

Юрій Олексін,
кандидат педагогічних наук, доцент,
проректор Рівненського ОІППО

ТРАДИЦІЙНІ ТА НЕТРАДИЦІЙНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

У статті проаналізовано сучасні наукові підходи до розуміння традиційних і нетрадиційних уроків. Зроблено висновок про те, що, творчо комбінуючи різні форми (традиційні і нетрадиційні) навчальної роботи у відповідності до мети, завдань і змісту історичної освіти, гарантовано можливо урізноманітнити навчання старшокласників на всіх трьох рівнях диференціації навчання.

Ключові слова: диференціація, форма навчання, урок історії, лекція, лабораторне заняття з історії.

В статье проанализированы современные научные подходы к пониманию традиционных и нетрадиционных уроков. Сделан вывод о том, что, творчески комбинируя различные формы (традиционные и нетрадиционные) учебной работы в соответствии с целью, задачами и содержанием исторического образования, гарантированно возможно разнообразить обучение старшеклассников на всех трех уровнях дифференциации обучения.

Ключевые слова: дифференциация, форма обучения, урок истории, лекция, лабораторное занятие по истории.

The paper explores the modern scientific approaches to understanding both traditional and non-traditional lessons. It is concluded that, creatively combining different forms (traditional and nontraditional) academic work in accordance with the purpose, objectives and content of history education, guaranteed possibly diversify teaching pupils at all three levels of differentiation.

Key words: differentiation, learning, history lesson, lecture, laboratory lessons of history.

Диференціація навчання школярів як ідея і відповідний педагогічний підхід до організації навчання у своєму розвитку пройшла довгий і складний шлях. З дидактичної точки зору мета диференціації – вирішення назрілих проблем школи шляхом створення нової методичної системи диференційованого навчання учнів, заснованої на принципово іншій мотиваційній основі.

Проблеми індивідуалізації та диференціації навчання в усі часи

привертали увагу відомих українських педагогів, учених, практиків (О. Духнович, А. Волошин, Б. Грінченко, В. Сухомлинський, О. Захаренко, М. Гузик та ін.). Теоретичні основи індивідуалізації і диференційованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах активно досліджувалися з середини ХХ ст. Суттєвий внесок у розвиток цих проблем внесли: О. Бугайов, А. Бударний, М. Бурда, Н. Буринська, І. Бутузов, С. Гончаренко, В. Забранський, М. Мельников, Є. Рабунський, А. Сбруєва, П. Сікорський, З. Слєпкань, І. Унт, І. Чередов та ін.

Проблеми диференціації навчання історії досліджували П. Гора, О. Пометун, М. Студенікін, Г. Фрейман та ін.

Але потребує додаткового вивчення проблема вибору форм навчання історії старшокласників в умовах диференціації, зокрема лекцій і лабораторних занять. Вирішенню цієї проблеми і присвячена наша стаття.

Як зазначає А. Приходько, під формою навчання історії слід розуміти «зовнішній вияв узгодженої діяльності учителя та учнів, яка здійснюється в певному режимі, послідовності із застосуванням відповідних видів і способів і спрямована на досягнення цілей і завдань шкільної історичної освіти» [6, с. 11]. Тому форми навчання історії можна розподілити на форми організації навчальних занять (урок, лекція, семінар, екскурсія тощо) та форми навчальної діяльності учнів на уроці (фронтальна, групова, індивідуальна) [6, с. 11].

Оскільки в методичній літературі існує багатоманіття варіантів класифікації основної форми навчання в масовій школі – уроку, то розглянемо запропонований О. Пометун і Г. Фрейманом підхід до класифікації уроків [5, с. 213]. В його основу закладено такі вихідні моменти: *тип* уроку визначається його основною дидактичною метою; *форма* уроку визначається способами його організації, методами проведення.

