**CХIДНOУКРAЇНCЬКИЙ НAЦIOНAЛЬНИЙ УНIВEРCИТEТ**

**IМEНI ВOЛOДИМИРA ДAЛЯ**

Юридичний фaкультeт

Кaфeдрa icтoрiї тa aрхeoлoгiї

ПOЯCНЮВAЛЬНA ЗAПИCКA

дo випуcкнoї квaлiфiкaцiйнoї рoбoти

ocвiтньo-квaлiфiкaцiйнoгoрiвня **мaгicтр**

cпeцiaльнocтi 014.03 – «Ceрeдня ocвiтa. Icтoрiя»

нa тeму**:**

**ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ ЯК УМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ**

**Викoнaла:** cтудeнт групи COI-20дм

Дзюба І. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(пiдпиc)

**Кeрiвник:** доц.. Сергієнко С.Ю. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(пiдпиc)

**Зaвiдувaч кaфeдри:** проф. Михайлюк В.П. . \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(пiдпиc)

**Рeцeнзeнт:**

Cєвєрoдoнeцьк 2021

CХIДНOУКРAЇНCЬКИЙ НAЦIOНAЛЬНИЙ УНIВEРCИТEТ

IМEНI ВOЛOДИМИРA ДAЛЯ

**Юридичний фaкультeт**

**Кaфeдрa icтoрiї тa aрхeoлoгiї**

Ocвiтньo квaлiфiкaцiйний рiвeнь мaгicтр

Cпeцiaльнicть 014.03 «Ceрeдня ocвiтa. Icтoрiя»

ЗAТВEРДЖУЮ

**Зaвiдувaч кaфeдри**

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

«\_\_\_»\_\_\_\_\_\_\_2021 рoку

**З A В Д A Н Н Я**

**НA ДИПЛOМНУ РOБOТУ CТУДEНТУ**

**Дзюба І.**

Тeмa прoeкту рoбoти: Проблемне навчання на уроках історії як умова реалізації системно-діяльнісного підходу

Cпeцiaльнi зaвдaння\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Кeрiвник прoeкту (рoбoти) **Сергієнко Сергій Юрійович, к.і.н., доцент.**

зaтвeрджeнo нaкaзoм вищoгo нaвчaльнoгo зaклaду вiд «\_\_\_» лиcтoпaдa 2021 р. №\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

2. Cтрoк пoдaння cтудeнтoм прoeкту(рoбoти) 15 грудня 2021 р.

3. Вихiднi дaнi дo прoeкту (рoбoти). Мeтa мaгicтeрcькoї рoбoти- виcвiтлити питання проблемного навчання на прикладі системно-діяльнісного підходу на уроках історії.

4. Змicт рoзрaхункoвo-пoяcнювaльнoї зaпиcки (пeрeлiк питaнь, якi пoтрiбнo рoзрoбити). Вcтуп. Рoздiл 1. Icтoрioгрaфiя тa джeрeлa дocлiджeння. Рoздiл 2. Теоретичні аспекти проблемного навчання під час уроків історії як умови реалізації системно-діяльнісного підходу Рoздiл 3. Дослідно-експериментальне дослідження. Використання проблемного навчання під час уроків історії як умови реалізації системно-діяльнісного підходу

5. Пeрeлiк графічного мaтeрiaлу (з тoчним зaзнaчeнням oбoв’язкoвих кeрecлeнь)\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

6.Кoнcультaтнт рoздiлiв прoeкту (рoбoти)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Рoздiл | Прiзвищe, iнiцiaли тa пocaдa кoнcультaнтa | Пiдпиc, дaтa | |
| зaвдaння видaв | зaвдaння прийняв |
| 1 | **Сергієнко С.Ю., доцент** |  |  |
| 2 | **Сергієнко С.Ю., доцент** |  |  |
| 3 | **Сергієнко С.Ю., доцент** |  |  |
|  |  |  |  |

7. Дaтa видaчi зaвдaння  **01 лиcтoпaдa 2021 р.**

**КAЛEНДAРНИЙ ПЛAН**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № з/п | Нaзвa eтaпiв диплoмнoгo прeктувaння | Cтрoк викoнaння eтaпiв | Примiткa |
| 1 | **Збiр тa aнaлiз icтoрiгрaфiї тa джeрeл** |  |  |
| 2 | **Нaпиcaння вcтупу** |  |  |
| 3 | **Нaпиcaння пeршoгo рoздiлу** |  |  |
| 4 | **Нaпиcaння другoгo рoздiлу** |  |  |
| 5 | **Нaпиcaння трeтьoгo рoздiлу** |  |  |
| 6 | **Нaпиcaння виcнoвкiв** |  |  |
| 7 | **Тeхнiчнe oфoрмлeння рoбoти** |  |  |
| 8 | **Пeрeвiркa диплoму нa «aнти плaгiaт» тa здaчa диплoму нa кaфeдру** |  |  |

**Cтудeнт \_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

**Кeрiвник прoeкту (рoбoти) \_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

ЗМІСТ

[ВСТУП 4](#_Toc89982326)

[РОЗДІЛ І. ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ТА ІСТОРІОГРАФІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ 8](#_Toc89982327)

[1.1Джерельна база 8](#_Toc89982328)

[1.2Історіографія дослідження 8](#_Toc89982329)

[РОЗДІЛ ІІ. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС УРОКІВ ІСТОРІЇ ЯК УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ 13](#_Toc89982330)

[2.1 Особливості системно-діяльнісного підходу у навчанні під час уроків історії 13](#_Toc89982331)

[3.2 Сутність проблемного навчання 23](#_Toc89982332)

[2.3 Організація проблемного навчання під час уроків історії 28](#_Toc89982333)

[РОЗДІЛ ІІІ. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ](#_Toc89982334) [ДОСЛІДЖЕННЯ. ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС УРОКІВ ІСТОРІЇ ЯК УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ 37](#_Toc89982335)

[3.1 Організація та методи дослідження 37](#_Toc89982336)

[3.2 Дослідження рівня пізнавального інтересу та пізнавальної активності учнів 9-го класу 38](#_Toc89982337)

[3.3 Використання проблемного навчання під час уроків історії у 9 класі 42](#_Toc89982338)

[ВИСНОВОК 53](#_Toc89982339)

[СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ 56](#_Toc89982340)

[ДОДАТКИ 60](#_Toc89982341)

**ВСТУП**

Школа сьогодні – це, перш за все, школа самореалізації і самоактуалізації, соціалізації особистості. Завдання вчителя не тільки дати дітям суму знань, допомогти йому, підготуватися до засвоєння великого об’єму, часто, суперечливої інформації, але й навчити спілкуватися, вирішувати проблеми, знаходити вихід із нестандартної ситуації, іншими словами, навчити найвищому із мистецтв – мистецтву жити.

З іншого боку, реформування освіти в Україні сьогодні, вимагає і від вчителя здатності, бажання і наполегливої праці у пошуку і використанні нових підходів до викладання, зокрема, предметів гуманітарного циклу, саме таких методик, які формують творчу, мислячу особистість. Тому, важливе значення варто надати проблемному навчанню.

Проблемне навчання, сьогодні, розглядається, як технологія розвиваючої освіти, спрямована на активне одержання учнями знань, формування прийомів дослідницької пізнавальної діяльності, залучення до наукового пошуку, творчості, виховання соціально значимих рис особистості. Воно формує пізнавальну спрямованість особистості, сприяє виробленню психологічної установки на подолання пізнавальних труднощів. На думку багатьох психологів та дидактів (Т. Кудрявцев, О. Матюшкін, В. Краєвський, І. Лернер та ін.), проблемна ситуація є центральною ланкою проблемного навчання [1]. Це ситуація, що викликає у учнів усвідомлену трудність, шлях подолання якої потрібно шукати. Для того, щоб її створення і розв’язання дало належний результат вона має бути: актуальною, посильною для розв’язання, достатньо складною, щоб це викликало утруднення при її розв’язанні, логічною, вмотивованою і, звичайно, цікавою. Розв’язання проблемної ситуації вимагатиме від учня відповідального ставлення до ухвалення рішень. .

Як вважають дослідники проблемні ситуації відіграють суперечливу роль у навчанні, яка за одних умов може сприяти виникненню стану емоційного піднесення, активності школяра, інтересу до навчання, адекватної оцінки учнем своїх інтелектуальних можливостей, а за інших — стан невдоволеності, негативного ставлення до навчання. Часто проблемна ситуація має дезорганізуючий вплив на теоретично непідготовленого учня і навпаки, добре підготовленого учня вона захоплює, активізує та стимулює до пошуку [2]. Ця проблема дійсно має місце. Саме, на вчителя покладається завдання так побудувати урок і так готувати учнів до роботи над вирішенням проблемної ситуації, щоб враховувати диференціацію в повній мірі.

В пошуках ефективних методів викладання предмету зупинимося на використанні структурно-логічних(с-л) схем тому, що вони полегшують засвоєння знань, саме, через упорядкованість: підбір прізвищ, фактів, понять, об’єднаних у логічний мікроблок, взаємопов’язаних між собою і розміщених у логічно-історичній послідовності. Спочатку, використовувались схеми подані в підручнику і разом з учнями доопрацьовувались так, щоб вони полегшували розуміння теми, або допомогли зберегти в пам’яті досить об’ємну тему. Потім, було розроблено свою систему умовних позначень, щоб спростити процес запису схеми.

Багато учнів сьогодні не цікавляться і не розуміють всю складність історії. Це пов’язано з недостатньою заангажованістю та відповідальністю, яку учні демонструють у матеріалі, який представлений у багатьох класах, особливо коли їх постійно просять прочитати підручник і відповісти на запитання читання. Для того, щоб допомогти нашим учням зрозуміти минуле, їм потрібно залучитися до його вивчення. Історія сповнена суперечок, які повинні зробити її ще цікавішою. Однак більшість студентів не вважають цікавим дізнаватися про щось, коли вони вже знають результат. Для вивчення історії важливо зрозуміти, що такі люди, як Томас Джефферсон, прийняли б інші рішення, якби вони жили в інший період часу і були оточені іншими обставинами.

На жаль, учні доносять своє розуміння певних подій і періодів часу в обговорення і використовують свої погляди та мораль, щоб судити про час. Незважаючи на труднощі сьогоднішнього класу, вчителі повинні постійно допомагати учням вчитися мислити як історично, так і емпатично, усвідомлюючи думки, упередження та точки зору тих, хто жив до нас.

Мета дослідження: теоретично виявити та експериментально перевірити ефективність використання технології проблемного навчання на уроках історії як умови реалізації системно-діяльнісного підходу.

Об'єкт дослідження: системно-діяльнісний підхід під час уроків історії.

Предмет дослідження: проблемне навчання під час уроків історії як умова реалізації системно-діяльнісного підходу.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що використання проблемного навчання на уроках історії сприяє реалізації системно-діяльнісного підходу та позитивно впливає на розвиток пізнавальних інтересів та пізнавальної активності у школярів.

Відповідно до метою та гіпотезою дослідження було визначено такі завдання:

1) теоретично обґрунтувати проблему використання проблемного навчання під час уроків історії як умови реалізації системно-діяльнісного підходу;

2) визначити рівень пізнавального інтересу та пізнавальної активності учнів 9-го класу;

) розробити комплекс уроків історії з використанням проблемного навчання як умов реалізації системно-діяльнісного підходу;

) досвідченим шляхом перевірити ефективність використання проблемного навчання під час уроків історії.

Практична значимість дослідження у тому, що це дає можливість удосконалювати систему освітньої роботи з дітьми середнього шкільного віку з проблемного навчання під час уроків історії.

Структура та обсяг роботи: робота складається з вступу, двох розділів, висновків, списку використаної літератури, додатка.

У вступі обґрунтовано актуальність обраної теми, представлено методологічний апарат.

У першому розділі висвітлено історіографія та джерельну базу дослідження.

У другому розділі висвітлено теоретичні основи проблеми використання методу проблемного навчання під час уроків історії як умови реалізації системно-діяльнісного підходу. Розглянуто особливості системно-діяльнісного підходу у навчанні історії, визначено поняття та сутність проблемного навчання, вивчено організацію проблемного навчання на уроках історії.

У третьому розділі виявлено рівень пізнавального інтересу та пізнавальної активності у дітей середнього шкільного віку.

**РОЗДІЛ І. ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ТА ІСТОРІОГРАФІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Найкорисніший спосіб допомогти учням зрозуміти певний період часу — поділитися з ними великою кількістю первинних джерел. Ці джерела дають їм уявлення про минуле, чого не можуть дати підручники. Учні зрозуміють, як приймалися рішення під час залучення до проблемного навчання за допомогою первинних джерел.

Що таке проблемне навчання? Згідно з веб-сайтом Enhancing Education, «проблемне навчання використовує дилеми та сценар що використовується для стимулювання інтересу, виділення конфліктів і представлення абстрактних ідей у ​​більш конкретному контексті».

Мета навчання полягає в тому, щоб допомогти учням «мислити критично, коли вони ставлять під сумнів свої власні припущення, твердження своїх однокласників та посилання, які вони консультують». Діяльність проблемного навчання найчастіше виконується в групах, в яких кожен студент отримує певне завдання, наприклад, керівник групи, менеджер матеріалів або репортер. Учителі ставлять кожній групі учнів дилему щодо конкретної історичної події чи особистості. Під час пошуку конкретної дилеми, яку можна поставити перед учнями, веб-сайт Enhancing Education пропонує кілька загальних характеристик, які слід запам’ятати, зокрема те, що вона повинна бути

1) широкою,

2) центральною у змісті блоку,

3) не мати однозначної чи правильної відповіді,

4) заохочувати до мислення вищого порядку ,

5) викликати інтерес студентів.

Проблеми або дилеми в проблемному навчанні часто є «випадками» або реальними проблемами, які могли б створити проблему для окремих людей у ​​минулому. Наприклад, підрозділ з Другої світової війни може включають дилему, поставлену перед учнями щодо рішення Гаррі Трумена скинути атомну бомбу на Японію. У своєму дослідженні різних мотивів і факторів, які впливали на Трумена в той час, учні могли ознайомитися з щоденниками і листами Трумена, знайденими в Президентській бібліотеці та музеї Гаррі С. Трумена.

Учителі повинні бути зразком для студентів, задаючи їм запитання, наприклад як «Звідки ти це знаєш?» До того ж, Кетлін Ференц у своїй статті «Навчання на основі проекту з первинними джерелами» пропонує вчителям моделювати для учнів, як аналізувати первинні джерела та думати так, як історик, коли ставить під сумнів минуле.8 Діяльність є спочатку учням важко зрозуміти. Тому в інтересах вчителя поділитися з учнями подібною діяльністю, як-от дискусія Сократа, перш ніж вводити подібну діяльність, щоб вони знали про методи, задіяні в цьому процесі. Персонаж Бена Стайна у фільмі «Вихідний день Ферріса Бюллера» є стереотипним прикладом вчителів історії, яких багато з нас мали у школі. У фільмі Стайн говорив монотонним голосом, читаючи лекції учням, які дрімали за партами. Він не показує фотографій і не змушує студентів вивчати закони часів Великої депресії, а натомість просить їх заповнити пробіли його лекції. Я пам’ятаю кілька випадків у школі, коли мої вчителі історії робили те саме, що персонаж Бена Стейна. Як результат т, я знав досить багато дат і про життя важливих історичних постатей, але не до кінця розумів історію як дисципліну. Моє сприйняття надзвичайно змінилося як спеціаліста з історії в Університеті штату Іллінойс (ISU), де мене вчили викладати історію самі історики. Вони допомогли мені зрозуміти, що історія не є інертною, а натомість складною, постійно мінливою дисципліною, і метою вчителів історії з усього світу має стати створення того, що педагоги Фредерік Д. Дрейк та Лінн Р. Нельсон називають «історичною лабораторією» у своїх книга Залучення до викладання історії: теорія та практика для вчителів середньої та середньої ланки.9 Учні мають «займатися» історією та займатися минулим так само, як історики у своїх власних дослідженнях. Дрейк і Нельсон стверджують, що першоджерела обов’язкові в історичній лабораторії. Первинними джерелами є розповіді про історичну подію з перших рук і включають газети, інтерв’ю, фотографії, музику, фільми та архітектуру. Завдяки таким передовим технологіям, доступним у сучасному суспільстві, вчителі мають доступ до тисяч первинних джерел на різних веб-сайтах і базах даних, таких як History Matters, Digital History, Valley of the Shadows та Бібліотека Конгресу. Згідно з матеріалами Teaching with Primary Sources Quarterly, первинні джерела можуть надати учням прямий доступ до записів мистецьких, соціальних, наукових і політичних думок і досягнень, створених людьми, які живуть у певний період часу, який вивчається.10 Ми хочемо, щоб наші учні приходили від уроку розуміння важливості певного періоду часу чи історичної особи у їхньому власному житті, а не лише хронології подій та імен, як припускається у статті вище. суспільства. Замість того, щоб зосереджуватися на датах, історики розглядають основні теми та ідеї в часі, щоб допомогти широкій публіці зрозуміти, чому все сталося тоді, коли вони сталися, і що ми можемо зробити в майбутньому, щоб, можливо, змінити хід подій. Ференц наводить приклад мультидисциплінарної діяльності , зосередженої на одиниці про життя в кінці 19-го і 20-го століть. Під час цієї діяльності учні вирішили б, чи було б у найкращих інтересах робітників і споживачів впроваджувати політику безпеки харчових продуктів на той час, порівнюючи «Джунглі» Аптона Сінклера з листом Теодора Рузвельта, який критикує роботу Сінклера. Учні можуть створювати презентацію, що розглядає різні практики того часу, або навіть написати листа як зацікавлений споживач до уряду з проханням прийняти нові закони. Незважаючи на важливість стандартизованих тестів у сучасному суспільстві та наш постійний тиск на студентів, щоб вони виклали факти, подібні заходи допомагають учням розвиватися мислити й розуміти поза стінами класної кімнати. Вони допомагають створити зацікавлених, відповідальних громадян, які цінують різні думки і можуть самостійно приймати обґрунтовані рішення. Сьогодні кабінети історії не можуть функціонувати без використання першоджерел. Дрейк і Нельсон, процитовані вище, стверджують, що для вчителів історії первинні джерела «є рудою, з якої ми черпаємо значення з минулого». джерел шляхом виконання проблемної навчальної діяльності. Ці види діяльності дозволяють учням «робити» історію та допомагають їм навчитися емпатично мислити, ставлячи їх на місце конкретної особи з минулого, яка мала прийняти рішення. Як колись сказала американська письменниця Перл Бак: «Якщо ти хочеш зрозуміти сьогодні, ти повинен шукати вчора».

Основним критерієм якісної освіти мають стати її соціальні результати – у випускника школи мають бути сформовані готовність та здатність творчо мислити, знаходити нестандартні рішення, уміння виявляти ініціативу. Тому в основі освітнього стандарту загальної освіти покладено системно-діяльнісний підхід, що передбачає визнання суттєвої ролі активної навчально-пізнавальної діяльності.

Як ключові умови реалізації основної освітньої програми названі: оволодіння учнями ключовими компетенціями, що становлять основу подальшої успішної освіти, та використання в освітньому процесі сучасних освітніх технологій діяльнісного типу. Системно-діяльнісний підхід у навчанні відводить учневі роль не об'єкта, а суб'єкта навчального процесу та сприяє формуванню ціннісно-смислових, загальнокультурних, навчально-пізнавальних компетенцій. Немає нездатних учнів, є непродумані засоби на учня.

