

Третій етап охоплює 1993–2004 рр. та характеризується хаотичною комп'ютеризацією шкіл, упровадженням навчального програмного забезпечення, поширенням інформативної компетентності на вчителів-предметників, які починають застосовувати сучасні інформаційні технології в навчальному процесі. Доступність до мережі Інтернет надає змогу інтерактивного спілкування, ознайомлення з досвідом роботи інших вчителів.

Протягом *четвертого етапу* (2005–2013 рр.) відбулися суттєві зміни та суцільна інформатизації шкіл, розгортання всесвітніх ініціатив та державних проектів з упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес. Сучасні інформаційні технології стали невід'ємною частиною як навчального процесу, так й адміністрування школи. У стадії розроблення знаходиться єдина освітня мережа, яка відкриє можливість дистанційних форм навчання.

Отже, слід зазначити, що проблеми впровадження та організації навчального процесу з використанням інформаційно-комунікаційних технологій у загальноосвітніх школах мають свою специфіку. Це довготривалий процес, який суттєво впливає на форми організації навчання та змінює роль вчителя від головної фігури навчального процесу до координатора індивідуального вектора розвитку учня.

Література

1. Жалдак М. І. Інформатика – фундаментальна наукова дисципліна. Вона має вивчати закони природи, інформаційні процеси і відповідні технології / М. І. Жалдак // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2010. – № 1. – С. 49–55. **2. Жалдак М. І.** Концепція інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп'ютеризації сільських шкіл / М. І. Жалдак // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2001. – № 3. – С. 3–10. **3.** Інформаційно-комунікаційні технології навчання: психолого-педагогічні та дидактичні аспекти впровадження: матеріали обласної науково-практичної інтернет-конференції (Кіровоград, 13 квітня 2011 р.) [Електронний ресурс] / упоряд. Л. Голодюк. – Кіровоград, 2011. – 81 с. – Режим доступу: <http://timso.koippo.kr.ua/blogs/index.php/Internet-konferencia/> **4. Лапчик М.** Інформатика и технология: компоненты педагогического образования / М. Лапчик // Информатика и образование. – 1991. – № 1. – С. 3–6. **5. Львов М. С.** Тенденції розвитку освітніх інформаційно-комунікативних технологій / М. С. Львов // Інформаційні технології в освіті. – 2008. – № 1. – С. 107–114. **6. Сергеева Т.** Новые информационные технологии и содержание обучения / Т. Сергеева // Информатика и образование. – 1991. – № 1. – С. 3–11. **7.** Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / сост. : И. В. Роберт. – М. : ИИО РАО, 2006. – 88 с. **8. Уваров А.** Компьютерные коммуникации / А. Уваров // Информатика и образование. – 1991. – № 1. – С. 11–22.

УДК 373.5.016: 94(4)''19/...

Лілія Журба

ТИПІЗАЦІЯ ТА СПОСОБИ РОЗРОБЛЕННЯ ПРОБЛЕМНИХ ЗАДАЧ З НОВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ

Журба Л. В. Типізація та способи розроблення проблемних задач з новітньої історії.

У статті надаються методичні рекомендації щодо розроблення різних видів проблемних задач з новітньої історії. Автором проаналізовано підходи науковців до визначення поняття «проблемна задача»; розглянуто показники та способи створення проблемних ситуацій.

Ключові слова: проблемне навчання, проблемна задача, типізація проблемних задач.

Журба Л. В. Типизация и способы разработки проблемных задач по новейшей истории.

В статье представлены методические рекомендации относительно разработки проблемных задач по новейшей истории. Автором проанализированы подходы ученых к определению понятия «проблемная задача»; рассмотрены показатели и способы создания проблемных ситуаций.

Ключевые слова: проблемное обучение, проблемная задача, типизация проблемных задач.

Zhurba L. V. The typification and methods of development of newest history's problem exercises

The methodical recommendation for several types of problem exercises from newest history are proposing at the article. The author analyzes the approaches of scientists to the definition of «challenging task»; considered indicators and ways to create problematic situations.