Обираючи тип уроку, учитель має керуватися місцем цього уроку в темі, його завданнями, особливостями змісту нового матеріалу, педагогічним задумом, віком учнів, їхніми вміннями і навичками. Тип уроку залежить також від наявних у школі засобів навчання, підготовленості вчителя й інших факторів. Уроки одного типу можуть бути проведені в різних формах, в залежності від домінуючого методу. Наприклад, урок засвоєння нового матеріалу можна провести у вигляді лекції, екскурсії, бесіди чи поєднання розповіді і бесіди [5, с. 213]. У сучасній дидактиці існує декілька підходів до класифікації уроків, але, на думку О. Пометуна і Г. Фреймана, дидактична мета є найважливішою складовою процесу навчання, тому класифікація за цією ознакою найбільш близька до реального уроку [5, с. 214].

За підставою дидактичної мети уроки можна класифікувати на:

- уроки засвоєння нового навчального матеріалу;
- уроки формування і вдосконалення умінь та навичок;

- уроки закріплення та застосування знань, умінь та навичок;
- уроки узагальнення та систематизації знань;
- уроки контролю і корекції знань, вмінь та навичок;
- комбіновані уроки.

Головним у навчальному процесі стає переорієнтація з пасивних форм навчання старшокласників на активну творчу працю із застосуванням активних й інтерактивних методів навчання.

Як зазначає І. Подласий, вирішення проблеми підвищення інтересу учнів до навчання стало причиною появи так званих нестандартних уроків [4, с. 530]. На його думку, нестандартний урок – це імпровізоване навчальне заняття, що має нетрадиційну (невстановлену) структуру. І. Подласий виділив 36 типів найбільш поширених нестандартних уроків [4, с. 531].

О. Ідрісов виділяє два основних підходи до розуміння нетрадиційних (нестандартних) уроків [2]. Перший підхід характеризує такий урок як відступ від чіткої структури комбінованого уроку і поєднання різноманітних методичних прийомів. Тобто основною формою навчального процесу все ж залишається традиційний урок, але в який обов'язково вносяться елементи сучасних технологій розвитку пізнавальних здібностей учнів. А це, перш за все, шестирівневий розвиток пізнавальних здібностей: знання; розуміння, застосування, аналіз; синтез, оцінка.

Виходячи з цього, ретельніше відбираються фактичний матеріал до уроку, тексти документів, джерела за темою, завдання, тексти та ін. На уроках використовуються різні види діяльності: складання таблиць, опорних конспектів, заповнення карток, кросвордів за різними джерелами, дискусії та розповіді на задану тему, підготовка і захист рефератів, ігри тощо.

Другий підхід трактує нестандартний урок як інноваційну, сучасну форму уроку, що з'явилася останнім часом і поширилася в сучасній школі (уроки-конференції, уроки-круглі столи, уроки-аукціони, уроки-дискусії та ін.) [2].

І. Подласий нестандартні уроки відносить до різних 36 типів, але має право на існування погляд на такі уроки як однотипні, але з використанням різних методів і технологій навчання. Майже така позиція до характеристики нестандартних уроків у Г. Селевка [7].

Г. Селевка запропонував власну структуру порівняння традиційних і нетрадиційних форм уроку. Основними елементами цієї структури є: концептуальна основа, змістовна частина навчання, процесуальна частина.

Як зазначають дослідники, на нетрадиційних уроках активізуються психічні процеси учнів: увага, запам'ятовування, інтерес, сприйняття, мислення. Учені з'ясували різницю функціонального призначення правої і лівої півкулі головного мозку.

Ліва півкуля спеціалізується на вербально-символічних функціях, а

права – на просторово-синтетичних. При дослідженні творчого процесу можна виділити два різних типи: аналітичний, раціональний – лівопівкульний; інтуїтивний, з домінуванням інтуїції – правопівкульний.

На думку І. Макарьєва, школа переоцінює лівопівкульне мовне мислення на шкоду правопівкульному [3]. Нетрадиційні ж форми уроків емоційні за своєю природою і тому здатні навіть найсухішу інформацію оживити й зробити яскравою, що запам'ятовується. На таких уроках можливо залучення кожного в активну роботу, ці уроки протистоять пасивному слуханню або читанню. В процесі нетрадиційного уроку інтелектуально-пасивна дитина здатна виконувати такий обсяг роботи, який їй зовсім недоступний у звичайній навчальній ситуації.