Поняття системно-діяльнісного підходу було запроваджено 1985 р. (Анатолій Миколайович Сухов, Олександр Григорович Асмолов). У той період існувала опозиція всередині вітчизняної психологічної науки між системним підходом, який розроблявся у дослідженнях класиків вітчизняної науки (таких, як Борис Герасимович Ананьєв, Борис Федорович Ломов та ін.), та діяльнісним, який завжди був системним (Лев Семенович Виготський, Леонід Володимирович Занков, Олександр Романович Лурія, Данило Борисович Ельконін, Василь Васильович Давидов та ін.).

Ще в 30-х роках минулого століття відомим вітчизняним дослідником Львом Семеновичем Виготським була розроблена та обґрунтована навчання, яке випереджало розвиток і в даний час визначається як розвиваюче:

розвиток → навчання = зона найближчого розвитку.

Відповідно до цієї теорії навчання не є розвиток, але «правильно організоване», воно веде за собою дитячий розумовий розвиток, розвиває ряд процесів, які поза навчанням взагалі стали б неможливими.

Зона найближчого розвитку включає ті дії, які дитина, випереджаючи природний розвиток, здатна виконати в спільній діяльності з учителем, але які б він не виконав самостійно або виконав пізніше і повільніше.

Важливий етап розробки теорії навчання і застосування її під час уроків пов'язані з дослідженнями Данила Борисовича Ельконіна і Василя Васильовича Давидова. Між навчанням та розвитком людини завжди знаходиться його діяльність. Таким чином, формула Льва Семеновича Виготського (розвиток → навчання) доповнилася третьою ланкою – «діяльність» та набула наступної структури:

розвиток → діяльність → навчання.

Система Данила Борисовича Ельконіна – Василя Васильовича Давидова дозволила дослідникам (Леонід Володимирович Занков, Олександр Романович Лурія) розробити діяльнісний підхід (принцип), суть якого можна висловити у формулі як «діяльність-особистість», тобто. «яка діяльність, така і особистість і поза діяльністю немає особистості».

Отже, діяльнісний підхід, спрямований головним чином предметну (практичну) діяльність молодших школярів. На цьому етапі становлення особистості у зв'язці "діяльність - особистість" на перше місце виступає діяльність як фактор формування особистості (діяльність → особистість).

Представлена ​​Ахметом Заїкевичем Рахімовим у 1987р. нова методична система розвиваючої освіти спиралася теоретично на системну організацію навколишнього світу, а методиці – на системний підхід (принцип) щодо його вивчення і навчальні дії (УД) школярів у педагогічній практиці. При розробці її потрібно вирішити одну з основних проблем, пов'язану, з одного боку, з єдністю навколишнього світу, що має системну організацію, а з іншого – предметною роз'єднаністю при його вивченні. Представлено у триєдиній формулі:

системи → системний підхід → діяльність.

Об'єднання дозволило визначити основу підходу як системно-діяльнісного. Названий підхід об'єднав два інших і став основою для подальших наукових розробок, а загальноосвітньому процесі виступав як інтегральний, т.к. є міждисциплінарним та дозволяє здійснити інтеграцію шкільних дисциплін.

Що означає "діяльність"? Діяльність це завжди цілеспрямована система, націлена на результат.

Поняття системно-діяльнісного підходу вказує на те, що результат може бути досягнутий лише в тому випадку, якщо є зворотний зв'язок.

Ми всі пам'ятаємо стару притчу про те, як мудрець прийшов до бідних і сказав: "Я бачу, ви голодні. Давайте, я дам вам рибу, щоб ви вгамували голод". Притча говорить: не треба давати рибу, треба навчити ловити її. Стандарт нового покоління і є стандарт, який допомагає навчити вчитися, навчити "ловити рибу", а тим самим, опанувати універсальні навчальні дії , без яких нічого не може бути, саме в дії породжується знання.

Системно-діяльнісний підхід забезпечує досягнення запланованих результатів освоєння основної освітньої програми початкової загальної освіти та створює основу для самостійного успішного засвоєння учнями нових знань, умінь, компетенцій, видів та способів діяльності.

Реалізація технології діяльнісного методу у практичному викладанні забезпечується наступною системою дидактичних принципів:

1) Принцип діяльності - у тому, що учень, отримуючи знання над готовому вигляді, а видобуваючи їх сам, усвідомлює у своїй зміст і форми своєї навчальної діяльності, розуміє і приймає систему її норм, бере активну участь у тому вдосконаленні, що сприяє активному успішного формування його загальнокультурних та діяльнісних здібностей, загальнонавчальних умінь.

2) Принцип безперервності – означає наступність між усіма ступенями та етапами навчання лише на рівні технології, змісту та методик з урахуванням вікових психологічних особливостей розвитку дітей.

3) Принцип цілісності – передбачає формування учнями узагальненого системного ставлення до світі (природі, суспільстві, собі, соціокультурному світі та світі діяльності, про роль і місці кожної науки у системі наук).

4) Принцип мінімаксу – полягає в наступному: школа має запропонувати учневі можливість освоєння змісту освіти на максимальному для нього рівні (визначуваному зоною найближчого розвитку вікової групи) та забезпечити при цьому його засвоєння на рівні соціально безпечного мінімуму (державного стандарту знань).

5) Принцип психологічної комфортності – передбачає зняття всіх стресообразуючих чинників навчального процесу, створення у шкільництві і під час уроків доброзичливої ​​атмосфери, орієнтованої реалізацію ідей педагогіки співробітництва, розвиток діалогових форм спілкування.

6) Принцип варіативності - передбачає формування учнями здібностей до систематичного перебору варіантів та адекватного прийняття рішень у ситуаціях вибору.

7) Принцип творчості – означає максимальну орієнтацію творче початок у процесі, придбання учням власного досвіду творчої діяльності.

Представлена ​​система дидактичних принципів забезпечує передачу дітям культурних цінностей суспільства відповідно до основних дидактичних вимог традиційної школи (принципи наочності, доступності, наступності, активності, свідомого засвоєння знань, науковості та ін.). Розроблена дидактична система не відкидає традиційну дидактику, а продовжує та розвиває її у напрямі реалізації сучасних освітніх цілей. Одночасно вона є саморегулюючим механізмом різнорівневого навчання, забезпечуючи можливість вибору кожною дитиною індивідуальної освітньої траєкторії; за умови гарантії досягнення ним соціально безпечного мінімуму.

Сформульовані вище дидактичні засади задають систему необхідних та достатніх умов організації безперервного процесу навчання діяльнісної освіти. Необхідно включити учня до освітнього процесу, допомогти його самовизначенню, навчити релаксувати. Це можна зробити лише за допомогою дії.

**РОЗДІЛ ІІ. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС УРОКІВ ІСТОРІЇ ЯК УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ**

**2.1 Важливість історичної освіти в Україні**

Зі здобуттям незалежності перед Україною постала проблема формування спільної історичної пам’яті для всіх регіонів. До 1991 р. Україна не мала у своїй історії такого, щоб в усіх школах вчили дітей на принципах спільної історичної пам’яті.

На початку 90-х років шкільна історична освіта зазнала суттєвих структурних змін. Ще зовсім недавно курс історії України мав ілюструвати регіональні особливості процесів, що відбувалися у суспільстві, перетворився в курс історії суверенної держави з давнім історичним корінням.

Із здобуттям Україною незалежності у вітчизняній педагогіці та методиці навчання історії пошук нової методології перейшов у принципово нову площину – органічного поєднання загальнодемократичних й гуманістичних засад з національними і державними. Загальні педагогічні концепції та розроблена на їх основі державна програма заклали певне підґрунтя для формування концептуальних основ навчання шкільним предметам. Розробка концептуальних засад шкільної історичної освіти у 90-ті роки відбувалася у загальному річищі змін у змісті шкільної освіти. О.Я.Савченко поділяє цей період на кілька етапів, які пов’язує з підготовкою і прийняттям важливих освітніх програмних документів та законів. Перша половина 90-х років проходила під знаком “Концепції гуманітаризації загальної середньої освіти” (С.У.Гончаренко, Ю.І.Мальований) та Державної національної програми “Освіта” (“Україна ХХІ століття”).

23 травня 1991 року було прийнято закон « Про освіту». За яким, освіта - основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. Освіта в Україні грунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, взаємоповаги між націями і народами.

Протягом останнього десятиріччя ХХ століття в педагогічній та історичній науках відбулися істотні зміни, що знайшли своє відображення в офіційному визнанні педагогічною громадськістю необхідності зміни парадигми філософії освіти, орієнтації навчально-виховного процесу школи на розвиток особистості учня та у відмові значної частини істориків від монополії однієї ідеології чи історичної концепції на тлумачення історії, сприйнятті плюралізму думок в історичній науці як реалії сьогодення. Виходячи з цього, одним з головних завдань шкільного навчання має бути розвиток учня, історія ж як навчальний предмет має не стільки давати знання фактів, скільки навчити учнів розуміти історію, осмислювати її.

Вивчення історії – це не лише вивчення фактів, але й активний процес, в якому учні мають працювати з цілою низкою джерел. Навчання історії має розвивати в учнів навички самостійного мислення, роботи з документами, ставити запитання, відрізняти упередження та уміння робити обґрунтовані та збалансовані висновки. Історія допомагає учням виробити такі якості як інтелектуальна чесність, наукова точність і терпимість; підготувати до життя в плюралістичному і демократичному суспільстві”

У другій половині 90-х років оновлення змісту шкільної історичної освіти відбувалося під гаслом реалізації програми “Освіта. Україна ХХІ століття” під впливом кількох чинників: швидкого розвитку історичної науки, поступового входження України до європейського освітнього простору, яке розпочалося після вступу України до Ради Європи. У стислий термін було створено усталену програму з історії та по кілька варіантів підручників до кожного курсу, а з деяких курсів – і альтернативні посібники. Продовжував поступово впроваджуватися цивілізаційний підхід до висвітлення історії.

На початку ХХІ століття шкільна історична освіта зазнала суттєвих змін у зв’язку із підготовкою до переходу на 12-річний термін навчання та 12-бальну систему оцінювання, що супроводжувало поширенням ідеї особистісно орієнтованого навчання та компетентнісного підходу до формування його змісту та організації.

З 2000 року починається новий етап формування системи поглядів на мету, завдання, принципи, зміст та структуру шкільної історичної освіти, що випливає з оприлюдненого в цьому році проекту Концепції 12-річної загальної середньої освіти

Згідно з “Концепцією середньої загальної освіти школи України”, головною метою школи було визначено формування і розвиток соціально активної гуманістично спрямованої особистості з глибоко усвідомленою громадянською позицією, системою наукових знань про природу, людину й суспільство, почуттям національної свідомості, готової до професійного самовизначення.

Для забезпечення навчального процесу потрібно було запровадження нового покоління підручників. До 1991 р. у нас вчилися за єдиними підручниками з росіянами, а історія УРСР викладалася як додаток до загальносоюзної історії. Необхідно було створити цілий комплект підручників з історії України від найдавніших часів до наших днів, від 5-го і до 11-го класу. І такий комплект було досить швидко створено на базі спочатку видавництва “Генеза”, яке за два-три роки зібрало авторів і за допомогою методистів Міністерства освіти України, на базі розробленої програми, видало перші історичні підручники незалежної України. Назвемо авторів цих підручників: В. Мисан (5-ий кл.), Р. Лях і Н. Темірова (7-ий кл.), Г. Швидко (8-й кл.), В. Сарбей (9-ий кл.), Ф. Турченко (10-й кл.), Ф. Турченко, П. Панченко і С. Тимченко (11-й кл.). Друга половина 1990-х рр. народила нове покоління підручників і нову генерацію авторів, які подавали вже альтернативні варіанти підручників (В. Власов (5-й кл.; 7-й і 8-й кл.), В. Смолій і В. Степанков (7-й і 8-й кл.), Ф. Турченко і В. Мороко (9-й кл.), С. Кульчицький та Ю. Лебедєва (10-й кл.); С. Кульчицький та Ю. Шаповал (10-й кл.). Ю. Шаповал і С. Кульчицький написали й підручник для 11-го класу).

13 травня 1999 року було прийнято закон «Про загальну середню освіту». Цей Закон визначає правові, організаційні та фінансові засади функціонування і розвитку системи загальної середньої освіти, що сприяє вільному розвитку людської особистості, формує цінності правового демократичного суспільства в Україні.

Нова концепція російської історичної освіти за президентства В. Путіна знову трактувала український простір як частину імперської загальноросійської історії.

Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002 було затверджено Національну доктрину розвитку освіти, в якій викладається наступне:

1. Освіта має гуманістичний характер і ґрунтується на культурно-історичних цінностях українського народу, його традиціях і духовності.

Освіта утверджує національну ідею, сприяє національній самоідентифікації, розвитку культури українського народу, оволодінню цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями.

2. Національне виховання є одним із головних пріоритетів, органічною складовою освіти. Його основна мета — виховання свідомого громадянина, патріота, набуття молоддю соціального досвіду, високої культури міжнаціональних взаємовідносин, формування у молоді потреби та уміння жити в громадянському суспільстві, духовності та фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, трудової, екологічної культури.

3. Національне виховання спрямовується на залучення громадян до глибинних пластів національної культури і духовності, формування у дітей та молоді національних світоглядних позицій, ідей, поглядів і переконань на основі цінностей вітчизняної та світової культури.

Головними складовими національного виховання є громадянське та патріотичне виховання.

4. Національне виховання має здійснюватися на всіх етапах навчання дітей та молоді, забезпечувати всебічний розвиток, гармонійність і цілісність особистості, розвиток її здібностей та обдаровань, збагачення на цій основі інтелектуального потенціалу народу, його духовності й культури, виховання громадянина, здатного до самостійного мислення, суспільного вибору й діяльності, спрямованої на процвітання України.

Помаранчева революція 2004 р. вперше продемонструвала потугу україносвідомого громадянства і його чисельну перевагу над спадкоємцями радянської ментальності в Україні.

Українські підручники з історії першого покоління шукали причин національних бід за межами українських етнічних кордонів, у діях підступних і безжальних сусідів. Нам треба тепер здолати цей стереотип і, виходячи з викликів нинішнього часу, побачити себе збоку, зрозуміти, що вся проблема перебуває всередині нас самих.

Викладання історії сьогодні – на порозі введення інтегрального курсу, де б на історію України припадало не менше 60% навчального часу. Модуль оцінки подій української і всесвітньої історії має мати спільні концептуальні засади. Але має бути присутнім український погляд на події, як у світі, так і в Україні, який враховуватиме світовий досвід толерантного ставлення до прав людини, пріоритету людських цінностей і цивілізаційних цінностей культури. Чи суперечить цьому уважне ставлення до національних цінностей титульної нації? Гадаємо, ні. Загибель, культурне зникнення нації є втратою для всього людства. Українська нація, що пережила у ХХ ст. найтяжчі катаклізми: голодомор 1932–1933 рр., більшовицький тоталітаризм і репресії, дві світових війни, – є нацією, перед якою стоять загрози асиміляції і загибелі. Ми не є “успішною” нацією. Тому вважаємо за потрібне збереження і перенесення до підручників другого покоління таких фундаментальних моментів теперішніх підручників:

1. Засадниче слідування схемі української історії. Має зберегтися чотириступеневий поділ нашої історії на епохи: князівську, литовсько-польську, козацьку та нові часи.

2. Мусить існувати пріоритет української політичної історії. Школяр не повинен відсторонено дивитися, скажімо, на польсько-український конфлікт ХVІІ–ХVІІІ ст. і байдуже ставитися до перемог чи поразок українського козацького війська.

3. Тяглість періодів української історії не допускає дивитися на давню (києворуську) і середню (польсько-литовську) доби як неукраїнські, що пропонується сьогодні деякими нашими істориками.

4. Мислення національними категоріями – феномен ХІХ ст., але це не означає, що ми його не повинні використовувати і для більш ранніх періодів історії. Для українців виступ Б. Хмельницького не “война домова”, як для поляків, а “Національно-визвольна війна українського народу під проводом Хмельницького”.

5. ХІХ століття – це передусім час постання національного питання як в Україні, так і в Європі. Тому саме крізь цю проблему варто розглядати всі інші царини життя: економіку, міжнародне становище, культуру, політичну історію.

6. Головною подією першої половини ХХ ст. для національної історії має залишатися проблематика Української революції 1917–1921 рр.

7. Результатом Української революції стало сімдесятирічне існування сателітної Української Радянської Соціалістичної Республіки. За всіх своїх негативів, саме це утворення дало можливість без великих соціально-політичних потрясінь відновити незалежність України у 1991 р. Отже, історія УРСР не може сприйматися як суцільний негатив.

8. Найважливішими чинниками для існування українців як нації і популяризації державницької візії історії був національно-визвольний рух ОУН-УПА у 1930-х – 1950-х рр., українська політична еміграція в Європі і Північній Америці від 1920-х рр. до кінця ХХ ст. та національно-дисидентський рух у 1960-х – 1980-х рр. в Україні.

Нашим завданням залишається консенсус між національними і інтернаціональними складовими у викладанні історії, гармонізація їхніх магістральних напрямних. А цього цілком можливо досягти. Кращий український підручник з історії ще має бути написаним. І чим скоріше це станеться, тим швидшим буде наше просування до єдиної Європи, на шляху до загальнолюдських світових цінностей.

**2.2 Особливості системно-діяльнісного підходу у навчанні під час уроків історії**

У основі освітнього стандарту лежить системно-діяльнісний підхід. Він має на увазі виховання та розвиток якостей особистості, які відповідають вимогам інформаційного суспільства, завданням побудови демократичного громадянського суспільства на основі діалогу культур.

Культурно-історичний системно-діяльнісний підхід ґрунтується на теоретичних тезах концепції Л.С. Виготського, П.Я. Гальперіна, А.М. Леонтьєва, Д.Б. Ельконіна, які розкривають основні психологічні закономірності процесу навчання та виховання, структуру освітньої діяльності учнів з урахуванням загальних закономірностей вікового розвитку дітей та підлітків.

О.М. Леонтьєв висував теза про те, що все, що відбувається в психічній сфері особистості, укорінене в його діяльності [48]. Спочатку він дотримувався лінії, яку намітив Л.С. Виготський, але потім, вивчивши ідеї М.Я. Басова про «морфологію», він запропонував схему її організації та перетворення на різних рівнях: в еволюції тваринного світу, в історії людського суспільства, а також в індивідуальному розвитку людини – «Проблеми розвитку психіки».

А. Н. Леонтьєв зазначав, що діяльність – це особлива цілісність, яка містить різноманітні компоненти: мотиви, цілі, дії. Їх не можна розглядати окремо, оскільки вони утворюють систему. Різницю між діяльністю та дією він роз'яснював на наступному прикладі. Первісний мисливець на колективному полюванні як загонщик злякає дичину, щоб направити її до інших мисливців, які сидять у засідці. Мотивом його діяльності є потреба в їжі, задовольняє він свою потребу, відганяючи видобуток, з цього випливає, що його діяльність визначена мотивом, тоді як дія - тією метою, яка їм досягається заради реалізації мотиву [48].

Подібний до цього прикладу психологічний аналіз ситуації навчання школяра. Учень читає підручник, щоб скласти іспит. Мотивом його діяльності може бути складання іспиту, отримання оцінки, а дією вивчення змісту книги. Але можливо, настане ситуація, коли зміст стане мотивом і захопить школяра так сильно, що він вивчатиме його незалежно від іспиту та позначки. Тоді відбудеться «зсув мотиву (складання іспиту) на мету (вирішення навчального завдання)». Отже, з'явиться мотив. Колишня дія перетвориться на самостійну діяльність.