Key words: problem teaching, problem exercise, problem exercise's typification.

Демократизація суспільно-політичного життя, плюралізм думок, оновлення цілей, завдань, змісту шкільної історичної освіти зумовили попит на проблемне навчання, яке враховує психологічні закономірності розумової діяльності учнів, активізуючи тим самим їхню самостійну пізнавальну діяльність. Основний шлях пізнання – «від учнів», тобто створення вчителем проблемної ситуації, сприйняття проблеми учнями, організація колективного пошуку відповіді на проблемне питання, завдання чи задачу. У розв'язанні пізнавальних (проблемних) задач, на думку І. Лернера, і знаходить своє втілення пізнавальна самостійність, основу якої складають теоретичне мислення, творчий пошук, а результатом є саморозвиток та самозростання особистості.

За визначенням І. Лернера, «пошукова пізнавальна задача – це задача, самостійне розв'язання якої звернене, спираючись на відоме, на створення нових знань про природу і суспільство або на створення нових засобів пошуку цих знань. Змістом задачі є проблема, в основі виникнення якої лежить суперечність між відомим і невідомим...» [4, с. 23]. На думку А. Фурмана, «проблема і задача – це різного роду знакові моделі проблемної ситуації» [10, с. 69]. З. Голишева замість терміна «проблемна задача» використовує поняття «нестандартна задача з проблемною ситуацією в умові» [2, с. 108]. С. Терно вважає, що проблемна задача – це «мета, якої треба досягти шляхом перетворення заданих умов. Задача містить у собі реальну або вдавану суперечність, яка викликає ускладнення пізнання» [9, с. 9]. Російський науковець О. Степанищев указує, що «проблемна задача – це дидактичний засіб у вигляді тексту чи схеми, що містить у собі реальну або вдавану (навчальну) суперечність, яка викликає утруднення під час пошуку відповіді на неї, вимагає не згадування готових знань, а роздумів, розмірковування, містить додаткову вступну інформацію і за необхідності – орієнтири пошуку її розв'язання» [7, с. 162].

Структура проблемної задачі містить три взаємопов'язані компоненти: вихідні умови (що безпосередньо дано), шукане (невідоме), вимогу (що необхідно довести, визначити тощо). Функцію вимоги виконує проблемне питання, але воно може мати у формі проблематизованого висловлювання, що вимагає відповіді.

Наведемо приклад проблемної задачі до теми «Західні демократії» з курсу

новітньої історії (1914–1939): «В одній зі своїх промов президент США Ф. Рузвельт говорив: «Ми проти революції. Тому ми ведемо війну проти тих умов, які її породжують, – нерівності і несправедливості». Лідер більшовиків В. Ульянов-Ленін також боровся з нерівністю та несправедливістю, але революційним шляхом.

Чому перший – національний герой, а другий – символ національної катастрофи?»

Проблемну задачу не можна розв'язати простим згадуванням готових знань, потрібно розмірковувати, аналізувати, шукати причинно-наслідкові зв'язки, висувати припущення, аргументувати його, знаходити закономірності історичного розвитку, узагальнювати інформацію, робити висновки.

Серйозною перешкодою на шляху впровадження проблемного навчання у практику шкільної історичної освіти стала відсутність дидактичних матеріалів, які б полегшили роботу вчителів з підготовки до проблемних уроків чи використання проблемних методів навчання. Особливо актуальною ця проблема є для старшої та профільної школи. Спроби заповнити дидактичний вакуум, на нашу думку, викликали більше запитань, ніж відповідей. Ідеться про посібник С. Терно, у якому автор більше уваги приділяє теоретичним аспектам проблемного навчання, подає інформацію про принципи, стратегію, методи та засоби розв'язування проблемних задач з історії, а також правила логічного мислення та доказ. І лише на 10 сторінках із 40 наявних запропоновані проблемні завдання (задачі) з курсу новітньої історії [9, с. 27–36], тому це не вирішує проблему в цілому.