Відомий російські методисти Є. Вяземський і О. Стрелова вважають, що лекції, семінари, лабораторні та практичні заняття, шкільні екскурсії і диспути є самостійними формами навчальних занять з історії переважно для старшокласників, оскільки вони мають специфічні цілі, своєрідну структуру й інші, аніж на традиційному уроці, функції учителя й учнів [1, с. 291]. Розглядаючи їх як варіативні форми організації навчальних занять із предмета, можна переконатися, що всередині кожної з них є власні види. Дослідники запропонували власну типологізацію форм навчальної роботи на уроках історії

Одна з найдискусійніших форм навчання у старшій школі – лекція. В сучасній методичній літературі відсутня узгодженість підходів щодо мети, правил проведення та способів організації взаємодії вчителя й учнів на лекції.

Є. Вяземський і О. Стрелова наголошують, що шкільна лекція – форма навчальних занять в старших класах, за допомогою якої вчитель, переважно монологічними прийомами, дає глибокий, цілісний, логічно стрункий і завершений виклад основного фактологічного та історичного матеріалу навчальної теми [1, с. 292].

Іншої думки про шкільну лекцію притримуються українські вчені О. Пометун і Г. Фрейман [5]. Вони наголошують, що лекція, семінар, практикум переважно застосовуються в 9 класі загальноосвітньої школи в умовах допрофільної підготовки і не рекомендують цю форму навчання в старшій школі [5, с. 239].

Одні вчителі вважають, що зі всіх форм навчальних занять лекція є найпростішою в методичному плані: напиши текст і виходи до аудиторії з довгим монологом. Інші називають лекцію найскладнішою формою заняття [1, с. 293].

Хоча лекційна форма не обмежує викладача у використанні найрізноманітніших прийомів і засобів навчання історії, але Є. Вяземський і О. Стрелова пишуть про необхідність уникати демонстрації на лекціях заздалегідь підготовлених текстових таблиць, опорних конспектів, логічних схем, розгорнутих планів і т. п. Найефективніше складати їх на

очах слухачів, при безпосередньому викладі питань, залучаючи аудиторію не до результату, а, що актуальніше, до самого процесу пошуку істини [1, с. 293].

Навпаки, О. Пометун і Г. Фрейман вказують, що сучасна лекція потребує використання наочності, короткого резюме, опорного конспекту, в якому зазначено тему, план, список літератури, основні поняття та теоретичні положення, накреслено необхідні схеми, таблиці, що заповнюються учнями у ході лекції [5, с. 245]. Такий конспект є своєрідним путівником по лекційному матеріалу, значно економить час на записування і зосереджує увагу на головних моментах матеріалу.

На нашу думку, зазначені протиріччя в методичному трактуванні лекції «знімаються», якщо визначити, що на рівні допрофільної підготовки, як зазначає М. Студенікін, мета лекції – розвинути вміння слухати, аналізувати, виділяти головне, конспектувати [8, с. 176]. Тому спочатку доцільно почати навчання школярів конспектуванню підручника історії, а потім їх навчають конспектувати усне мовлення.

На рівні старшої школи змінюється мета лекції. Важливими чинниками при виборі лекційної форми заняття можуть бути: однобічний, що не відображає всієї палітри думок з даного питання, погляд авторів на досліджувану проблему; спрощений, поверхневий подієвий підхід до викладу важливого питання в навчальному посібнику; надана можливість у жанрі лекції продемонструвати учням зразок емоційно-яскравого, логічно-цілісного і глибокого монологічного викладу історичного питання; систематичне навчання школярів прийомам міркування, порівняння, аналізу, доказів та ін. в різноманітних навчальних ситуаціях [1, с. 292]. Лекційна форма тем з історії привчає старшокласників до самостійної роботи з усним словом як основним джерелом інформації, до ведення грамотних і економічних записів, до внутрішнього діалогу з лектором-викладачем, а також поступово готує їх до умов вузівського навчання. І тільки в якості останнього аргументу в лекції можна поставити суто зовнішній фактор – великий обсяг навчального історичного матеріалу, що не вкладається в тимчасові рамки звичайного уроку.

