. Роботи А. Фукса, що вийшли в 1980-і рр., заклали основи для нового напрямку в наукових дослідженнях – історико-методичне та історіографічне вивчення шкільних підручників з вітчизняної історії [26, с. 283]. У 1983 р він захистив кандидатську дисертацію, присвячену з'ясуванню історіографічної значущості навчальної літератури з вітчизняної історії. У цій та ряді інших робіт А. Фукс вперше в історіографічній практиці досліджував

комплекс підручників і навчальних посібників з історії XIX – початку XX ст. і довів правомірність і доцільність вивчення шкільних підручників як історіографічних джерел [26, с. 285].

Розробляючи дану тему більше тридцяти років, А. Фукс в своїй докторській дисертації підкреслив, що «якщо в 1980-і рр. доводилося обґрунтовувати необхідність використання навчальної літератури як історіографічних джерел, доводити, що вони часто є першоджерелами з вивчення процесу появи нових підходів до оцінки минулого, формування нових концепцій, то сама історіографічна практика 90-х рр. XX ст. і початку XXI ст. в повній мірі потверділа дану тезу» [26, с. 287].

Дійсно, в 1990-2000-і рр. проблема історіографічного значення навчальної літератури з історії отримала подальше опрацювання. У дисертаційних дослідженнях І. Островської, Т. Володіної, О. Шапаріной, Л. Рудневої, Н. Федорової, А. Фукса в тій чи іншій мірі представлений історіографічний аналіз дореволюційних і радянських підручників і навчальних посібників з історії, підтверджені положення про їх історіографічну значущість.

Сучасні шкільні підручники історії також стали предметом історіографічного вивчення, адже, аналізуються сучасні підручники в контексті дискусій про зміст і структуру шкільної історичної освіти. Дослідження розкривають такі проблеми, як: міфологізація або «націоналізація» масової історичної свідомості; роль влади, політичних еліт і національних рухів у створенні картин «свого» і «чужого» минулого; внесок ЗМІ та масової навчальної літератури в переосмислення історії; роль професійних істориків і системи освіти у формуванні історичної свідомості та національної самосвідомості.

На сьогоднішній день вийшли колективні монографії та збірники статей, в яких аналізуються трактування новітньої історії в сучасних шкільних підручниках, концептуальні засади нових підручників, підручник історії як дослідницька проблема, підручник історії як інструмент політики пам'яті.

Широке використання в сучасному гуманітарному знанні концепції історичної пам'яті робить необхідним звернення дослідників до шкільних підручників історії. У цьому плані становлять інтерес роботи Є. В'яземського, М. Соколової, Ж. Тощенко, в яких розглядаються проблеми сучасної шкільної історичної освіти та формування і функціонування історичної пам'яті, історичної свідомості сучасних школярів [26]. У зв'язку з цим актуалізується проблема політики держави щодо сучасної історичної освіти.

Завершуючи огляд досліджень, які так чи інакше зачіпають проблему підручника історії, можна констатувати наступне. По-перше, ще в дореволюційний період автори історіографічних робіт розглядали навчальну літературу в контексті розвитку історичної думки, проте вже тоді підручник як історіографічне джерело оцінювався неоднозначно. По-друге, в радянський період підручник історії вивчався, перш за все, в контексті становлення і розвитку шкільної історичної освіти, історико-методичної думки, державної освітньої політики. В силу причин методологічного і ідеологічного характеру поза увагою дослідників довгий час залишалися такі питання, як політика в галузі середньої освіти в роботі Міністерства народної освіти і Державної думи Російської імперії, взаємодія науково-педагогічної спільноти і влади, історико-методична спадщина дореволюційної школи, сприйняття реформ в сфері історичної освіти з боку суспільства та ін.

У радянській історіографії аж до початку 1980-х рр. не було спеціальних робіт, присвячених історіографічному аналізу навчальної літератури з історії. В цьому плані піонерний характер носили дослідження А. Фукса, якого, на наш погляд, по праву можна розглядати як основоположника нового напрямку історичних досліджень – історіографічного вивчення шкільних підручників з вітчизняної історії, яке отримало подальший розвиток в історіографії 1990-х–початку 2010-х рр.

Специфіка сучасної історіографічної ситуації полягає, по-перше, в тому, що в розробці та обговоренні проблеми підручника історії, поряд з професійними істориками і педагогами, активну участь беруть чиновники,

журналісти, політологи, соціологи, філософи. По-друге, спостерігається плюралізм поглядів, думок, підходів як в теоретико-методологічних основах досліджень та історіографічної практики, так і в політичному відношенні.

Серед актуальних проблем сучасних досліджень можна виділити наступні: місце і роль навчальної літератури з історії в процесах формування колективної пам'яті, історичної свідомості та національної самосвідомості; підручник історії як інструмент політики пам'яті; навчальні видання з історії як історичне та історіографічне джерело; вплив історичних дискусій на зміст підручників історії; аналіз сучасних навчальних посібників з вітчизняної історії в плані критичного переосмислення їх змісту з ключових проблем, особливо історії ХХ століття.

До сучасного підручника, як до головної навчальної книги, висувається найважливіша вимога – розкривати основи науки у відповідності до вікових особливостей учнів і рівня їх навченості. У дидактиці затвердилося таке визначення шкільного підручника – це масова навчальна книга, що викладає предметний зміст освіти і що визначає види діяльності, призначені для обов'язкового засвоєння учнями з урахуванням їх вікових і інших особливостей. Часто підручник виступає основою побудови уроку [8]. Але є уроки, на яких він відіграє допоміжну роль або буває взагалі непотрібний. Учені виділяють наступні функції шкільного підручника: інформаційна (розкриває зміст освіти, дає об'єм матеріалу на кожен урок з урахуванням віку учнів); систематизуюча (забезпечує послідовність викладу зміст, систематизує його); навчальна (полегшує засвоєння і закріплення знань); виховна (сприяє реалізації виховних завдань навчання історії). За визначенням О. Пометун, основними функціями підручника у навчанні є: носій історичної інформації; засіб засвоєння знань; засіб організації самостійної роботи; інструмент навчання, розвитку та виховання особистості учня та формування його предметних компетенцій [49, с. 24].

За допомогою підручника формуються такі предметні компетенції: розвиток історичного, творчого та критичного мислення учнів; уміння

здійснювати історичний аналіз, історичну критику, реконструкцію історичних подій, явищ, процесів, історичне прогнозування та інтерпретацію історичних фактів; уміння добирати та орієнтуватися в історичній інформації. Серед ключових компетентностей визначені: уміння вчитись (навчальна); громадянська; загально-культурна; компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій; соціальна.

Основні характеристики підручника: розвиток; активність і творчість; академічна та педагогічна сучасність; багаторакурсність; вікова група і здатності; мова; вимоги програми; привабливість; зв'язок з поза програмним матеріалом; поза програмні теми. Кожен розділ підручника може розпочинатися з плану-схеми – своєрідного логічного конспекту. У тексті книги виділяються і роз'яснюються поняття, терміни, ключові слова. Основний текст містить уривки документів, довідковий апарат, запитання і завдання, що відрізняються за типом і рівнем складності. Питання логічно продовжують або уточнюють зміст; для учнів подані рекомендації, що потрібно згадати з попередніх тем, як виконати завдання.

Питання для узагальнень, додатковий текстовий матеріал міститься наприкінці розділів. Цей матеріал є основою для підготовки до виконання домашніх завдань, до семінарів. Але, якби не розрізнялися шкільні підручники, вони мають спільні характеристики. Підручник складається з тексту, який визначається системою відбору фактів [34, с. 11]. Його зміст поділено на розділи, підрозділи і параграфи. Останні мають бути рівновеликими і мати логічно закінчений, цілісний характер. Число параграфів має відповідати навчальному плану з предмету. Зміст підручника підрозділяється на основний (теоретичний і фактичний матеріал), додатковий (довідковий), пояснювальний (примітки, коментарі). Ядро основного тексту складає інформація про найважливіші ідеї і поняття, теорії, способи діяльності. Аналізуючи зміст підручника під час підготовки до уроку, учителю важливо виявити основні базові знання. Це є приблизно третина змісту. Решта при поясненні на уроці складатиме додатковий матеріал, який допомагає

яскраво і переконливо розкривати базові знання. Увесь матеріал в шкільних курсах історії не може викладатися однаково детально. Розгорнутий виклад, як правило, поєднується з конспективним. Основні факти подаються детально, образно, доповнюються документами й ілюстраціями. Відомості, необхідні для зв'язку між основними фактами, даються у вигляді короткої довідки.

Складність тексту підручника може бути предметною, логічною і мовною. Складність історичного змісту залежить від насиченості тексту поняттями, термінами, висновками теоретичного характеру. На думку вчених, для розуміння тексту підручника потрібно, щоб кількість доповнюючих пропозицій була у чотири рази більше, ніж базових [80, с. 15]. Базові потрібні для розуміння подальшого матеріалу. До позатекстових компонентів підручника відносяться ілюстрації, питання і завдання, документи, а також покажчики. Ілюстрації схеми підручника використовуються для створення образів минулого. Вони розкривають зміст книги засобами образної і знакової наочності. Основну частину методичного апарату підручника складають питання і завдання до параграфів. Вони допомагають учням свідомо й глибоко засвоїти зміст уроку, а вчителю надають можливість керувати навчальною діяльністю учнів. Зазвичай питання бувають різної складності, що дозволяє диференціювати роботу учнів.

Вивчення історії, в першу чергу, історії своєї Батьківщини, осмислення минулого та конфліктного сьогодення надає допомогу у визначенні місця особистості в сьогоденні і майбутньому [79, с. 18]. Сучасний підручник історії залежить від цілей і завдань викладання даного предмета в школі. Учні повинні не тільки знати факти і дати, але і вміти працювати з джерелами, пояснювати, описувати, аналізувати, порівнювати історичні оцінки і версії, аргументувати власну точку зору, вміти працювати з різною інформацією. Хороший підручник це, в першу чергу, інструмент організації навчальної діяльності на уроці.

У підручнику важливі три складові: дидактика, методика, психологія. Це означає, що підручник повинен давати знання (чомусь вчити), відповідаючи

віковим і психологічним особливостям учнів, бути добре методично побудованим. Методичний апарат підручника повинен бути таким, щоб він дозволяв на уроці вчителю організовувати різні види діяльності. Чим більше видів діяльності на уроці, тим продуктивніше урок, тим більше віддача. Учень може просто переказувати прочитаний матеріал, а може бути активним учасником в диспуті, рольовій грі. Зміна видів діяльності – читання тексту, робота з ілюстрацією, робота з документом – все це здатне утримувати високу активність дітей на уроці [84, с. 25].

Сучасними дидактичними завданнями виводиться на перший план в навчальному посібнику система завдань і запитань. Для того, щоб навчитися працювати з історичною інформацією, школяр повинен вміти відповідати на питання і, що ще більш важливо, вміти їх задавати. Робота над підручником повинна починатися не з концептуальних основ тексту і визначення обсягу фактів, а з вирішення питань про те, чого може навчити задуманий підручник і якими засобами можна досягти запланованої мети.

В навчальному процесі роль школяра істотно змінилася. Він не обмежується пасивним сприйняттям тексту з подальшим його відтворенням і вчиненням з ним логічних операцій. Сьогодні перед учнем ставлять історичні проблеми, для вирішення яких йому потрібні і знайомство з варіативністю історіографічних оцінок, і вміння виробляти власне оцінне відношення.

Самостійна робота з книгою переслідує загальні цілі навчання, виховання і розвитку: усвідомлення теоретичного матеріалу, розвиток пізнавальної діяльності, формування практичних умінь і навичок.

Для розвитку інтересу до роботи з підручником необхідно застосовувати різноманітні методичні прийоми, здійснювати індивідуальний підхід, доводити процес засвоєння знань до узагальнення.

2.2. Умовно-графічна наочність на заняттях з історії.

Наочним називається таке навчання, при якому уявлення і поняття формуються в учнів на основі безпосереднього сприйняття явищ і предметів

або за допомогою їх зображень. Наочне навчання на уроках історії відіграє особливу роль. Учні не мають можливості безпосередньо сприймати події минулого. Історичні події неповторні. Тому важливим джерелом історичних знань виступають різноманітні наочні засоби. Наочне навчання торкається не лише сфери почуттів при сприйнятті минулого, але й сфери мислення і виконує ряд функцій.

Наочність слугує опорою для розкриття сутності історичних явищ, формування основних історичних понять і закономірностей, забезпечує більш глибоке їх засвоєння. Наочне навчання розвиває спостереження, уяву, пам'ять і мову учнів, підтримує постійний інтерес до історичного минулого [20, с. 22].

На основі безпосереднього сприйняття предметів чи за допомогою зображень (наочності) у процесі навчання в учнів формуються образні уявлення і поняття про історичне минуле. Принцип наочності сформулював і обґрунтував в XVII ст. Я. Коменський: «...усе, що тільки можна уявляти для сприйняття почуттями, а саме: видиме – для сприйняття зором, те, що почуте, – слухом, запахи – нюхом, те, що смакує, – смаком, доступне дотику – шляхом дотику. Якщо які-небудь предмети відразу можна сприйняти декількома почуттями, нехай вони відразу схоплюються декількома почуттями». До умовно-графічної наочності звертався, навіть раніше від Я. Коменського, М. Монтень (опис системи виховання у праці «Досліди») [9, с. 67]. Педагогічний словник визначає наочність як один із принципів навчання, заснований на показі конкретних предметів, процесів, явищ. Під засобами навчання розуміють предмети, прилади чи їх сукупність, яка необхідна для здійснення чого-небудь.

Таким чином, під засобами наочності в широкому сенсі мається на увазі все те, що можна сприймати за допомогою зору (зображення на екрані, макети, картини і т. п.), слуху (звукозапису), інших органів чуття.

Під час вивчення історії використовуються багатоманітні наочні засоби. Спираючись на праці методистів, можна виділити три великі групи наочних

засобів навчання: предметна (справжні речові пам'ятки минулого), образна (образотворчі засоби) і умовно-графічна наочність.

Існує різноманітна класифікація наочності, зокрема:

1. за характером використаного матеріалу – документальні і художні засоби навчання;
2. за видами сприйняття – зорові, зорово-слухові, слухові;
3. за способами подання матеріалу – технічні і нетехнічні, статичні і динамічні;
4. за організаційними формами – демонстраційні і роздаткові;
5. за технікою виконання – друковані, екранні, саморобні.

Лише сукупність декількох критеріїв всебічно характеризує кожен із засобів навчання історії, переконуючи в неможливості створити прийнятну класифікацію лише за однією якоюсь ознакою [48, с. 13-17].

Особливим видом наочних засобів навчання є графічна, чи умовно-графічна, наочність. Графіка – це накреслення письмових чи друкованих знаків, букв; зображення живої мови письмовими знаками. До групи умовно-графічних наочних засобів входять крейдові малюнки й аплікації, історичні карти, схеми, локальні схематичні плани, таблиці, графіки і діаграми. Ці засоби відбивають кількісні і якісні сторони історичного процесу, розміщення історичних фактів у просторі, істотні ознаки фактів, причинно-наслідкові зв'язки і закономірності. Тим самим вони сприяють формуванню у школярів умовних, символічних образів минулого і теоретичних уявлень. У цілому пріоритетом у розробці засобів навчання історії в останні роки стали посібники, орієнтовані на самостійну (індивідуальну і групову) роботу учнів, диференціацію їх навчальної діяльності. Насамперед це завдання реалізувалось у випуску друкованих видань: збірників пізнавальних задач і тестів, робочих зошитів, тематичних посібників з методичними вказівками.

З метою підвищення якості навчання, графічна наочність повинна відповідати таким вимогам: відповідність наочного засобу змісту досліджуваного матеріалу; неперевантаженість об'єктами для

запам'ятовування; чіткість зображення; широка гама кольорів зображення тощо.

Поряд із друкованими засобами умовно-графічної наочності широко використовуються в навчанні історії схеми, таблиці, діаграми, які складаються вчителем на дошці чи плівці, а учнями в зошитах.

Розглянемо детальніше сутність кожного з вище перерахованих засобів наочності, щоб дійсно переконатися не тільки в можливості роботи з ними, а й необхідності.

Схема – креслення, що відображає суттєві ознаки, зв'язки і відносини історичних явищ. Використовуються для наочного порівняння явищ, що вивчаються, показу тенденції їхнього розвитку, а також для систематизації історичних знань. Існує декілька видів схем – ті, які відображають структуру поняття за його ознаками або явища за його складовими, схеми еволюції, ієрархічні та логічні. Перший вид схем дає можливість ознайомитися з різними аспектами явища, має вигляд «коробочки» [69, с. 181]. Схеми еволюції відбивають етапи розвитку подій, явищ чи процесів у вигляді сходинок. Якщо потрібно передати певний порядок, послідовність елементів структури явища, процесу, ознак використовують ієрархічну схему, яка найчастіше має вигляд сходинок, послідовно поєднаних стрілками ознак. Нарешті логічні схеми – це графічні зображення, що відбивають процес, містять його складові, що впливають одне на інше, наприклад причинно-наслідкові зв'язки між подіями, явищами чи поняттями.

Популярний засіб наочного навчання є опорний конспект. Однак до сьогодні відсутнє єдине розуміння, єдине визначення даного дидактичного засобу. Типів опорних конспектів може бути кілька, визначення опорного конспекту бажано мати одне. Для цього звернемося до групи термінів. Опора – сила, на яку можна опертися; підтримка, допомога. Опорний сигнал – умовний знак для передачі якого-небудь повідомлення, розпорядження, команди. Опорний сигнал – засіб наочності (схема, малюнок, креслення, криптограма), що містить необхідну для довгострокового запам'ятовування

навчальну інформацію, оформлену за правилами мнемоніки (мистецтво запам'ятовування).

Знак – предмет, позначка, зображення, які вказують на що-небудь, підтверджують щось; зображення з відомим умовним значенням. Символ – умовне позначення якого-небудь предмета, поняття або явища. Піктограма – умовний малюнок із зображенням яких-небудь дій, подій, предметів; засіб передавання інформації зображенням предметів, подій та дій за допомогою умовних знаків та графічних образів. Піктографічний лист – примітивний рисунковий лист, у якому предмети і дії зображувались за допомогою поєднання їхніх малюнків. Використовується як прийом навчання особливо на уроках історії.