Мета статті – надати методичні рекомендації щодо розроблення різних видів проблемних задач з новітньої історії задля залучення до цього процесу не тільки науковців, а й учителів-практиків.

За основу розроблення проблемних задач може бути взята класифікація І. Лернера, який виокремив 15 типів аспективних проблем історичної науки, серед них:

- встановлення причинно-наслідкових зв'язків історичних подій і явищ;
- встановлення загальних і конкретних закономірностей суспільного розвитку;
- визначення наступності між фактами, подіями, явищами епохи;
- з'ясування тенденцій розвитку суспільних явищ або їх сукупності;
- визначення ступеня прогресивності історичного явища;
- усвідомлення процесу історичного розвитку і його механізму;
- з'ясування структури соціального організму і виявлення взаємовідносин між групами всередині класу;
- співвідношення явища або факту і епохи, конкретного факту і загальної закономірності суспільного розвитку;
- оцінка характеру явищ та врахування уроків із історичного минулого тощо [4, с. 69–70].

Наведемо приклад проблемної задачі на встановлення причинно-наслідкових зв'язків історичних подій і явищ до теми «Від «воєнного комунізму» до НЕПу»:

«Перехід до нової економічної політики ще у 1920 р. запропонував Л. Троцький, але його пропозиції не підтримав більшовицький ЦК, та вже навесні 1921 р. Ленін зміг переконати партійне керівництво в необхідності зміни економічної політики. У березні цього ж року Х з'їзд РКП(б) прийняв резолюцію «Про заміну продрозкладки продподатком». Згодом були проведені й інші заходи, які сприяли відродженню ринкових відносин, а в 1922 р. було введено конвертовану грошову одиницю – червінець, забезпечений золотом. Чому ж тоді Р. Пайпс у книзі «Росія при більшовиках» зазначав: «Хоча вважається, що «воєнний комунізм – це імпровізація, а НЕП – це спрямований крок, насправді все було навпаки»? Обґрунтуйте або

спростуйте це твердження».

Максимальна ймовірність виникнення проблемних ситуацій у пізнавальній діяльності учнів може мати місце за умови вищого рівня сформованих знань – про історичні закономірності й закони суспільного розвитку. Під час вивчення теми «СРСР у 1920–1930-ті рр.» можна запропонувати учням таку задачу:

«Відомо, що проблема індустріалізації стояла перед Росією ще на початку ХХ століття. Визначте спільне й особливе у розв'язанні цієї проблеми на початку століття і в 30–і рр. Чи мав місце взаємозв'язок між процесами, що відбувалися у світі в 30–ті рр., і курсом Сталіна на форсовану індустріалізацію країни? У чому ви вбачаєте принципову відмінність індустріалізації в СРСР від аналогічних процесів у США і Західній Європі?»

Досліджуючи підняту в задачі проблему, учні використовують порівняльно-історичний метод та метод аналогій. І. Лернер уважав, що жодну задачу, яка вміщує ту чи ту проблему, не можна розв'язати, не знаючи методів науки, тому до другого параметра проблемних задач з історії науковець відніс: метод аналогій, порівняльно-історичний метод, статистичний метод і його варіанти, встановлення причин за наслідками, метод реконструкції цілого за частиною та інші.

Отже, задачі можуть бути розроблені на основі проблемного змісту і методів історичної науки.

До третього показника системи проблемних задач І. Лернер залучив перелік дій творчої діяльності: самостійне перенесення раніше засвоєних знань і умінь в нову ситуацію, визначення нової проблеми в знайомій ситуації, визначення нової функції об'єкта, усвідомлення структури об'єкта, пошук альтернативи розв'язання або способу розв'язання, комбінування раніше відомих способів розв'язання проблемних задач у новій задачі. Ці дії використовуються практично в кожній пізнавальній задачі, тому вчитель повинен передбачати їх під час розроблення дидактичного матеріалу проблемного характеру задля формування досвіду творчої діяльності учнів.

Іншим критерієм системи пізнавальних задач науковець уважав рівень їх складності, який може бути передбачений на основі кількості даних в умові задачі, кількості необхідних дій для її розв'язання, а також кількості паралельних висновків, сформульованих за умовою задачі.