Але лекція в старшій школі не повинна бути традиційною. Як зазначають О. Пометун і Г. Фрейман, останнім часом поширюється досвід проведення лекцій із застосуванням інтерактивних методів [5, с. 244]. Такий підхід враховує, що здатність людини інтенсивно сприймати усну мову (активно слухати) не перевищує 15–18 хвилин. Саме тому лекції доцільно розподіляти на декілька тематичних частин, змістових блоків, розрахованих на 10–15 хвилин, перериваючи їх іншими формами навчальної діяльності учнів.

Шкільні лекції поділяються на два види: оглядові – які, в свою чергу, бувають вступними і заключними, та тематичні. Перші, відкриваючи або завершуючи тематичний блок, містять мінімум фактологічної інформації,

знайомлять старшокласників з вихідними теоретичними положеннями, що мають принципове значення для розуміння теми, осмислення головних історичних фактів (вступні оглядові лекції), або, навпаки, систематизують, узагальнюють конкретні питання теми, піднімають їх до рівня проблемного аналізу, зв'язки з сучасністю, актуальних суджень та оціночних висновків (заклучні оглядові лекції). Іноді зміст лекції дозволяє учням заповнювати таблицю, куди потрібно по ходу лекції занести нові історичні факти, поняття, імена [8, с. 176].

Мета тематичної лекції – сформуванню у школярів яскраве, образне, повне уявлення про головні історичні факти; конкретизувати, підтвердити прикладами теоретичні положення, введені на першому етапі вивчення теми; надати учням фактологічний банк даних, необхідних для самостійних висновків і узагальнень на завершальному етапі вивчення теми. На відміну від оглядових лекцій у змісті тематичних лекцій факти превалюють над теорією.

За умов використання лекцій з інтерактивними методами, після викладення певного блоку інформації треба запланувати завдання, яке може допомогти учням закріпити та застосувати засвоєні нові знання. З цією метою використовуються короткі дискусії, робота в малих групах чи парах, рольова гра тощо [5, с. 245]. Досвід показує, що саме такий варіант лекції є більш ефективним з точки зору засвоєння інформації, формування вмінь і навичок та підвищення інтересу учнів до того, що викладається.

Лабораторне заняття – форма навчального заняття, на якому організовується самостійне вивчення школярами новою матеріалу за підручником або документами [1, с. 296]. Лабораторні заняття – це заняття застосування знань і формування вмінь і навичок. Найчастіше вони будуються на нових для учнів джерелах знань. Більшу частину уроку учні працюють самостійно з джерелами, документами з питань і завдань, підготовленими учителем. Учні застосовують свої вміння в нових ситуаціях. З уроком вивчення нового матеріалу і шкільної лекцією лабораторне заняття об'єднує спільність дидактичної задачі, а відрізняє в першому випадку – висока ступінь самостійності учнів в оволодінні новими знаннями і вміннями, а в другому – інші джерела навчальної інформації, а також діяльність вчителя вже не як інформатора, а як організатора і консультанта.

Лабораторне заняття за підручником націлене на:

- формування яскравого, цілісного образу головних історичних фактів і знайомство з авторською інтерпретацією цих подій і явищ;
- на творчу реконструкцію історичного факту, формулювання і аргументацію власних висновків і оцінок;
- розвиток і вдосконалення вмінь: аналізувати навчальний текст, розрізняючи об'єктивні історичні факти та їх суб'єктивне тлумачення; оцінювати надану інформацію на предмет достовірності; порівнювати

історичні відомості та їх тлумачення, що містяться в різних навчальних посібниках, виявляти мотиви і причини їх розбіжностей; формулювати власні судження та аргументувати їх; терпимо з розумінням ставитися до наявності інших точок зору на факти минулого.