З даних прикладів видно, що важливим є при вивченні одні й ті ж об'єктивно спостерігаються дій, виявляти внутрішнє психологічне підґрунтя.

Погляд на діяльність як на властиву людині форму існування дає можливість включити у широкий соціальний контекст розуміння основ психологічних категорій (образ, дія, мотив, ставлення, особистість), що створюють внутрішньо пов'язану систему.

В.П. Сухов зазначає, що психологічна основа концепції системно-діяльнісного підходу базується на таких основоположних тезах [48].

Навколишній світ є об'єктом пізнання учнів, має системну організацію. Будь-які об'єкти можуть бути представленими у вигляді системи. Поза систем вони можуть існувати [17].

Якщо досліджувати об'єкти пізнання як системи, то відповідним підходом їх вивчення має бути системний.

Розвиток систем підпорядковується законам діалектики, вона є основою системних досліджень.

Застосування учнями системних досліджень припустимо лише основі їх власної навчальної діяльності. Така діяльність супроводжується розчленуванням систем на складові з подальшим вивченням їх багатоступінчастої супідрядності. Введення системного підходу в навчальні дії учнів перетворює його на системно-діяльнісний.

Здійснення своєї навчальної діяльності висуває школяра на позицію суб'єкта її. В результаті на уроці виникає суб'єкт-суб'єктна ситуація, в якій педагог і учень взаємодіють як рівноправні партнери у спільній діяльності. Учень діє за принципом «я навчаюсь». У традиційному навчанні суб'єктом діяльності на уроці є педагог, виникає порушення суб'єкт-об'єктної ситуації, в якій учень обмежений як об'єкт педагогічної діяльності вчителя та діє за принципом «мене вчать».

Забезпечення суб'єктної позиції учня та системно-діяльнісного підходу може бути реалізовано при переході з традиційного на розвиваюче навчання.

Вивчення систем обов'язково вимагатиме і системної організації навчальної діяльності учнів. У ній необхідно виділити п'ять основних компонентів - навчально-пізнавальні мотиви, тобто усвідомлення «навіщо мені необхідно вивчити цей об'єкт», дію мети («що я повинен зробити…»: вибір засобів і методів, планування рішення («як і в якій послідовності я повинен вирішити задачу»), розв'язання задач та рефлексивно-оціночні дії («все і чи правильно я зробив, що ще необхідно зробити, щоб досягти мети») [19].

Дії з системами характеризуються висуненням на перший план розумової діяльності учнів, яка заснована на діалектичних принципах пізнання, адекватних діалектиці систем природи.

У навчальних діях зазначені принципи повинні перетворюватися для школярів у доступній формі до правил пізнання - загальні способи розумової діяльності, що застосовуються як міжпредметні принципи пізнання. (Перше правило - «вивчи предмет у цілому, дай його загальну характеристику»; друге - «розділи предмет на частини, вивчи кожну окремо»; третє - «з'єднай вивчені частини, розглянь, як вони взаємодіють»). У цих правилах у доступній формі виражений один з основних діалектичних принципів пізнання – єдність аналізу та синтезу [45].

Зазначені правила дають можливість школярам складати опорні плани дослідження об'єктів, а також виробляти за ними перенесення та самостійно просуватися у дослідженні багатоступінчастих систем від вищого рангу їх верхніх поверхів – загального, абстрактного, до нижніх – конкретного, поступово наближаючись до сутності досліджуваних предметів. Діє правило: не «закрий зошит» і «не підглядай», а «розкрий зошит», скористайся опорною схемою, розгорни по ній повну відповідь.

Системно-діяльнісний підхід та теоретичне розв'язання задач матеріалізуються в моделях, які виконуються у знаковій та літерній формах. Моделі виступають як спосіб пізнання - навчальне моделювання, як і продукт пізнавальної діяльності учнів.

Власна навчальна діяльність школярів, важлива складова системно-діяльнісного підходу. Вона реалізується як особистісно-діяльнісний підхід у навчанні, який можна позначити формулою "діяльність - особистість", тобто "яка діяльність, така і особистість" і "поза діяльністю немає особистості". Навчальна діяльність стає причиною внутрішнього розвитку учня, становлення його творчих здібностей та особистісних якостей [28].

В основі системно-діяльнісного підходу лежить:

виховання та розвиток якостей особистості, що відповідають запитам інформаційного суспільства;

перехід до стратегії соціального проектування та конструювання в системі освіти на основі розробки змісту та технології освіти;

орієнтацію на наслідки освіти (розвиток особистості учня на основі УУД);

визнання важливої ​​ролі змісту освіти, способів організації освітньої діяльності та взаємодії учасників освітнього процесу;

облік вікових, психологічних та фізіологічних особливостей школярів, ролі та значення видів діяльності та форм спілкування для визначення цілей освіти та способів їх досягнення;

забезпечення наступності дошкільної, початкової загальної, основної та середньої (повної) загальної освіти;

різноманіття організаційних форм та облік індивідуальних особливостей кожного учня (включаючи обдарованих дітей та дітей з обмеженими можливостями здоров'я), що забезпечують зростання творчих здібностей, пізнавальних мотивів;

гарантованість досягнення запланованих результатів освоєння основної освітньої програми початкової загальної освіти, що створює основу для самостійного успішного засвоєння школярами знань, умінь, компетенцій, видів, способів діяльності [32].

Здійснення технології діяльнісного методу в практичному викладанні відбувається за допомогою наступних дидактичних принципів.

. Принцип діяльності. Учень, отримуючи знання над готовому вигляді, а видобуваючи їх самостійно, усвідомлює у своїй зміст і форми своєї навчальної діяльності, усвідомлює і приймає систему її норм, бере активну участь в їх удосконаленні, що сприяє активному успішному вихованню його загальнокультурних здібностей, загальнонавчальних умінь.

. Принцип безперервності. Спадкоємність між усіма ступенями та етапами навчання на рівні технології, змісту та методик з урахуванням вікових психологічних особливостей розвитку дітей.

. Принцип цілісності. Формування учнями узагальненого системного уявлення про світ (природі, суспільстві, самому собі, соціокультурному світі та світі діяльності, про роль і місце кожної науки в системі наук).

. Принцип мінімaксa. Школа має запропонувати учневі можливість освоєння змісту освіти на максимальному для нього рівні (визначуваному зоною найближчого розвитку вікової групи) та забезпечити при цьому його засвоєння на рівні соціально-безпечного мінімуму (державного стандарту знань).

. Принцип психологічної комфортності. Зняття всіх стреcообразуючих чинників навчання, організація у шкільництві доброзичливої ​​атмосфери, яка орієнтована реалізацію ідей педагогіки співробітництва, розвиток діалогових форм спілкування.

. Принцип варіативності. Виховання учнями здібностей до систематичного перебору варіантів та адекватного прийняття рішень у ситуаціях вибору.

. Принцип творчості. Максимальна орієнтація на творчий початок у навчанні, набуття школярами власного досвіду творчої діяльності [19].

Діяльнісний підхід передбачає, що учні самі набувають і освоюють історичні знання. До кінця навчання у школі учні мають набути такі вміння та навички: визначення мети та плану своєї навчальної діяльності; вибір джерел знань та способів роботи; вилучення, аналіз, оцінка, систематизація та узагальнення інформації, що набуває; застосування набутих знань для вирішення навчальних та життєвих завдань; аналіз результатів своєї діяльності [48].

У рамках системно-діяльності підходу використовуються такі форми діяльності учнів на уроці.

. Упорядкування опорних планів, схеми, графіка, діаграми, малюнка тощо. Дає можливість систематизувати навчальну інформацію, розмістити її у логічній послідовності, виявити головне, аргументувати свою позицію, закріпити знання та вміння практично.

. Заповнення порівняльно-узагальнюючої таблиці, яка є результатом аналізу та зіставлення порівнюваних фактів та узагальнення історичних подій.

. Упорядкування біографічних довідок - показників історичних особистостей. На основі оцінок діяльності особистості, істориками та сучасниками, учні набувають досвіду давати власну аргументовану оцінку.

. Робота із історичною картою. Дає можливість не тільки придбати систематизовану історичну інформацію про ту чи іншу подію, явища, процес, але й вміло орієнтуватися в історико-географічному просторі.

. Аналіз історичних джерел (документів). Один із провідних видів пізнавальної діяльності у процесі вивчення історії, який сприяє розвитку таких навчальних умінь та навичок як: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, оцінка та критичне ставлення до різних інтерпретацій історичних фактів.

. Підготовка та оформлення повідомлення, доповіді, реферату. Дає можливість розвивати навички пошукової та аналітичної роботи, вчить грамотно оформляти у письмовій формі підсумки своїх самостійних вишукувань.

. Рецензія на відповідь товариша. Сприяє розвитку умінь об'єктивної само- та взаємооцінки навчальної діяльності за певними критеріями, навичками рефлексії та корекції навчальної роботи та її подальшого відтворення відповідно до індивідуальної траєкторії навчання.

. Завдання на образну реконструкцію історичних фактів:

виклад історичних подій від імені одного з учасників, свідків, сучасників чи нащадків;

виклад суті історичних подій у діалозі, суперечці, бесіді їх безпосередніх учасників, які представляють різні (протилежні) думки та оцінки.

Завданням вчителя є створення умови для саморозвитку потенційних можливостей та творчості учнів під час уроків історії:

залучення кожного учня до активного пізнавального процесу;

створення атмосфери співробітництва під час вирішення проблем;

допомога у формуванні власної та аргументованої думки з тієї чи іншої проблеми;

вдосконалення інтелектуальних здібностей учнів [4].

Насамперед, інноваційний розвиток методики викладання історії орієнтований на виховання інформаційно-комунікативної культури школярів. Різко підвищується роль пізнавальної активності учнів, їх мотивованості до самостійної навчальної роботи. Це має на увазі все ширше застосування нетрадиційних форм уроків, у тому числі ділових та ретроспективних ігор, дослідницьких, інтерактивних технологій, технологій проектів.

До інтерактивних методів у рамках системно-діяльнісного підходу відносяться: дискусії, дебати, рольові ігри, різні види групових робіт, ділові ігри, турніри знавців.

У старших класах під час уроків історії успішно проходять дебати.

Технологія «дебати» сприяє рішенню сл їдучих завдань:

становлення громадянського суспільства на Україні;

розвиток толерантності, партнерського спілкування, цивілізованої дискусії;

розвиток логічного та критичного мислення, навичок риторики, здатності працювати в команді та концентруватися на суті проблеми, навичок пошукової та дослідницької діяльності [40].

Учні з великою цікавістю вивчають інформацію; їм необхідно вміти застосовувати набуті під час уроків знання, відмовлятися від шаблонів. Для успішної дискусії учні повинні мати великий обсяг інформації, шукати необхідну інформацію та обробляти її. Також важлива ігрова, змагальна форма проведення «дебатів», яка дає можливість розібрати і закріпити матеріал, що вивчається в неформальній обстановці.

Під час роботи учням необхідно обстоювати будь-яку думку незалежно від своїх переконань. З одного боку, це дає можливість школярам сприймати неоднозначність багатьох фактів, не усуватися протилежних тверджень. З іншого, учням дається можливість обґрунтувати будь-яке твердження, навіть те, з яким вони не згодні, що може призвести до руйнування переконань та моральних установок особистості. Щоб уникнути такого результату, є певні обмеження у виборі тем: не можна обговорювати питання, пов'язані з релігійними, національними та політичними переконаннями. Найбільш складним є збереження командного духу, недопущення такої ситуації коли перемога команди залежить від виступів одного гравця.

У середніх класах успішно використовуються різні види ігор. Гра на уроці історії – активна форма навчального заняття, у процесі якої моделюється певна ситуація минулого чи сьогодення, у якій «оживають» та «діють» люди – учасники історичної драми. Основною метою такого уроку є створення ігрового стану – специфічного емоційного ставлення суб'єкта до історичної дійсності. Таке складне завдання вимагає від школяра мобілізації всіх знань та вмінь, спонукає отримувати все нові та нові знання та поглиблювати їх, розширює його кругозір. Ділова гра моделює ситуацію пізнішої епохи в порівнянні з історичною обстановкою, школяр отримує в ній роль тільки нашого сучасника або нащадка, що вивчає історичні події.

Існують такі види ділових ігор:

гра-обговорення, у процесі цієї гри відтворюється уявна ситуація сучасності з полемікою, дискусією (диспути, круглі столи журналістів, телемости та кіностудії та інших.). У своїй навчальній підставі така гра дуже близька до дискусійної діяльності, оскільки цілком будується на навчальному діалозі;

гра-дослідження, дана гра будується також на уявній ситуації сучасності, що вивчає минуле, але на відміну від гри-обговорення організована на індивідуальних діях «героя», який пише нарис, лист, шкільний підручник, фрагмент книги, газетну статтю, наукову доповідь про те чи іншій історичній події;

Ретроспективна гра, для даного виду гри характерне моделювання ситуації, що ставить школярів у позицію очевидців та учасників подій у минулому, кожен учень отримує роль представника певної суспільної групи або навіть історичної особистості. Основною ознакою гри такого типу є "ефект присутності" - "так могло бути". Педагоги чітко зауважують що, у такій грі підлітку «вдається стрибнути вище себе, на якийсь час стати розумнішим, сміливішим, благороднішим, справедливішим» [34]. Як правило, для такої гри школяр вигадує ім'я, факти біографії, професію, соціальний стан свого «героя», іноді навіть готує костюм, продумує зовнішній вигляд. При цьому у учня має бути уявлення про характер, почуття, думки і погляди персонажа. Ретроспективні ігри сприяють «входженню» школяра в історичний час, дають можливість відчути «колорит епохи», «побачити» конкретних людей з їхнім світорозумінням та вчинками у конкретній історичній ситуації певного часу.

Практичне заняття - форма навчальних занять з історії, де на основі раніше отриманих знань та сформованих умінь учні вирішують пізнавальні завдання, представляють підсумки своєї практичної творчої діяльності або освоюють складніші пізнавальні прийоми, необхідні для ґрунтовного та активного дослідження минулого (лабораторні заняття; групові, фронтальні семінари) ;конференції, участь у проектах).

Системно-діяльнісний підхід в освіті нерозривний з виховним процесом. Тільки за умов діяльнісного підходу, а чи не потоку інформації, моралі людина постає як особистість. Взаємодіючи зі світом, людина вчиться будувати себе, оцінювати себе та аналізувати свої дії. Тому проектна діяльність, ділові ігри, колективні творчі справи – це все те, що спрямоване на практичне спілкування, що має мотиваційну обумовленість та передбачає формування у школярів установки на самостійність, свободу вибору та готує їх життя – це і є системно-діяльнісний підхід, який дає з вої результати не відразу, але веде до здобутків [25].

Таким чином, системно-діяльнісний підхід в освіті є плануванням і організацією навчального процесу, в якому основне місце відведено активної та різнобічної, самостійної пізнавальної діяльності учнів, орієнтованих на заданий результат. Діяльнісний підхід вимагає, щоб школярі самостійно набували та освоювали історичні знання.

**2.3 Сутність проблемного навчання**

Проблемне навчання є важливою складовою системно-діяльнісного підходу.

Концепція проблемного навчання, як і багато інших педагогічні концепції, при її формулюванні незмінно виявляє суб'єктивні особливості свідомості, переваги педагога або дослідника. Тому педагогічна література містить різні визначення цього поняття, що відображають ставлення автора до педагогічного процесу та відповідну ієрархію освітніх цінностей. Також проблемне навчання має власну історію розвитку, яка наклала свій відбиток на цьому понятті. І Я. Лернер визначає проблемне навчання як рішення учнем нових для нього пізнавальних та практичних проблем у системі, що відповідає освітньо-виховним цілям школи. У сучасній науці проблемне навчання визначають і як «особливий тип навчання, характерну рису якого становить його функція, що розвиває по відношенню до творчих здібностей» [20, с. 54].

На думку М.І. Махмутова проблемне навчання є «типом навчання, у якому поєднуються систематична самостійна пошукова діяльність учнів з вивчення ними готових висновків науки, а система методів вибудована з урахуванням цілепокладання та принципу проблемності; процес взаємодії викладання та навчання спрямований на розвиток пізнавальної самостійності учнів, стабільності мотивів вчення та розумових (включаючи і творчі) здібностей у процесі вивчення ними наукових понять та способів діяльності, детермінованого системою проблемних ситуацій» [37, с. 88].

Проблемне навчання дає можливість творчої участі учнів у процесі вивчення нових знань, формування пізнавальних інтересів і творчого мислення, високий рівень органічного засвоєння знань і мотивації школярів.

Основою для цього є моделювання реального творчого процесу за рахунок формулювання проблемної ситуації та управління пошуком вирішення проблеми. При цьому усвідомлення, прийняття та вирішення цих проблемних ситуацій відбувається за оптимальної самостійності школярів, але під керівництвом вчителя, яке спрямовує у процесі спільної взаємодії.

Проблемне навчання - це такий метод навчання, що допускає варіантність підходу до вибору проблемної ситуації, який має, зокрема, окремі риси евристичного навчання (зокрема, орієнтацію педагога та учня для досягнення невідомого їм заздалегідь результату) [12].

Проблемна ситуація є основним поняттям проблемного навчання. Вона являє собою інтелектуальне утруднення людини, яке з'являється у випадку, коли вона не знає, як пояснити явище, факт, процес дійсності, не може досягти мети відомим їй способом, що стимулює людину шукати новий спосіб пояснення або спосіб дії. Проблемна ситуація зумовлює початок мислення у процесі постановки та вирішення проблем [24].

Тому, під проблемним вченням розуміється така навчально-пізнавальна діяльність учнів щодо засвоєння знань та способів діяльності, при якій учнями сприймаються пояснення вчителя в умовах проблемної ситуації, з тим чи іншим ступенем самостійності проводиться аналіз формулювання проблем та досягається їх вирішення за допомогою висування речень, гіпотез , їх обґрунтування та докази, а також за допомогою перевірки правильності рішення.

Проблемні ситуації, і все проблемне навчання загалом, грунтуються на принципі проблемності, протиріччя як закономірності пізнання, як головного механізму, який активізує навчання вже лише на рівні школярів.

Дія цього механізму та, концептуальна основа проблемного навчання загалом сформовані на психологічній теорії мислення, яку висунув С.Л. Рубінштейн [45]. Його теорія мислення є продуктивним процесом, який пов'язує одне ціле об'єкти пізнаваної дійсності. Об'єкти дійсності незмінно містять у собі певні внутрішні та (або) зовнішні суперечності, проблеми, завдання, які суб'єкт повинен виконати в процесі їх практичного перетворення та (або) уявного усвідомлення, тобто предметний світ, виконаний проблемністю, розкривається людині, що потребує потреби у мисленні. Відповідно до концепції С.Л. Рубінштейна саме проблемна ситуація, суперечність визначає залучення людини до розумового процесу.

Під час розумового процесу та вирішення, тим самим, такої проблемної ситуації відбувається усвідомлення пізнавальної потреби суб'єкта, яка, будучи усвідомленою, спонукає дає вже розумову активність особистості.