Ідеограма – письмовий знак, що позначає (на відміну від букви) не звук якої-небудь мови, а ціле слово, корінь, певне поняття. Конспект – стислий письмовий виклад чи короткий запис змісту чого-небудь [54, с. 185].

Одним з найбільш дієвих засобів оптимізації навчального процесу на уроках історії є таблиці. Під таблицею розуміють перелік, згрупування різних об'єктів чи явищ, графічно розташованих у найкращому для сприйняття порядку: правильними рядами, колонками, стовпчиками, в певній системі і послідовності відповідно до теми і завдань. Очевидно, що таблиці є перехідною ланкою від звичайного тексту до ілюстрації, але, зважаючи на їх важливу роль, визначаються як графічні засоби наочності. Таблиці поділяються на групи за змістом матеріалу та за формою його викладу.

Види таблиць за змістом:

- 1) конспективно – довідкові (показують причинно – наслідкові зв'язки);
- 2) порівняльні (показують особливості історичного об'єкту, події чи явища);
- 3) хронологічні і синхроністичні (дають змогу встановлювати послідовність фактів).

Види таблиць за формою викладу матеріалу:

- 1) текстові (містять графи, заповнені лише текстовим матеріалом);

- 2) цифрові (з графами, заповненими цифровим матеріалом),
- 3) таблиці з використанням діаграм, графіків, схем, різні графічні позначки);
- 4) таблиці з використанням ілюстрацій (з малюнками у графах);
- 5) комбіновані (містять у графах, крім текстового матеріалу, інформацію у вигляді цифр, умовно-графічної наочності, ілюстрацій).

Тематичні таблиці містять однорідні факти, в такій таблиці, як правило, три стовпчики: причини події; основні етапи; наслідки. Різновидом тематичної є узагальнююча таблиця, яку складають протягом цілої теми чи розділу, розкриваючи зв'язки чи тенденції розвитку в конкретний період.

Порівняльні таблиці, аналогічні чи протилежні, сприяють виявленню відносин подібності і відмінності між ними. Існують ще й таблиці розвитку, які виявляють якісні чи кількісні зміни, динаміку окремих історичних явищ.

Варіантами таблиць є діаграми, що показують кількісні відносини між окремими явищами чи етапами розвитку одного явища.

Наступним видом наочності є графіки – поєднання ліній, букв, які дозволяють скласти первинне враження про події, явища, процеси, які є масштабними і потребують багатоаспектного розгляду.

Крім перерахованих вище засобів навчання, важливе місце посідає історична карта. Спробуємо розібратися наскільки робота з нею є актуальною, корисною і потрібною. Історична карта – це зображення поверхні Землі або її частини на площині у зменшеному чи збільшеному вигляді, що відображає особливості природи та суспільства у будь-який момент розвитку людства, що зазвичай передує сучасності [40, с. 8]. Шкільна історична карта слугує для наочного просторового зображення тих подій, явищ та процесів, знайомство з якими відбувається лише в рамках викладання історії. Існують такі види історичних карт:

- 1) загальні або основні – відображають історію країни в якісь моменти історичного розвитку. Загальні карти включають дані про кордони, міста, про торгові шляхи й промислові центри, про розселення народів,

місця історичних подій, їх демонстрування можна доповнювати показом географічної карти, на якій позначено залізничні шляхи, ріки, озера;

- 2) оглядові карти – відображають історичні події, територіальні зміни за певний період, відбивають ряд послідовних моментів розвитку історичних явищ. З допомогою цих карт легше розкривати динаміку історичного процесу, ті чи інші зміни за якийсь відрізок часу, хід воєнних дій, розвиток промисловості за певний період;
- 3) тематичні карти – присвячені окремим подіям, окремим етапам історичних процесів. Вони розвантажені від деталей, які не стосуються теми, і дають змогу краще вивчити окремі сторони суспільного життя, дати характеристику країни в ту або іншу епоху, охарактеризувати соціальні рухи, війни, міжнародні відносини. Тематичні карти здебільшого застосовуються в старших класах;
- 4) схематичні карти (карти-схеми) – різновид тематичних карт. В них нерідко дано тільки кордони країни та спеціальні схематичні й умовні позначення, які показують суть внутрішніх зв'язків і закономірностей явищ, що вивчаються (наприклад, карти-схеми «Розподіл світу між окремими імперіалістичними державами і монополіями») [43, с. 8].

Історичні карти відрізняються від географічних. Звичні для учнів кольори географічних карт мають інше значення на історичних картах. Інша особливість історичних карт – розкриття динаміки подій і процесів. На географічній карті все статично, а на історичній легко відстежити динаміку виникнення держави, зміна її території, чи шляхи руху військ, трогових караванів. Пересування людей, військові удари на карті показують стрілками, місця боїв – схрещеними мечами, райони повстань – крапками або вогнищем.

Існує ще одна класифікація історичних карт:

- 1) за охопленою територією (світові, материкові, карти держав);
- 2) за змістом (оглядові, узагальнюючі, тематичні);

3) за масштабом (великомасштабні, середньо- і дрібномасштабні) показують події певного періоду.

Різновидом карт є карти-схеми, контурні карти, аплікації, які створюються найчастіше власними руками, але це не прояв відсутності матеріального забезпечення, а виявлення творчого підходу до навчання; схематичні плани, які відображають історичні явища в значно більшому масштабі, ніж карти, і дають уявлення про просторове співвідношення. Схематичні плани можна класифікувати так: економічні, соціально-політичні, культурно-історичні, військово-революційні історичні схеми.

Аплікації – це вирізані по контуру з паперу чи картону і розфарбовані зображення типових для досліджуваної епохи предметів чи представників різних суспільних груп: силуетні малюнки людей, знаряддя праці і зброї, зображення тварин, будинків; символи більш широкого змісту в порівнянні з тим, що безпосередньо зображено. Такі зображення-символи допомагають створити більш чіткі уявлення про досліджувані події і явища.

Таким чином, наочні засоби навчання є досить цікавою і багатогранною проблемою. Її розглядали такі відомі педагоги як Коменський, Монтень, Ушинський, але не зникла цікавість до наочних засобів навчання і в наш час. Останнім часом великий інтерес у науковців, вчителів та методистів викликають умовно-графічні методи навчання.

Застосування умовно-графічної наочності на уроках історії – досить актуальне питання, яким займається багато сучасних вчителів та методистів (Л. Ковалевська, О. Желіба). Методи роботи з умовно-графічною наочністю традиційно розглядаються через такі складові: мета даного методу роботи; тривалість, діяльність учителя; діяльність учня; приклади. Велику роль для підвищення пізнавального інтересу учнів до історії та розумового розвитку мають малюнки крейдою на дошці. Для кращого розкриття складних понять і для кращого закріплення їх у пам'яті буває необхідно по ходу уроку зробити рисунок, накреслити схему, графік, діаграму, карту. Отже, вчитель повинен

володіти технікою рисунка на дошці [33, с. 176-177]. У поєднанні з малюнком можуть застосовуватися аплікації.

Не можливо недооцінювати значення історичної карти на уроках історії. Локалізація історичних явищ, характеристика географічного середовища, в якому відбувалася подія, як вже зазначалося, є важливою умовою конкретизації історичного матеріалу. Конкретне середовище – це одна з неодмінних і найважливіших умов життя суспільства, воно може прискорювати або затримувати історичний процес. Географічне середовище надає певної індивідуальності історичним подіям тощо.

Історична карта – це один з найзручніших наочних засобів. Звертаючись до карти, вчитель повинен спиратися на наявні вже в учнів навички роботи з нею. Так, школяр вже має уявлення про те, що карти зображують місцевість у певній проекції та масштабі; йому знайомі умовні знаки карти (зображення рельєфу, рік, гір), таблиці умовних знаків. Показ на карті вчитель обов'язково супроводжує словесним поясненням. Перед демонстрацією карти необхідно ознайомити учнів з нею, пояснити її специфічні умовні позначення. Щоб навчити школярів орієнтуватися в історичній карті, вчитель, ознайомлюючи клас з кожною новою картою, фіксує їх увагу на відомих вже їм об'єктах, привчає працювати водночас з географічною й історичною картами. При цьому слід уміло будувати перехід від вже відомого до вивчення нового, порівнюючи одне з одним, фіксуючи увагу учнів на тих змінах, які відображено на карті. Можна використовувати карти з так званими аплікаціями (кольоровими силуетами, знаками), «живі» карти (фізико-географічні з наколотими прапорцями). Історична карта допомагає учням у виконанні тематичних завдань (наприклад, нанести на контурні карти шлях «з варяг у греки»). Основним змістом роботи учнів з картою має бути її осмислення, а тому й навчальні завдання повинні передбачати аналіз (порівняння двох різних карт, аналіз тематичних карт в підручнику або атласі) [31, с. 11].

У старших класах доцільно застосовувати схематичні плани. Вони відображають історичні явища в значно більшому масштабі, ніж карти, і дають уявлення про просторове співвідношення. Це допомагає детальніше вивчати історичні факти, краще їх конкретизувати. Карту ж слід використовувати для глибшого аналізу історичного матеріалу, щоб допомогти учням краще зрозуміти хід історичних подій, історичні та причинні зв'язки й закономірності. В ході викладання історичного матеріалу у формі розповіді карта є засобом конкретизації, а в ході розбору й узагальнення – засобом пояснення історичного явища. Розповідаючи про селянські війни, про об'єднання країни тощо, слід обов'язково звертатися до карт. Карта дає велику користь і при закріпленні матеріалу, а також в ході його повторення.

Результатом опрацювання історичної карти є формування в учнів таких знань і вмінь:

– знати, що назва карти відбиває тему та її основний зміст; що історична карта відбиває дійсність у певний хронологічний період; на ній южуть бути показані події, які відбувались у різні часи; явища, що змінювались, можуть зображуватися на одній історичній карті, при цьому послідовність у часі передається як сусідство в просторі; карти мають масштаб; умовні позначки розшифровуються в легенді карти;

– вміти пізнавати і називати зображений на карті географічний простір; визначати послідовність і час відображених на карті подій; (правильно читати й описувати словами відбиту на карті дійсність; передавати зміст карти графічними засобами; зіставляти позначені на карті явища; порівнювати розміри територій; порівнювати відстані на карті з відомими відстанями; виділяти зміни в території, нові риси в господарстві; застосовувати карту при аналізі причин і наслідків подій; аналізувати соціально-економічний, політичний розвиток народів світу; зіставляти і систематизувати дані декількох історичних карт; зіставляти різномасштабні карти і плани [19, с. 5].

Карти-схеми допомагають розкрити внутрішні зв'язки досліджуваних подій і явищ. Ці карти на фізико-географічній основі відтворюють схематично, у спрощено-узагальненому вигляді яку-небудь одну подію чи явище

Контурні карти дають можливість засвоїти і закріпити знання, виробити нові уміння і навички роботи з історичною картою. Це важливий засіб практичного навчання історії, розвитку пізнавальної діяльності учнів. Робота з контурними картами дає результат лише в тому випадку, якщо вона ведеться цілеспрямовано і систематично.

Контурні карти застосовуються для закріплення нового матеріалу на уроці; для відпрацювання вивченого на попередніх уроках із застосуванням довідкових посібників чи без них; для контролю знань у вигляді виконання на карті історико-географічних завдань. Одна контурна карта може використовуватися при вивченні декількох тем. У цьому випадку оцінюється кожен етап заповнення карти учнями.

Існують обов'язкові правила під час роботи з картою, які учні старших класів повинні добре знати, вони мають такі положення:

- 1) стійте праворуч від карти, указку тримайте у лівій руці;
- 2) показуючи на карті населений пункт, торкніться кінцем указки до відповідної крапки і назвіть географічні орієнтири;
- 3) показуючи державу, проводьте по карті указкою відповідну лінію і називайте орієнтири;
- 4) як орієнтири використовуйте знайомі географічні об'єкти (гори, ріки, моря), а також історико-географічні позначення (міста, держави);
- 5) річки показуйте від витoku до гирла;
- 6) показуючи на карті об'єкти, говоріть «північніше», «південніше», «на захід», «на схід». Уникайте слів «вище», «нижче», «справа», «зліва».

Загальні правила використання історичної карти в навчанні можуть бути зведені до таких положень: жодного уроку історії без карти чи інших картографічних засобів; використання карти доцільне і необхідне на всіх етапах навчання: при вивченні нової теми, при закріпленні й узагальненні

вивченого, при перевірці знань і умінь школярів; паралельно з формуванням знань на основі карти треба навчати школярів прийомам навчальної роботи з різними типами картографічних посібників; при переході від однієї карти до іншої забезпечується наступність між ними, або співвіднесення із загальною картою, чи характеристикою їхніх часових відносин; робота з настінною і настільною картами по можливості ведеться паралельно і скоординовано; постійним компонентом домашніх завдань з історії є робота школярів з контурною картою над питаннями нової навчальної теми [21, с. 48]. Але необхідно стежити, щоб карта для учнів не стала тим «місцем тортур», а була помічником і порадиником.

Ще один вид наочності – схема, яка використовується для наочного порівняння явищ, що вивчаються, показу тенденцій їхнього розвитку, а також для узагальнення і систематизації історичних знань, пояснюючи матеріал, учитель послідовно креслить на дошці елементи і позначає зв'язки між ними (наприклад, стрілками). Поступово створення схеми полегшує її розуміння. За допомогою схеми вчитель демонструє ланцюжок своїх міркувань [7]. Самостійне або групове креслення чи заповнення схеми можливе при організації перетворюючої пізнавальної діяльності учнів. Складання учнями схем на основі нового тексту, декількох джерел дозволяє говорити про творчий рівень діяльності учнів. Учні бажано навчити складати різні типи схем, насамперед таких, що відбивають структуру поняття за його ознаками або явищами.

Якщо треба передати певний порядок, послідовність елементів структури явища, процесу, ознак тощо використовують ієрархічну схему, при вивченні динамічних фактів можна застосовувати еволюційний вид схем. Доречним є застосування логічних схем, адже вони відбивають процес, містять його складові, що впливають одне з іншого, наприклад причинно-наслідкові або інші зв'язки між подіями, явищами чи поняттями.

Схеми можуть використовуватись у заповненому вигляді для систематизації, узагальнення чи повторення інформації, або пропонуватись

учням для самостійного заповнення. Варто пам'ятати, що учні або вчителі повинні, складаючи схему, намагатись максимально наблизити її форму до змісту навчального історичного матеріалу, який в ній відбито. Також важливо, щоб заповнення схеми йшло за правилами «читання»: зверху до низу і зліва направо [17, с. 75-77].

Робота з ще одним видом наочності, таблицями, дає змогу швидше, легше, ґрунтовніше засвоїти історичні знання та сформувані міцні інтелектуальні вміння й навички.

За допомогою таблиці значно легше:

а) відібрати найбільш яскраві та важливі дані про історичні явища і об'єкти в конкретному матеріалі, порівняти їх з аналогічними явищами;

б) виділити основні етапи розвитку історичного явища, порівняти його з аналогами, тобто висвітлити в найбільш стисnutій формі динаміку явища,

в) окреслити хронологічну послідовність та синхронність історичних явищ чи їх етапів,

г) подати відібраний і систематизований матеріал у найлегшій для сприйняття формі,

д) отримати навички аналізу цифрового матеріалу чи умовних співвідношень,

е) пояснити та усвідомити абстрактні поняття та зв'язки [24, с. 11].

Очевидно, що прийоми роботи з таблицями дещо відрізняються від роботи з іншими видами умовно-графічної наочності. В 10–11 класах можна виділити такі прийоми роботи з таблицями:

1.Сприйняття нового матеріалу у готовій формі (у процесі викладу нового матеріалу учитель опирається на дані певної таблиці, яка може бути розміщена на стенді, на екрані як проекція діафільму, в підручнику чи посібнику як ілюстрація). Цей прийом, як і наступні має кілька етапів: 1) оголошення назви теми таблиці (розкриває її зміст); 2) акцентування уваги на основних графах і одиницях виміру таблиці; 3) посилення на характерні показники, відмічені в таблиці; 4) формулювання загальних висновків.

Зважаючи на важливість і доступність матеріалу, основні дані таблиці учні можуть перенести до своїх конспектів.

2. Сприйняття нового матеріалу у формі таблиці, що розгортається паралельно з викладом матеріалу. Викладаючи новий матеріал, учитель опирається на дані певної таблиці, яка створюється паралельно цьому викладу. Методичне завдання таких таблиць – у процесі їх створення домогтися максимальної активізації пізнавальної діяльності учнів, які слідкують за логікою викладу вчителя, осмислюють її. Якщо ж учні не зрозуміли мисленневих операцій, результати котрих закріплюються в таблиці, не пов'язують ті чи інші поняття з конкретними фактами, то використання таблиць не дасть позитивного ефекту. Бажано, щоб учні переносили такі «рухомі» таблиці до своїх конспектів, що підвищить міцність здобутих знань. Вони переважно накреслюються вчителем на дошці. Щоб зекономити час і надати їм більш естетичних форм, можна їх удосконалити: зробити невеликі картонні сектори таблиць, які в процесі викладання нового матеріалу розміщуються на дошці чи стенді. За допомогою епідіаскопа гарно виготовлені таблиці можна проектувати на екран, надаючи їм «рухомості», прикриваючи шматком паперу ту частину таблиці, про матеріал якої вчитель ще не повідомляє.

3. Складання таблиць учнями на уроці на основі нового матеріалу задля його закріплення. Задля закріплення і узагальнення нового матеріалу учитель може дати учням завдання законспектувати основні, ключові дані нових знань у вигляді таблиці. Ефективність таких таблиць особливо велика, адже в їх складанні беруть участь учні. Для цього вони повинні чітко засвоїти правила читання таблиць і вміти користуватися ними. Під керівництвом учителя вибираються заголовки таблиці, в ході обговорення визначаються найбільш оптимальні відповіді та заносяться у конспекти.