Безумовно, за перерахованими вище вміннями соціального, світоглядного і поведінкового плану стоять більш «приземлені» навчальні вміння, без яких школярі не впораються із завданнями лабораторного заняття. У той же час саме на такому занятті, а не на звичайному уроці, в самостійній роботі з джерелом, що складає основний зміст заняття, відбувається становлення досвіду соціального спілкування і громадянської поведінки учнів.

Методичною умовою проведення лабораторного заняття за підручником буде одна з таких обставин:

– Матеріали підручника (варіативних підручників) змістовно, глибоко, доступно для учнів конкретного віку і оригінальним чином розкривають тему заняття. Основний текст підручника чітко структурований, різноманітний, спонукає до використання ефективних способів роботи з ним.

– Автор(и) підручника відображає одну або кілька точок зору на історичні факти, аналізує і аргументує їх, зіставляє різні підходи, запрошує до наукової дискусії з проблеми навчального заняття.

– Історична тема розкривається в підручнику на прикладі низки однорідних фактів, при вивченні яких можна провести їх зіставлення, систематизацію та узагальнення, запропонувати школярам алгоритм (пам'ятку, стереотипний план) роботи, а в кінці організувати обговорення теоретичних висновків.

Структура лабораторного заняття за підручником:

1-й етап – організаційний. Учитель повідомляє тему заняття і мотивує її вибір і формулювання; висуває навчальні проблеми або робить це разом з класом; знайомить школярів з текстами, на основі яких організовано лабораторне заняття; визначає форми роботи учнів: фронтальна, групова, індивідуально-диференційована; роз'яснює інструкції та вимоги до оформлення та пред'явлення результатів лабораторної роботи.

2-й етап – самостійна робота учнів з підручниками згідно з інструкціями та організаційною установкою. Учитель – консультант і координатор роботи класу;

3-й етап – колективне обговорення результатів роботи в одному з варіантів: творчі звіти груп, виступи представників, фронтальна перевірконо-узагальнююча бесіда;

4-й етап – підведення підсумків: резюме по виявленим підходам або формулювання загального підсумкового висновку; оцінювання роботи учнів на занятті.

Можливість варіювати пізнавальні завдання, диференціювати їх залежно від здібностей конкретних учнів, утворювати системи завдань за підручником історії надається вчителю на основі їх типології.

Першу групу становлять деякі види тестів (з вибором відповідей, альтернативними відповідями, з обмеженнями на відповідь, хронологічної послідовності), які допомагають школярам усвідомити сенс навчальної інформації, а вчителю – перевірити, чи розуміють учні прочитане в підручнику. З цією ж метою школярам даються завдання: скласти словник теми або пропозиції з парами ключових слів і виразів; підготувати календар історичних подій; скласти синхроністичну таблицю; вирішити хронологічні завдання; за відповідною картою простежити розвиток досліджуваних подій або нанести їх на контурну карту; підготувати простий (розгорнутий) інформативний план тексту; розгадати тематичний кросворд; знайти помилки в тексті-«плутанці».

Друга група завдань спрямована на подібну реконструкцію історичних фактів і пропонується до описово-розповідних текстів підручника. До них можна віднести: картинні плани, ілюстрації сюжетів параграфів(ів) малюнками, коміксами, піктограмами; словесні портрети історичних діячів; виклад подій від імені їх учасників, свідків в монологах, спорах бесідах та ін. з відображенням різних точок зору на характер цих подій; стилізації історичної інформації під виглядом «листів», «щоденників», «відозв» і т. п.

Третя група – це завдання на аналіз навчального тексту та інших джерел інформації по підручнику. На пояснювальному або проблемному текстах складаються смислові, тезові і стереотипні плани; порівняльно-узагальнюючі і конкретизуючі таблиці; індуктивні і дедуктивні логічні схеми або, навпаки, готуються розгорнуті аналітичні коментарі матеріалів, представлених умовно-графічним способом. Спеціальні завдання спонукають школярів визначити, як автори підручників ставляться до викладених ними подій, кому з героїв історичної драми симпатизують і чому, в чому оригінальність авторського підходу.