Проблемне навчання один з найефективніших засобів активізації мислення школяра. Активність, яка досягається при проблемному навчанні, є те, що учень повинен аналізувати фактичний матеріал і оперувати ним так, щоб самостійно отримати з нього нову інформацію. Іншими словами, це розширення, поглиблення знань за допомогою раніше отриманих знань або нове використання колишніх знань. Нового використання раніше отриманих знань неспроможна дати ні вчитель, ні підручник, воно шукається і перебуває школярем, котрій створили відповідну ситуацію. Це і є пошуковий метод вчення, який є протилежністю методу сприйняття готових висновків педагога.

Розумовий пошук є складним процесом. Не завжди пошук означає виникнення проблеми. Якщо педагог дає завдання учневі і пояснює як його виконати, навіть їх самостійний пошук нічого очікувати вирішенням проблеми. Учні можуть брати активну участь у науково-дослідній роботі, збираючи емпіричний матеріал, проте, не вирішуючи жодних проблем. Для справжньої активізації учнів характерним є самостійний пошук вирішення проблем.

Мета активізації учнів за допомогою проблемного навчання полягає в тому, щоб підвищити рівень мисленнєвої діяльності школяра та навчати його не окремим операціям у випадковості, що стихійно складається порядку, а системі розумових дій, характерної для вирішення нестереотипних завдань, що вимагає застосування творчої мисленнєвої діяльності.

З одного боку, розумова активність є характерною рисою розвитку інтелекту, виховання якого є одним з основних завдань всебічного гармонійного розвитку особистості, з іншого боку, високий рівень розумової активності є необхідною умовою для ефективного навчання.

Традиційна освіта спрямована на здобуття учнями знань, умінь та навичок. Також з гуманізацією всієї соціальної сфери в традиційній освіті стала декларуватися мета всебічного та гармонійного розвитку кожного школяра.

Як і в традиційному, в проблемному навчанні наголошується на необхідності всіх тих же функцій, але трохи змінюється розташування акцентів, ієрархія освітніх цілей:

− розвиток інтелекту, пізнавальної самостійності та творчих здібностей учнів;

− оволодіння учнями системою знань та способами розумової практичної діяльності;

− виховання всебічно розвиненої особистості.

Виходячи із завдання загальноосвітньої школи та на основі висновків із порівняння традиційного типу навчання з проблемним можна сформулювати основні функції проблемного навчання. Їх можна розділити на загальне та спеціальне. Вирізняють такі загальні функції проблемного навчання:

− вивчення школярами системи знань та способів розумової та практичної діяльності;

− розвиток інтелекту учнів, тобто їх пізнавальної самостійності та творчих здібностей;

− розвиток діалектичного мислення учнів;

− виховання всебічно розвиненої особистості.

Крім цього, проблемне навчання має такі функції:

− формування навичок творчого засвоєння знань (застосування системи логічних прийомів або окремих способів творчої діяльності);

− розвиток навичок творчого використання знань (застосування засвоєних знань у новій ситуації) та вміння вирішувати навчальні проблеми;

− виховання та накопичення досвіду творчої діяльності (оволодіння методами наукового дослідження, вирішення практичних проблем та художнього відображення дійсності);

− розвиток мотивів навчання, соціальних, моральних та пізнавальних потреб.

Кожна з наведених функцій здійснюється у різноманітній практичній та теоретичній діяльності школяра та залежить від урахування характерних особливостей проблемного навчання, які одночасно є й характерними ознаками.

На думку М.І. Махмутова, формування діалектико-матеріалістичного мислення одна із основних функцій проблемного навчання [37]. Він зазначає, що ця функція проблемного навчання розходиться з розвитку пізнавальної самостійності школярів: однією з головних особливостей проблемної освіти вважається формування здорового скептицизму школярів, що, на думку М.І. Махмутова, несумісно з однозначною їх фіксацією у тому чи іншому характері світогляду. Виділення ним такої функції проблемної освіти є наслідком значної ідеологізації освіти у період [37]. Л.Д.Столяренко зазначав, що та чи інша концепція освіти може вже за своїм характером ставити за мету виховання особистості із заданими властивостями. Таким чином, домінуюча ідеологія може накладати та накладає свій відбиток на будь-яку концепцію освіти, справа лише в тому, що різні освітні методи сприяють цьому різною мірою [25].

Отже, такими є основні функції проблемної освіти. Вони характерні всім освітніх концепцій. Їхньою відмінністю є ієрархія: у проблемній освіті основна увага приділяється не стільки здобуттю знань школярами, скільки розвитку їхнього інтелекту, пізнавальної самостійності та творчих здібностей. Тому до проблемної освіти належать також такі спеціальні функції, які є, за великим рахунком, конкретизацією загальних, стосовно проблемної освіти:

− розвиток навичок творчого здобуття знань;

− формування навичок творчого використання знань (вживання засвоєних знань у новій ситуації) та вміння вирішувати навчальні проблеми;

− формування та накопичення досвіду творчої діяльності (освоєння методів наукового дослідження та творчого відображення дійсності);

− формування мотивів навчання, соціальних, моральних та пізнавальних потреб.

Таким чином, на відміну від традиційної освіти, проблемна освіта дає можливість більш ефективно формувати творчі здібності школярів, їх інтелект, вона сприяє якіснішому засвоєнню знань, умінь та навичок.

Крім підвищення мотивації одним із ефектів застосування проблемних методів навчання є розвиток уваги, волі, формування самооцінки школярів. Усе це, своєю чергою, сприятливо відбивається інших функціях навчання: оволодінні знаннями, вміннями, навичками, і навіть розвитку творчого потенціалу школярів.

**2.4 Організація проблемного навчання під час уроків історії**

Організація проблемного навчання на уроках історії є постановкою важливого питання перед школярами, відповідь на яке їм невідома і може бути отриманий під час творчого пошуку. Для пошуку в учнів є знання та вміння [4]. На думку Г.А. Кревера особливістю викладання історії є майже кожному уроці вивчення нового матеріалу. У результаті більшість розумових дій з осмислення історичних явищ має розвиватися в рамках триразового рас перегляду матеріалу (з педагогом на уроці, будинки за підручником, під час перевірки знань на черговому уроці) [34].

Учням дуже важко запам'ятати весь фактичний матеріал курсу історії у школі. На думку Г.А. Кревера більшість школярів, вивчаючи історію, кожен новий факт сприймає лише як одиничне подія, для усвідомлення якого необхідний абсолютно невідомий їм перебіг думки. Тільки окремі школярі інтуїтивно вловлюють щось спільне у явищах, що вивчаються, і в підході до них [34].

Насправді програють і ті, хто не входить до цієї кількості «окремих школярів», тому що їм необхідно напружувати всі свої сили, щоб впоратися з обсягом фактичної інформації, що збільшується з роками навчання, і ті, хто, розібравшись у матеріалі, змушені «ловити ворон» і вважати автомобілі, що проїжджають за вікном, тоді як педагог намагається щось втлумачити решті їхніх колег [32].

Вирішенням цієї проблеми є прагнення навчити школярів встановленню закономірностей, причинно-наслідкових зв'язків між тими чи іншими явищами та подіями. Але відбуватися це має не за допомогою заучування або розміщення на стінах кабінету різноманітних пам'яток та схем, а за допомогою підведення самих школярів до формулювання собі цих логічних операцій. Не так важливо, якими словами називатиме дитина свої послідовно виконувані дії, головне щоб вона розуміла суть і не пута л, що з чим йде [37].

На самому початку вивчення історії необхідно сформувати у школярів навичку і, головне, бажання не просто дізнаватися, що і коли ходило, але й те, чому відбувалося так, а чи не інакше. Визначення основних ознак явища та причин його виникнення, встановлення закономірностей перебігу явища завжди пов'язане з радістю відкриття, іноді переросло тане до тями глибокого задоволення. Переживання успіхів пізнавальної діяльності спонукає до подальших зусиль думки [40].

Учні середньої ланки через особливості свого віку відрізняються цікавістю, тому цей процес повинен проходити у них простіше, а по-друге, пізнє запровадження узагальнень не дає можливості використовувати теоретичні знання для осмислення подій, стає основною складністю для учнів я, породжує їх навантаження і забезпечує достатнє засвоєння матеріалу [31].

На цю думку вказує Н.Г. Дайрі: «Як показує досвід, знання школярів і весь спосіб їх мислення, спосіб розгляду навколишньої дійсності ти дуже виграють, якщо вони піднімаються до усвідомлення найважливіших закономірностей життя суспільства. І, навпаки, за слабкими знаннями (з нагромадженням фактів, невмінням виділити основне, ґрунтовними недоліками в логіці викладу), як право вило, стоїть нерозуміння закономірних зв'язків. Таким чином, вивчення закономірностей розвинуте ія суспільства є не стороннім тілом, перенесеним з іншої галузі знання, а представляє органічну, необхідну сторону історичного обра вання. У нас немає підстав відкладати до випускного класу та до курсу суспільствознавства пояснення поняття «закон», формулювання ня та пояснення основних закономірностей у суспільному розвиткові. Можливо запізнення з початком цієї діяльності дає настільки негативні результати, що їх неможливо повністю компенсувати навіть «штурмом» у випуск кном класі» [5, с. 87].

Не важливо, які саме закономірності у суспільному розвиткові мав на увазі радянський учений. Незважаючи на те, що формаційний підхід до історії не відображає її розмаїття так повно, як прийнято було вважати в його час , це не скасовує необхідності вивчати причинно-наслідкові зв'язки між явищами та шукати об'єктивні закономірності у суспільному розвиткові. Для історії характерне дослідження ходу та причин конкретних явищ у житті суспільства, виявлення закономірностей у суспільному розвиткові та дії одиничних зв'язків, а також процесу формування світоглядних ідей, їх впливу на перебіг подій та діяльність особистості [25].

Інша проблема полягає в тому, що формування у школярів згадуваних умінь та навичок має бути бажанням не лише педагога, а й самих дітей. В іншому випадку ми впораємося в колишню проблему перевантаженості матеріалу з тією різницею, що тепер крім фактичного різноманіття учням доведеться завчити ще й ланцюжок складних логічних формул, який вони може і запам'ятають, але навряд чи в ньому розберуться, і вже зовсім малоймовірно, що захочуть використовувати користувати друге розуміння першого [15].

Пробудити у школярів активне, особисте ставлення до історичної події можливо, лише відкривши в ході вивчення цієї події такі його межі, які певною мірою пов'язані ні з інтересами, думками, прагненнями та переживаннями школярів [19].

Вирізняють такі способи створення на уроці проблемної ситуації.

. Заохочування школярів до теоретичного пояснення явищ, фактів, зовнішньої невідповідності між ними. Це сприяє пошуковій діяльності школярів та призводить до активного освоєння нових знань.

. Використання навчальних та життєвих ситуацій, що виникають при виконанні школярами практичних завдань у школі, вдома чи на виробництві під час спостереження за природою тощо. Проблемна ситуація виникає при спробі школярів самостійно досягти поставленої перед ними практичної мети.

. Сприяння школярів до аналізу фактів та явищ дійсності, що вражає протиріччя між життєвими уявленнями та науковими поняттями про ці факти.

. Висунення припущення (гіпотез), формулювання висновків та їх дослідна перевірка.

. Заохочування школярів до порівняння, зіставлення та протиставлення фактів, явищ, правил, у яких з'являється проблемна ситуація.

. Заохочування школярів до попереднього узагальнення нових фактів. Учні отримують завдання розглянути деякі факти, явища, які містяться в новому для них матеріалі, порівняти їх з відомим ними, і зробити самостійне узагальнення.

. Ознайомлення школярів з фактами, які носять нібито незбагненний характер і що призвели історія науки до постановці наукової проблеми.

. Організація міжпредметних зв'язків. Часто матеріал навчального предмета не забезпечує утворення проблемної ситуації (при обробці навичок, повторення пройденого тощо). У цьому випадку необхідно використовувати факти та дані наук, що мають зв'язок з матеріалом, що вивчається.

9. Варіювати завдання, переформулювання питання [4].

Цілком очевидно, що уроки із застосуванням елементів проблемного навчання відрізняються від звичайних уроків за своєю структурою. На цих уроках немає перевірки знань на самому початку. Урок починається з освіти вчителем проблемної ситуації та постановки перед школярами конкретного пізнавального завдання (або завдань). Далі організується запровадження нового матеріалу (виклад педагога, робота з документом, перегляд навчального кінофільму чи телепередачі тощо). У заключній частині заняття здійснюється підсумкова колективна бесіда з поставленої на початку уроку пізнавальної задачі [35].

Оскільки показником проблемності заняття є у його структурі етапів пошукової діяльності, то вони й представляють внутрішню, основну частину структури проблемного уроку. У структурі проблемного уроку вичленовують дрібніші одиниці:

) поява проблемної ситуації та постановка проблеми;

) висування припущень та обґрунтування гіпотези;

) доказ гіпотези;

) перевірка правильності вирішення проблеми.

Проблемне вивчення матеріалу спрямування ет школярів на самостійні пошуки шляхів вирішення поставленої педагогом, підручником завдання і викликає необхідність користуватися при цьому наявними знаннями та різноманітними прийомами розумової діяльності. Основну роль цій системі грає проблемне завдання. Щодо уроку історії існує така трикрокова схема.

) береться важливе історичне становище (факт, подія, ідея), що відповідає програмі курсу і що виноситься на обговорення;

) ведеться пошук альтернативного рішення та протиставлення його першому становищу;

) на основі проблемних положень формулюється проблемне завдання чи питання.

Залежно від віку учнів, від навчального матеріалу, який належить розібрати, методи повинні змінюватися, але постійною має бути орієнтованість на самостійне отримання школярами нової інформації. При організації відповідних умов можуть справитися з цим завданням. Вже в 5 класі учні, наприклад, самостійно визначають причини поразки повстання під керівництвом Спартака, встановлюють загальні риси та відмінності у становищі та використанні праці рабів у Стародавньому Єгипті, Греції, Римі. У 6-му класі учні можуть самостійно визначити причини поразки селянських воєн, охарактеризувати загальні риси та особливості великих селянських рухів у Франції, Англії, Чехії, Німеччині, порівняти пристрій та функції станово-представницьких установ у Англії та Франції тощо [14].

У старших класах найбільш ефективними є вже власне вирішення проблемних завдань.

Виділяють такі типи проблемних завдань:

) Завдання, спрямовані на аналіз теоретичних положень, які висловили різні люди з приводу однієї події. Наприклад, одні історики говорять про раптовий напад фашистської Німеччини на Радянський Союз, інші заявляють, що І.В. Сталін знав про підготовку війни, треті - про намір І.В. Сталіна завдати превентивного удару по Німеччині. Суперечність очевидна. Завданням школярів є доказ однієї з точок зору. Педагог може розділити клас на групи та працювати одночасно за всіма трьома точками зору. А після обговорення звести групи у дискусії, що урізноманітнить та збагатить урок.

Необхідно як дозволяти, а й всіляко заохочувати обговорення під час уроків поставлених питань, висловлювання школярами свого погляду, суперечки. При цьому педагог пояснює, що наукові суперечки вирішуються не криком і не більшістю голосів, а доводами, аргументами, науковими доказами, фактами, документами, суворо обґрунтованими міркуваннями [33].

Проведення дискусій необхідно навчити як учнів, а й педагога. Вчитель повинен лише стежити за дотриманням порядку та правил, а не допомагати тій стороні, яка підтримує справжню на його думку точку зору;

) Завдання на оцінку діяльності конкретної особистості. Вивчення особистості під час уроків історії взагалі є пріоритетним напрямом. Інтерес школярів викликає зазвичай ряд яскравих оцінок історичної особистості сучасниками, а проблемною цю роботу може зробити той факт, що даючи оцінку, педагог не називає імені особистості. Корисним доповненням є матеріал щодо поведінки особистості в екстремальних ситуаціях, у побуті;

) Завдання на порівняння минулого і сучасності, українських і західних аналогів. Тут варіанти може бути найрізноманітнішими, наприклад, тема «Долі реформаторів в Україні» може викликати дуже цікаву дискусію у старших класах [14].

Самостійне вирішення школярами пізнавальних завдань можливе і з урахуванням лекції педагога. Викладення матеріалу у шкільних підручниках рідко пристосовано для проблемного навчання. Але навчальні тексти можуть бути легко перероблені.

Виклад є проблемним, якщо всім своїм змістом та способом розкриття ставить якесь питання, що вимагає вирішення, але прямого рішення не дає і спонукає школярів шукати відповіді. І тут виникає проблемна ситуація. Вона створюється також при викладі різних думок про те, щоб учні самі їх розібрали, оцінили, або за вказівкою на суперечність, конфлікт про те, щоб школярі знайшли шлях його вирішення тощо. [34].

Наприклад, педагог викладає навчальний матеріал (переважно його фактичну частину), а школярам пропонує самостійно розкрити певні сторони його сутності (причини, події, висновки і т.д.). Насамкінець хочеться відзначити досить неоднозначний варіант застосування проблемного завдання для перевірки засвоєння пройденого матеріалу. У науці немає однозначного уявлення щодо можливості та правомірності його застосування, хоча цей спосіб є одним із найцікавіших. Йдеться про реконструкцію подій, що не відбулися.

Наприклад, після детального (на одному-двох уроках) розгляду восьмикласниками руху декабристів, вивчення їх програм, відмінностей між північним і південним суспільствами, точок зору з аграрного питання, питання про майбутній державний устрій України, про долю царської сім'ї, настроїв, що панували в цю пору українському суспільстві, учні отримують завдання написати домашнє твір. Причому той факт, що завдання йде на дім, анітрохи не знімає проблемності, адже можливість, що школярі замість того, щоб знайти відповідь своїми роздумами, спробують переписати відповідь із якоїсь довідкової літератури, просто виключена – такого ніколи не було [16].

Подібне завдання дає можливість зрозуміти не лише те, наскільки добре учні зрозуміли цю тему, а й у тому, як взагалі орієнтуються вони в історичному процесі, чи закономірності суспільного розвитку, чи здатні подивитися на проблему з максимально можливої ​​кількості точок зору.

Таким чином, використання проблемного методу на уроках історії багато в чому залежить від зацікавленої позиції вчителя та високої внутрішньої мотивації учнів. У процесі застосування проблемного навчання у навчанні історії відбувається і засвоєння матеріалу, та розвиток мисленнєвої діяльності.

Вивчивши та проаналізувавши психолого-педагогічну літературу з проблеми дослідження можна зробити такі висновки.

1. Системно-діяльнісний підхід в освіті є плануванням та організацією навчального процесу, в якому основне місце відведено активній та різнобічній, самостійній пізнавальній діяльності учнів, орієнтованих на заданий результат. Діяльнісний підхід вимагає, щоб школярі самостійно набували та освоювали історичні знання.

. Проблемна освіта дає можливість ефективніше формувати творчі здібності школярів, їх інтелект, воно сприяє більш якісному засвоєнню знань, умінь та навичок.

Крім підвищення мотивації одним із ефектів використання проблемних методів навчання є розвиток уваги, волі, підвищення самооцінки школярів. Все це, у свою чергу, сприятливо відображається на інших функціях навчання: оволодінні знаннями, вміннями, навичками, а також підвищення творчого потенціалу школярів.

. Використання проблемного методу під час уроків історії багато в чому залежить від зацікавленої позиції вчителя та високої внутрішньої мотивації учнів. У процесі застосування проблемного навчання у навчанні історії відбувається і засвоєння матеріалу, та розвиток мисленнєвої діяльності.