4. Систематизація навчального матеріалу у формі таблиці під час виконання домашнього завдання – прийом, аналогічний попередньому. Різниця лише в тому, що учень має самостійно скласти таблицю. В сильних

класах учні можуть скласти всю таблицю самостійно лише на основі назви, в слабших – разом з учителем визначити заголовки таблиці.

5. Самостійне засвоєння нового матеріалу, поданого у вигляді таблиць. Домашнє завдання учні можуть виконувати на основі готової таблиці, розміщеної в підручнику чи посібнику.

6. Проведення усної перевірки учнів з опорою на матеріал таблиць. Розповідаючи домашнє завдання, учень опирається на дані таблиці, яка може бути і розміщена на стенді, на дошці, на екрані як проекція епідіаскопа чи діафільму. Вміння посилається на дані таблиць привчить учнів до доказовості у своїх відповідях.

7. Проведення письмової перевірки учнів через складання таблиць – в слабших класах таку роботу можна проводити лише на основі набутого досвіду складання аналогічної таблиці, в сильніших без нього [53, с. 2].

Робота в концетрах (парах) – передбачає самостійне вивчення частини теми, що подана у вигляді умовно-графічної наочності, виконання завдання, обговорення його з однокласниками. Самостійно учні повинні скласти порівняльні таблиці, що навчає їх більш активно працювати над предметом. Після виконання завдання вони повинні пояснити, чому виділили питання. Складання синхроністичних таблиць повинно полегшити учням аналіз і порівняння даних синхроністичних подій. Учні повинні самостійно виконувати завдання, вміти представити результати своєї роботи класу і пояснити, чому вони занесли до таблиці саме ці події. Щоб визначити рівень наявних знань та вмінь учнів можливе виконання аналітичної роботи з стрічкою часу, графіками, діаграмами, схемами, таблицями – учні самостійно виконують завдання. При великій творчій активності учнів їм можна запропонувати провести соціологічне дослідження, при цьому учень самостійно складає питання, а результати анкетування учні можуть оформити у вигляді стовпчикових діаграм, при виконанні таких завдань можлива групова робота.

При розгляді досить специфічних тем, наприклад революцій, які складаються з безлічі подій, політичних сил, виникає бажання поглянути на ці події «зверху», продуктивною формою роботи в таких випадках може бути графік. Можливі три варіанти використання графіків на уроці:

- 1) при поясненні матеріалу (вчитель пояснює новий матеріал і паралельно накреслює графік на дошці, діти переносять його в робочі зошити);
- 2) при самостійному вивченні учнями нового матеріалу (графік завчасно накреслюється на дошці і передається дітям протягом заняття; школярі отримують завдання, використовуючи підручник чи додаткову літературу як джерело інформації, пояснити, що позначають цифри, букви і лінії на графіку);
- 3) при організації контролю (графік завчасно накреслюється на дошці чи роздається в роздрукованому варіанті, завдання учнів – не користуючись підручником чи записами в зошиті, визначити, що означають на графіку цифри, букви і лінії [35, с. 14].

Отже, до загальних вимог роботи з умовно-графічною наочністю слід віднести знання специфіки і дотримання правил роботи з засобами загального користування та засобами індивідуального користування [16, с. 22]. Аналіз груп методів роботи з умовно-графічною наочністю, які виділено на основі класифікації за дидактичною метою, дозволяє зробити ряд висновків: методи роботи з умовно-графічною наочністю можуть бути задіяні практично на всіх основних етапах уроків; на всіх типах уроків; на всіх етапах самостійної навчальної діяльності учнів; відбір та практичне застосування наочних методів повинні відбуватися згідно із завданнями навчання та особливостями змісту навчального історичного матеріалу. Систематичне та планомірне навчання учнів ефективних прийомів пізнавальної діяльності за допомогою засобів умовно-графічної наочності призведе до розвитку пізнавальних умінь та здібностей учнів до рівня самостійного пошуку і творчого застосування історичних знань і методичних прийомів у процесі навчання та суспільній практиці. При порівняно невеликій затраті навчального часу не лише сильні, а

й слабкі учні оволодівають фактичним матеріалом: запам'ятовують зміст і співвідношення історичних фактів, засвоюють хронологічний та статистичний матеріал, який спонукає учнів до глибокого розуміння суті історичного процесу.

Разом із засвоєнням історичних фактів учні опановують методи навчання й отримують таким чином певну пізнавальну самостійність. Завдяки систематичному використанню методики викладання за допомогою засобів умовно-графічної наочності у школярів формуються узагальнюючі вміння, що дозволяють їм самостійно розробляти нові дослідницько-пошукові шляхи здобуття нових знань.

2.3. Аудіо-візуальні засоби навчання.

Сьогоднішній світ – це візуально орієнтований світ, світ віртуальних можливостей та інформаційних технологій. Тому телебачення і відео стали залучати аудиторію не лише в якості розваги, але і активно використовуватися з пізнавальною метою у всіх сферах людської діяльності, в тому числі й в освіті. Сучасні студенти – це покоління, виховане повністю під впливом інформаційних технологій. Будь-яка перспективна система освіти вже не може орієнтуватися тільки на викладача – як на єдине джерело навчальної інформації. Сьогодні його роль полягає, перш за все, в організації пізнавального процесу, всебічному розвитку студентів. Сучасні тенденції розвитку інформаційних технологій диктують необхідність розширення форм, методів і засобів навчання за рахунок широкого використання сучасних електронних інформаційно-комунікативних підходів. Їх застосування в навчально-виховному процесі дозволяє значно підвищити ефективність наочності в навчанні, повніше й точніше інформувати студентів про досліджуваний об'єкт або явище.

Аудіовізуальні засоби – це особлива група засобів навчання, що використовується для передачі та сприйняття інформації, зафіксованої на різних запам'ятовуючих пристроях (кіноплівках, аудіоплівках, компактних

дисках і таке інше) та на друкованих основах (схемах, таблицях, діаграмах, графіках, репродукціях картин тощо) [23, с. 16]. Деякі науковці вважають, що ці засоби спрямовані на підвищення ефективності сприйняття навчального матеріалу, перевірки рівня його засвоєння, опанування вміннями та практичними навичками застосування отриманих знань, а також різноманітних засобів механізації трудомістких процесів, що відбуваються у процесі навчання [2].

До технічних засобів навчання (ТЗН) відносяться статичні наочні засоби: екранні (кінофільми чи кінофрагменти, навчальні відеокасети, діафільми, діапозитиви, кодопозитиви), зорово-звукові (аудіозаписи, компакт-диски, аудіо чи комп'ютерні програми).

Аудіовізуальні засоби навчання історії можна розділити на чотири групи: а) навчальні діафільми, діапозитиви й інші засоби статичної екранної проєкції; б) навчальне радіо і звукозапис; в) навчальне кіно; г) телебачення.

Застосування ТЗН дозволяє активізувати увагу учнів, підвищити їхній інтерес до історичної інформації, створити умови для розвитку як чуттєвої, так і розумової сфери особистості, забезпечити образність у пізнанні історії, економію часу. Яскравість і емоційність вражень, створюваних за допомогою аудіовізуальних засобів, стимулює мислення, творчу уяву, інтереси школярів. Особливавирозність аудіовізуальної інформації відкриває широкі можливості для виховного впливу на учнів. Застосування ТЗН, крім того, обумовлене інтенсифікацією сучасного процесу вивчення історії: значно зростає обсяг історичної інформації при скороченні годин на її засвоєння [89, с. 65]. Використання ТЗН дозволяє представити учням навчальний історичний матеріал у найбільш компактному і зручному для сприйняття, економному за часом вигляді.

У діафільмах і діапозитивах використовуються зображення різного характеру. У посібниках для середніх класів широко застосовуються картини і малюнки, що реконструюють у художній формі фрагмент історичної реальності, історичні карти та карти-схеми. Діафільми показують у малюнках

послідовний хід історичних подій. Працюючи із серіями діапозитивів і з діафільмами, учитель відбирає їх і визначає послідовність демонстрації відповідно до плану і логіки викладення матеріалу. У більшості навчальних діафільмів з історії текст розкриває зв'язки між зображеннями і містить загальні висновки.

Підвищенню самостійності учнів сприяє демонстрація діафільму із закритими субтитрами (у діафрагмі проектора прокладається закриваюча їх смуга щільного чорного паперу) [68, с. 14]. Учні, спираючись на наявні знання, повинні впізнати та назвати історичні явища, що містяться на кадрах, і пояснити їх. Особливо ефективним є одночасний показ на екрані двох діапозитивів чи двох кадрів з різних діафільмів за допомогою двох проекторів, наприклад для зіставлення на екрані схем, зображень пам'яток, портретів тощо. Такий варіант проєкції може полегшити порівняння пам'ятників архітектури чи образотворчого мистецтва, зіставлення натуральних зображень зі схематичними.

Самостійний аналіз і інтерпретацію школярами нових для них зображень стимулюють спеціальні діафільми, призначені для уроків повторення. До статичних екранних засобів навчання також відносяться транспаранти для кодоскопа. За допомогою кодоскопа вчитель проєктує на екран малюнки, креслення, нанесені на прозору плівку. Для показу явища в розвитку частини схеми поетапно накладаються одна на одну. Крім того, це створює умови для поєднання екранної проєкції і роботи з підручником, картою та іншими посібниками. У багатьох школах учителі створюють для кодоскопа саморобні посібники, широко використовуючи його різнобічні можливості. Матеріали до кодоскопу готуються звичайно заздалегідь [68, с. 14]. Велика робоча поверхня апарата дозволяє вчителю й у ході уроку робити на плівці фломастером малюнки і написи.

До звукових посібників відносяться записи на магнітній плівці, радіо-передачі тощо. Серед них найбільшу значимість для навчального процесу мають посібники, створені на основі документальних джерел: це розповіді

учасників, свідків історичних подій, інтерв'ю з видатними людьми. Можливість почути голоси історичних діячів і безпосередніх учасників подій підвищує емоційність засвоєння історичного матеріалу. Учні переживають події разом з оповідачами, голоси яких вони чують.

Радіопостановки, радіокомпозиції на історичні теми й спеціальні навчальні радіопередачі реконструюють історичну реальність у художній формі. Учитель має підготувати учнів до свідомого засвоєння передачі, поставити завдання, перевірити їх виконання після передачі, організувати підсумкову бесіду за її змістом, що включається в загальну систему історичних знань школярів. Добре зарекомендував себе прийом зорової конкретизації окремих фрагментів радіопередач. З цією метою після чи під час прослуховування передачі можна продемонструвати кадри з діафільму, діапозитиви, картини. Якщо в школі є власне радіо, творча діяльність школярів може бути спрямована на підготовку передач чи радіопостановок з історичної тематики за результатами власних досліджень.

Ефективною може бути робота історичного радіоклубу, проведення усних історичних журналів та радіоподорожей в історичне минуле тощо. Загальними рисами навчального кіно і телебачення є їх динамічність і наявність зорового і звукового рядів. Кіно і телебачення належать до найбільш економічних за часовими витратами засобів передачі знань. Щільність інформації в навчальному фільмі дозволяє розгорнути перед школярами в доступній формі велику кількість навчального історичного матеріалу. У навчальних фільмах з історії використовуються документальні зйомки, зокрема кінохроніка, уривки з історико-художніх фільмів, натурні зйомки історичних пам'ятників [44, с. 8].

Навчальне телебачення з історії широко використовує телевізійні лекції, а також телеекскурсії в музеї, на виставки, до меморіальних історичних пам'ятників. Телевізійна драматизація реконструює історичну реальність. Ця форма телепередач з історії може широко застосовуватись у роботі зі школярами. Екранні динамічні засоби навчання демонструють твори

мистецтва і предмети матеріальної культури з різних боків, що допомагає зосереджувати увагу на найбільш важливих рисах і властивостях об'єкта.

Дуже важливе попереднє знайомство вчителя зі змістом використовуваного на уроці фільму, телепередачі, діафільму, оскільки деякі кінофільми і телепередачі містять лише частину матеріалу. Історичні факти в них можуть бути представлені у надзвичайно захоплюючий спосіб, часто за допомогою методів, з якими учні знайомі по інших видах програм. Створюються сюжетно-тематичні картини й історичні реконструкції, наприклад завдяки старій кінохроніці чи історичній реконструкції учням передається відчуття місця і часу. Вони наближають учня до минулого і конкретизують події, що відбулися багато років тому в таких місцях або країнах, про які учні знають не так багато; вони дозволяють учням зрозуміти суть життєвого досвіду, думок, почуттів і відносин людей, безпосередньо пов'язаних з конкретною подією чи історичним явищем [44, с. 8].

Однак викладач історії також має враховувати потенційний вплив, що може здійснювати телебачення поза межами класної кімнати. Протягом тижня деякі учні проводять біля телевізорів стільки ж часу, скільки у школі. Тому важливо формалізувати цей вид навчання, надаючи учням інформацію про телебачення як посередника, а також загальні уявлення про телебачення, необхідні для аналізу його продукції. Учні повинні розуміти, що телебачення не є нейтральним, об'єктивним і відкритим, як здається. Образи, які воно створює, відбираються і редагуються з тим, щоб відповідати певним критеріям привабливості для глядачів або смакам і потребам певних сил чи власників телеканалів.

Учням необхідно пояснити, що коли вони використовують телевізійні програми, кінохроніку і фільми як історичне джерело, то вони повинні побачити за екранними образами і почути за текстом звукових коментарів: 1) контекст, у якому створювалися дана кінохроніка і фільми; 2) організації, що їх виготовили; 3) аудиторію, для якої вони призначені; 4) мету, з якою вони були створені; 5) спосіб, в який збирався матеріал, як перевірявся, редагувався

і зіставлявся з іншими джерелами; б) вплив використовуваної технічної апаратури і прийомів [62, с. 380].

Сьогодні розвивається ще один дуже перспективний напрям у ТЗН – використання комп'ютера як засобу навчання та відповідних технологій. Вони мають великі можливості імітування історичної реальності, відтворення найбільш суттєвих рис історичних епох, соціокультурних комплексів. Формуючи яскраві й об'ємні уявлення про минуле, комп'ютерні програми створюють ілюзію присутності, коли учень подорожує з героєм програми в географічному просторі і в часі.

Рухаючись за різними значеннєвими, асоціативними лініями, він стежить за розвитком подій, втручаючись в їхній хід і вирішуючи проблеми. Йому надається можливість зустрітися з історичними особами, познайомитися з господарством, побутом, особливостями народів найдавніших цивілізацій. За своїми функціональними можливостями комп'ютер уже сьогодні може стати практично ідеальним засобом навчання і підвищення пізнавальної активності школярів на уроках будь-якого циклу, однак виникає проблема ефективної реалізації цих можливостей у процесі придбання знань, вироблення навичок і умінь. Комп'ютер треба «навчити» педагогічному мистецтву, і це зовсім не просто. Необхідно вирішити проблеми, пов'язані з технологією комп'ютерного навчання, тобто психолого-педагогічні проблеми комп'ютерного навчання й ефективно використовувати їх у конкретних ситуаціях, що виникають у навчальному процесі [62, с. 380]. Вже розроблено величезну кількість навчальних програм різних типів і видів, але їх технічні завдання часто роблять акцент не на навчання, не на допомогу учню, а на технологію програмної реалізації.

По-перше, комп'ютер значно розширив можливості подання навчальної інформації. Можливість застосування кольору, графіки, мультиплікації, звуку, можливість моделювання і прогнозування дозволяє відтворювати реальну обстановку діяльності. По своїх образотворчих можливостях комп'ютер перевершує кіно і телебачення.

По-друге, комп'ютер дозволяє підвищити мотивацію навчання. Можливість учнів регулювати подачу навчальних завдань за рівнем складності, заохочення їх до правильних рішень, не вдаючись при цьому до зайвих суджень і оцінок, позитивно позначаються на мотивації навчання. Індивідуалізація навчання, можливість на тому чи іншому рівні участі довести рішення поставленого завдання до кінця, варіативність рішення, надання можливості учням виявити оригінальність, поставивши цікаве завдання, задавати різні питання і пропонувати будь-які рішення без ризику одержати за це низький бал – усе це сприяє формуванню позитивного ставлення до навчання.

По-третє, комп'ютер активно «втягує» учнів у навчальний процес. Він дозволяє суттєво змінити способи управління навчальною діяльністю, наприклад занурюючи учнів у певну ігрову ситуацію. Крім того, учень сам може «задавати» комп'ютеру кращу форму допомоги (скажімо, демонстрація способу рішення з докладними коментарями чи вказівка щодо принципу рішення), способу викладу навчального матеріалу (розгорнутий чи стислий, з ілюстраціями чи без них і т. ін.). Інакше кажучи, на відміну, скажімо, від програмованого навчання, комп'ютер не тільки направляє дії учнів, але й сам керується ними, оскільки багато функцій керування передаються їм.

По-четверте, набагато розширюється асортимент застосовуваних навчальних завдань. Комп'ютери дозволяють успішно використовувати в навчанні завдання на моделювання різних ситуацій, на пошук і усунення деяких проблем, коли є велике число варіативних способів вирішення. Розширюється також коло задач на планування, оскільки комп'ютер дозволяє оцінити оптимальність будь-якого рішення, у тому числі і несподіваного, ефективність обраної стратегії і може здійснювати постійний контроль за правильністю процесу рішення. Важливою особливістю комп'ютера є те, що він дозволяє «занурити» учня в конкретну історичну епоху, зробивши його учасником історичних подій, першовідкривачем земель і т. ін.

По-п'яте, комп'ютер сприяє формуванню в учнів умінь рефлексії своєї діяльності. Він дозволяє їм наочно уявити результат своїх дій [53].

Проблеми застосування комп'ютера були предметом обговорення асоціацій викладачів історії країн Європи – членів «Єврокліо» (наприклад, на конференції в Фінляндії в 1998 р.) [4]. Попереднє дослідження виявило значні розходження в забезпеченості комп'ютерами викладачів історії європейських країн [5]. Тільки кілька держав (Велика Британія, Німеччина і Фінляндія) досягли помітних результатів у поширенні і застосуванні інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) у навчанні історії. Більшість же європейських країн знаходиться на початковому ступені цього процесу, а в деяких з них йому перешкоджають серйозні економічні і політичні труднощі.