П'ятий показник системи проблемних задач – методичний. Він визначає кількість задач кожного типу, їх послідовність, темп зростання складності тощо. Учитель повинен передбачати, у який момент вивчення теми, щодо якого питання потрібно розробити ту чи ту проблемну задачу, який її зв'язок з іншими питаннями, до яких зрушень в розвитку мислення учнів вона приведе. Слід пам'ятати і про те, що проблемні задачі повинні відповідати змісту і цілям навчання, бути складними, суперечливими, захоплюючими, об'ємними, здатними охопити широке коло часткових питань; дискусійними, пропонувати різні точки зору та оцінки; важкими, створювати труднощі, необхідні для проблемної ситуації. Крім того, цей вид діяльності повинен бути близьким до потреб та інтересів учнів, їх вікових особливостей. Діти мають брати участь у виокремленні кола проблем, виробленні плану дій і способів їх вирішення. Проблемні задачі мають передбачати варіативність способів розв'язання проблеми, наявність необхідного теоретичного матеріалу для розгортання її дослідження. І. Лернер радив педагогам і шкільним методистам розробляти і накопичувати проблемні задачі в системі, які відповідали б усім п'яти критеріям. Разове внесення деяких пізнавальних задач до навчальної діяльності є ефективним, але недостатнім чинником розвитку як пізнавального інтересу, так і активізації пізнавальної діяльності.

Російські науковці Є. В'яземський і О. Стрелова вказали на способи створення проблемних ситуацій несподіванки, конфлікту, невідповідності, невизначеності, передбачення, версійного характеру і прогнозування [1, с. 242–244]. Знання про них допоможуть учителям розробляти проблемні задачі на конкретному історичному матеріалі. Так, ситуація несподіванки може бути створена під час ознайомлення учнів з фактами та ідеями, що викликають подив, є парадоксальними. Наприклад, під час вивчення теми «Франція в другій половині ХХ століття» можна запропонувати учням таку проблемну задачу: «За президента Шарля де Голля, який утвердив режим «особистої влади», виступав за створення «ударних ядерних сил», Франція вийшла з воєнної організації НАТО. Чому? Як можна пояснити цей факт?».

О. Степанищев запропонував власну типізацію проблемних задач, виокремивши задачі на аналіз теоретичних положень, які свого часу мали різний зміст, тому є суперечливими; на аналіз двох і більше висловлювань з одного і того ж питання однієї й тієї ж особи, які містять реальне або удаване протиріччя; на аналіз фактів, подій; на оцінку діяльності конкретної особистості; на засвоєння методологічних положень; на зіставлення фактів і подій далекого минулого й сучасності; на порівняння російських і зарубіжних аналогів [7, с. 165–167].

Наприклад, під час вивчення теми «Російська революція 1917–1920 рр.» можна запропонувати задачу на оцінку діяльності конкретних історичних особистостей: «Вони народилися в одному місті, закінчили одну й ту саму гімназію, обидва були соціалістами, боролися проти абсолютизму миколаївської монархії. Хто б міг подумати, що у фатальний для країни 1917 рік доля розставить Володимира Леніна й Олександра Керенського по різні боки барикад. І один виявиться переможцем, інший – невдахою. У роки радянської влади О. Керенський виставлявся в карикатурному світлі: «бонапартик на кривеньких ніжках», «утік із країни в жіночому вбранні», – розповідали про нього радянські автори. У 95-річницю революційних подій Державний історичний музей Росії вирішив відновити історичну справедливість і дати відвідувачам можливість об'єктивно оцінити ролі двох історичних діячів революційної епохи – В. Леніна й О. Керенського. Саме з останнім пов'язували можливість демократичного підсумку Лютневої революції 1917 року. Але, якщо ви прочитаєте «Червоне колесо» Олександра Солженіцина, то побачите, що проблему демократичної альтернативи було знято уже у травні, а Павло Мілюков писав, що вже в липні ніяких розмов про демократичну альтернативу бути не могло: результат революції визначив би або Ленін, або Корнілов. Дайте оцінку діяльності О. Керенського. Чому йому не вдалося демократизувати Росію?».