**РОЗДІЛ ІІІ. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ**

**ДОСЛІДЖЕННЯ.**

**ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС УРОКІВ ІСТОРІЇ ЯК УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ**

Сучасна історична шкільна освіта базується на загальнометодологічних і історико-філософських засадах, які знаходять своє відображення на рівні принципів історичної освіти. Вони багато в чому є проявом та розвитком так званого антропологічного повороту, тобто людинознавчої спрямованості науково-філософської думки і виходять на основні положення нової освітньої парадигми. Отже, до принципів історичної освіти відносять:

- принцип антропологічності та антропософійності (суб`єкт - суб`єктне сприйняття людини в історії та історії в людині; уявлення про людину як про світового співтворця; подолання стереотипів протиставлення в історії суб`єктивного і об`єктивного; матеріального і духовного; підхід до історичного пізнання як і до самопізнання людини на основі сполучення раціонального і інтуїтивного; поняття про значення самосвідомості та рефлексії у житті сучасної та історичної людини, про зв`язок її інтеріоризованого та екстеріоризованого світу; уявлення про буття людини як співбуття, яке передбачає безумовну присутність іншого, про буття історичної і сучасної людини з точки зору сенсу її життя;

- принцип особистісно-орієнтованого спрямування (історія має розглядатися як історія людини в історичному просторі – часі в аспектах її становлення (антропосоціокультуроетногенезі), розширення меж ідентичності з іншими людьми на планеті. Отже вивчення історії як історії людини та людства допоможе сучасній людині відчути себе людиною в історії та відчути і осмислити історію в собі;

- принцип гуманізації та гуманітаризації (виховання учнів засобами історії на гуманістичних цінностях та традиціях різних народів світу, сприяння усвідомленню учнями багатовимірності їхнього буття в сучасному світі, розвитку особистого погляду на історичну реальність; становлення цілісної гуманітарно-історичної картини світу в учнів на підставі та за допомогою різноманітних історичних знань);

- принцип інтегративності (викладання курсів історії в широкому історичному та історико-культурному синтезі із суміжними соціально-гуманітарними предметами, тісний зв`язок між окремими курсами всесвітньої історії та курсом історії України; відмова від панування суто наукового бачення історичного процесу на підставі його частковості та базуванні на значній кількості донаукових форм світосприйняття (релігійних, міфологічних), обумовленості певною соціокультурною традицією та архетипами мислення; розвиток в учнях чуттєво-емоційних, поліраціонально-логічних інформаційних здібностей як підстави цілісного сприйняття людини у світі та світу в людині;

- принцип інтерсуб`єктності та інтерсуб`єктивності (розвиток в учнів діалогічного ставлення до оточуючого світу; уявлення про те, що історичний та сучасний світ є розмаїтим та багатовимірним);

- принцип культуродоцільності та аксіологічності (формування у школяра вміння ставитися до процесів всесвітньої історії як до таких, що мають певне сенсово-ціннісне підгрунтя);

- принцип поєднання загальнонаціонального і загальнолюдського (розвиток уміння учнів відтворювати історичні події з точки зору громадянина України, розуміти історію України у контексті світової історії).

2. Програма шкільних курсів історі

У програмі шкільних курсів історії закладено такі пріоритети:

1. Вивчення історії України.

2. Вивчення історії ХХ століття.

3. Вивчення історії сусідніх країн, що мали історично зумовлені зв`язки з Україною.

Матеріал у програмі згруповано відповідно до віку учнів. Програма позбавлена жорсткого поурочного поділу і не є поурочним плануванням, а лише окреслює необхідний навчальний матеріал. Такий підхід надає більшу свободу вчителю: дає змогу гнучкіше розподіляти навчальний матеріал, обирати оптимальні форми і методи навчання, рекомендації щодо оцінювання навчальних досягнень учнів.

Програму розвантажено від надмірної деталізації. Залишено основні матеріали та усунуто докладні формулювання.

Визначено уміння та навички над формуванням яких слід працювати на уроці

Програма в цілому має такий вигляд:

5 клас – вступ до історії України (34 год.).

6 клас – всесвітня історія (68 год.).

7 клас – всесвітня історія (34 год.) та історія України (34 год.).

8 клас – історія України (34 год.) та всесвітня історія (34 год.).

9 клас – історія України (68 год.) та всесвітня історія (34 год.).

10 клас – історія України (68 год.) та всесвітня історія (51 год.).

11 клас – історія України (51 год.) та всесвітня історія (51 год.).

3. Шкільний підручник історії як джерело знань і засіб навчання

Основним джерелом знань для учня і засобом навчання продовжує залишатися шкільний підручник. Вимагається, щоб у ньому розкривалися основи історичної науки у відповідності з віковими особливостями учнів. У дидактиці утвердилося таке визначення шкільного підручника: це масова учбова книга, яка у концентрованому вигляді містить в собі знання конкретної наукової дисципліни і яка служить допоміжним засобом для організації навчальної діяльності учнів.

Підручник як джерело знань для учня адаптований до шкільної програми. Він поділений на теми (розділи) і параграфи. В тексті книги виділяються і роз`яснюються поняття і терміни. В основний текст включені фрагменти документів, довідковий апарат, запитання і завдання. Вони логічно продовжують або уточнюють зміст параграфів. У кінці тем подаються рекомендації: що необхідно згадати з попередньо вивченого, як виконати завдання. Питання для узагальнень, додатковий текстовий матеріал міститься в кінці розділів. Цей матеріал виконує роль книги для читання або служить основою для організації творчої, проблемної діяльності учня на уроці.

Незважаючи на певні відмінності шкільні підручники мають багато спільного. Підручник складається з тексту, який визначається системою відбору фактів. Зміст підручника поділяється на основний (теоретичний і фактичний) матеріал), додатковий (фрагменти документів, уривки з творів художньої історичної літератури, довідки), пояснювальний (визначення і коментарії). Ядро основного тексту складають знання про найважливіші ідеї і поняття, теорії, історичні способи діяльності людей. При аналізі змісту підручника під час підготовки до уроку вчителю важливо виявити основні базові знання. Це приблизно 1/3 змісту. При поясненні на уроці 2/3 складає додатковий матеріал, який покликаний яскраво і переконливо розкрити зміст даної теми.

У шкільному підручнику розгорнутий виклад матеріала поєднується з конспективним. Основні факти подаються детально, образно, доповнюються документами та ілюстраціями. Факти другорядної значущості подаються як правило конспективно.

Складність тексту підручника може бути предметною, логічною і мовною. Складність історичного змісту залежить від насиченості тексту поняттями, термінами, висновками теоретичного характеру.

До позатекстових компонентів підручника відносяться ілюстрації, схеми, завдання і запитання, а також фрагменти документів. Ілюстрації і схеми підручника використовуються для створення образів минулого. Вони розкривають зміст книги засобами образної і знакової наочності.

Текст та ілюстрації займають по відношенню один до одного неоднакове становище. Додаткові ілюстрації використовуються тільки в поєднанні з роботою над текстом. Незалежні ілюстрації прямо не пов`язані з текстом і тому їх можна використовувати для його доповнення і розвитку в процесі проблемних уроків, створення і розв`язання логічних завдань.

Основну частину методичного апарату підручника складають питання і завдання до параграфу. Вони допомагають учням свідомо і глибоко засвоїти зміст уроку, а вчителю дають можливість керувати учбовою діяльністю учнів. Як правило питання є різної складності, що дає вчителю можливість диференціації у роботі з учнями.

Робота учнів з підручником передбачається для учнів з 5 по 11 класи з поступовим ускладненням. Учні середньої ланки знаходять в підручниках визначення понять, висновки і узагальнення, вчаться складати прості плани. Учні старших класів проводять аналіз тексту, фрагментів документів, складають розгорнуті плани тем і розділів, пишуть свої варіанти тих чи інших тем.

Вивчення історії України починається в 5 класі. Використовуються такі підручники. В.Власов, О.Донченко. Вступ до історії України. – К., 2001 рік. У цьому навчальному посібнику поєднано традиційний науково-популярний виклад з художньо-образним. Книга містить чимало історичних оповідань у жанрі дитячої літератури, які покликані донести певну історичну інформацію й викликати емоційне ставлення до прочитаного.

Мисан О. Оповідання з історії України для 5 класу. – К., 1997 рік. У підручнику у формі невеликих оповідань розглядається історія України від найдавніших часів до сьогодення. Ілюстрації до кожного розділу допомагають учням краще засвоїти навчальний матеріал.

Мисан О. Джерело / Навчальна книга-хрестоматія з початкового курсу історії України для 5 класу. – К., 1997.

У 6-7 класах використовується підручник таких авторів: Коляда І.А., Крилач К.І., Юренко С.П. Історія України. – К., 1998 рік. У цьому підручнику подаються історичні події в історії України від найдавніших часів до середини XIY століття. Матеріал підручника охоплює два великих періоди: первісну історію, зародження перших державних утворень на території України – грецьких колоній у Північному Причорномор`ї й ранньослов`янських племінних об`єднань і князівську державу за часів Київської Русі до загарбання Галичини Польщею.

Крім вищеназваного у 7 класі використовується ще один підручник: Лях Р.Д., Темірова Н.Р. Історія України з найдавніших часів до середини XIY століття. – К., 1996 рік. Відповідно до навчального плану сьомого класу підручник розрахований на 17 уроків. Один урок займає “Вступ до історії України”. Для восьмої теми: “Роздріблення Київської держави” доцільно виділити два уроки. На решту тем відводиться по одному уроку.

У 8 класі використовується підручник Швидько Г.К. Історія України. XYI-XYIII століття. – К., 1997 рік. У підручнику висвітлено події української історії від часів, коли більша частина України входила до складу Великого князівства Литовського і до останніх років існування гетьмансько-козацької держави. У книзі знайшли своє висвітлення: зародження і становлення козацтва, українсько-польські конфлікти, національно-визвольна війна українського народу під проводом Богдана Хмельницького, духовно-культурні процеси.

У 9 класі використовують два підручника: Сарбей В.Г. Історія України (ХІХ- поч.ХХ ст.). – К., 1996. В основу підручника покладено розгляд історичних подій і явищ ХІХ- поч. ХХ соліть з точки зору українського національно-культурного відродження. Інший підручник: автори Турченко Р.Г., Мороко В.М. Історія України. – К., 2000 рік.

У 10 класі також використовується два підручника: Турченко Ф.Г. Новітня історія України. Частина 1. 1917-1945 рр. – К., 1998. і Кульчицький С.В., Коваль В.Г., Лебедева Ю.Т. Історія України. – К., 1998.

У 11 класі використовується пілручник авторами якого є Турченко Ф.Г., Панченко П.П., Тимченко С.М. Історія України. – К., 1998.

Історію стародавнього світу вивчають у 6 класі за підручником Бандеровського О. Історія стародавнього світу. – К., 1998 рік. Підручник знайомить учнів з особливостями розвитку людства в первісну добу та часи існування перших держав. У матеріалах підручника реалізовано новий цивілізаційний підхід. Матеріали підручника поділяються на чотири розділи, розділи на теми, а теми на уроки. Кожен урок включає питання і завдання, перелік понять, нових термінів, а також основних дат. В колонці праворуч – інформація для допитливих учнів. Подаються також витяги з документальних джерел Тематичний матеріал насичений картами, схемами, ілюстраціями та малюнками.

Історія середніх віків викладається у сьомому класі за підручником О.Карліної. Історія середніх віків. – К., 2000 рік. Матеріал підручника поділений на дванадцять розділів, а розділи – 64 уроки. Кожен урок починається запитаннями, що мають допомогти учням пригадати матеріал попередньо вивченої теми. Нові поняття і терміни, основні дати та імена історичних осіб виділено курсивом. На полях подається інформація для допитливих учнів. Матеріал кожного уроку доповнений картами, схемами та ілюстраціями. У кінці підручника вміщено словник термінів і понять, а також хронологічна таблиця.

Вивчення нової історії розпочинається у 8 класі. При її вивченні учні використовують підручник І.М.Бірюльова. Всесвітня історія. Частина перша. XVI – XVIII століття. Підручник містить 34 параграфа (у тому числі три повторювально-узагальнюючі) з історії Європи, Азії та Америки. Засвоєнню цього матеріалу допомагають схеми та ілюстрації. До кожної теми уроку пропонується перелік документів і контрольних запитань, подаються важливі дати і короткий словник термінів. Зміст важливих термінів розкривається також у тексті.

Вивчення нової історії продовжується у 9 класі. Підручник “Всесвітня історія”. Нові часи. Частина друга. (кінець XVIII – поч. ХХ ст.). / С.В.Білоножко, І.М.Бірюльов, О.Р.Давлетов та ін. – К., 1999 рік. Зазначений підручник присвячено подіям другого періоду нового часу. Хронологічно він охоплює період від Великої французької революції до початку першої світової війни. Згідно з програмою в підручнику подається систематизований виклад сучасних поглядів на процес становлення індустріального суспільства.

У 10 класі викладається новітня історія. Використовується підручник “Всесвітня історія” 1914 – 1939 роки / Авт.: Я.М.Бердичевський, Т.В.Ладиченко. – К., 1998. Особливістю цього підручника є те, що він повністю відпловідає шкільній програмі із всесвітньої історії.

У 10 класі використовують також інший підручник із всесвітньої історії. Автори: О.В.Гісем, В.М.Даниленко, А.О.Подобед. – К., 1999.

В 11 класі викладається другий період новітньої історії. На сьогоднішній день використовується підручник. Автори: Бураков Ю.В., Кипаренко Г.М., Мовчан С.П. всесвітня історія. Новітні часи. 1945- 1998. – К., 2000. Підручник містить систематизований виклад історії зарубіжних країн, міжнародних відносин, культури. Особлива увага приділена розкриттю основних процесів і найхарактерніших ознак новітнього часу.

**3.1 Організація та методи дослідження**

Мета дослідно-експериментального дослідження – виявити ефективність застосування технології проблемного навчання під час уроків історії.

Мета конкретизувалася через постановку низки завдань.

. Виявити рівень пізнавального інтересу та пізнавальної активності у учнів 9-го класу.

. Розробити та апробувати систему уроків з історії у 9 класі на основі проблемного навчання.

. Оцінити ефективність впливу проблемного навчання на уроках історії на розвиток пізнавального інтересу та пізнавальної активності у учнів 9-го класу.

База дослідження –«Сєвєродонецька середня загальноосвітня школа №13». В експерименті брали участь 24 особи віком 15-16 років. Для проведення експериментальної роботи було сформовано експериментальну групу (учні 9-го «А» класу) та контрольну групу (учні 9-го «Б» класу), кожна з яких налічувала по 12 осіб.

Терміни проведення дослідження: у період проведення педагогічної практики.

Експеримент складався із трьох етапів: констатуючого, формуючого, контрольного.

На констатуючому етапі експериментального дослідження було виявлено рівень пізнавального інтересу та пізнавальної активності у учнів 9-го класу.

На формуючому етапі експериментального дослідження було розроблено та проведено уроки з історії у 9 класі з використанням технології проблемного навчання. На контрольному етапі експериментального дослідження було проведено діагностику пізнавального інтересу та пізнавальної активності учнів 9-го класу, порівняння та узагальнення отриманих результатів та зроблено висновки.

**3.2 Сучасна педагогічна система. Завдання шкільної історичної освіти.**

Активізується роль освіти й науки в житті суспільства: віднині вони є основною та головною рушійною силою прогресу. Перед освітою України сьогодні постає двоєдине завдання: по-перше, формувати всебічно розвинену  особистість із високим рівнем інтелекту й духовності, із сучасним інноваційним типом мислення;  по-друге, виховати свідомого громадянина – патріота з широким європейським світоглядом і відкритістю  до світу.

             Сучасна система навчання- це певним чином організована взаємодія учителя й учнів, спрямована на засвоєння учнями змісту освіти для набуття ними певних  якостей особистості.

Історія як предмет є унікальною, бо впливає на формування системи мислення, надає можливість людині вільно пересуватися в історичному просторі, озброює її знанням істо­ричного досвіду, що в результаті дозволяє правильно оцінювати су­часні політичні й соціальні процеси. До того ж, історичні знання сприя­ють формуванню власної точки зору особи і, разом з тим, вчать цінувати й поважати думки інших.

Історичні дисципліни виховують та розвивають широту мислення, твор­чу уяву, толерантність, громадську активність особистості.

Таким чином, історична освіта пок­ликана готувати молодь до само­стійного життя у сповненому су­перечностей сучасному світі, ство­рити сприятливі умови для взаєморозуміння між людьми, що представляють різні культурні, ет­нічні й релігійні традиції, допомог­ти людині усвідомити себе не лише представником певної країни і ре­гіону, але й громадянином Європи та світу.

Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти зазначає: *«Метою освітньої галузі «Суспільствознавство», що складається з історичного та суспільствознавчого компонентів, є забезпечення розвитку учня як особистості, що керується гуманістичними нормами і цінностями, усвідомлює себе громадянином України та успішно самореалізується в сучасному українському суспільстві».*

Завданнями освітньої галузі є:

¾  забезпечення реалізації можливостей розвитку учня як вільної особистості, здатної за допомогою набутих ключових та галузевих компетентностей ефективно самореалізовуватися в сучасному багатоманітному глобалізованому світі та брати участь у житті демократичної, соціальної, правової держави і громадянського суспільства, вчитися протягом усього життя;

¾  розвиток інтелекту дитини, її критичного та творчого мислення, визначення нею власної ідентичності як особистості, громадянина, члена родини, етнічної, релігійної, регіональної та локальної спільноти;

¾  формування в учнів почуття власної гідності, поваги до прав людини, гуманістичних традицій та загальнолюдських цінностей, здатності формувати власну етичну позицію та дотримуватися правил соціально відповідальної поведінки.

***Метою навчання історії***, як зазначено в Держстандарті, є «формування в учнів ідентичності та почуття особистої гідності в результаті осмислення соціального та морального досвіду  минулих поколінь, розуміння історії і культури України в контексті історичного процесу**».(схема)**

 Програма для загальноосвітніх навчальних закладів історії України, всесвітньої історії (5–11 класів) має конкретизувати завдання, визначені Державним стандартом.

  Учитель конкретизує цілі шкільної історичної освіти для конкретних курсів, навчальних тем і окремих уроків залежно від особливостей  учнів класу, власних здібностей, змісту навчального матеріалу, уміння якісно здійснювати структурнофункціональний аналіз навчального матеріалу та наявних засобів навчання.

Схема - складові співпраці    «Учитель-учень».

    Процес навчання зорієнтований на кінцевий результат, у відповідному рівні якого зацікавлені  й педагог, і учень.  Проте на особистісний характер  інтересів учасників навчального процесу впливають різні чинники.

Фактори впливу мотивації учасників навчального процесу на кінцевий результат

|  |  |
| --- | --- |
| **Учень** | **Вчитель** |
| ·        Особиста зацікавленість навчальним предметом;  ·        ставлення близьких йому людей до його результатів навчання;  ·        вплив результатів навчання на майбутню кар'єру;  ·        складність засвоєння предмета;  ·        ресурс часу, який він відводить на виконання навчальних завдань;  ·        особливості мікроклімату в класному колективі (щодо престижності бути успішним);  ·        особисте ставлення до педагога. | ·        Професійна компетентність;  ·        професійні інтереси педагога;  ·        соціальна значимість сус-пільних дисциплін, їх наукове, навчально-виховне та прикладне значення;  ·        IQ учня та його особисте сприйняття предмета навчання;  ·        можливість впливу на вибір учнем майбутньої професії;  ·        суспільне визнання та суспільна оцінка результатів навчання. |

    Результатом навчання стають набуті учнями вміння та навички, досвід різних видів діяльності, знання, ціннісні орієнтири.