У той же час досвід країн, що впевнено рухались в цьому напрямі, показує, що «вивчення історії може допомогти розвитку умінь критично мислити, які необхідні для ефективного використання ІКТ. Спільними зусиллями історія і ІКТ здатні допомогти формуванню поінформованих громадян і критично мислячих читачів, які можуть перетворювати інформацію на знання. Роль Інтернету в цьому особливо значна, оскільки дозволяє збільшити кількість джерел інформації і уникнути довіри тільки одному джерелу. Інтернет також сприяє тому, щоб учні зіставляли різні інтерпретації фактів, критично оцінювали їх і не перетворювалися в об'єкти маніпуляцій».

У підсумковому документі конференції «Єврокліо» були проголошені провідні принципи інформаційно-комунікативних технологій у навчанні історії:

1. Використання ІКТ сприяє формуванню міжнародного виміру навчання історії через спілкування і добір широкого кола джерел інформації.
2. Це важливо для становлення молодих людей як критично мислячих членів інформаційного суспільства.
3. Школи повинні бути достатньо забезпеченими сучасною комп'ютерною технікою, необхідною для розвитку ІКТ, що є запорукою підготовки учнів до майбутнього.

4. У цілому позитивне ставлення викладачів історії до використання ІКТ повинне бути підтримане регіональними і державними органами влади, а також міжнародними організаціями (Євросоюз, Рада Європи, ЮНЕСКО).

5. Запровадження ІКТ у шкільну історичну освіту повинно стати частиною професійної підготовки вчителів і спеціальним напрямом методичних досліджень [5].

Отже, застосовувані у сфері освіти інформаційні технології повинні ставити своєю метою реалізацію наступних завдань:

- підтримка і розвиток системності мислення школярів;
- підтримка всіх видів пізнавальної діяльності людини в набутті знань, розвитку і закріпленні навичок і умінь;
- реалізація принципу індивідуалізації навчального процесу при збереженні його цілісності.

Проте у процесі навчання важлива не інформаційна технологія сама по собі, а те наскільки її використання сприяє досягненню освітніх цілей. Тому недостатньо просто опанувати ту чи іншу інформаційну технологію. Власне кажучи, у даний час освіта стоїть перед проблемою – навчитися правильно, оптимально і нешкідливо застосовувати комп'ютер.

Треба зауважити також, що технології створення навчальних програм з історії і використання їх на уроках є порівняно новими, як і методика застосування комп'ютера, як ефективного засобу навчання, допомогою якого може бути організована навчально-пізнавальна діяльність учнів протягом цілого уроку або навіть низки уроків [12]. Нажаль, у даний час ці питання залишаються майже нерозв'язаним особливо у порівнянні з напрацюваннями методик використання комп'ютера в інших (зокрема, технічних) галузях знань. Існуючі комп'ютерні програми з історії умовно можна розділити на три основних групи: екзаменуючі; навчальні; допоміжні. Проте кількість і якість більшості програм з історії, які є сьогодні в Україні, не може вважатися такою, що відповідає потребам сучасного навчання.

На уроках історії в основній школі робота з освітніми електронними ресурсами (ОЕР) повинна бути орієнтована на оволодіння уміннями і навичками роботи з різними джерелами історичної інформації, використання отриманих даних для вирішення конкретних навчальних завдань, а також на поєднання індивідуальних і групових форм пізнавальної активності. Ключового значення тут набуває вміння розрізняти саму типологію джерел інформації, співвідносити тип джерела з рівнем його вірогідності, а також безпосереднє оволодіння історичною інформацією, засвоєння базових дидактичних одиниць і вивчення основних змістових ліній курсу.

З урахуванням психолого-вікових особливостей учнів основної середньої школи дуже важливо поєднати вивчення текстових матеріалів з використанням усього спектра мультимедійних можливостей ОЕР, у тому числі рольових ігор, анімації, ілюстрацій, картографічних матеріалів. Вважається, що зараз уже можна скласти деяку градацію серед учителів історії, що використовують комп'ютер у своїй роботі. При цьому чітко можна виділити п'ять рівнів такого користувача.

Рівень перший – початковий. Використання комп'ютера як «друкарської машинки з пам'яттю»: більш-менш регулярна підготовка з її допомогою найпростіших дидактичних матеріалів, планів уроків, планування тощо; створення списків і картотек, шаблонних форм; «спокійне» ставлення до робіт учнів, що здаються в «комп'ютерному» вигляді; елементарна систематизація документів у домашньому комп'ютері.

Рівень другий – відкриття можливостей комп'ютера. Досягнення даного рівня нерозривно зв'язане з виходом учителя в Інтернет. Хоча можливе виділення і деякого проміжного етапу – знайомство з тематичними CD-ROMа. Незважаючи на низький навчально-методичний рівень останніх, вони здатні вразити «історика», який скучив за якісними наочними засобами, у першу чергу найбагатшими анімаційними можливостями сучасних технологій. «Пробне» проникнення в Інтернет створює ілюзію безмежної інформаційної доступності, а швидкість одержання кінцевого результату ставить перед

учителем питання про досконалість (і доречність) традиційних освітніх технологій. (Трохи пізніше для нього буде зрозуміла певна оманливість першого враження).

Використання електронної пошти, участь у чатах, форумах і відеоконференціях відкриває додаткові можливості і для професійного спілкування. Не варто списувати з рахунків і неминуче підвищення авторитету серед учнів. Використання комп'ютера на уроках і в позаурочній діяльності створює вчителю репутацію людини передової і прогресивної. Школярі починають ставити його за зразок іншим учителям, і в очах колег по роботі авторитет такого вчителя значно зростає. Саме на цьому етапі вчитель починає залучати своїх учнів до участі в дистанційних олімпіадах і конкурсах.

Рівень третій – на шляху до творчості. Вчитель починає опановувати технології «творіння», йому стають доступні основні елементи програм Microsoft Power-Point, Microsoft Front page, Microsoft Publisher, Adobe Photo shop і т. д. У руки педагога попадають інструменти, використовуючи анімаційні можливості яких, він може істотно підсилити ефективність свого заняття. До застосування цих програм на уроці справа ще не дійшла, але вчитель уже починає виступати авторитетним консультантом у шкільних проектах. Під керівництвом такого вчителя учні створюють свої тематичні Web-сторінки, а вчитель інформатики чи мережевий координатор допомагає в публікації цих матеріалів у мережі Інтернет. Для третього рівня характерні також спроби створення електронної бібліотеки вчителя і проекти написання декількома педагогами спільного навчального посібника.

Рівень четвертий – перші уроки. Поступово із позашкільного життя нові інформаційні технології починають проникати і на «Його Величність Урок». І в даному випадку не дуже і важливо, яким шляхом відбулося це проникнення. Можливо, це було організоване тестування в комп'ютерному класі. Можливо, відбувся вибір задач на CD-ROMі «Друга світова війна». Можливо вчитель продемонстрував у класі за допомогою мультимедійного проектора в кабінеті історії власну презентацію. Усе це не суттєво. Важливо, що для такого вчителя

вже навряд чи можливий рух у зворотний бік. Навпаки, виникає проблема систематизації створюваного матеріалу вже на якісно новому рівні.

Рівень п'ятий – пошуки системи. Для вчителя стає професійно необхідним навчитися поєднувати власний викладацький почерк з тими технічними можливостями, що надає йому його навчальний заклад. Тут можна виділити кілька рівнів технічних можливостей чи ситуацій, у яких з погляду впровадження ІКТ знаходиться вчитель. Ситуація перша. Комп'ютера в класі немає. Зрозуміло, різновидів такої ситуації багато: від того, що комп'ютера просто нема в кабінеті вчителя історії, до того, що комп'ютера немає в радіусі декількох кілометрів.

Останній варіант, об'єктивності заради, варто визнати поступово зникаючим [27, с. 83]. А от в інших випадках, при бажанні, можна якимось чином знаходити прийнятні варіанти. По-перше, це різні види домашніх завдань, спрямовані на пошук обумовленої вчителем інформації: статистичних даних, документів, фактичних матеріалів, ілюстрацій, карт тощо з конкретної теми. При цьому пошук може проводитися як у вільному режимі, так і по ресурсах, обумовлених педагогом. І один, і інший варіант у різних ситуаціях може бути педагогічно і методично виправданий.

Пропонованим результатом подібної роботи може бути як повідомлення по темі, так і анотований перелік посилань. І те, й інше є гарною навичкою реферування. У всякому разі, істотно більш прийнятним, ніж просте «скачування» з чужого сайта чужої праці. По-друге, це використання інтерактивних форм: листування по електронній пошті з однолітками чи фахівцями, спілкування в спеціалізованих чатах чи форумах, анкетування й інші форми опитувань. Результатом тут також може стати повідомлення чи доповідь, а також систематизовані матеріали для проектної роботи.

Паралельно під час листування відпрацьовуються і навички письмової мови. По-третє, це класична проектна робота: порівняльне вивчення, дослідження тих чи інших явищ, фактів, подій, статистики, рефератів, окремих сайтів, навіть думок, висловлених на форумах для виявлення певної тенденції

чи ухвалення рішення, розробки пропозицій. Результатом може стати презентація власної Web-сторінки. Важливо нагадати учню, що презентація – це не накопичення тексту, а, у першу чергу, ілюстративний матеріал, карти, таблиці і схеми. Важливою також є відповідність анімації й ілюстрацій заявленій темі, а також лаконічність.

Вище оцінюється робота, де автор використовував пошукові системи й інші способи для перебування в мережі додаткової інформації з теми, крім заданих спочатку ресурсів. Звіти можуть вмішуватись на шкільному сайті, або у локальній мережі для загального перегляду. По-четверте, це різні види консультування і редагування, здійснювані вчителем по електронній пошті, листування з батьками учнів, відповіді на питання в рамках форуму на вчительській сторінці, і, нарешті, мережеві факультативні заняття. По-п'яте, це участь у дистанційних олімпіадах і конкурсах: «класичних», пов'язаних з відповідями напоставлені запитання, «творчих», метою яких стає створення (часто в співробітництві з іншими командами) визначеного «продукту», «інтерактивних», одним із завдань тут стає експертиза робіт інших команд. По-шосте, це різноманітні ігри і турніри, засновані, як правило, на елементах угадування і пошуку.

Ситуація друга. На уроках є можливість використання мультимедійного проектора. У цій ситуації можна, по-перше, використовувати вже готові продукти (CD-ROM). Це і готові уроки (Історія 10, 11 класи), і пізнавальні задачі та ігри («Історія Стародавнього світу. Загадки Сфінкса»), і слайд-фільми («Від Кремля до Рейхстагу», «Олександр і Наполеон»). По-друге, це можуть бути матеріали, підготовлені самими учнями. По-третє, це те, що може сконструювати сам учитель: шоу, добірки відеоматеріалу (карти, схеми, таблиці, ілюстрації), електронний словник, цілі уроки, створені в Power Point. Окремим варіантом подібної роботи може стати аналіз картини чи іншого відео-матеріалу, підготовленого вчителем.

Ситуація третя. Є можливість проведення уроку в комп'ютерному класі, підключеному до Інтернету. Тут уже варіантів роботи може бути безліч:

фактично під будь-який викладацький менталітет – тестування, оглядова лекція з використанням Інтернет-ресурсів, режим «Довідкового бюро», віртуальна екскурсія (зокрема, знайомство з музеєм), урок-конференція, лабораторна робота, чат чи телеконференція, освітні ігри. Очевидно, що далеко не всі питання, пов'язані з розробкою якісних ОЕР з історії уже вирішені, але ігнорування (вимушене чи свідоме) вже створених ресурсів вчителями історії представляється не продуктивним, особливо у тому випадку, якщо школа (учитель) представляють себе як джерело якісної сучасної освіти.

Отже, за класифікацією М. Лупикова існує три типи аудіовізуальних засобів:

- 1) візуальні (зорові) – малюнки, таблиці, схеми, репродукції картин, діафільми, діапозитиви і таке інше;
- 2) адитивні (слухові) – фонозаписи, радіотрансляції тощо;
- 3) власне аудіовізуальні (зорово-слухові) – кінофільми, телефільми, діафільми із звуковим супроводженням, комп'ютерні програми і таке інше [56].

Інша класифікація аудіовізуальних засобів навчання включає екранні, звукові і екранно-звукові засоби (за класифікацією Зельманова). Аудіовізуальні засоби навчання займають особливе місце серед інших засобів навчання і мають найбільш сильний вплив, оскільки забезпечують образне сприйняття досліджуваного матеріалу і його наочну конкретизацію у формі найбільш доступній для сприйняття і запам'ятовування; а також є синтезом достовірного наукового викладу фактів, подій, явищ з елементами мистецтва, оскільки відображення життєвих явищ відбувається художніми засобами (кіно– і фотозйомка, художнє читання, живопис, музика та ін) [81].

Слід зазначити, що аудіовізуальні засоби навчання є ефективними засобами стимуляції мовленнєвої діяльності студентів. Мовне спілкування будується на сукупності образів зовнішнього світу, понять і лінгвістичних знаків. Для відображення цих зв'язків необхідний чуттєво-наочний етап в навчанні. Він забезпечується вживанням аудіовізуальних засобів наочності.

Аудіовізуальні посібники допомагають усвідомити зв'язок між образом, поняттям і словом, відтворити слово або мовний зразок по наочній підказці, уявити собі ситуацію спілкування і висловитися відповідно до неї. Використання аудіовізуальних засобів на уроках іноземної мови дозволяє учням розвинути мовну здогадку і розширити кругозір. У них з'являється можливість дізнатися про історію, традиції, звичаї людей країни мови, що вивчається [90, с. 85].

У сучасній методиці прийнято розмежовувати аудіовізуальні засоби навчання (посібники для занять) і технічні засоби навчання (технічні пристосування для демонстрації посібників). До апаратури відносяться кіно-, діа- і графопроектори, електропрогравачі, радіоприймачі, магнітофони, телевізори, відеоманітофони та відеопрогравачі, теле та відеостудії. Особливу групу складають лінгафонні пристрої (мовні лабораторії), а також навчальні машини і комп'ютери.

Аудіовізуальні засоби освіти на сучасному етапі включають в себе:

1. Фонограми: всі види фоноупражнень, фонотести, фонозапису текстів, оповідань, аудіоуроки і аудіолекції.
2. Відеопродукція: відеофрагменти, відео-уроки, відеофільми, відеолекції, тематичні слайди і транспаранти.
3. Комп'ютерні навчальні посібники: електронні підручники, самовчителі, посібники, довідники, словники, прикладні навчальні, контролюючі програми, тести та навчальні ігри.
4. Інтернет: мережеві бази даних, відеоконференції, відеотрансляції, віртуальні семінари, телеконференції на спеціальних тематичних форумах, телекомунікаційні проекти.

Отже, на підставі вищевикладеного можна зробити наступні висновки. Загальна специфіка людського сприйняття різної інформації визначається особливостями функціонування п'яти органів чуття: зір, слух, нюх, дотик, сенсорика. А оскільки світ сьогодні – це візуально орієнтований світ, світ віртуальних можливостей та інформаційних технологій, то аудіовізуальні

засоби – кінематограф, телебачення, відео, мультимедіа – знаходять особливе значення у вирішенні завдань виховання і освіти. Вони дають досить наочний приклад неймовірної за розмахом та швидкості системи розповсюдження аудіо-візуальної інформації.

Висновки до розділу 2.

Отже, шкільний підручник являє собою масову навчальну книгу, що викладає предметний зміст освіти і визначальну види діяльності, які призначені для обов'язкового засвоєння учнями з урахуванням їх вікових та інших особливостей. Підручник з історії виконує: 1) пізнавальну і інтелектуально-розвиваючу; 2) практично-політичну; 3) світоглядну; 4) виховну функції. Завдання шкільного підручника полягає в тому, щоб: більш повно і відкрито співвідносити реалії історії та її пояснення; допомогти побачити історичні корені явищ і процесів сучасності; показати школяреві життєві, реальні мотиви і уроки, які він може для себе витягти з минулого, готуючись до майбутнього; допомогти молоді підготуватися до існування у відкритому суспільстві, в вільній країні, где особистість людини визначає багато сторін успіху.

Отже, наочні засоби навчання є досить цікавою і багатогранною проблемою. Її розглядали такі відомі педагоги як Коменський, Монтень, Ушинський, але не зникла цікавість до наочних засобів навчання і в наш час. Останнім часом великий інтерес у науковців, вчителів та методистів викликають умовно-графічні методи навчання.

Умовно-графічні методи мають декілька видів: історичні карти, карти-схеми, схеми, таблиці, графіки, діаграми, опорні конспекти, аплікації. Кожен з видів є цікавим, має свої переваги, але на жаль і деякі недоліки про що піде мова далі. У підрозділі було звернено увагу на теоретичний бік проблеми, наведено класифікацію засобів наочності.

Систематичне та планомірне навчання учнів ефективних прийомів пізнавальної діяльності за допомогою засобів умовно-графічної наочності

приведе до розвитку пізнавальних умінь та здібностей учнів до рівня самостійного пошуку і творчого застосування історичних знань і методичних прийомів у процесі навчання та суспільній практиці. При порівняно невеликій затраті навчального часу не лише сильні, а й слабкі учні оволодівають фактичним матеріалом: запам'ятовують зміст і співвідношення історичних фактів, засвоюють хронологічний та статистичний матеріал, який спонукає учнів до глибокого розуміння суті історичного процесу.

РОЗДІЛ 3. ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОСТІ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

3.1. Ілюстративний матеріал шкільного підручника.

На заняттях з історії у 10 класі, під час практики, основним підручником був підручник за авторства Н. Сорочинської та О. Гісема. Оскільки серед усіх можливих засобів навчання підручник і досі залишається основним джерелом інформації, проаналізуємо детально можливості роботи з підручником, беручи за основу вже згаданий підручник, який можна назвати інтегрованим.