Четверта група – завдання на формулювання і аргументацію особистих оціночних суджень. Як правило, вони завершують перелік пізнавальних завдань, що пропонуються до підручника.

Лабораторні заняття з документами, а не просто елементи самостійної роботи з адаптованими фрагментами джерел на комбінованих уроках, описані у методичній літературі радянських років, стали можливі завдяки широкому і різноманітному випуску хрестоматій, пакетів-комплектів документів, роздавальних матеріалів і робочих зошитів з історії. Але особливу роль в цьому все-таки відіграє статус документа в шкільних підручниках, який істотно змінився. У деяких підручниках історії нового покоління документальний текст вперше урівняний з

основним за обсягом і навчальною функцією: він служить джерелом нових знань про минуле і засобом організації самостійного учнівського дослідження, предметом, критичного аналізу і засобом розвитку критичного мислення. Автори багатьох підручників стали дбайливіше ставитися до документів, пропонуючи їх школярам в мінімально адаптованому вигляді. Шкільний фонд першоджерел поповнився новими за змістом документами.

Раніше школярам пропонувалися звичайно тільки тексти документів, які не суперечать історичній версії авторів підручника, таким чином, вони були лише ілюстраторами і конкретизаторами основного тексту. Нині допускається неповний збіг авторських смислів навчального тексту та документів, що створює на заняттях ситуацію діалогу автора з читачем і читача з часом.

Змінене місце документів в шкільному навчанні історії дозволяє організовувати ефективні лабораторні заняття, основними цілями яких будуть:

- поглиблення і конкретизація думок про найважливіші історичні події, явища і процеси, з одного боку, і розширення уявлень про історичні документи – з іншого;

- розвиток аналітичних умінь роботи з документальним текстом: виділяти основні положення, розрізняти факт і його інтерпретацію, зіставляти відомості з різних джерел, знаходити і пояснювати причини різних авторських підходів;

- формування на цій основі об'єктивного, всебічного критичного ставлення до фактів і джерел історичної інформації, формування власної аргументованої думки з цього приводу;

- розвиток і зміцнення пізнавального інтересу до історії і до самостійних способів її вивчення.

Структура лабораторного заняття за документами в загальних рисах аналогічна лабораторному заняттю за підручником. Для зручності в методиці навчання історії документи розрізняють за змістом і призначенням. Якщо при розробці питань і завдань до документів буде враховуватися видова своєрідність останніх, то лабораторна робота школярів не замкнеться на вивуджуванні інформації з джерела, а стане прообразом серйозного наукового дослідження, наближенням до творчої праці історика.

Підводячи підсумок, зауважимо, що навчання історії старшокласників може здійснюватися за допомогою різних форм навчання: урок, лекція, лабораторне заняття, семінар, практичне заняття тощо. Відбір оптимальних форм для різних рівнів навчання (стандарту, академічного, профільного) учитель повинен здійснювати у відповідності до мети, завдань навчальної роботи, змісту матеріалу, підготовленості учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. В'яземський Е. Е. Теория и методика преподавания истории : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 384 с.
2. Идрисов А. Е. Нетрадиционные формы уроков в процессе изучения истории / Александр Есмухамбетович Идрисов // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». Электронная газета «1 сентября» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://festival.1september.ru/articles/104757/>.
3. Макарьев И. И. Если ваш ребенок – левша / И. И. Макарьев. – СПб. : Лань МИК, 1995. – 121 с.
4. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебник для студентов пед. вузов : в 2-х кн / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
5. Помету О. І. Методика навчання історії в школі / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. – К. : Генеза, 2005. – 328 с.
6. Приходько А. С. Форми навчання історії у вітчизняній школі ХХ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (історія та суспільствознавчі дисципліни)» / А. С. Приходько. – К., 2006. – 22 с.
7. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
8. Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе : учебник для студентов высших учебных заведений / М. Т. Студеникин. – М. : Владос, 2000. – 240 с.