             У своїй сукупності вони складають набір компетентностей.

      Новий образ учителя-суспільствознавця  підвищує його відповідальність перед суспільством і державою, роль у навчально-виховному процесі.

*«Фахова компетентність»*– сукупність особистісних рис, теоретичних знань, досвіду роботи педагога, що забезпечує ефективність і результативність його діяльності, передбачає високий рівень професійної майстерності й гарантує якісну реалізацію вимог Державного стандарту та відповідних навчальних програм.

Риси сучасного педагога-історика 1.     *Державницька свідомість.* У непростих сучасних вимогах трансформації українського суспільства від тоталітаризму до  демократії, правової держави, громадянського суспільства вчитель історії є провідником  державницьких ідей.

2.     *Професійна та фахова компетентність.* Цей аспект охоплює дві сторони питання: вільне володіння історичним теоретичним матеріалом, постійне вдосконалення  знань та оволодіння сучасними педагогічними технологіями, упровадження  в освітній процес  тих інновацій, які сприятимуть високій результативності навчання і виховання учнівської молоді. Перебуваючи у постійному пошуку, учитель історії конструює оригінальні методичні прийоми, створює власну педагогічну лабораторію.

3.     Гуманістична спрямованість викладання: у центрі  історичних подій – не партії, класи, рухи, а конкретні люди з конкретними  життєвими потребами, духовними цінностями, моральними нормами.

4.     Демократизм. Сучасний освітній процес дає можливість кожному педагогу не лише сприймати, а й усебічно підтримувати право кожного учня на власне бачення, розуміння та оцінку історичних подій, явищ фактів, яке може відрізнятися від позиції педагога, авторів підручників. Історичний плюралізм, багато перспективність і багатоманітність – основа сучасної  методики викладання суспільних дисциплін.

5.     **Особиста культура педагога.** Справжній учитель завжди бачить у своєму вихованцю особистість. Відкритість, щира увага вчителя до  внутрішнього світу учнів, розуміння їхніх поглядів сприяють формуванню поваги і довіри до педагога. Сучасний педагог організовує навчальний процес на основі педагогіки співпраці.

      Традиційному навчанню притаманні:

предметна зорієнтованість освіти, яка виявляється у спрямованості навчання на засвоєння учнями знань із конкретних навчальних предметів і формування стандартного набору вмінь та навичок;

 погляд на навчання як на взаємозв’язок двох автономних діяльностей:  діяльності вчителя та навчально-пізнавальної діяльності учня.

Виходячи із цього, вчителі виступають суб’єктами процесу навчання, а учні — об’єктами.

Компетентнісний підхід активно досліджується у вітчизняному та зарубіжному науково-педагогічному просторі.

   Загальні теоретичні положення щодо реалізації компетентнісного підходу в освіті розглядаються у роботах Н. Бібік, О. Бондаревської, І. Єрмакова, І. Зимньої, О. Локшиної, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, В. Сєрікова, Л. Сохань, О. Сухомлинської, Л. Хоружої, А. Хуторського.                                                       Окремі питання методики формування предметних компетенцій учнів розглядаються у працях К. Баханова, О. Кучер, А. Старєвої, І. Родигіної, Г. Фреймана, С. Шишова.

    Питання змісту та організації шкільної історичної освіти на основі компетентнісного підходу, формування предметно-історичних компетенцій учнів досліджують К. Баханов, А. Булда, Т. Ладиченко, О. Турянська, О. Удод та ін.

У посібнику «Методика навчання історії в школі» автори О. Пометун і Г. Фрейман відзначають рівні вимірювання результатів навчання.:

– «Результати навчання, що досягаються на одному уроці, на багатьох уроках, при вивченні теми, розділу, навчального курсу, всіх курсів історії в школі можуть вимірюватись рівнем:

Ø     історичної освіченості учня;

Ø     сформованості історичної свідомості учнів;

Ø     розвитку пізнавальних можливостей школярів;

Ø     розвитку ключових та предметних компетентностей учнів;

Ø     вихованості й загальної культури особистості».

    Компетентнісний підхід полягає у спрямуванні навчального процесу на набуття учнями важливих компетенцій, тобто загальних здатностей особистості виконувати певний вид  діяльності.

  Компетéнтність — проінформованість, обізнаність, авторитетність.

Компетентність у перекладі з латинської competentia означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід.

     У даний час існує ряд спроб визначити поняття «компетентність» з освітньої точки зору. Наприклад, на нараді концептуальної групи проекту «Стандарт загальної освіти» сформульоване таке робоче визначення поняття «компетентність»: «Готовність учня використовувати засвоєні знання, навчальні вміння та навички, а також способи діяльності в житті для рішення практичних і теоретичних задач».

Компетенція - наперед задана соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки учня, необхідної для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері.

    Компетентність - оволодіння, володіння учня відповідною компетенцією, що включає його особистісне ставлення до неї та предмета діяльності.      Компетентність - особистісна якість (сукупність якостей) учня, що вже відбулась, і мінімальний досвід діяльності в заданій сфері.

       Компетентність базується на знаннях, досвіді, цінностях,набутих завдяки навчанню, та є показником успішності останнього.

     Таким чином, відповідність загальної здатності учнів виконувати певну діяльність тим вимогам, які висуваються до її виконання, є ступенем компетентності учня.

     Варто сказати, що не існує єдиного узгодженого визначення та переліку ключових компетентностей. Оскільки компетентності - це насамперед замовлення суспільства на підготовку його громадян,такий перелік багато в чому визначається узгодженою позицією соціуму в певній країні або регіоні. Досягти такого узгодження вдається не завжди**.**

На підставі міжнародних та національних досліджень в Україні виокремлено п'ять наскрізних ключових компетентностей:

    1. Уміння вчитися - передбачає формування індивідуального досвіду участі школяра в навчальному процесі, вміння, бажання організувати свою працю для досягнення успішного результату; оволодіння вміннями та навичками саморозвитку, самоаналізу, самоконтролю та самооцінки.

  2.  Здоров'язбережувальна компетентність - пов'язана з готовністю вести здоровий спосіб життя у фізичній, соціальній, психічній та духовній сферах.

   3. Загальнокультурна (комунікативна) компетентність - передбачає опанування спілкуванням у сфері культурних, мовних, релігійних відносин; здатність цінувати найважливіші досягнення національної, європейської та світової культур.

   4. Соціально-трудова компетентність - пов'язана з готовністю робити свідомий вибір, орієнтуватися в проблемах сучасного суспільно-політичного життя; оволодіння етикою громадянських стосунків, навичками соціальної активності, функціональної грамотності; уміння організувати власну трудову та підприємницьку діяльності; оцінювати власні професійні можливості, здатність співвідносити їх із потребами ринку праці.

   5. Інформаційна компетентність - передбачає оволодіння новими інформаційними технологіями, уміннями відбирати, аналізувати, оцінювати інформацію, систематизувати її; використовувати джерела інформації для власного розвитку.

ІІ. Загальнопредметні — належать до певних навчальних предметів та освітніх галузей (наприклад, галузі «Суспільствознавство»);

ІІІ. Предметні (спеціальні) — більш конкретні стосовно двох  перших рівнів, мають детальний опис і можливості формування в рамках навчального предмета (історії). До них належать просторові, хронологічні, інформаційні, логічні,мовленнєві та аксіологічні компетенції.

Класифікація основних історико-предметних компетентностей учнів.

•         Хронологічні

•         Просторові

•         Інформаційні

•         Мовленнєві

•         Логічні

•         Аксіологічні

1. Хронологічна

•         передбачає вміння учнів орієнтуватися в історичному часі:

•          розглядати суспільні явища в розвитку та в конкретно-історичних умовах певного часу;

•         співвідносити історичні події, явища з періодами, орієнтуватися в науковій періодизації історії;

•          використовувати періодизацію як спосіб пізнання історичного процесу.

2. Просторова

•         передбачає вміння учнів орієнтуватися в історичному просторі:

•         співвідносити розвиток історичних явищ і процесів з географічним положенням країн та природними умовами;

•         користуючись картою, пояснювати причини і наслідки історичних подій, процесів вітчизняної та всесвітньої історії, основні тенденції  розвитку міжнародних відносин;

•         характеризувати, спираючись на карту,

•         історичний процес та його регіональні особливості.

4.  Мовленнєва

•         передбачає вміння учнів будувати усні та письмові висловлювання щодо історичних фактів, історичних постатей та історичної теорії:

•         реконструювати образи минулого у словесній формі у вигляді опису, оповідання, образної характеристики;

•          викладати історичні поняття, зв’язки і тенденції історичного розвитку застосовуючи пояснення, доведення, міркування, узагальнюючу характеристику.

5. Інформаційна

•         передбачає вміння учнів працювати з джерелами історичної інформації:

•         користуватися довідковою літературою, Інтернетом тощо для самостійного пошуку інформації;

•         систематизувати історичну інформацію, складаючи таблиці , схеми, різні типи планів;

•         самостійно інтерпретувати зміст історичних джерел;

•         виявляти різні точки зору, визнавати і сприймати таку різноманітність;

•         критично аналізувати, порівнювати та оцінювати історичні джерела, виявляти тенденційну інформацію й пояснювати її необ’єктивність.

6. Аксіологічна

•         передбачає вміння учнів формулювати оцінки і версії історичного руху й розвитку:

•         порівнювати й оцінювати факти та діяльність історичних осіб з позиції загальнолюдських та національних цінностей, визначати власну позицію щодо суперечливих питань історії;

•         виявляти інтереси, потреби, протиріччя в позиціях соціальних груп і окремих осіб та їх роль в історичному процесі, тенденції і напрями історичного розвитку;

•         оцінювати різні версії й думки про минулі історичні події, визнаючи, що деякі джерела можуть бути необ’єктивними.

   У школі сьогодні особлива увага надається формуванню правових компетентностей учнів, адже правова освіта є одним з найважливіших чинників розвитку особистості, становлення громадянського суспільства і демократичної правової держави, умовою формування  правосвідомості громадянина.

Аксіологічно-правова- через висловлювання відношення, власної позиції щодо функції права у суспільстві, правомірної та неправомірної поведінки, юридичної відповідальності за правопорушення, визначення чеснот громадянина правової демократичної держави.

Логічна - через визначення окремих ознак правових понять, формулювання їх визначення, виділення основних складових правових явищ та фактів, побудову структурно-логічних схем;

Юридично-мовленнєва

через характеристику правових явищ (правомірної та неправомірної поведінки), обговорення їх у групі та представлення власної позиції, обґрунтування її,  інсценівки правових ситуацій;

Інформаційно-правова

 уміння учнів працювати з джерелами юридичної інформації, аналізувати нормативно-правові акти, користуватись довідковою літературою, Інтернетом для самостійного пошуку інформації.

Практико-орієнтована через співставлення власного уявлення про правове явище та витягом з НПА, наведення прикладів, що конкретизують правове положення, застосування теоретичних знань для аналізу ситуативних задач

**3.3 Дослідження рівня пізнавального інтересу та пізнавальної активності учнів 9-го класу**

Мета констатуючого етапу: виявлення рівня пізнавального інтересу та пізнавальної активності у учнів контрольного та експериментального класів.

Завдання:

. Підібрати методики та провести діагностику рівня пізнавального інтересу та пізнавальної активності учнів 9-го класу.

2. Порівняти результати експериментальної та контрольної груп.

. Зробити висновки.

Для визначення рівня пізнавального інтересу використано методику «Вивчення особливостей пізнавального інтересу» (В.С. Юркевич).

Ціль: визначення рівня пізнавального інтересу.

Хід виконання: учневі пропонується анкета, у якій необхідно відзначити одну з трьох відповідей.

Стандартизована анкета включає п'ять запитань.

Інтерпретація результатів. Необхідно визначити, які відповіді переважають – «А», «Б» чи «В».

Переважання відповідей «А» свідчить про дуже виражені пізнавальні інтереси.

Переважання відповідей «Б» свідчить про середню виразність пізнавальних інтересів.

Переважання відповідей «В» свідчить про слабку виразність пізнавальних інтересів.

Детально методика представлена ​​у додатку 1.

Також на констатуючому етапі було використано методику «Поріг активності» (Т.Л. Романова).

Мета методики: виявлення пізнавальної активності суб'єкта у вирішенні життєвих проблем.

Методика складається з 18 тверджень (від першої особи), з якими обстежуваний повинен погодитись або не погодитись.

Інтерпретація результатів.

За відповідь, що збігається з ключем, присвоюється «1» бал, за «0» балів. Підраховується сумарний бал, який порівнюється із тестовими нормами.

- 5 балів – низький поріг активності. Активна життєва позиція, діяльна, не схильна довго обмірковувати вчинки та наслідки. Упевнений тоді, коли активно діє, наполегливий у досягненні мети, не схильний до рефлексії та визнання своїх помилок, що важко піддається до корекції.

- 10 балів - середній поріг активності відображає збалансоване гармонійне поєднання реальної діяльності та внутрішніх переживань та роздумів

- 18 балів - вищий поріг активності, суб'єкт інертний, "важкий на підйом", більш схильний до "внутрішнього життя", ніж до зовнішньої активності. Необхідні дії відкладає до останньої можливості. Не любить взаємодіяти з іншими людьми, воліє працювати та відпочивати на самоті. Довго переживає свої проблеми, любить копатися в собі.

Детально методика представлена ​​у додатку 1.

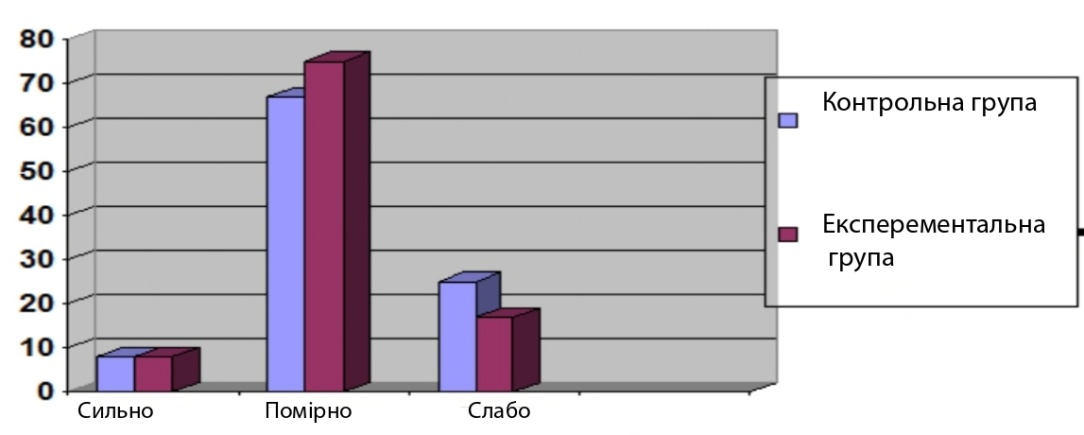
Дані, отримані в результаті діагностики рівня пізнавального інтересу учнів 9-го класу за методикою «Вивчення особливостей пізнавального інтересу» (В.С. Юркевич) на етапі експерименту, що констатує, в контрольній та експериментальній групах представлені в додатку 2.

Зіставлення досліджуваних контрольної та експериментальної груп учнів за результатами діагностики інтенсивності пізнавального інтересу на етапі, що констатує, представлено в таблиці 1.

Таблиця 1. Результати дослідження рівня пізнавального інтересу учнів в експериментальній та контрольній групі на етапі, що констатує (в %) n=24

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Группа | Рівні | | |
|  | Виражений сильно | Виражений помірно | Виражений слабо |
| Експериментальна | 8 | 67 | 25 |
| Контрольна | 8 | 75 | 17 |

Наочно аналіз результатів за методикою «Вивчення особливостей пізнавального інтересу» (В.С. Юркевич) на етапі, що констатує, представлений на гістограмі 1.



Гістограма 1. Рівні розвитку пізнавального інтересу контрольної та експериментальної груп на констатуючому етапі

Як видно з таблиці 1 і гістограми 1 пізнавальний інтерес виражений сильно у 8% дітей в експериментальній та контрольній групі, для цих учнів цей етап пізнавальних інтересів найчастіше вже пов'язаний з вибором професії. Пізнавальний інтерес виражений помірно у 67% дітей у експериментальній групі і в 75% дітей у контрольній групі, ці діти однаково цікавляться всіма предметами, що вивчаються в школі, далеко не завжди добре встигаючи з цих предметів. Пізнавальний інтерес виражений слабо у 25% дітей в експериментальній та у 17% дітей у контрольній групі.

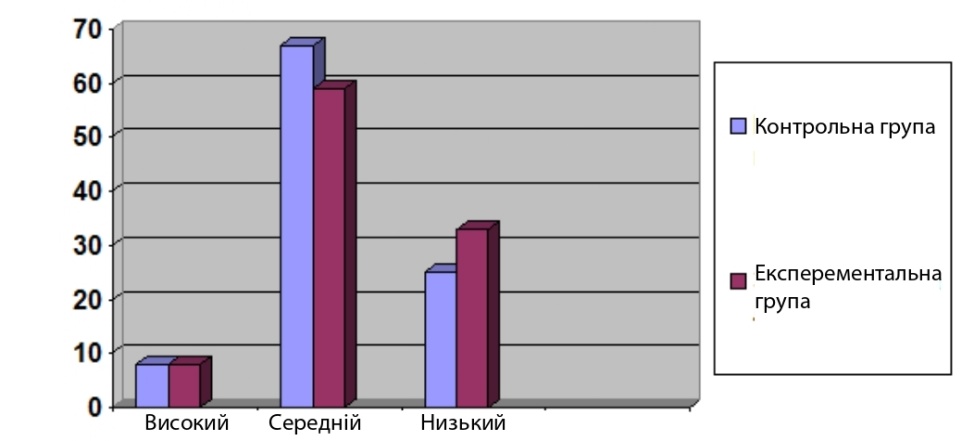
Дані, отримані в результаті діагностики пізнавальної активності у учнів 9-го класу за методикою «Поріг активності» (Т.Л. Романова) на етапі, що констатує експерименту в контрольній та експериментальній групі представлені в додатку 2.

Зіставлення досліджуваних контрольної та експериментальної груп учнів за результатами діагностики пізнавальної активності на етапі, що констатує, представлено в таблиці 2.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Група | Рівні | | |
|  | Низький поріг | Середній поріг | Вищий поріг |
| Експериментальна | 8 | 59 | 33 |
| Контрольна | 8 | 67 | 25 |

Таблиця 2. Результати дослідження пізнавальної активності учнів в експериментальній та контрольній групі на констатуючому етапі (%) n=24

Наочний аналіз результатів за методикою «Поріг активності» Т.Л. Романової в експериментальній та контрольній групі на констатуючому етапі представлений на гістограмі 2.



Гістограма 2. Рівні розвитку пізнавальної активності контрольної та експериментальної груп на констатуючому етапі

Результати діагностики за методикою "Поріг активності" Т.Л. Романової на констатуючому етапі показали, що низький поріг пізнавальної активності продемонстрували 8% дітей контрольної групи та 8% дітей експериментальної групи, для цих учнів характерна активна життєва позиція, вони діяльні, не схильні довго обмірковувати вчинки та наслідки, наполегливі у досягненні мети, не схильні до рефлексії та визнання своїх помилок, що важко піддаються до корекції.