Сама ідея інтегрованого підручника не є новою в методиці навчання. Такі навчальні книги існували і в ХІХ столітті, і в радянські часи. Проблема полягала в інтеграції порівняно нового курсу історії України, побудованого на принципово нових засадах (національного державотворення), в курс всесвітньої історії, поданий у новому баченні [10]. Тому завдання, яке ставили перед собою автори – показати історію України як невід’ємну частину складного процесу світової історії, з його несподіваними поворотами та альтернативами.

Проте інтеграція курсу історії України в курс всесвітньої історії була здійснена дещо механічно. У вступі «Світ у першій половині ХХ століття» автори жодним словом не згадали про Україну. Тому питання проте, яким чином світові тенденції торкнулися України, залишилося невизначеним [15, с. 22]. До теми 1 «Перша світова війна» було введено параграф «Україна в першій світовій війні», де розглядалися плани воюючих сторін щодо України, ставлення до війни різних політичних сил та військові дії в Україні, але відірвано від загального театру військових дій.

У тему «Друга світова війна» вставлялися параграфи «Радянсько-німецькі угоди 1939 року і західноукраїнські землі», «Окупація України військами нацистської Німеччини та її союзників», «Окупаційний режим та Опір в Україні», «Визволення України від німецьких загарбників». Матеріал з історії України дуже мало між собою пов’язувався і рідко спирався на матеріал

зі всесвітньої історії. Порівняння й узагальнення автори підручника уникали як безпосередньо, так і за допомогою спеціальних запитань. Тому все ж таки, на наш погляд, такий підручник є інтегрованим більшою мірою за назвою.

Разом з тим, такий український підручник представляє різні погляди на історичні періоди, які вивчаються, ширше застосовує відкрито чи приховано цивілізаційний підхід, різною мірою навантажений науковими інтерпретаціями, в ньому вже наявна слабка тенденція до інтерпретації курсів вітчизняної та всесвітньої історії.

Порівняно з попередніми підручниками, суттєві зміни відбулися в основних текстових компонентах підручника [6, с. 76]. Текст дещо зменшився за обсягом, став більш виваженим і розвантаженим за рахунок додаткового компонента. Разом з тим, це робило сам текст менш цікавим для учнів. Вихід з такого становища автори підручника знаходили різними шляхами. Вони залучали цікаві факти з життя видатних осіб, за допомогою яких створювалася життєва історія непересічної людини.

Подавали художній опис визначних подій та постатей, змалювання місцевості, включали елементи діалогу перед поданням теоретичного матеріалу. Уводили особистісні, іноді іронічні, оцінки історичних осіб та подій автором підручника. Чергували основний текст підручник з фрагментами історичних джерел, які підтверджували думку автора. Вводили до основного тексту підручників фрагменти з художніх, переважно поетичних, творів, в яких описується та оцінюється та чи інша історична подія. Наводили яскраві факти у спеціально відведеній рубриці та зводили уривки з художніх та історичних творів до рубрики «Прочитай і подумай» наприкінці параграфу [6, с. 77].

Одним із негативних аспектів впливу радянської традиції підручникотворення на український підручник стало прагнення переважної більшості авторів, і Н. Сорочинської та О. Гісема зокрема, подавати висновки та узагальнення до параграфів (іноді до «ліхтариків») та розділів, чим майже виключається аналітичну діяльність учнів. Так, автори розпочинають кожний

параграф кількома репродуктивними питаннями, відповіді на які мають підвести учнів до попереднього узагальнення. Але це узагальнення подається авторами як настанова на початку тексту [6, с. 78]. Далі по тексту за допомогою виділених жирним шрифтом слів надається підказка. Завершує параграф рубрика «Висновки і узагальнення», в якій конкретизується попередня настанова.

Наприкінці вивчення теми автори зробили узагальнення з усього періоду, що вивчався. Такий підхід до організації роботи з узагальнення навчального матеріалу притаманний майже всім авторам Запорізького університету.

Відповідним чином змінився й додатковий текстовий компонент. Документи подаються наприкінці параграфів, після завдань і запитань. Вони поєднувалися у спеціальний блок «Почитай і подумай». Однією з серйозних проблем, на яку наштовхнулися автори підручника, було збалансування документальної частини додаткового компоненту з основним текстовим компонентом. Це передусім як раз і стосувалося підручників з історії України для 10 та 11 класів. Автори зменшили кількість документів, видавши паралельно з підручником хрестоматію для учнів.

Подання в підручнику біографічних довідок про історичні особи, головним чином, продовжувало традицію, яка склалася у радянських підручниках. Частина авторів взагалі обминали подання будь-якої додаткової інформації про визначних осіб, обмежувалися стислою інформацією про них у контексті подій. Інші автори виділяють наприкінці підручника спеціальний розділ, куди вміщено стислі біографічні дані або невеличкі нариси про історичних осіб [70, с. 96]. Вказані ж автори вводять до основного тексту невеличку художню розповідь про яскравий факт історичної особи і доповнюють її додатковим текстом на берегах підручника.

Щодо пояснювальної складової текстового компоненту підручника існують наступні способи її подання:

- 1) виділення термінів і понять у тексті та тлумачення їх у словнику;

- 2) роз'яснення понять і термінів безпосередньо в тексті параграфу;
- 3) винесення пояснення понять і термінів на береги підручників;
- 4) зведення понять і термінів у словничку наприкінці параграфу.

Н. Сорочинська та О. Гісем використали можливість винесення пояснення понять і термінів на береги підручників.

У підручниках нового покоління значно покращився методичний апарат. По-перше, автори почали виносити перед текстом параграфу запитання на актуалізацію опорних знань учнів. Різноманітнішими стали завдання на закріплення навчального матеріалу. Ширше стали використовувати курсив та жирний шрифт для виділення головних термінів, географічних назв, прізвищ, дат та проміжних висновків. По-друге, автори почали впроваджувати диференційований підхід до складання завдань. Н. Сорочинська та О. Гісем поєднують питання у три групи:

- 1) для самоперевірки – розраховані, переважно на репродуктивну діяльність;
- 2) для систематизації знань – зорієнтовані на продуктивний рівень пізнавальної діяльності;
- 3) для обговорення у групі.

По-третє, до підручників почали повертатися інструкції з виконання певного виду робіт, які були поширені в методиці радянських часів (так звані, пам'ятки або алгоритми). Так, подається пам'ятка для характеристики історичної особи. Визначається алгоритм роботи з фрагментом наукової статті: «а) Виокремить головну думку автора; б) складіть короткий тезовий або цитатний план уривку; в) сформулюйте висновок. Чи згодні Ви з ним, як ви його розумієте?». Пропонується учням порядок аналізу фрагментів двох юридичних документів: «А) В чому подібність суспільних відносин обох держав? Б) Чиї інтереси захищали ці закони? В) Які зміни в суспільних відносинах були закріплені цими законами?». По-четверте, в методичному апараті підручника стали з'являтися поради з організації певного виду діяльності учнів, передусім, закріплення й повторення навчального матеріалу

за допомогою гри. По-п'яте, у підручнику була продовжена лінія на спрямування тієї частини методичного апарату підручника, що пов'язана з питаннями й завданнями, на виховання вдумливого читача через спонукання учнів постійно звертатися до тексту, шукати в ньому відповіді на різноманітні запитання. Ця рубрика навіть отримала назву «Наш діалог» [87, с. 25].

За добором ілюстрацій український підручник досяг рівня кращих радянських підручників. Н. Сорочинська та О. Гісем включили до підручника з історії України для 10 класу 272 ілюстрації та 7 карт. Проте ілюстрування навчальних книг перебуває ще на стадії становлення, що виявляється у використанні малюнків різних стилів у межах одного підручника; недостатній яскравості ілюстрацій; нерівномірності ілюстрування навчальних тем; переважанні малюнків порівняно з реалістичним зображенням дійсності (фото, макет); поданні портретів тих політичних діячів, які відігравали другорядну роль в історії; наданні переваги якійсь особистості, виходячи з наукових уподобань авторів (наприклад зображення А.Гітлера зустрічається в різних сюжетах 11 разів, а Ф.Рузвельт – двічі, Й.Сталін – 4 рази); переважанні портретів видатних історичних осіб над іншими видами ілюстрацій тощо.

Щодо орієнтованості підручника на оволодіння учнями способами діяльності, то простежується кілька підходів, які залежать від категорії учнів, на яких розраховують свою навчальну книгу автори; відобрання домінуючих функцій підручника, визначення його місця серед інших засобів навчання, загальної методичної підготовленості авторів та можливостей апарату підручника. Одні автори вважають, що підручник має розраховуватися на так званого «середнього» учня й бути мало не єдиним засобом навчання та джерелом знань. Звідси випливає спрощене подання матеріалу, невисокі вимоги до засвоєння його учнями, переважання запитань репродуктивного рівня – на відтворення фактів і найістотніших зв'язків: «Де відбувалося? Коли було? Що стало причиною? Чим відрізняються? Покажіть на карті» Ми вважаємо, що підручник має орієнтуватися на середнього учня, але виходити

на завдання реконструктивного рівня, що пов'язані з визначенням комплексу зв'язків [64, с. 24].

Якщо проаналізувати типи запропонованих авторами підручника завдань, що спонукають учнів до творчої діяльності, то складається номенклатура із 46 позицій:

- описати статичний об'єкт;
- описати статичний об'єкт у порівнянні;
- описати історичну ситуацію;
- описати процес або об'єкт за малюнком;
- скласти розповідь;
- скласти розповідь від імені сучасника подій;
- скласти розповідь від імені іноземця;
- скласти розповідь від імені історичної особи;
- скласти розповідь «один день із життя»;
- придумати назву;
- намалювати;
- скласти план розповіді, тексту, відповіді;
- поставити питання історичній особі, автору підручника;
- скласти статут організації;
- висловити власні враження від твору мистецтва;
- висловити ставлення до цінностей;
- довести або спростувати думку;
- висловити власну думку з приводу перебігу подій;
- визначити відхилення від історичної правди;
- дати власну оцінку особі, події, явищу;
- визначити коло прихильників ідеї;
- визначити необхідні дії в конкретній ситуації;
- висловити власну думку з приводу причин;
- висловити думку щодо поширеності явища;
- визначити наявність зв'язку між фактами;

- розв’язати протиріччя;
- припустити інші способи розв’язання конфлікту;
- визначити мету діяльності в означеній ролі;
- пояснити механізм процесу;
- визначити поведінку особи у зміненій ситуації;
- визначити етапність процесу;
- визначити принципи побудови;
- уявити себе в історичній ситуації;
- пояснити поведінку історичної особи;
- уявити себе у професійній ситуації;
- зробити висновки для себе з історичної ситуації;
- висловити припущення щодо ймовірності перебігу подій;
- визначити мету діяльності за її результатом;
- визначити особисті якості постаті, що імпонують учневі;
- визначити уроки минулого;
- зіставити кілька точок зору на проблему;
- знайти залишки минулого в сучасному;
- знайти елементи однієї культури в іншій;
- визначити випадковість або закономірність;
- подивитися на питання з різних поглядів;
- визначити, що викликає здивування у події чи особі.

Майже після кожного «ліхтарика» параграфу вводилася рубрика «Подумайте», де автори ставили запитання учням на з’ясування зв’язків між фактами та явищами: «У чому полягали причини?», «Хто і чому привів до влади?», «Якою була позиція?» тощо. На початку параграфу одразу за назвою виокремлювалися основні поняття, які мають бути сформованими під час вивчення навчального матеріалу. Наприкінці параграфу розміщено блок завдань під загальною назвою «Перевіряємо себе», який пропонував учням пояснити поняття, назвати події за визначеними датами, за допомогою карти схарактеризувати ситуацію, скласти таблицю тощо. Далі – дві рубрики,

спрямовані на реконструктивну пізнавальну діяльність учнів, – «Розмірковуємо, доводимо, висловлюємо думку» і «Розвиваємо історичне і критичне мислення». У першій пропонувалося сформулювати власне ставлення до думок, висловлених у фрагменті документу або цитат і наукового твору. Друга містила запитання щодо роз'яснення позицій, пояснення саме такого перебігу подій, з'ясування причин та наслідків подій тощо.

Назву останньої рубрики навряд чи можна віднести до вдалих, оскільки інші рубрики «Подумайте», «Розмірковуємо, доводимо, висловлюємо думку» так само містять завдання з розвитку історичного мислення, хоча у назвах визначено операції, за допомогою яких здійснюється розвиток історичного мислення, а не кінцевий результат. Якщо слідувати за логікою авторів, то ця рубрика мала б називатися на кшталт: «Порівнюємо, конкретизуємо, встановлюємо зв'язки».

Кожну навчальну тему автори завершують завданнями для тематичного оцінювання двох видів: 1) Виконайте тести (за необхідністю перевіряючи себе за підручником), 2) Підготуйтеся до співбесіди та дискусії з зазначених питань (подається перелік питань, здебільшого на порівняння, характеристику, визначення причин, пояснення змін) [85, с. 193].

Добірка документів здійснюється на основі принципів: цілісності та системності – показує життя людини в історичному часі й просторі; гуманізації – показує історії людства окремих періодів через долю пересічної людини й видатної постаті; інтегрованості з урахуванням тісного зв'язку між окремими історичними курсами та в широкому синтезі із суміжними соціально-гуманітарними дисциплінами; полікультурності – розкриття багато вимірності духовного й культурного простору минулого та сучасного через діалог культур; багатоаспектності й альтернативності – вибору змісту із застосуванням різних підходів до пізнання та пояснення історичного процесу; рефлексивності – вміщення сюжетів, які відображають історичний досвід поведінки і діяльності, та створювати умови для усвідомлення учнями способів та результатів власної пізнавальної діяльності. Тому рубрика

«Звернемось до джерел» у підручнику представлена різними документами: офіційними документами, спогадами учасників подій, газетними й журнальними статтями тощо. До цієї рубрики автори ставлять оцінки та узагальнення істориків. Автори практично не ставлять запитань до тексту, натомість ретельно продумують комплекс запитань до кожної групи джерел.

Вважаю, правильно пише В. Мисан, що шкільний підручник може бути не тільки навчальним посібником, а й історичним джерелом [58]. Це стосується старих підручників радянського часу, які, по декілька примірників, є в наших шкільних бібліотеках та кабінетах історії.

Вивчаючи такі теми з історії, як «Культурне і духовне життя», «Етносоціальні процеси», «Рівень життя населення» у період Другої світової війни ці підручники можуть бути використані як джерело досліджень. Проводячи співставлення тем старих та нових підручників, учні здійснюють дослідження за питаннями вчителя.

Виходячи з того, що підручник має містити не тільки історичну інформацію, а й створювати умови для набуття школярем способів діяльності за зразком, творчої діяльності та ціннісного ставлення, на кінець кожного параграфу винесено перелік дій, які має здійснити учень після вивчення навчального матеріалу. Ця рубрика називається «Перевірте, чи зможете ви?» й передбачає такі дії:

- 1) показати на карті;
- 2) назвати подію за датою;
- 3) визначити, застосувати та пояснити на прикладах поняття та терміни;
- 4) описувати (події, кроки, заходи, прояви, елементи тощо);
- 5) характеризувати (значення, політику, процеси, зміни);
- 6) висловити й аргументувати власну точку зору з питань;
- 7) оцінити (зміни, розвиток, діяльність, політику) тощо.

Відштовхуючись від того, що історія – це не та наука, яка «з усіх без винятку проблем має готові відповіді й однозначні висновки», а «її виклад не завжди є фотографічною копією події», автори спрямовують підручник не на

здобуття учнями готової інформації, а на розвиток уміння критично оцінювати її, висловлювати власне ставлення до проблеми, давати історичну й моральну оцінку. Основну частину підручника складає авторський текст, що містить логічний виклад фактичного матеріалу та найістотніших зв'язків між фактами. Будь-які авторські оцінки, узагальнення, висновки наприкінці параграфу або розділу відсутні.

Для спрощення сприйняття навчального тексту учнями частина матеріалу подано в тезовому викладі (взаємні претензії країн, наслідки війни, проблеми, які мали вирішити; обмеження Німеччини; умови міжнародних угод, причини масштабних подій, характерні ознаки течій і напрямків, основні реформи, політичний устрій, провідні ідеї, заходи уряду тощо); структурно-логічними схемами (складні події, історичні явища, на зразок: «Початок Другої світової війни»), хронологічною таблицею («Основні події Другої світової війни»), порівняльними таблицями (ліберальний та адміністративні шляхи розвитку тощо).

Одним із ключових умінь, на формуванні яких наполегливо наголошують автори, є вміння критично ставитись до інформації, на підставі чого робити власні висновки. З цією метою в підручнику наведені різні погляди на одну й ту саму проблему, з більш-менш повним набором аргументів кожної сторони. Учень має вибрати найпереконливіші аргументи і пристати до певної точки зору або сформулювати власний погляд.

Важливим інструментом формування в учнів історичного мислення є завдання, подані наприкінці параграфу. В підручнику переважають завдання, пов'язані з визначенням причин подій або саме такого їх перебігу; перенесенням явищ минулого в сучасну ситуацію або сучасної ситуації в минулу епоху; порівнянням різних подій, явищ, думок; визначенням ставлення до висловленої думки; характеристикою особи, події, явища за визначеним фактом; припущенням варіантів змін історичної ситуації; визначенням випадковості чи закономірності перебігу подій; визначенням цілі діяльності за фактом та відповідності дій заданій меті; обґрунтуванням висновку, обраного

із запропонованого переліку; підтвердженням висновку прикладами; визначенням найважливішого аспекту сильних і слабких сторін історичного явища; віднесенням події до певного явища чи процесу; висловленням особистого враження.

Отже, підручник є основним і ключовим матеріалом у роботі зі школярами. Підручник містить різноманітну інформацію та потребує певних алгоритмів у роботі з ним.

3.2. Робота учнів з умовно-графічними зображеннями при вивченні теми «Україна у роки Другої світової війни».

Вступний урок курсу всесвітньої історії у 11-му класі «Світ на початку Другої світової війни» передбачає висвітлення передумов розгортання війни. Аналізу даних передумов активно сприятиме схема 1.

Схема 1



При роботі з таблицею, реалізовується згаданий метод роботи в концетрах (парах). Щоб проаналізувати події початку військових дій учням пропонується також ознайомитися з послідовністю подій, що передували Другій світовій війні та зробити певні висновки.