Найбільш сприятливі умови для вивчення історичного минулого на проблемно-теоретичному рівні створюються тоді, коли теоретичний компонент у змісті навчального матеріалу є рівним фактичному або переважає над ним. Важливо, що проблемні задачі тут можуть розроблятися під час обґрунтування основних теоретичних понять і категорій, загальних морально-етичних проблем, узагальнення певних фактів суспільно-політичного життя за допомогою абстрактних понять або ж розширення змісту наукових понять шляхом аналізу конкретних історичних ситуацій.

Наведемо приклад проблемної задачі на обґрунтування нового поняття до теми «Встановлення радянської влади. Громадянська війна»:

«У «Квітневих тезах» ставилася вимога про перейменування партії більшовиків із соціал-демократичної на комуністичну (реалізована в березні 1918 р. VII з'їздом партії), йшлося також про прийняття нової комуністичної програми партії (другу програму РКП(б) було прийнято в березні 1919 р. VIII партійним з'їздом), нарешті,

йшлося про створення в Росії «держави-комуни». Якщо партія більшовиків перетворювалася з соціал-демократичної на комуністичну, то й країна мусила стати комуністичною.

Чи не означає це, що «Квітневі тези» виключали більшовиків з демократичного табору і ставили їх на окреме місце у революції? Чи можна кваліфікувати окреме місце більшовиків як появу в революції, поряд з ліберальною, соціалістичною і радянською, ще однієї течії – комуністичної?».

Розв'язання проблемної задачі надасть змогу обґрунтувати нове теоретичне положення, визначити початок комуністичної революції та характер її пов'язаності з революційними подіями лютого – березня 1917 р. в Росії [3].

Наведемо приклад розроблення проблемної задачі на розширення наукових понять шляхом аналізу конкретних історичних ситуацій:

«Після того як у 1989 р. була зруйнована Берлінська стіна – символ холодної війни, а пізніше розпався Радянський Союз, багатьом стало здаватися, що війна пішла зі світової політики і настала ера миру та свободи. Але ейфорія була недовгою. Дуже швидко стало зрозумілим, міжнародне середовище не стало більш безпечним, ніж раніше. Більше того, багато хто став уважати, що війна повернулася. Тільки за підрахунками англійських спеціалістів Д. Сміта і Е. Брайна за період з 1998 по 2003 роки у світі відбулося 120 воєн, а за даними Комісії ООН у справах воєнних біженців тільки в 1995 р. було зафіксовано 84 збройних конфлікти.

Що слід розуміти під поняттям «війна»? Чим відрізняється гітлерівська агресія 1939 р. проти Польщі від американської інтервенції 1983 р. в Гренаді? У чому полягає історичне значення згорання холодної війни?».

Учитель організовує обговорення умови задачі, активізуючи знання учнів, розмірковуючи про обставини, що спонукають до роздумів над терміном «війна». Дослідження означеної проблеми може розгортатися в напрямку пошуку узагальненого визначення поняття «війна» відповідно до сучасних політичних реалій.

Отже, методика розроблення проблемних задач може бути якісно відмінною залежно від спрямованості пізнавальної діяльності учнів на оволодіння новими поняттями чи на внесення цього поняття до процесу пізнавальної активності учнів. Окрім того, М. Махмутов вказує і на важливість «проблемності змісту поняття, а не його назви» [5, с. 136].

Радимо ознайомитися з досвідом П. М'яло щодо впровадження проблемно-задачного підходу до вивчення новітньої історії, який наводить приклад розроблення системи проблемних питань і задач до тематичного блоку «Індустріальні країни Європи та Америки у 1919–1939рр.» [6, с. 70–84].

О. Степанищев пропонує власну технологію розроблення проблемних задач, зазначаючи, що потрібно спочатку взяти за основу відповідний факт, подію, а потім шукати вибраному компоненту альтернативу, на основі ідеї й альтернативи формулювати проблемну задачу [7, с. 170].