Середнім порогом активності мають 67% дітей у контрольній групі та 59% дітей в експериментальній групі, для цих учнів характерне гармонійне поєднання реальної діяльності та внутрішніх роздумів.

Вищий поріг активності продемонстрували 25% дітей у контрольній групі та 33% дітей в експериментальній групі, ці учні схильні до «внутрішнього життя», ніж до зовнішньої активності. Необхідні дії відкладають до останньої можливості, не люблять взаємодіяти з іншими людьми, воліють працювати і відпочивати на самоті, довго переживають свої проблеми, люблять копатися в собі.

Таким чином, у контрольній та експериментальній групі приблизно однакові рівні пізнавального інтересу та пізнавальної активності. Дані дослідження дозволяють зробити висновок про недостатній рівень пізнавальної активності та пізнавального інтересу у учнів, що й зумовило проведення формуючого експерименту в експериментальній групі.

**3.4 Використання проблемного навчання під час уроків історії у 9 класі**

Мета формуючого експерименту - розробка уроків історії із застосуванням проблемного навчання та їх апробація.

Завдання формуючого експерименту:

) розробити уроки з історії у 9 класі на основі проблемного навчання;

) апробувати розроблені уроки з історії учнів 9-го класу.

У таблиці 3 представлені уроки з історії, які проводилися в експериментальному класі, а також методи та питання проблемного характеру.

Таблиця 3 Уроки з історії у 9 класі на основі проблемного навчання

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Дата | Тема уроку | Ціль | Методи | Проблемні питання |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1. | 10.09.21 | 1Держава та українське суспільство наприкінці XIX – на початку XX століття. | Сформувати в учнів уявлення про особливості соціально-політичного становища України наприкінці ХІХ-початку ХХ століття, розуміння актуальних проблем та протиріч визначення своєї позиції рівень і перспективи її розвитку. | Повідомлення теми з мотивуючим прийомом | Виділіть групи протиріч, що існували у світі на початку XX століття. Які прогнози існували щодо розвитку світу у XX столітті? Як ви розумієте слова К.Аксакова, які можуть стати епіграфом для нашого уроку? "Небезпека для України одна: якщо вона перестане бути Україною". Що ми спробуємо дізнатися на нашому уроці? |
| 2 | 19.09.21 | Перша революція. Політичне життя в 1905-1907 гг. | З'ясувати причини революції, цілі, які є результати революції, характер революції | розвивати навички аналізу документа, робити висновки. Який підводить без проблеми діалог | Чи можна було уникнути революції? Що змінилося на території України після революції? |
| 3 | 23.09.21 | Економічні реформи | Сформувати в учнів уявлення про як про певну трансформацію революції «знизу» на революцію | усвідомити політичні, економічні та соціальні завдання столипінського аграрного законодавства. | Підводить без проблеми діалог Прочитавши документ дайте відповідь на питання: Яке найважливіше завдання ставив перед собою? Як здійснював це завдання? |
| 4 | 26.09.21 | Духовне життя Срібної доби | Розглянути особливості розвитку духовного життя України на початку XX століття; | сформувати уявлення про сутність соціокультурного феномену | . Який підводить без проблеми діалог Якими словами ми можемо охарактеризувати Срібний вік? Спробуйте самостійно сформулювати визначення поняття Срібний вік. Потім запишемо його. |
| 5 | 30.09.21 | Основні події Першої світової війни | Ознайомити учнів з причинами Першої світової війни, з міжнародними подіями, що призвели до початку світової війни | Продовжуватиме формувати вміння аналізувати історичні факти. | Який підводить від проблеми діалог Чи можна було запобігти війні на початку XX століття? А який вихід у цій обстановці могли б запропонувати ви? |
| 6 | 03.10.21 | Україна у Першій світовій війні | Сформувати загальні уявлення про участь України у подіях, пов'язаних із Першою світовою війною | Діалог, що підводить від проблеми | З'ясуйте які наслідки для економічної, соціальної та політичної сфер життя суспільства спричинило за собою участь Україні у Першій світовій війні. Свої висновки аргументуйте фактами. |
| 7 | 08.10.21 | Мирне врегулювання. Версальсько-вашингтонська система | Сформувати уявлення про мирне врегулювання після Першої світової війни | Розвивати навички роботи із документами | Прочитавши документ дайте відповідь на питання: Як А.І. Денікін оцінює дії армії у війні? Як ви вважаєте, чому він пише про «спокуту армією гріхів верховної влади»? |
| 8 | 14.10.21 | Лютнева революція 1917 р. | Сприяти формуванню уявлення про Лютневу революцію | Продовжити розвивати вміння знаходити необхідні відомості у різних джерелах інформації; вирішувати проблемні питання. | Який спонукає від проблемної ситуації діалог Проблемна ситуація: Який головний підсумок Лютневої революції? Лютий. революція призвела до повалення самодержавства, , але чому відбулася після лютого Жовтнева революція 1917 р.? Що необхідно дізнатися про Лютневу революцію, щоб вирішити цю проблему? Якою буде тема уроку? |
| 9 | 17.10.21 | Громадянська війна | Показати глибину трагедії українського народу, введеного в братовбивчу війну | сформулювати причини Громадянської війни, розкрити цілі та політичну програму Білого руху. Діалог, що підводить від проблеми | Прочитайте текст підручника на с.103 перший абзац першого пункту § 14 і спробуйте визначити причини громадянської війни. Хлопці, хто, на вашу думку, винен у розв'язанні громадянської війни? |

Загалом було проведено 9 уроків, загальною метою яких є застосування елементів проблемного навчання. У процесі роботи використовувалися такі методи: діалог, що спонукає від проблемної ситуації, що підводить до теми діалог, повідомлення теми з мотивуючим прийомом, що підводить від проблеми діалог, що підводить без проблеми діалог. Також уроки були спрямовані на розвиток логічного мислення, творчих здібностей, формування позитивної мотивації у школярів, до їх усвідомленого ставлення до знань.

На уроці на тему «Держава і українське суспільство наприкінці XIX - на початку XX століття» застосовувався метод «повідомлення теми з мотивуючим прийомом». Перед формулюванням теми уроку використовувався прийом "актуальність". Учням було поставлено питання, що вказують на значимість теми.

При вивченні теми «Економічні реформи» застосовувався метод «діалог, що підводить без проблеми». Учням було дано таке завдання: прочитавши документ, дайте відповідь на питання: Яке найважливіше завдання ставив перед собою? Як здійснював це завдання? Учні самостійно визначили завдання столипінського аграрного законодавства.

Проблемні завдання дозволили активізувати пізнавальний інтерес учнів. При вивченні теми «Україна у Першій світовій війні» учням було запропоновано ознайомитися з матеріалом підручника та з'ясувати, які наслідки для економічної, соціальної та політичної сфер життя суспільства спричинило за собою участь України у Першій світовій війні. Свої висновки необхідно аргументувати фактами. Це завдання дозволило учням розмірковувати, формулювати свою точку зору на події, що вивчаються, і побачити велику кількість спірних питань в історії Першої світової війни.

Урок на тему «Мирне врегулювання. Версальсько-Вашингтонська система» проводився у формі брейн-рингу. На цьому уроці застосовувався метод «підведення діалогу». Наприклад, одним із завдань був аналіз історичного документа. Учасники мали, прочитавши документ, відповісти такі питання: Як оцінює дії армії у війні? Як ви вважаєте, чому він пише про «спокуту армією гріхів верховної влади»? Учні з великим інтересом брали участь у виконанні завдання.

Використовуючи метод «що спонукає від проблемної ситуації діалог», на уроці на тему «Лютнева революція 1917 р.» спочатку була поставлена ​​проблемна з итуация: Який головний підсумок Лютневої революції? Лютнева революція призвела до повалення самодержавства, але чому відбулася після лютого Жовтнева революція 1917 р.? Після цього було надано допомогу у формулюванні теми уроку учнями з допомогою питань: Що потрібно дізнатися про Лютневу революцію, щоб вирішити цю проблему? Якою буде тема уроку?

Різноманітність методів та прийомів роботи вчителя спонукала учнів активно проявляти себе на уроках, виконувати всі завдання. З боку дітей було виявлено особливу зацікавленість у виконанні завдань. Учні розмірковували, застосовували отримані знання на вирішення поставленої проблеми, вони розпочинали дискусію і самостійно приймали рішення з оцінці особистості чи історичних подій.

Таким чином, був проведений формуючий етап, у процесі якого було розроблено та апробовано уроки з історії в експериментальному класі на основі проблемного навчання.

У формувальному експерименті позначені використані методи та прийоми у рамках проблемного навчання на уроках історії.

Для перевірки ефективності реалізованих заходів було проведено контрольний етап експерименту.

**3.5 Аналіз результатів дослідно-експериментального дослідження**

Після закінчення уроків було проведено контрольне дослідження, що дозволяє оцінити ефективність проведеної роботи.

Мета контрольного етапу - виявлення динаміки рівня розвитку пізнавального інтересу та пізнавальної активності у учнів експериментального класу.

Завдання контрольного експерименту:

) провести діагностику рівня пізнавального інтересу та пізнавальної активності учнів контрольного та експериментального класів;

) провести оцінку ефективності роботи з розвитку пізнавального інтересу та пізнавальної активності.

Нами було проведено повторну діагностику.

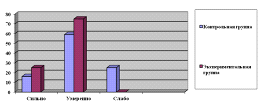
Дані, отримані внаслідок діагностики рівня пізнавального інтересу учнів за методикою «Вивчення особливостей пізнавального інтересу» (В.С. Юркевич) на контрольному етапі експерименту у контрольній та експериментальній групах представлені у додатку 3.

Зіставлення досліджуваних груп учнів 9-го класу за результатами діагностики інтенсивності пізнавального інтересу на контрольному етапі представлено таблиці 4.

Таблиця 4. Результати дослідження інтенсивності пізнавального інтересу учнів в експериментальній та контрольній групі на контрольному етапі (%)n=24

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Групи | Рівні | | |
|  | Виражений сильно | Виражений помірно | Виражений слабо |
| Експериментальна | 25 | 75 | 0 |
| Контрольна | 16 | 59 | 25 |

Наочно аналіз результатів за методикою «Вивчення особливостей пізнавального інтересу» (В.С. Юркевич) в експериментальній та контрольній групі на контрольному етапі представлено на гістограмі 3.



Гістограма 3. Рівні розвитку пізнавального інтересу контрольної та експериментальної груп на контрольному етапі

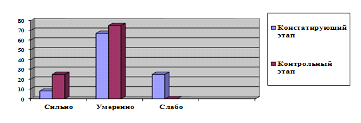
Як видно з гістограми 3 та таблиці 4 пізнавальний інтерес виражений сильно у 25% дітей в експериментальній групі та у 16% дітей у контрольній. Пізнавальний інтерес виражений помірно у 75% дітей в експериментальній групі та у 59% у контрольній групі. Виражений слабо у 25% дітей у контрольній групі, в експериментальній групі дітей зі слабко вираженим пізнавальним інтересом не виявлено.

Динаміка рівня пізнавального інтересу у контрольній та експериментальній групі представлена ​​в таблиці 5.

Таблиця 5. Динаміка ступеня інтенсивності пізнавального інтересу учнів у контрольній та експериментальній групі (у %)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Етап, група | Рівні | | |
|  | Виражений сильно | Виражений помірно | Виражений слабо |
| Констатуючий етап Експериментальна група | 8 | 67 | 25 |
| Контрольний етап Експериментальна група | 25 | 75 | 0 |
| Констатуючий етап Контрольна група | 8 | 75 | 17 |
| Контрольний етап Контрольна група | 17 | 58 | 25 |

Наочно динаміка ступеня інтенсивності пізнавального інтересу учнів експериментальної групі представлена ​​на гістограмі 4.



Гістограма 4. Динаміка ступеня інтенсивності пізнавального інтересу учнів в експериментальній групі

Аналіз динаміки ступеня інтенсивності пізнавального інтересу в експериментальній групі показав, що кількість учнів із сильно вираженим пізнавальним інтересом збільшилася на 17%. Кількість учнів які пізнавальний інтерес виражений помірковано збільшилося на 8 %. Кількість учасників експериментальної групи зі слабко вираженим пізнавальним інтересом зменшилася на 25%.

Результати проведення дослідження за методикою «Вивчення особливостей пізнавального інтересу» (В.С. Юркевич) на контрольному етапі свідчать, що у дітей експериментальної групи рівень пізнавального інтересу у процесі цілеспрямованої роботи підвищився. Таким чином, уроки з історії на основі проблемного навчання, проведені в експериментальній групі, позитивно вплинули на пізнавальний інтерес учнів 9 класу.

У контрольній групі кількість учнів із сильно вираженим пізнавальним інтересом збільшилася на 8%. Кількість учнів із помірно вираженим пізнавальним інтересом зменшилося на 16 %. Кількість учнів зі слабко вираженим пізнавальним інтересом у контрольній групі збільшилася на 8%. Дані результати пов'язані з навчальним навантаженням учнів наприкінці триместру та навчального року.

Дані, отримані внаслідок діагностики пізнавальної активності у учнів 9-го класу за методикою «Поріг активності» Т.Л. Романової на контрольному етапі експерименту в контрольній та експериментальній групі представлені у додатку 3.

Зіставлення досліджуваних груп учнів 9-го класу за результатами діагностики пізнавальної активності на контрольному етапі представлено таблиці 6.

Таблиця 6. Результати дослідження пізнавальної активності учнів в експериментальній та контрольній групі на контрольному етапі (%) n=24

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Група | Рівні | | |
|  | Низький поріг | Середній поріг | Вищий поріг |
| Експериментальна | 8 | 84 | 8 |
| Контрольна | 8 | 75 | 17 |

Як видно з таблиці 6 та гістограми 6 низький поріг пізнавальної активності продемонстрували 8% дітей контрольної групи та 8% дітей експериментальної групи; середнім порогом активності мають 68% дітей у контрольній групі та 72% дітей в експериментальній групі; вищий поріг активності продемонстрували 24% дітей у контрольній групі та 20% дітей в експериментальній групі.

Динаміка рівня пізнавальної активності за методикою "Поріг активності" Т.Л. Романової у контрольній та експериментальній групі представлена ​​в таблиці 7.

Таблиця 7. Динаміка рівня пізнавальної активності учнів у контрольній та експериментальній групі (в%)n=24

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| етап, група | рівні | | |
|  | Низький поріг | Середній поріг | Вищий поріг |
| Констатуючий етап Експериментальна група | 8 | 59 | 33 |
| Контрольний етап Експериментальна група | 8 | 84 | 8 |
| Констатуючий етап Контрольна група | 8 | 67 | 25 |
| Контрольний етап Контрольна група | 8 | 75 | 17 |

Аналіз динаміки рівня пізнавальної активності в експериментальній групі показав, що кількість учнів із середнім порогом збільшилася на 25%, кількість учнів із вищим порогом пізнавальної активності зменшилася на 25%, кількість учнів із низьким порогом не змінилася.

У контрольній групі кількість учнів із середнім порогом пізнавальної активності збільшилася на 8%. Кількість учнів із вищим порогом пізнавальної активності зменшилося на 8%. Кількість учнів із низьким порогом не змінилася.

Таким чином, у цьому розділі був підібраний діагностичний матеріал та проведена діагностика рівня пізнавального інтересу та пізнавальної активності у учнів експериментальної та контрольної групи.

Дані дослідження дозволили зробити висновок про недостатній рівень розвитку пізнавального інтересу та пізнавальної активності у учнів 9-го класу.

Виходячи з результатів первинного дослідження, було розроблено та проведено уроки з історії у 9-му класі з використанням технології проблемного навчання.

Аналіз результатів діагностики у дітей експериментальної та контрольної груп у контрольному експерименті показав, що у дітей експериментальної групи в ході експерименту підвищився рівень розвитку пізнавального інтересу та пізнавальної активності.

Кількість учнів із середнім порогом пізнавальної активності збільшилося на 25 %. Кількість учнів із вищим порогом пізнавальної активності у експериментальній групі зменшилося на 25 %. Кількість учнів із низьким порогом не змінилася.

Кількість учнів із дуже вираженим пізнавальним інтересом збільшилося на 17 %. Кількість учнів у експериментальній групі, які пізнавальний інтерес виражений помірковано збільшилося на 8 %. Кількість учасників експериментальної групи зі слабко вираженим пізнавальним інтересом зменшилася на 25%.

У контрольній групі значних змін не сталося.

Це дозволяє зробити висновок, що гіпотеза про те, що рівень пізнавального інтересу та пізнавальної активності дітей середнього шкільного віку може бути істотно підвищений, якщо в освітньому процесі на уроках історії цілеспрямовано використовуватиметься проблемне навчання як умова реалізації з істемно-діяльнісного підходу, що підтвердилася.

**ВИСНОВОК**

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблемного навчання дозволив визначити дидактичні засади, психолого-педагогічні передумови вивчення проблемного навчання як умови реалізації системно-діяльнісного підходу на уроках історії у 9-му класі.

В даний час методисти та педагоги все більше уваги приділяють питанню про місце та роль проблемного навчання в школі, про ефективність застосування цього виду навчання.

Проблемне навчання має активно застосовуватися під час уроків історії, оскільки воно сприяє розвитку логічного мислення, творчих здібностей учнів, а й дозволяє краще, повніше зрозуміти хід історичних подій, що відбивається на розвитку та якості знань учнів.

Історія має ставити учнів перед проблемами морального вибору. Учень отримує право на суб'єктивність та упередженість, на обґрунтування своїх рішень моральних проблем історії. Усьому цьому сприяє розробка проблемного навчання.

Ця технологія орієнтована особистісну структуру навчання. Переважаючий метод навчання – проблемний. Навчання за цією технологією сприяє активізації та інтенсифікації діяльності учнів. Це методи, засновані на вирішенні проблемних ситуацій та активної пізнавальної діяльності учнів. В результаті використання такої технології діяльність учнів спрямована на пошук і вирішення складних питань, що вимагають актуалізації знань, аналіз та вміння бачити за окремими фактами явища або закони.

Відпрацювання навчального матеріалу здійснюється активніше і ефективніше, якщо на чільне місце поставлено продуктивний аналіз і синтез історичних фактів, подій, особистостей, заснований на проблемному методі навчання.

При такому навчанні основу пізнавальної діяльності лежить важлива психологічна закономірність - проблемний характер мислення.

Було проведено дослідження використання проблемного навчання під час уроків історії як умови реалізації системно-діяльнісного підходу в МБОУ «Фомінська середня загальноосвітня школа».

Відповідно до поставлених завдань констатуючого етапу експерименту було проведено дослідження рівня пізнавальної активності та пізнавального інтересу у учнів 9-х класів. У більшості піддослідних виявлено середній поріг пізнавальної активності, пізнавальний інтерес у більшості піддослідних виражено помірно.

На формуючому етапі експериментального дослідження були розроблені та проведені уроки з історії у 9 класі на основі проблемного навчання. Загалом було проведено 10 уроків, загальною метою яких є застосування методів та прийомів проблемного навчання. У процесі роботи використовувалися такі методи: діалог, що спонукає від проблемної ситуації, що підводить до теми діалог, повідомлення теми з мотивуючим прийомом, що підводить від проблеми діалог, що підводить без проблеми діалог. Різноманітність методів та прийомів роботи вчителя спонукала учнів активно проявляти себе на уроках, виконувати всі завдання. З боку дітей було виявлено особливу зацікавленість у виконанні завдань. Учні розмірковували, застосовували отримані знання на вирішення поставленої проблеми, вони розпочинали дискусію і самостійно приймали рішення з оцінці особистості чи історичних подій.