Для досягнення ефективних результатів при організації самостійної роботи учня з даної теми можна запропонувати скласти тематичні, синхроністичні, порівняльні таблиці, які сприяють оволодінню предметними компетентностями.

Таблиця 1

«Головні події Другої світової війни»

Рік	Західний Фронт	Східний фронт	Морські баталії	Африканський та Азійські театри військових дій	Політичні події

Метод «Список пропозицій» ставить за мету формування в учнів власної думки, презентувати цю думку та вислуховувати думки однокласників, завершальним етапом завдання може бути виготовлення масштабної настінної таблиці з альтернативним вирішенням проблеми.

Таблиця 2

«Як можна було уникнути початку Другої світової війни?»

Пропозиції	Позитивні сторони	Негативні сторони

Для того, щоб створити враження про вплив Другої світової війни на подальший розвиток провідних країн світу, можна підготувати порівняльну таблицю.

Таблиця 3

«Наслідки Другої світової війни для провідних індустріальних країн світу»

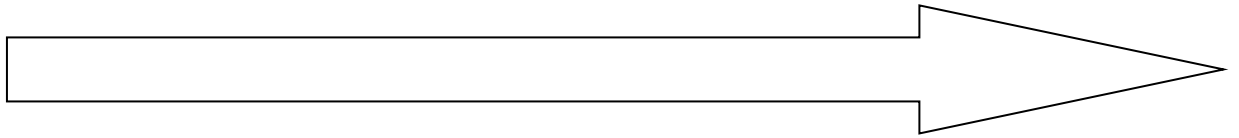
Країни	Людські втрати	Територіальні зміни	Економічне становище	Зовнішньо-політичне становище	Нововведення
США					
Велика Британія					
Франція					
Німеччина					
Італія					
Іспанія					
Висновки					

Для перевірки рівня знань з хронології засобами умовно-графічної наочності, можна запропонувати завдання, які передбачають роботу з стрічкою часу, по темі «Друга світова війна» можна запропонувати такі запитання:

- 1) відмітити на стрічці часу дати найголовніших подій 1941 року та 1945 року ;
- 2) відмітити на аналогічній стрічці часу дати найголовніших подій 1939-1945 років;
- 3) зробіть коротку анотацію подій.

Схема 3

«Стрічка часу»

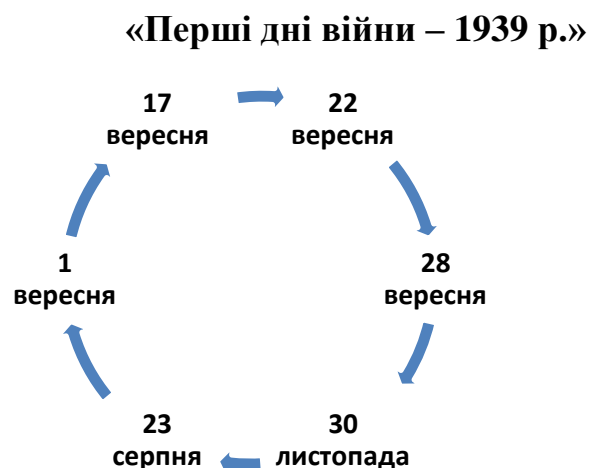


Одним з найцікавіших та інтригуючи засобів умовно-графічної наочності є діаграми. Старшокласникам бракує ілюстрацій та кольорових схем, а вони такі необхідні для психологічного розвантаження. З даної теми можна запропонувати заповнити прогалини у циклічній діаграмі.

Завдання:

1. За наявними датами відтворити події.
2. Висловіть власну думку щодо міжнародних відносин на початку війни у 1939 році.
3. Напишіть коротку замітку до уявного періодичного видання тих часів на основі встановлених фактів.

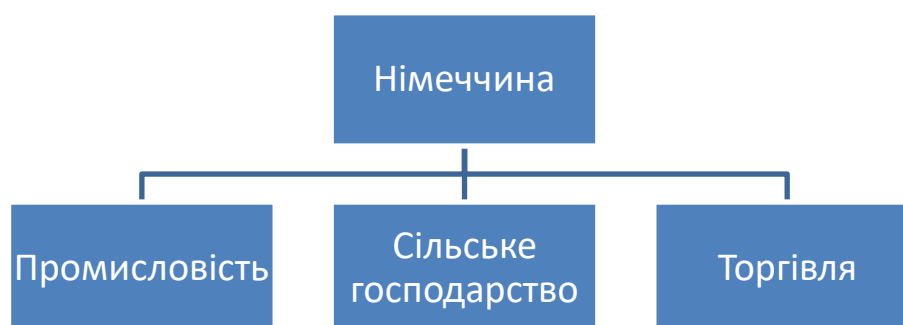
Схема 4



Старшокласникам доцільно пропонувати завдання на складання структурних та логічних схем. Структурна схема може відображати будь-які події притаманні певному факту, події чи явищу, полегшуючи створенню комплексних уявлень.

При складанні вичерпної схеми, передбачається самостійна робота учнів з додатковою літературою [64, с. 24].

**«Економічне становище Німеччини перед Другою світовою
війною»**



Уроки з військовими битвами та баталіями важко уявити без схематичного зображення, хоч опорні схеми у старших класах використовуються менше, чим в середніх, але цей вид роботи не можна відкидати. У темі «Друга світова війна» багато бойових сутичок, тож можна при перевірці знань використовувати опорні схеми [65, с. 15].

Завдання можуть бути на побудову чи відтворення подій за схемою. На початкових етапах роботи з даним видом наочності можна застосовувати пам'ятки наступного типу:

1. Яка подія зображена, що варто додати?
2. Що відбувалося в місцях позначених знаком «?»?
3. Якщо вважаєте, що чогось бракує в опорній схемі – додайте.
4. Які події передували битві?

Прикладом опорних схем може бути безліч подій, потрібно лише застосовувати ерудицію та враховувати чого вимагають обставини.

Отже, методика роботи з умовно-графічною наочністю на уроках історії повинна ґрунтуватися на основі досягнень сучасної психології, дидактики, враховувати рівень розвитку сучасних засобів навчання, орієнтуватись на дидактичні завдання, які слід вирішити на тому чи іншому уроці. Так, сучасна психологічна наука наголошує на потребі розподілити обробку навчальної інформації: розвантажити словесно-мовний канал обробки інформації, завантажити візуально-просторовий, який у навчальному процесі майже не

здіяний.

При цьому слід відзначити деякі негативні моменти використання умовно–графічної наочності в організації самостійної роботи, які можуть виникнути внаслідок зловживання методами та засобами навчання:

- великий обсяг часу, що виділяється на самостійне проблемно-пошукове навчання, може бути причиною перевантаження учнів, зниження у слабких учнів інтересу до навчання, оскільки сильніші учні, що природно, будуть активніші, і ініціативніші, пригнічуючи ініціативу слабших, тому необхідний виважений підхід вчителя до розподілу завдань.
- зловживання даною методикою формує схематизм історичного мислення у школярів.

На сучасному етапі вчителі приділяють недостатню увагу до методики викладання історії засобами умовно-графічної наочності як самостійно, так і при організації самостійної роботи. З метою подолання цього необхідно вжити низку заходів:

1. запровадити в шкільні програми з історії критерії оцінювання вмінь роботи учнів з умовно-графічною наочністю.
2. під час підготовки підручників та посібників з всесвітньої історії для старших класів звернути належну увагу на ілюстрування їх засобами умовно-графічної наочності.
3. до історичних хрестоматій включати графіки, схеми, таблиці, діаграми.
4. розробити комп'ютерні програми з навчання всесвітньої історії в старших класах з використанням засобів умовно-графічної наочності.

Для більш ефективного процесу навчання і полегшення сприйняття нового матеріалу застосовуються різноманітні засоби наочності. Оскільки предметна база історичної науки досить значна, то для її засвоєння необхідно велика кількість часу і енергії, а з використанням різноманітних зображень, карт та інших видів наочності ця діяльність стає більш цікавою і легкою.

Вчителям необхідно знати, розуміти і використовувати такі рекомендації:

- найдоцільніший варіант під час проведення уроку – це поєднання і застосування різноманітних видів умовно-графічної наочності. Можливий також і комбінований варіант, коли частину роботи з використанням наочності вчитель відводить для домашнього опрацювання, чи виконуючи завдання з слабшими учнями, роздати сильнішим вправи для самостійного виконання, якщо матеріал не складний чи частково відомий учням Це зокрема робота з контурними картами, таблицями, схемами, підготовка графіків;
- активне застосування карт, схем, таблиць надає можливість учням не лише бути пасивними спостерігачами, а працювати разом з вчителем, ще поданий матеріал у такому вигляді, якщо в школярів більш розвинена зорова пам'ять, сприймається й засвоюється легше, при цьому учні можуть усвідомити зв'язки між явищами й процесами, а не просто «зазубрити», те, що розповів учитель;
- робота в малих чи великих групах, під час виконання певних завдань з використанням наочності, надає можливість учням з низьким рівнем знань працювати з тими, чий рівень вищий і отримати детальну допомогу – варто лише стежити, щоб під час самостійної роботи всі учні мали завдання, які б відповідали їхнім умінням та розумовим здібностям.

У старших класах доцільно застосовувати схематичні плани. Вони відображають історичні явища в значно більшому масштабі, ніж карти і дають уявлення про просторове співвідношення. Це допомагає детальніше вивчати історичні факти, краще їх конкретизувати [88, с. 10].

Жоден вчитель історії не може обійтися без застосування на уроці карти, тут слід ретельно продумати деталі до найменших дрібниць, в старших класах учні повинні володіти основними навичками і вміннями роботи з історичною картою, щоб поглибити ці здобутки необхідно готувати різноманітні

інтелектуальні завдання: мандрівки по карті, відтворення цілісного образу події за елементами історичної карти, і найголовніше – не можна історичну карту перетворювати в те місце, біля якого учні почувають себе безпорадними і немічними, вона повинна стати помічником, порадиником.

Отже, можна зробити такі висновки – умовно-графічна наочність є чудовою альтернативою організації самостійної роботи учнів, але не можна звалити на плечі дітей весь процес навчання, оскільки це ніколи не сприяти формуванню повноцінної особистості, щоб правильно організувати самостійну роботу учнів засобами умовно–графічної наочності, вчитель повинен не тільки бути освіченим, а і любити свою справу по-справжньому.

3.3. Практика застосування дидактичної візуалізації.

На уроках історії я використовувала різноманітні техніки навчання з використанням наочних матеріалів. Зупинимося докладніше на кожному методі.

1. Метод персоніфікації. Картини-портрети допомагають відтворити образи історичних діячів. Портрет - твір образотворчого мистецтва, що містить зображення певної людини чи групи людей (у живописі, скульптурі, графіці чи фотографії). Портрети можна вивчати з різних позицій. У першу чергу при вивченні портрета увага звертається на риси обличчя, що характеризують зображену на ньому людину як особистість. Поряд з розглядом анатомічних рис обличчя та їхньою розшифровкою велика увага звертається на одяг, нагороди, знаки відмінності, інтер'єр приміщення, в якому знаходиться людина тощо. Усе це коментується і дає можливість для змістовної характеристики зображеної особистості та її місця в історії [3].

Портрети можна вивчати з різних позицій, але опис є базовою процедурою при організації роботи учнів над портретом. Опис може бути історико-психологічний, коли перед учнями постає завдання відтворити психологічний портрет зображеної людини й простежити, як індивідуальний характер історичної особи вплинув на її діяльність. При такому описі портрета

у першу чергу увага звертається на риси обличчя, що характеризують людину як особистість.

Ще одним цікавим методичним прийомом при роботі з портретом стає порівняння зображення з художньо-літературним описом зовнішності особи, яку здійснив письменник у своєму творі. Автори деяких творів, що можуть бути віднесені до історичної белетристики, свідомо ставили перед собою завдання відтворити минуле в художніх образах. З цією метою письменник, як і історик, старанно вивчає й аналізує джерела, історичні праці. Під час роботи учнів з художньо-літературним портретом історичного діяча їх завдання полягатиме в тому, щоб встановити, наскільки точно і правдоподібно описує письменник зовнішність історичної особи. Учитель може керувати діяльністю учнів за допомогою питань: Чи змінилося ваше сприйняття образу історичного діяча після ознайомлення з описом його зовнішності в літературному творі? Чи відповідає портретне зображення літературно-художньому опису зовнішності героя? Як опис зовнішності, здійснений письменником, доповнює зображення особи на портреті тощо?.

2. *Форма уроку - уявна мандрівка. Метод – екскурсія.* Результативною виявляється проведення уроку – уявної мандрівки з використанням ілюстративного матеріалу, під час якого учні здійснюють уявну мандрівку в той час, який вони вивчають. Така форма уроку та методу дає можливість учням ближче ознайомитись з досягненнями культури, опинитись в ролі екскурсовода, екскурсантів, ближче доторкнутися періоду, що вивчається, більш емоційно та чуттєво відчувати дух епохи, краще запам'ятати факти, адже в цьому випадку учні самі грають роль, безпосередньо беруть участь в уроці [89, с. 24].

Подорож по темі – одна із форм проведення уроку, що полягає у змаганні учнів на швидкість проходження маршруту, подоланні перешкод у вигляді завдань. Гра-подорож дає багато можливостей для фантазування, розвитку уяви. У гри-подорожі учень відчуває себе головною дійовою особою, пробує і розвиває свої нахили.

3. *Метод порівняння.* В процесуальних компетенціях учнів є вимога навчити їх прийому порівняння. Така вимога міститься і в Державних стандартах, і в програмі з історії.

4. *Метод самостійна робота з ілюстрацією.* Важливу навчальну роль виконують ілюстрації, оскільки вони містять своєрідну навчальну інформацію, і учнів необхідно навчити користуватися нею. Тому, під час опрацювання ілюстрацій учитель повинен зосередити увагу дітей на малюнках, скеровувати їхнє сприйняття, навчити розглядати, порівнювати, виділяти істотні ознаки, класифікувати, знаходити в тексті описи рослин чи тварин. Для цього, роботу з ілюстраціями підручника необхідно проводити комплексно, у поєднанні з роботою над текстом. У ході розгляду ілюстрацій учням необхідно:

- розглянути уважно малюнок, розказати, що зображено на ньому;
- охарактеризувати окремі об'єкти, описати їхню будову;
- порівняти об'єкти, зображені на одній чи кількох ілюстраціях;
- віднайти схожі та відмінні ознаки;
- порівняти зображене на ілюстрації з описом у підручнику.

5. *Метод використання фотографій.* Фотографія є лише одним з багатьох джерел, що використовується нами для аналізу та інтерпретації події, процесу чи історичного, правового явища. Здавалось би, цей вид зображень найбільш легкий для аналізу. Але учні дуже часто потрапляють у своєрідну пастку їх уявної об'єктивності. Вони схильні вважати, що фото фіксують певні моменти життя і є неупередженими свідченнями епохи. Тому треба ретельно вивчити, дослідити інформацію, яку хотів донести автор, з'ясувати, наскільки йому можна довіряти [62, с. 380].

Існує багато схем аналізу історичної фотографії, в своїй роботі на уроці ми використовуємо алгоритм за Р. Страдлінгом.

Загальна схема аналізу історичної фотографії (за Р. Страдлінгом)

- Що, на вашу думку відбувається на фотографії ?
- Хто ці люди? Чим вони займаються? Які це об'єкти?

- Коли, на вашу думку був зроблений знімок (рік, період, подія)?
- Це природна фотографія чи для неї спеціально позували перед камерою?
- Назвіть історичні джерела, що могли б вам допомогти перевірити достовірність ваших висновків щодо цієї фотографії.
- Що ви знаєте про події, які відтворені на фото? [55, с. 3].

б.Метод використання мультимедійних засобів. Особливої актуальності останнім часом у галузі освіти набувають проблеми розробки й впровадження комп'ютерно-інформаційних, зокрема, мультимедійних технологій навчання. Мультимедійні програми можуть забезпечити принципово нову якість: обмін інформацією між учнем і технічною системою проходить у діалогічній формі, сама комп'ютерна технологія забезпечує нові можливості щодо організації паралельного навчання і контролю знань, надає реальну можливість практичного впровадження індивідуалізованого навчання. Форми практичного використання мультимедійних програм можуть бути найрізноманітнішими.

Мультимедійні матеріали можуть використовуватися перед вивченням навчального матеріалу як вступ до теми (зорова, слухова або зорово-слухова опора для здійснення пошукової діяльності, подальшого засвоєння учнями знань), як матеріал для самостійного опрацювання навчальної інформації, як засіб контролю та самоконтролю якості і повноти знань учнів тощо. Якщо учні в певній мірі володіють комп'ютером, то вчителю доцільно проводити інтегровані уроки в комп'ютерному класі. Використовувати комп'ютер можна при залікових та підсумкових атестаціях за наявності учбових програм-тестів. Відеофрагменти, комп'ютерні презентації, якими супроводжуємо свої уроки, унаочнюють та роблять розповідь більш емоційно забарвленою; історична подія або постать стає ближчою, зрозумілішою для сучасних учнів. Використання аудіовізуальних засобів при вивченні нового матеріалу на уроках історії значно активізує пізнавальну діяльність школярів, сприяє

формуванню стійкого інтересу до предмету, допомагає розвинути в школярів просторову уяву про події минулого, здійснювати цікаві подорожі в часі, аналізувати правові ситуації. Постійно залучаємо учнів до самостійного пошуку інформації та створення власних комп'ютерних продуктів. Для того, щоб за темою підготувати невеличку презентацію (в програмі Power Point), дібрати до неї ілюстративний, текстовий матеріал, продумати дизайн майбутньої презентації, учневі необхідно звернутися не до одного джерела, відібрати потрібну інформацію, лаконічно розмістити її на слайді та естетично оформити. Звісно, школярам цікаво супроводжувати свою розповідь власною презентацією, почути відгук про неї своїх однокласників [45, с. 9].

7. *Метод «Власне судження».* В 10 класі на уроці «Нацистська диктатура» задаємо запитання до портрету Гітлера: Що ви знаєте про життя та діяльність цієї людини. Висловіть власне ставлення до неї та її діяльності.