Наприклад, положення, що вивчається, може бути таке: «Поразки Росії в Першій світовій війні, владний параліч царської монархії, а згодом і Тимчасового уряду, радикалізм невдоволеної інтелігенції викликали революційний геній В. Леніна й адміністративний геній Й. Сталіна, які започаткували будівництво соціалізму, але нічого прогресивного з того не вийшло». Альтернативне положення: «Всім відомо, що Швеція – капіталістична держава, але соціальні стандарти, забезпечені державою, такі, що надають можливість говорити про існування «шведського соціалізму». Проблемне запитання: «Чому при комуністах в СРСР соціалістичні перетворення спричинили крах системи в

цілому, а в Швеції при капіталістах вони продовжуються донині доволі успішно?».

О. Степанищев, накопичивши досвід щодо розроблення проблемних задач, видав задачник з історії Росії, у якому 100 перших історичних задач – подієво-проблемні [8, с. 6–24]. Причому ці дидактичні матеріали містять не тільки історичні задачі, а й відповіді до них.

Робота вчителя з використання проблемних методів навчання вимагає систематичності, тому напрямок подальших досліджень ми вбачаємо у розробленні системи проблемних задач до курсу новітньої історії задля їх практичного використання на уроках в умовах загальноосвітньої школи.

Література

- 1. Вяземский Е. Е.** Теория и методика преподавания истории: [учеб. для студ. высш. учеб. завед.] / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 384 с.
- 2. Гольшева З. В.** Проблемные ситуации в преподавании истории / З. В. Гольшева // Психология и школа. – 2006. – № 1. – С. 107–110.
- 3. Кульчицький С.** Комуністична і антикомуністична революції в Україні / С. Кульчицький // Історія в школах України. – 2005. – № 5. – С. 50–55.
- 4. Лернер И. Я.** Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам / И. Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1972. – 240 с.
- 5. Махмутов М. И.** Проблемное обучение / М. И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1977. – 157 с.
- 6. Мяло П.** Особистісно орієнтований урок історії / П. Мяло // Сучасні шкільні технології / упоряд. І. Рожнятовська, В. Зоц. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. Ч. 1. – С. 70–84.
- 7. Степанищев А. Т.** Методика преподавания и изучения истории: [учеб. для студ. высш. учеб. завед.]: В 2 ч. / А. Т. Степанищев. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Ч. 1. – 304 с.
- 8. Степанищев А. Т.** 300 задач по истории России древнейших времен до наших дней: Дидактические материалы / А. Т. Степанищев. – [2-е изд., стереотип.]. – М.: Дрофа, 2001. – 128 с.
- 9. Терно С. О.** Проблемні задачі з історії: [дидакт. посіб. для учнів 10-11 класів] / С. О. Терно. – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – 40 с.
- 10. Фурман А. В.** Проблемні ситуації у навчанні: [книга для вчит.] / А. В. Фурман. – К.: Рад. шк., 1991. – 191 с.

УДК 37.01

Лідія Коростіль

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ 7 КЛАСУ УПРАВЛІНСЬКИХ УМІНЬ У НАВЧАННІ ХІМІЇ

Коростіль Л. А. Методика формування в учнів 7 класу управлінських умінь у навчанні хімії.

У статті на основі зіставлення й узагальнення наукових понять «організаційні вміння», «навчально-управлінські вміння», «управлінські вміння», «самоосвіта» робиться висновок про необхідність у сучасних умовах розвитку суспільства формування в учнів загальноосвітніх навчальних закладів управлінських умінь. Автор пропонує методику поетапного формування в учнів 7 класу управлінських умінь під час вивчення хімії.

Ключові слова: організаційні вміння, управлінські вміння, самоосвіта, етапи формування вмінь.

Коростиль Л. А. Методика формирования у учеников 7 класса управленческих умений в обучении химии.

В статье на основе сопоставления и обобщения научных понятий «организационные умения», «учебно-управленческие умения», «управленческие