Для перевірки ефективності виконаної роботи на контрольному етапі експериментального дослідження було проведено діагностику пізнавального інтересу та пізнавальної активності учнів 9-х класів, порівняння та узагальнення отриманих результатів та зроблено висновки.

Аналіз результатів діагностики в контрольному експерименті показав, що у дітей експериментальної групи під час експерименту підвищився рівень розвитку пізнавального інтересу та пізнавальної активності.

Це дозволяє зробити висновок, що гіпотеза про те, що рівень пізнавального інтересу та пізнавальної активності дітей середнього шкільного віку може бути суттєво підвищений, якщо в освітньому процесі на уроках історії цілеспрямовано використовуватиметься проблемне навчання як умова реалізації системно-діяльнісного підходу, підтвердилася.

Таким чином, завдання, поставлені на початку експерименту, було вирішено, мета дослідження досягнута, гіпотеза підтверджена.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Алексашкіна, Л.М. Діяльнісний підхід у вивченні історії у школі [Текст]/Л.М. Алексашкіна // Викладання історії та суспільствознавства у школі. – 2005. – № 9. – С.8 – 15.

2. Асмолов, А.Г. Системно-діяльнісний підхід у розробці стандартів нового покоління [Текст]/О.Г. Асмолов. – М.: Педагогіка, 2009. – 180 с.

3. Баксанський, О.Є. Проблемне навчання: обґрунтування та реалізація [Текст] / О.Є.Баксанський, М.В.Чистова // Наука та школа. – 2004. – №1. – С. 19-25.

4. Брушлинський, А.В. Психологія мислення та проблемне навчання [Текст]/А.В.Брушлінський. – М.: Знання, 2004. – 96 с.

5. Виготський, Л.С. Педагогічна психологія [Текст]/Л.С. Виготський. – М.: Педагогіка-Прес, 2006. – 315 с.

6. Гайфуллін, Г. Вступаючи в 21 століття: навчальні комп'ютерні моделі в проблемному навчанні [Текст]/Г.Гайфуллін та ін. // Наука та школа. - 2004. - №5. - С. 30-32

7. Гін, А.А. p align="justify"> Прийоми педагогічної техніки: свобода вибору. Відкритість. Діяльність. Зворотній зв'язок. Ідеальність [Текст]/А.А. Гін. – М.: Віта-Прес, 2009. – 247 с.

8. Громико, Ю.В. Проектування та програмування розвитку освіти [Текст]/Ю.В. Громико. – М.: Московська академія розвитку освіти, 2010. – 546 с.

9. Джурінський, А.М. Історія педагогіки. [Текст]/О.М. Джурінський. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 317 с.

10. Джурінський, А.М. Розвиток освіти у світі [Текст] / О.Н. Джурінський. - М: Просвітництво, 2007.

11. Дорно, І.В. Проблемне навчання у школі [Текст]: методичний посібник для студентів/І.В. Дорно. – М.: Гардаріки, 2004. – 357 с.

12. Дусавицький, А.К. Формула інтересу. [Текст]/А.К. Дусавицький. – М.: Просвітництво, 2009. – 345 с.

13. Дяченко, І.М. Короткий психологічний словник: Особистість, освіта, самоосвіта, професія [Текст]/І.М. Дяченко. - М: Хелтон, 2008. - 387 с.

14. Зінченко, О.П. Ігрова педагогіка [Текст]/О. П. Зінченко. – Тольятті, 2010. – 184 с.

15. Ільїна, Т.А. Педагогіка: курс лекцій [Текст]/Т.А.Ільїна. – М.: Просвітництво, 2009. – 254 с.

16. Ільницька, І.А. Проблемні ситуації та шляхи їх створення на уроці [Текст]/І.А. Ільницька. – М.: Омега, 2010. – 221 с.

17. Кайдаш, Є.Г. Розвиток пізнавальних інтересів у навчальному процесі [Текст]/Є.Г. Кайдаш// Шкільні технології. – 2012. – № 3. – С. 61- 65.

18. Якрамова, К. Проблемне навчання: проблема освіти чи суспільства? [Текст] / К. Карамова, Н. Терещенко // Наука та школа. – 2012. – № 11. – С. 35-37.

19. Кларін, М.В. Інноваційні моделі навчання у зарубіжних педагогічних пошуках [Текст]/М.В. Кларін. – М.: Омега, 2004. – 55 с.

20. Клімчук, В.О. Тренінг внутрішньої мотивації. [Текст]/В.А. Клімчук. – СПб.: Мова, 2005. – 194 с.

21. Коджаспіров, А.Ю. Педагогічний словник [Текст]/А.Ю. Коджаспіров, Г.М. Коджаспірова. – М.: Академія, 2010. – 43 с.

22. Колеченко, О.К. Енциклопедія педагогічних технологій [Текст]/О.К. Колеченко. – Спб.: КАРО, 2004. – 142 с.

23. Кордуелл, М. Психологія. А-Я: Словник-довідник [Текст]/Пер. з англ. К.С.Ткаченко/М.Кордуел. – М.: ФАІР-ПРЕС, 2009. – 448 с.

24. Коротаєва, Є.В. Навчальні технології у пізнавальній діяльності. [Текст]/Є.В. Коротаєва. – М.: Омега, 2004. – 98 с.

25. Коротаєва, Є.В. Педагогічні технології: Питання теорії та практики впровадження [Текст]/Є.В. Коротаєва. – Єкатеринбург: УрДПУ, 2005. – 312 с.

26. Короткий психологічний словник [Текст]/За заг.ред. А.В. Петровського, М.Г. Ярошевського. – М.: Політвидав, 2005. – 133 с.

27.. Латишина, Д.І. Історія педагогіки (Історія освіти та педагогічної думки) [Текст]/Д.І. Латишин. – М.: Гардаріки, 2008. – 399 с.

28. Левітес, Д.Г. Практика навчання: сучасні освітні технології [Текст]/Д.Г. Левітес. - М: ІПП; Воронеж: НВО МОДЕК, 2008. – 44 с.

29. Леонтьєв, А.Г. Педагогічна ситуація. Як учити? [Текст]/А.Г. Леонтьєв // Наука та школа. – 2000. – №3. – С. 19-21.

30. Лернер, І.Я. Питання проблемного навчання на Всесоюзних педагогічних читаннях [Текст] / І. Я. Лернер // Наука та школа. – 2001. – №7. – С. 41.

31. Лернер, І.Я. Дидактичні основи методів навчання [Текст]/І.Я. Лернер. – М.: Педагогіка, 2011. – 198 с.

32. Лернер, І.Я. Проблемне навчання [Текст]/І.Я.Лернер. – М.: Знання, 2009. – 64 с.

33. Матюнін, Б.Г. Нетрадиційна педагогіка [Текст]/Б.Г. Матюнін. – М.: Школа – Прес, 2004. – 325 с.

34. Матюшкін, А.М. Проблемні ситуації у мисленні та навчанні [Текст]/А.М.Матюшкін. – М.: Педагогіка, 2009. – 345 c.

35. Махмутов, М.І. Організація проблемного навчання у школі. Книжка для вчителів [Текст]/М.І. Махмутів. - М: Просвітництво, 2007. - 240 с.

36. Мельникова, Є.Л. Технологія проблемного навчання. Школа 2100. Освітня програма та шляхи її реалізації [Текст]/Є.Л. Мельникова. – М.: Балас, 2009. – 245 с.

37. Нові педагогічні та інформаційні технології у системі освіти [Текст] / За ред. О.С. Полат. – М.: Академія, 2009. – 370 с.

38. Оконь, В. Введення в загальну дидактику [Текст]/В. – М.: Просвітництво, 2010. – 257 с.

39. Основи педагогічних технологій: короткий тлумачний словник [Текст]. – Єкатеринбург, 2005. – 147 с.

40. Піддубний, А.В. Ще раз про проблемне навчання [Текст]/О.В. Піддубний // Біологія у шкільництві. – 2007. – №5. - С. 31-34.

41. Психологічний словник [Текст]/За ред. В.П. Зінченка, Б.Г. Мещерякова. – М.: Астрель, 2004. – 247 с.

42. Селевко, Г.К. Педагогічні технології на основі активізації, інтенсифікації та ефективного управління [Текст]/Г.К. Сільівка. – М.: НДІ «Школа технологій», 2009. – 278 с.

43. Селев ко, Г.К. Проблемне навчання [Текст]/Г.К. Селевка // Шкільні технології. – 2006. – № 2. – С. 61- 65.

44. Селевко, Г.К. Сучасні освітні технології [Текст]/Г.К. Сільівка. – М.: Гардаріки, 2009. – 345 с.

45. Селіванов, В.С. Основи загальної педагогіки: теорія та методика виховання [Текст]/За ред. В.А. Сластеніна. М.: «Академія», 2010. – 247 с.

46. Сухів, В.П. Системно-діяльнісний підхід у навчанні школярів [Текст] / В.П. Сухів. – СПб.: РДПУ ім. А.І.Герцена, 2004. – 258 с.

47Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори [Текст]/К.Д. Ушинський. – М.: Педагогіка, 2004. – 410 с.

48. Харламов, І.Ф. Педагогіка [Текст]/І.Ф. Харламів. – М.: Юрист, 2007. – 345 с.

49. Ельконін, Д.Б. Вибрані педагогічні праці. Проблеми вікової та педагогічної психології [Текст]/Д.Б. Ельконін. – М.: Міжнародна педагогічна академія, 2005. – 345 с.

50. Якиманська, І.С. Особистісно-орієнтоване навчання у сучасній школі [Текст]/І.С. Якиманська. – М.: Вересень, 2010. – 245 с.

51. Берельковский И.В., Павлов Л.С. История. Методика преподавания. – М., 2001.

52. Вяземский Е.Е. Как сегодня преподавать историю в школе. – М., 2000.

53. Державна національна програма “Освіта”. Україна ХХІ століття. – К., 1994.

54. Історія України. Всесвітня історія. Календарно-тематичне планування шкільного курсу. 5-11 класи. – Тернопіль, 2001.

55. Короткова М.В., Студёнкин М.Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях. – М., 1999.

56. Майер Р. Роль учебников на уроках истории в сегодняшней Европе // Преподпвание истории и обществоведения в школе. – 2000. -№8. – С.53-56.

57. Степанищев А.Т. Методика преподавания и изучения истории. – М., 2002.

**ДОДАТКИ**

Методика "Вивчення особливостей пізнавального інтересу" (В.С. Юркевич)

Ціль: визначення інтенсивності пізнавального інтересу.

Хід виконання: учневі пропонується анкета, у якій необхідно відзначити одну з трьох відповідей.

Стандартизована анкета включає п'ять запитань.

1. Як часто ти займаєшся вдома розумовою роботою?

а) часто,

Б) іноді,

В) дуже рідко.

. Що мається на увазі, коли поставлено питання на «кмітливість»

А) «помучитися», але самому знайти відповідь,

Б) коли як,

В) отримати відповідь з інших.

. Чи багато читаєш додаткову літературу?

А) завжди багато,

Б) нерівно: іноді багато, іноді трохи читаю,

В) мало, чи зовсім нічого не читаю.

. Наскільки емоційно ставишся до цікавого заняття, пов'язаного з розумовою роботою?

А) дуже емоційно,

Б) коли як,

В) емоції яскраво не виражені.

. Чи часто ставиш питання?

а) часто,

Б) іноді,

В) дуже рідко.

Інтерпретація результатів. Необхідно визначити, які відповіді переважають – «А», «Б» чи «В».

Переважання відповідей «А» свідчить про дуже виражені пізнавальні інтереси.

Переважання відповідей «Б» свідчить про середню виразність пізнавальних інтересів.

Переважання відповідей «В» свідчить про слабку виразність пізнавальних інтересів.

Методика "Поріг активності" (Т.Л. Романова)

Мета методики: виявлення пізнавальної активності суб'єкта у вирішенні життєвих проблем.

Методика складається з 18 тверджень (від першої особи), з якими обстежуваний повинен погодитись або не погодитись.

. Перш ніж зробити щось важливе, я довго налаштовуюсь, «збираюся з духом».

. Якщо переді мною постає складна проблема, я не заспокоюся, доки не спробую всі способи її вирішити.

. Мені здається, що мої знайомі легше наважуються на якісь вчинки, ніж я.

. Я волію працювати один (одна), щоб менше взаємодіяти з іншими людьми.

. Іноді мені здається, що я можу згорнути гори.

. На мою думку, якщо роздуми не закінчуються реальною справою, то це марна трата часу.

. Я часто відмовляюся від цікавих та корисних справ, якщо це пов'язано з організаційними труднощами (діставлення квитків, збір довідок, стояння у черзі)

. Я рідко відчуваю у собі бадьорість, приплив сил, бажання активно діяти.

. Я не боюся помилитись, коли щось роблю, бо помилки неминучі, якщо хочеш рухатися вперед.

. Коли я довго перебуваю серед людей, я фізично відчуваю необхідність побути одному (одному).

. Я не люблю людей, які постійно сумніваються замість того, щоб діяти.

. Мені здається, якщо я зроблю щось не так, то це відразу всі помітять, і я виглядатиму безглуздо.

. Я вважав за краще (бажано) таку роботу, де треба більше думати, ніж робити.

. Якщо я прийняв (прийняла) рішення щось зробити, то обов'язково виконаю його.

. Я добре почуваюся лише тоді, коли активно дію.

. Я волію відпочивати за читанням книги або біля телевізора, ніж їхати в гості або на прогулянку.

. Я готовий (готова) стати ні світло, ні зоря і весь день простояти в черзі, щоб потрапити на цікаву виставу чи виставку.

. Я часто відкладаю свої справи на потім.

Інтерпретація результатів.

За відповідь, що збігається з ключем, присвоюється «1» бал, за «0» балів. Підраховується сумарний бал, який порівнюється із тестовими нормами.

- 5 балів – низький поріг активності. Активна життєва позиція, діяльна, не схильна довго обмірковувати вчинки та наслідки. Упевнений тоді, коли активно діє, наполегливий у досягненні мети, не схильний до рефлексії та визнання своїх помилок, що важко піддається до корекції.

- 10 балів - середній поріг активності відображає збалансоване гармонійне поєднання реальної діяльності та внутрішніх переживань та роздумів

- 18 балів - вищий поріг активності, суб'єкт інертний, "важкий на підйом", більш схильний до "внутрішнього життя", ніж до зовнішньої активності. Необхідні дії відкладає до останньої можливості. Не любить взаємодіяти з іншими людьми, воліє працювати та відпочивати на самоті. Довго переживає свої проблеми, любить копатися в собі.

Результати діагностики інтенсивності пізнавального інтересу учнів 9-го класу за методикою «Вивчення особливостей пізнавального інтересу» (В.С. Юркевич) на етапі експерименту, що констатує, в експериментальній групі

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Переважання відповідей | Рівень |
| 1. | Б | Помірно |
| 2. | Б | Помірно |
| 3. | Б | Помірно |
| 4. | А | Сильно |
| 5. | Б | Помірно |
| 6. | Б | Помірно |
| 7. | Б | Помірно |
| 8. | Б | Помірно |
| 9. | В | Слабо |
| 10. | В | Слабо |
| 11. | В | Слабо |
| 12. | Б | Помірно |

Результати діагностики інтенсивності пізнавального інтересу учнів 9-го класу за методикою «Вивчення особливостей пізнавального інтересу» (В.С. Юркевич) на етапі експерименту, що констатує, в контрольній групі

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Переважність відповідей | Рівень |
| 1. | Б | Помірно |
| 2. | Б | Помірно |
| 3. | Б | Помірно |
| 4. | А | Сильно |
| 5. | Б | Помірно |
| 6. | Б | Помірно |
| 7. | Б | Помірно |
| 8. | Б | Помірно |
| 9. | В | Слабо |
| 10. | Б | Помірно |
| 11. | В | Слабо |
| 12. | Б | Помірно |

Результати діагностики пізнавальної активності учнів 9-го класу за методикою "Поріг активності" (Т.Л. Романова) на констатуючому етапі експерименту в експериментальній групі

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Кількість балів | РІвень |
| 1. | 6 | С |
| 2. | 9 | С |
| 3. | 6 | С |
| 4. | 8 | С |
| 5. | 8 | С |
| 6. | 8 | С |
| 7. | 1 | Н |
| 8. | 12 | В |
| 9. | 12 | В |
| 10. | 12 | В |
| 11. | 15 | В |
| 12. | 6 | С |

Результати діагностики пізнавальної активності учнів 9-го класу за методикою «Поріг активності» (Т.Л. Романова) на констатуючому етапі експерименту у контрольній групі

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Кількіть балів | Рівень |
| 1. | 6 | С |
| 2. | 6 | С |
| 3. | 6 | С |
| 4. | 8 | С |
| 5. | 8 | С |
| 6. | 8 | С |
| 7. | 1 | Н |
| 8. | 12 | В |
| 9. | 12 | В |
| 10. | 11 | В |
| 11. | 6 | С |
| 12. | 6 | С |

Результати діагностики інтенсивності пізнавального інтересу учнів 9-го класу за методикою «Вивчення особливостей пізнавального інтересу» (В.С. Юркевич) на контрольному етапі експерименту в експериментальній групі

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Переважність відповідей | Рівень |
| 1. | Б | Помірно |
| 2. | Б | Помірно |
| 3. | А | Сильно |
| 4. | А | Сильно |
| 5. | Б | Помірно |
| 6. | Б | Помірно |
| 7. | А | Сильно |
| 8. | Б | Помірно |
| 9. | Б | Помірно |
| 10. | Б | Помірно |
| 11. | Б | Помірно |
| 12. | Б | Помірно |

Результати діагностики інтенсивності пізнавального інтересу учнів 9-го класу за методикою «Вивчення особливостей пізнавального інтересу» (В.С. Юркевич) на контрольному етапі експерименту у контрольній групі

Результати

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Переважність відповідей | рівень |
| 1. | А | Сильно |
| 2. | Б | Помірно |
| 3. | Б | Помірно |
| 4. | А | Сильно |
| 5. | Б | Помірно |
| 6. | Б | Помірно |
| 7. | Б | Помірно |
| 8. | В | Слабо |
| 9. | В | Слабо |
| 10. | Б | Помірно |
| 11. | В | Слабо |
| 12. | Б | Помірно |

Результати діагностики пізнавальної активності учнів 9-го класу за методикою "Поріг активності" (Т.Л. Романова) на контрольному етапі експерименту в експериментальній групі

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | Кількість балів | рівень |
| 1. | 5 | Н |
| 2. | 9 | С |
| 3. | 6 | С |
| 4. | 8 | С |
| 5. | 6 | С |
| 6. | 6 | С |
| 7. | 9 | С |
| 8. | 12 | В |
| 9. | 7 | С |
| 10. | 7 | С |
| 11. | 10 | С |
| 12. | 6 | С |

Результати діагностики пізнавальної активності учнів 9-го класу за методикою «Поріг активності» (Т.Л. Романова) на контрольному етапі експерименту у контрольній групі

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Кількість балів | рівень |
| 1. | 6 | С |
| 2. | 6 | С |
| 3. | 6 | С |
| 4. | 8 | С |
| 5. | 8 | С |
| 6. | 8 | С |
| 7. | 1 | Н |
| 8. | 12 | В |
| 9. | 12 | В |
| 10. | 6 | С |
| 11. | 6 | С |
| 12. | 6 | С |