Можливе проведення конкурсу «Чи знаєш ти історичних діячів?». Завдання може бути таке: дізнатися про історичного діяча за портретом без підпису і розповісти про його діяльність або за портретами двох історичних діячів (без підпису) визначити, кому з них належить висловлення, що наводиться, взяте з підручника. Ще завдання може бути таким: на основі фрагмента художнього тексту визначити, про якого діяча йде мова, розповісти про його роль в історії, знайти його портрет серед заздалегідь підготовлених [51, с. 14].

8. *Метод «Логічний ланцюжок».* Цей метод полягає в тому, щоб правильно і у відповідній хронологічній або логічній послідовності поставити картини.

9. *Метод гри.* Під час гри розвиваються можливості і здійснюються бажання. Як зазначає відомий психолог С. Рубінштейн: «У грі здійснюються лише ті дії. Мета яких значуща для індивіда за їх внутрішнім змістом. У цьому – основна особливість ігрової діяльності, у цьому її основна чарівність, і лише чарівністю найвищих форм творчості порівнюється її принада».

10. *Метод політична карикатура.* Політична карикатура використовує символічні фігури, які відображають явища суспільного життя. Для розуміння карикатури учням необхідно знати конкретні факти, що лежать в основі карикатури, та розуміти мову карикатури. Під час демонстрації карикатури встановлюється: хто зображений або що зображено, які суспільні явища відображені, яка головна ідея карикатури, яку роль в суспільному житті вона відігравала тоді і яку тепер.

11. *Метод «Виключення зайвого».* Логічна компетентність є однією зі складових частин предметних компетентностей. Вона передбачає вміння учнів визначати та застосовувати теоретичні поняття. положення для аналізу й пояснення історичних фактів, явищ процесів.

12. *Метод «Робота зі схемами та картосхемами».* До групи умовно-графічних наочних засобів входять крейдові малюнки й аплікації, історичні карти, схеми, локальні схематичні плани, графіки і діаграми. Ці засоби відбивають кількісні і якісні сторони історичного процесу, розміщення історичних фактів у просторі, істотні ознаки фактів, їх причинно-наслідкові зв'язки і закономірності. Тим самим вони сприяють формуванню у школярів умовних, символічних образів минулого і теоретичних уявлень. Складання учнями схем на основі нового тексту, декількох джерел дозволяє говорити про творчий рівень діяльності учнів.

13. *Метод використання репродукцій картин художників.* Репродукції художніх творів теж не новачки на сторінках шкільних підручників історії. Різноманіття способів пізнавальної діяльності школярів з цим видом ілюстрацій у підсумку зводиться до описів, розповідей, логічному аналізу зображення, творчої реконструкції «історії» героїв картин і діалогів між ними. Використання репродукцій художників несе високий емоційний заряд. Під час вивчення нового матеріалу на уроках з історії України в 10 класі можна використовувати репродукції картин, пов'язаних з даними темами [41].

14. *Метод створення коміксів.* Використання коміксів значно активізує інтелектуальну активність школярів, не в останню чергу за рахунок

збільшення ролі асоціацій у розумовій діяльності. При цьому акцент у пізнавальному процесі переноситься з пасивного на активне сприйняття навчального матеріалу. Результатом роботи учнів над коміксами стають створені та закріплені в свідомості учнів історичні образи, які можна віднести до одного із видів творчої уяви. В основі цих образів — історична минувшина. Між історичними образами і фантазіями існує принципова відмінність [66, с. 145]. Фантазії завжди спрямовані у майбутнє, хоч і ґрунтуються на попередньому соціальному досвіді людини. Історичні образи школярів теж мають підґрунтям такий досвід, але спрямовані вони в минуле. Без такого явища, як історичні образи, досить складно, а подекуди просто неможливо говорити про повноцінну реалізацію навчального, розвивального та виховного потенціалу шкільного курсу історії.

Отже, виходячи з даних методів роботи ми в змозі зробити висновок, що використання методу наочності:

- допомагає зробити процес навчання більш вмотивованим і цілеспрямованим;
- дає можливість організації самоконтролю індивідуальної успішності учнів;
- допомагає включати додаткові резерви і методичні прийоми для підвищення результатів навчальної діяльності;
- використання наочних посібників значно заощаджує час подачі нового і закріплення пройденого матеріалу;
- володіючи значної силою емоційного впливу, наочне приладдя (картини, ілюстрації і макети) мають велике виховне значення в викладанні історії;
- ознайомлення з речовими пам'ятниками й застосування наглядностей під час уроків історії пробуджують в дітей інтерес до вивчення минулого, до своєї історії, активізують їх мислительну діяльність і творчу уяву.

Таким чином, виходячи з результатів проведених уроків із використанням візуальних джерел, можна з упевненістю зазначити, що

використання наочних засобів навчання дає набагато більш високий результат, ніж проведення звичайного, «стандартного» уроку за аналогічною темі. Використання наочності, дозволяє школярам сприймати інформацію, яку подають у візуальному форматі, що в разі збільшує методичну значимість проведеного уроку.

Висновки до розділу 3.

Проаналізувавши різноманітну літературу і провівши вивчення досліджуваної теми, можна підбити підсумки.

Процес впровадження у практику засобів умовно-графічної наочності та вдосконалення методики роботи з ними розпочався в 60–80-і рр. ХХ ст. У даний період засоби умовно-графічної наочності почали використовуватися у підручниках та навчальних посібниках. При цьому слід зазначити, що в порівнянні з комплексом умовно-графічних засобів у підручниках для V–VI класів підручники старших класів програють і кількісно, і якісно, тобто школа не створила умов для поступального розвитку навичок роботи учнів із наочними засобами. Розробки провідних радянських психологів, розвиток матеріальної бази шкіл цього часу дозволили розширити діапазон використовуваних видів та підвидів умовно-графічної наочності та методик роботи з ними, а застосування їх як організації самостійної роботи – новий підхід, який досить стрімко прямує в сучасну школу.

Отже, в сучасний період розпочинається масове, системне, поступальне впровадження в практику самостійне навчання, як процес підготовки різнобічно розвиненої особистості до теперішніх реалій життя, значний інтерес викликають в дослідників і застосування засобів умовно-графічної наочності. Проте процес впровадження в практику названих вище засобів навчання не можна вважати завершеним, оскільки комплекси засобів умовно-графічної наочності для старших класів в повній мірі ще не розроблені.

Оскільки сучасна освіта перебуває на стадії становлення: ще не вироблено стабільних програм з історії, відсутня можливість задіяти на повну

силу сучасні навчальні технології в процесі навчання. Це становлення має завершитися створенням методики роботи з наочними засобами на уроках історії та комплексу навчальних посібників по організації самостійної роботи з історії, де будуть розміщені комплекси умовно-графічної наочності.

ВИСНОВКИ

1. Проаналізовано історію розробки проблем використання наочності. Наочне навчання на уроках історії відіграє особливу роль. Учні не мають змоги безпосередньо сприймати події минулого. Історичні події неповторні. Тому важливим джерелом історичних знань виступають різноманітні наочні засоби. Вони забезпечують сприйняття історичних подій через «живе споглядання». Наочне навчання зачіпає не тільки сферу почуттів при сприйнятті минулого, але і сферу мислення і виконує ряд функцій. Перш за все, за допомогою наочних засобів навчання в учнів створюються достовірні, зорові образи історичного минулого.

Наочні засоби навчання конкретизують історичні факти, долають модернізацію минулого в уявленнях учнів. Наочність служить опорою для розкриття сутності історичних явищ, формування основних історичних понять і закономірностей, забезпечує більш глибоке їх засвоєння учнями. Отже, наочні засоби навчання є досить цікавою і багатогранною проблемою. Її розглядали такі відомі педагоги як Коменський, Монтень, Ушинський, але не зникла цікавість до наочних засобів навчання і в наш час.

2. Визначено класифікацію наочності. Проаналізовані наочні засоби навчання доцільно розподілені та класифіковані за групами у своїй єдності уможливають ефективність процесу навчання. При цьому різноманітність наочних засобів навчання та можливість викладача до застосування саме різноманітної наочності сприяє якісному засвоєнню історичного матеріалу. Наочні методи навчання (внутрішня, предметна, образотворча, умовна) мають свої особливості при навчанні історії.

3. Проаналізовано особливості організації роботи з наочним матеріалом. Використання наочних засобів навчання на уроках дозволяє: 1) підвищувати ефективність уроків; 2) зробити процес навчання більш цікавим і наочним; 3) розвивати пізнавальну здатність учнів; 4) організувати самостійну роботу учнів. Наочність є такий цілеспрямований і спеціально організований показ

навчального матеріалу, який підказує учням закони досліджуваного явища, в даному випадку дозволяє творчо відкрити ці закони або переконатися в їх достовірності.

4. З'ясовано та визначено значення роботи з підручником та форми, методи роботи з підручником, які використовуються на уроках. Отже, шкільний підручник являє собою масову навчальну книгу, що викладає предметний зміст освіти і визначальну види діяльності, які призначені для обов'язкового засвоєння учнями з урахуванням їх вікових та інших особливостей. Підручник з історії виконує: 1) пізнавальну і інтелектуально-розвиваючу; 2) практично-політичну; 3) світоглядну; 4) виховну функції.

5. Зазначено особливості умовно-графічної наочності на заняттях з історії. Умовно-графічні методи бувають декількох видів: історичні карти, карти-схеми, схеми, таблиці, графіки, діаграми, опорні конспекти, аплікації. Кожен з видів є цікавим, має свої переваги, але нажаль і деякі недоліки.

6. Виявлено специфіку аудіо-візуальних засобів навчання. Специфіка таких засобів навчання полягає у: 1) історичні факти в них можуть бути представлені в надзвичайно захоплюючий спосіб; 2) такі засоби навчання створюють сюжетно-тематичні картини й історичні реконструкції, зважаючи на неможливість спостерігати події минулого візуально; 3) наближають учня до минулого і конкретизують його історичні уявлення; 4) дають можливість учням прив'язати знання до певних візуальних образів; 5) дозволяють розвивати в учнів навички і вміння критичного мислення.

7. Зазначено особливості роботи з підручником. Завдання шкільного підручника полягає в тому, щоб: більш повно і відкрито співвідносити реалії історії та її пояснення; допомогти побачити історичні корені явищ і процесів сучасності; показати школяреві життєві, реальні мотиви і уроки, які він може для себе витягти з минулого, готуючись до майбутнього; допомогти молоді підготуватися до існування у відкритому суспільстві, в вільній країні, где особистість людини визначає багато сторін успіху.

8. Проаналізовано особливості використання умовно-графічної наочності на заняттях за темою «Друга світова війна». Систематичне та планомірне навчання учнів ефективних прийомів пізнавальної діяльності за допомогою засобів умовно-графічної наочності призводить до розвитку пізнавальних умінь та здібностей учнів до рівня самостійного пошуку і творчого застосування історичних знань і методичних прийомів у процесі навчання та суспільній практиці. При порівняно невеликій затраті навчального часу не лише сильні, а й слабкі учні оволодівають фактичним матеріалом: запам'ятовують зміст і співвідношення історичних фактів, засвоюють хронологічний та статистичний матеріал, який спонукає учнів до глибокого розуміння суті історичного процесу.

9. Розроблено методи використання наочності (на прикладі умовно-графічної) в організації роботи учнів на уроках історії, спираючись на здобуті дані та сучасний педагогічний досвід. Процес впровадження у практику засобів умовно-графічної наочності та вдосконалення методики роботи з ними розпочався в 60–80-і рр. ХХ ст. У даний період засоби умовно-графічної наочності почали використовуватися у підручниках та навчальних посібниках. Розробки провідних радянських психологів, розвиток матеріальної бази шкіл цього часу дозволили розширити діапазон використовуваних видів та підвидів умовно-графічної наочності та методик роботи з ними, а застосування їх як організації самостійної роботи – новий підхід, який досить стрімко прямує в сучасну школу.

У кваліфікаційній роботі надані алгоритми роботи з наочністю на уроках історії, крім того автором розроблені схеми, малюнки, які відпрацьовані у період практики у школі та виявили свою ефективність. Отже, в сучасний період розпочинається масове, системне, поступальне впровадження в практику самостійне навчання, як процес підготовки різнобічно розвиненої особистості до теперішніх реалій життя, значний інтерес викликають в дослідників і застосування засобів умовно-графічної наочності. Проте процес впровадження в практику названих вище засобів навчання не можна вважати

завершеним, оскільки комплекси засобів умовно-графічної наочності для старших класів в повній мірі ще не розроблені. Оскільки сучасна освіта перебуває на стадії становлення: ще не вироблено стабільних програм з історії, відсутня можливість задіяти на повну силу сучасні навчальні технології в процесі навчання. Це становлення має завершитися створенням методики роботи з наочними засобами на уроках історії та комплексу навчальних посібників по організації самостійної роботи з історії, де будуть розміщені комплекси умовно-графічної наочності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Закони, законодавчі акти, нормативні документи

1. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради, 2017, № 38-39, ст.380.* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 10.10.2020)
2. Загальна декларація прав людини. Київ, 1998. 129 с.
3. Конституція України. Права і свободи громадян: Навчально-методичний посібник в запитаннях і відповідях. Київ, 1998. 215 с.
4. Концепція громадянської освіти в Україні. Громадянська освіта: Книга для вчителя / Р.А. Арцишевський та ін. Львів, 2002. 158 с.
5. Про викладання історії у XXI ст. в Європі. Бюлетень Бюро інформації Ради Європи в Україні. 2002. № 9. URL: <http://www.col.kiev.ua>. (дата звернення 10.10.2020)

Довідникова та методична література

6. Баханов К. О. Традиції та інновації в навчанні історії в школі: Дидактичний словник-довідник. Запоріжжя: Просвіта, 2003. 108 с.
7. Довідник учителя історії, правознавства та етики в запитаннях та відповідях. Х.: Ранок., 2006. 560 с.
8. Каким быть ученику: дидактические принципы построения. Под ред. И.Лернера, Н. Шахмаева. В 2-х кн. М., 1992. 117 с.
9. Нові технології навчання. Науково-методичний збірник. Вип. 31. Київ, 2001. 117 с.
10. Ольхіна Н.І., Історичні олімпіади: рекомендації, завдання, відповіді. Харків, 2004. 89 с.
11. Рідний край: навчальний посібник з краєзнавства. Харків. 1999. 157 с.
12. Степанищев А.Т. Методический справочник учителя истории. М., 2000. 87 с.

13. Key Competences. A Developing concept in general compulsory education. Eurydice, 2002. 42 p.
14. Webster's new Collegiate Dictionary, 8th ed. G&C. Merriam Co. Springfield, Massachusetts, USA, 1981. 1534 p.

Монографії, статті та інша література

15. Барладін О., Доценко Л., Ісаєв Д. Історичний атлас у комп'ютерному класі. Перше покоління електронних історичних атласів. *Історія в школах України*. 2005. № 1. С. 21-23.
16. Баханов К.О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі. Запоріжжя, 2000. 159 с.
17. Бельский Э. Н. Как использовать графики при изучении революции в России. *Преподавание истории в школе*. 2007. №7. С. 23-25.
18. Бельский Э. Н. Разработка учебных заданий по истории. *Преподавание истории в школе*. 2007. №10 С. 3-6.
19. Богачик Т. Традиції та інновації у викладанні суспільних дисциплін. *Історія України*. 2005. №44. С. 4-6.
20. Бутенко В.І. Проблемність у навчанні історії в середньоосвітніх навчальних закладах. *Методичний вісник історичного факультету ХНУ*. 2003. № 2. С. 21-25.
21. Бутенко В.І. Рейтингова система оцінювання самостійної індивідуальної та групової роботи (кооперативне навчання) студентів. Предмет «Методика навчання історії». *Методичний вісник історичного факультету ХНУ*. 2005. № 3. С. 44-52.
22. Бутенко В.І. Слово про вчителя. *Методичний вісник історичного факультету ХНУ*. 2005. № 3. С. 66-78.
23. Бутенко В.І. Творчо-пошукова діяльність учнів у процесі вивчення історії. *Методичний вісник історичного факультету ХНУ*. 2002. № 1. С. 13-19.
24. Бутенко Г. В. Самоосвітня діяльність учнів на уроках історії. *Історія та*

правознавство. 2008. №3. С. 5-13.

25. Воронін Ю. А. Технічні та аудіовізуальні засоби навчання: навчальний посібник. Воронеж: Воронежський державний педагогічний університет, 2001. 232 с.
26. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Методика преподавания истории в школе. М., 2000. 384 с.
27. Григор'єв С.Г. Мультимедіа в освіті. М.: Педагогіка, 2002. 114 с.
28. Давыдов В. Теория развивающего обучения. М., 1996. 544 с.
29. Демиденко В. К. Удосконалення змісту і методів викладання шкільної історичної дисципліни. *Історія України*. 2002. № 41. С. 3.
30. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. К., 2004. 352 с.
31. Дронова З. Є., Кравченко Т. А. Зміст самостійної діяльності учнів у контексті розвивального навчання на уроках історії. Методичні рекомендації. *Історія та правознавство*. 2005. № 30(58). С. 7-16.
32. Дусавицкий А.К. Развивающее образование: теория и практика. Харьков, 2002. 541 с.
33. Ежова С. А. Методика преподавания истории в средней школе: Учеб. пособие для студентов. М.: Просвещение, 1986. 272 с.
34. Євтушенко Р. Підручники з історії в школах України: погляд на перспективу. *Історія в школах України*. 2000. № 9. С. 9-15.
35. Єгоров Т., Мельниченко Б., Василенко Н. Оцінювання і контроль знань учнів в зарубіжній школі. *Історія в школах України*. 2000. № 9. С. 13-15.
36. Желіба О. В. Методика роботи з умовно–графічною наочністю на уроках всесвітньої історії в 10–11 класах. *Історія та правознавство*. 2006. №16(80). С. 1-24.
37. Желіба О. Використання таблиць на уроках історії в 10 – 11 класах. *Історія в школах України*. 2001. №4. С. 33-34.
38. Желіба О. Використання таблиць на уроках історії в 10 – 11 класах. *Історія в школах України*. 2001. №5. С. 28-32.
39. Желіба О., Кропив'янський С. Всесвітня історія в документах, завданнях,

- графіках, схемах, таблицях. *Історія України*. 2007. № 2–3. С. 13-19.
40. Задорожна Л. Навчити працювати самостійно. *Історія в школах України*. 2004. № 5. С. 7-10.
 41. Зоркіна Н.В. До питання про критичне мислення на уроках історії. *Методичний вісник історичного факультету ХНУ*. 2003. № 2. С. 8-13.
 42. Кобаль В.І. Методика розвитку пізнавальних інтересів учнів при вивченні історії України засобами краєзнавства: Монографія. Мукачєво, 2014. 229 с.
 43. Кожемяка О.Л., Рибак І.М., Тур Л.І. Пограємо в історію. Збірник матеріалів для самостійної діяльності учнів з історії України в 7–9 класах. *Історія і правознавство*. 2004. № 7 (11). С. 4-18.
 44. Кожемяка О.Л., Рибак І.М., Тур Л.І. Пограємо в історію. Збірник матеріалів для самостійної діяльності учнів з історії України в 7–9 класах. *Історія і правознавство*. 2004. № 9 (13). С. 6-12.
 45. Козлова Н. В. Карта на уроках історії. *Історія та правознавство*. 2007. №12(112). С. 8-10.
 46. Комаров В. Концептуальні засади шкільної історичної освіти. *Історія в школах України*. 1999. № 3. С. 8-10.
 47. Комаров І. О. Шкільна історична освіта: шляхи перебудови. *Історія в школах України*. 2001. №3. С. 9-13.
 48. Комарова Н.І. Технічні та аудіовізуальні засоби навчання. Програма для студентів гуманітарних факультетів педагогічних вузів. М.: МДПУ, 2004. 17 с.
 49. Компетентісний підхід в освіті й оцінюванні навчальних досягнень учнів з історії. Із виступу О.І. Пометун, докт. пед. наук на Всеукр. науково-практ. семінарі «Гуманітарна освіта в Україні: моніторинг якості». *Історія і правознавство*. 2004. № 23 (27). С. 22-27.
 50. Компетентісний підхід у сучасній українській освіті: світовий досвід та українські перспективи. Під заг. ред. О. Овчарук. К.: К.І.С., 2004. 112 с.

51. Кузьменко В. Урок-семінар. *Історія в школах України*. 2001. № 2. С. 12-17.
52. Кукленко С.І. Тренінг «Права дитини». *Історія і правознавство*. 2004. № 23 (27). С. 8-14.
53. Кульчицький С.В. Державний стандарт освіти і вимоги до нового покоління підручників з історії. *Історія України*. 2001. № 5. С. 1-2.
54. Курилів В. Методика викладання історії. Львів-Торонто, 2003. 256 с.
55. Лещенко Л.В. Пізнавальна гра як один із прийомів інноваційних підходів до проблеми активізації пізнавальної діяльності учнів. *Історія і правознавство*. 2004. № 20 (24). С. 2-3.
56. Лупиков К.В. Игры на уроках истории. 10–11 класс. М., 2003. 45 с.
57. Медреш Є. І. Історичні знання як предмет педагогічних вимірювань. *Історія України*. 2006. № 37. С. 10-12.
58. Мисан В. Характеристика сучасного уроку історії. *Історія України*. 2006. № 33-34. С. 6-13.
59. Мокрогуз О. ПК як універсальна складова оптимізації роботи вчителя (З практики запровадження комп'ютерних технологій на уроці історії). *Історія в школах України*. 2005. № 1. С. 3-6.
60. Мокрогуз О.П. Інноваційні технології на уроках історії. Харків. Основа. 2007. 192 с.
61. Никифоров Д. Н., Скляренко С. Ф. Наглядность в преподавании истории и обществоведения М.: Просвещение, 1978. 319 с.
62. Носкова Т.М. Аудіовізуальні технології в освіті. СПб.: СПбГУКіТ, 2004. С. 366-389.
63. Огнев'юк В.О., Фурман А.З. Принципи модульності в історії освіти. К., 1995. 84 с.
64. Осадчук Р. До проблеми організації самостійної роботи учнів у профільному навчанні. *Історія в школі*. 2006. № 4. С. 23-25.
65. Осадчук Р. Особливості самостійної роботи учнів у профільному навчанні. *Історія в школі*. 2007. № 7-8. С. 13-16.

66. Освітні технології. К., 2001. 224 с.
67. Педагогические технологии. М.–Ростов-на-Дону, 2004. 336 с.
68. Питання перебудови викладання історії у вищій та середній школі. К.: Генеза, 2006. 22 с.
69. Пометун О. І., Фрейман Г. О. Методика навчання історії в школі. К.: Генеза, 2006. 328 с.
70. Пометун О.В., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ, 2004. 192 с.
71. Пометун О.І. Методичний коментар до програми 2012 року з історії для основної школи. *Бібліотека журналу Історія і суспільствознавство в школах України: теорія і методика навчання*. 2013. № 5-6. С. 9-18.
72. Пометун О.І. Особливості формування сучасного змісту навчання історії у контексті державного стандарту освіти та нових програм з предмету. *Історія в школі*. 2013. № 7-8. С. 7-16
73. Пометун О.І. Після вашого уроку учні зможуть або Поговоримо про результати навчання. *Історія в школах України*. № 6. 2004. С. 15-19.
74. Пометун О.І. Проектування шкільного підручника: вимоги і проблеми. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*. К.: Педагогічна думка, 2013. Вип. 13. С. 564-573.
75. Пометун О.І. Шкільний підручник з історії: ознаки нового покоління. *Проблеми сучасного підручника: Зб. наукових праць*. Вип. 4. К., 2003. С. 159-165.
76. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання. К.: А.С.К., 2007. 144 с.
77. Пометун О. Інтерактивне навчання як сукупність технологій. *Сільська школа України. Інтерактивні технології навчання*. К., 2004. № 16-17 (88-89). С. 65-70.
78. Пометун О.І. Компетентнісний підхід у сучасній історичній освіті. *Історія в школах України*. 2007. № 6. С. 3-12.

79. Рагозін М. Громадянське виховання: методологія і організація у світлі європейського досвіду. *Шлях освіти*. 1999. № 4. С. 16-20.
80. Решетов С. Засоби умовної наочності як ефективний чинник засвоєння базового змісту програм з історії. *Історія України*. 2005. № 38. С. 13-17.
81. Сиротинко Г.О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Харків. 2003. 80 с.
82. Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе: Учеб. для студ. высш. учеб. Заведений. М.: Гуманит. изд. центр. ВЛАДОС, 2003. 240 с.
83. Сушко В.Я. Конкурсні уроки з історії у вечірній школі: практика, пошук, проблеми. *Історія і правознавство*. 2004. № 22 (26). С. 16-19.
84. Терно С. Дидактика історії чи методика навчання історії. *Історія в школах України*. 2004. № 6. С. 25.
85. Тойнби А.Дж. Постижение истории. Пер. с англ. М., 1991. 640 с.
86. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Пед. соч. в 6 т. Т. 5. М., 1990. 528 с.
87. Фесуненко В.А., Прихно Г.А. Японія. Бінарний урок-діалог з елементами рольової гри з історії та географії. 10 кл. *Історія і правознавство*. 2004. № 4 (8). С. 22-26.
88. Хлебнікова Т.М. Ділова гра як метод активного навчання педагога. Х., 2003. 80 с.
89. Шашура Л. Нестандартні уроки з історії України та всесвітньої історії у школі. Тернопіль, 2004. 115 с.
90. Шашура Л. Нестандартні уроки з правознавства у школі. Тернопіль, 2004. 132 с.

ДОДАТКИ

Додаток 1

Аналіз карикатури

- 1) Яка головна ідея даної карикатури?
- 2) Що саме висміює дана карикатура (зовнішність політичного діяча, його поведінку, політична подія або явище)?
- 3) Якщо на карикатурі зображений політик або група людей, подумайте, принижує його (їх) гідність дана карикатура?
- 4) Визначте, прихильником якої політичної ідеології є автор даної карикатури? Свою відповідь аргументуйте.
- 5) Визначте, на яку соціальну групу розрахована дана карикатура? Відповідь аргументуйте.
- 6) Висловіть своє власне ставлення до головної ідеї даної карикатури.
- 7) Подумайте, з якою метою була створена ця карикатура (образити зображеного на ній політика, вказати на його суттєві помилки, порушити суспільне невдоволення, висміяти негативне політичне явище і т.п.) Аргументуйте свою точку зору.

Укладено автором за матеріалами сайту «На Урок». URL: <https://naurok.com.ua/metodichni-rekomendaci-metod-naochnosti-35038.html>
(дата звернення 12.10.2020).

Варіанти організації дискусії на уроках історії

1. Круглий стіл-бесіда невеликої групи (не більше 5 учнів), які на рівних обговорюють визначене питання спілкуючись як один з одним, так і з рештою учнів класу, що складають аудиторію, в якій проходить «круглий стіл».

2. Засідання експертної групи (або петельна дискусія) – обмін думками у групах з 4-6 учнів із заздалегідь призначеним головою відбувається у два етапи: 1) обговорення означеної проблеми усіма учасниками групи, 2) виклад позиції групи у вигляді невеличких (3-5 хв.) виступів кожного її члена перед усім класом. Обговорення цієї позиції з класом не передбачається.

3. Форум-вид дискусії, подібний до засідання експертних груп, але на другому етапі відбувається обмін думками з аудиторією (класом).

4. Симпозіум-обговорення думок членів групи у вигляді виступів із заздалегідь підготовленими повідомленнями, які відбивають їхні точки зору, після чого виступаючі відповідають на запитання класу.

5. Дебати – це обговорення, побудоване на основі заздалегідь підготовлених і зафіксованих виступів представників двох протилежних за позицією груп. Завданням учасників дискусії є висування своїх аргументів «за» і «проти» і в такий спосіб переконання решти учасників не демонструючи своєвміння нападати на супротивника.

6. Судове засідання-обговорення у вигляді слухання справи за участю обвинуваченої сторони, суду та захисту.

7. Концентричні кола за початковою фазою схожі на «круглий стіл», але спілкування членів робочої групи з аудиторією здійснюється обмін позиціями: робоча група стає аудиторією, а аудиторія перетворюється на групу дискутуючих.

8. «6х6х6» – одночасне обговорення шістьма групами з шести учасників певної проблеми протягом 6 хвилин. Потім ведучий створює шість нових груп

таким чином, щоб у кожній з них знаходився учасник, який працював у попередній дискусійній групі.

Укладено автором за матеріалами сайту «На Урок». URL:
<https://naurok.com.ua/metodichni-rekomendaci-metod-naochnosti-35038.html>
(дата звернення 12.10.2020).

Приклади ігор та ігрових ситуацій на уроках історії

1. «Живий ланцюжок». Вчитель ділить клас на команди, кожній з них дає аркуш паперу з визначенням термінів, але без їх назв. Кількість термінів може коливатись від 5 до 10. Учні з кожної парти повинні написати по 1-2 терміни до визначень і передати аркуш далі. І так доти, доки не буде вказано всі терміни. Перемагає та команда, яка першою напише правильні відповіді. Завдання на аркушах можуть бути різні, в залежності від теми уроку і мети завдання.

2. «Щит». Дві команди, маючи однакову кількість однакових букв (не більше 18-29), повинні скласти слово, визначення якого дає вчитель.

3. «Дуель». Учні за певний проміжок часу (як правило 1 хв.) повинні дати якнайбільше правильних відповідей на запитання вчителя. Для цього створюються дві команди по 3-4 особи. Запитання до команд ставляться по черзі. Перемагає та, яка дасть найбільше правильних відповідей. Таку гру доцільніше проводити наприкінці семестру, коли завершується вивчення декількох тем, накопичено достатньо матеріалу.

4. «Шаради». В 3-4 словах зашифровується певний термін чи поняття, які учні повинні розгадати.

5. «Історичне лото». Вчитель створює дві команди. Кожна отримує ігрове поле (поділене на квадратики), де записані завдання і однакову кількість карток із відповідями. Перемагає та команда, яка першою розкладе картки.

6. «Брейн-ринг». В основі лежить змагання двох команд, де стартом є цікаве складне запитання, а фінішем – правильна відповідь. Методика гри загальновідома. Для того, щоб здобути перемогу, мало вміти мислити і мати певний запас знань, необхідно вміти швидко реагувати, адже час для прийняття рішення обмежений. Гра вимагає злагоджених колективних дій, включення кількох мислительних операцій, високої кмітливості, уваги. Типи

запитань можуть бути різними. Наприклад: – знайдіть помилку в тексті; – що зайве і чому?; – чого не вистачає і чому?; – «Зіпсований телефон». Вираз записується словами-антонімами, а там, де це неможливо, іншими словами. Гравці повинні правильно назвати відповідний вираз; – запитання, в яких завжди необхідно пояснити – чому?; – що в чорному ящику та ін.

7. «Годинник історії». В учнів на карточках цифри 1, 2, 3, 4, 5, 6... (в залежності від кількості варіантів завдань). Вчитель називає події, а учні повинні розставити їх в хронологічному порядку, піднявши карточки з цифрами. За кожен правильну відповідь учень отримує фішку – «пісочний годинник».

8. «Пароль» (при актуалізації опорних знань). Привітавшись, вчитель не пропонує всім учням сісти, а просить назвати кожного, не повторюючись (ланцюжком), суттєве для матеріалу попереднього уроку слово (словосполучення) – своєрідний пароль, який дає змогу кожному «ввійти» в урок.

9. «Інтерв'ю». Дає змогу поєднати індивідуальну роботу кількох учнів із самостійною роботою всього класу. На дошку вчитель завчасно записує опорні слова. Скориставшись цими словами учні письмово (на окремих аркушах) повинні записати два запитання, що їх можна було б задати (вказується кому).

10. «Автопортрет». Розповідь учня від 1-ої особи про певного історичного діяча.

11. «Читацький клуб». Клас ділиться на групи за колонами рядів з різними пізнавальними завданнями. Завдання гри: прочитати різні навчальні тексти з подальшим обговоренням їх у класі – обмін інформацією та думками в «Читацькому клубі». Завдання для гри записуються на дошці завчасно.

12. «Словесна піраміда». Клас поділений на дві команди. Кожній з них по черзі пропонується називати слова-поняття, слова-терміни попередньої теми уроку (починаючи зверху). Якщо за визначений час (5-10 сек.) ніхто з команди не пропонує слова, право відповідати переходить до іншої команди.

13. «Мозковий штурм». Завдання для класу: підібрати прикметники, які найбільш влучно характеризують той чи інший період, добу, того чи іншого історичного героя. Всі ідеї, варіанти записуються на дошці. Після цього вчитель пропонує виділити ті прикметники, які є найбільш точними для характеристики історичного об'єкта.

14. Інсценізація. Читання за ролями. Завдання можуть бути різні. Наприклад: скласти декілька речень з вітальної промови (грамоти) польського короля, використовуючи отриману інформацію на уроці та опрацювавши додаткову літературу; кількома реченнями розповісти про Хотинську війну від імені мовчазного свідка – Хотинської фортеці, використовуючи наведений початок.

15. Міні-вікторина «Що? Де? Коли?». На проведення відводиться до 3 хв., відбувається в межах одного раунду – запитання й охоплює одну п'ятірку учасників. Команда знавців повинна обговорювати питання привселюдно, то ж стільці варто покласти півколом перед дошкою. Можна розподілити ролі учасників команди: капітан, писар, спостерігач за часом, доповідач, суддя – той, хто узагальнює обговорення, формулюючи думку. Всі інші учні-спостерігачі уважно стежать за роботою команди і оцінюють їх роботу за планом: 1. Чи погоджуєтесь з висновком команди? 2. Що можете додати до відповіді команди? 3. Чи може, на вашу думку, команда представляти клас на загальношкільній вікторині, якщо ні, то чому? 4. Хто з гравців був переконливішим.

Укладено автором за матеріалами сайту «На Урок». URL: <https://naurok.com.ua/metodichni-rekomendaci-metod-naochnosti-35038.html> (дата звернення 12.10.2020).

Додаток 4

Ігрова модель «Мандрівка в часі»

Гра розрахована на навчальний рік (експедицію) і може за бажанням учнів продовжуватись у наступних роках. Всього передбачено три експедиції: у Стародавній світ, середні віки і вітчизняне минуле. Подальше продовження гри вчителька вважає недоречним, тому що діти за своїми віковими особливостями втрачають до неї інтерес.

Для здійснення експедиції створюються екіпажі машини часу, до якого входять начальник, капітан, штурман, розвідники, спостерігачі. Кожний має нагрудний знак певного кольору з відповідним написом. Знак «історик-спостерігач» учень отримує за оцінку, нижчу «4», «розвідник» – за «4», «капітан» – за «5». Якщо учні отримують нижчу оцінку, то понижаються у званні. Ті, хто мають протягом чверті лише «5», стають «капітанами I рангу», лише одну «4» – «капітанами II рангу», ті, хто мають крім «п'ятірок» оцінку, нижчу «4», – «капітанами III рангу». Нарешті, учні, котрі за всі чверті отримують відмінні оцінки, підвищуються у званні і стають «адміралами», ті, хто в чвертях хоч раз був «капітаном II рангу» – «віце-адміралами», і відповідно «капітан III рангу» – «контр-адміралом», «капітан», який отримав за рік найбільше «п'ятірок» (не менше 20), отримує звання «командора».

Щотижня підбиваються підсумки роботи екіпажів, перемагає той, в якому всі члени екіпажу стали «капітанами». За підсумками тижня номери екіпажів заносяться до намальованого п'єдесталу пошани, поряд записуються прізвища найкращих учасників. Крім того, результати заносяться у «бортовий журнал». Однією з основних оцінок, яку отримують учні є оцінка за доповідь, яку має представити на конкурс кожний член екіпажу. За 1-3 місця у конкурсі доповідей учні отримують додаткові позначки.

Укладено автором за матеріалами сайту «На Урок». URL: <https://naurok.com.ua/metodichni-rekomendaci-metod-naochnosti-35038.html> (дата звернення 12.10.2020).