

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. ДРАГОМАНОВА**

Кафедра теорії та методики викладання
соціально-гуманітарних дисциплін

А.А.Булда, І.В.Мороз, П.В.Мороз

**МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ
З ІСТОРІЇ СТАРОДАВНЬОГО СВІТУ**

Навчально-методичний посібник

Київ – 2007

Булда А.А., Мороз І.В., Мороз П.В. Методичні засади підручникотворення з історії стародавнього світу. Навчально-методичний посібник – К.: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2007. – 216 с.

Рецензенти:

Бурда М.І. – доктор педагогічних наук, професор, перший заступник
директора Інституту педагогіки АПН України

Желіба О.В. – кандидат педагогічних наук, доцент, заступник декана історико-
юридичного факультету Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Чубукова Т.О. – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
лабораторії суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки
АПН України

У посібнику розглядаються методичні засади шкільного підручника історії стародавнього світу для учнів 6–го класу. Авторами охарактеризовано основні етапи та особливості підручникотворення з історії стародавнього світу середини ХІХ – початку ХХІ століть. У роботі обґрунтовується теоретична модель сучасного підручника історії стародавнього світу, яка охоплює дидактичні (функції та структуру підручника, принципи відбору та побудови його змісту) та психологічні аспекти (побудова змісту навчального матеріалу відповідно до етапів процесу навчання, забезпечення процесуальних аспектів навчання історії в 6 класі, врахування вікових особливостей шестикласників).

Для науковців, педагогів-практиків, психологів, методистів, а також авторів і видавців підручників та посібників із шкільних курсів історії, аспірантів і студентів-дипломників університетів, академій, інститутів.

ISBN 978-966-660-381-7

© Булда А.А., Мороз І.В., Мороз П.В.
© Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова, 2007

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1	
ШКІЛЬНИЙ ПІДРУЧНИК ІСТОРІЇ СТАРОДАВНЬОГО СВІТУ ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН.....	9
1.1. Основні поняття та концептуальні засади дослідження.....	9
1.2. Підручник історії стародавнього світу як педагогічна проблема.....	15
РОЗДІЛ 2	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗРОБКИ МЕТОДИЧНИХ ЗАСАД ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ІСТОРІЇ СТАРОДАВНЬОГО СВІТУ	58
2.1. Функції шкільного підручника історії стародавнього світу....	58
2.2. Психологічні передумови конструювання сучасного підручника історії стародавнього світу.....	73
2.3. Принципи відбору та побудови змісту шкільного підручника історії стародавнього світу.....	87
РОЗДІЛ 3	
МОДЕЛЬ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ІСТОРІЇ СТАРОДАВНЬОГО СВІТУ	107
3.1. Текст – головний компонент шкільного підручника історії стародавнього світу.....	107
3.2. Позатекстові компоненти як організатор засвоєння навчального матеріалу підручника.....	126
ВИСНОВКИ.....	155
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	159
ДОДАТКИ.....	181

ВСТУП

Початок ХХІ століття для України – це час фундаментальних перетворень в усіх галузях суспільного життя: в економічній, політичній, соціальній та культурній. Завдання, що стоять сьогодні перед школою і проголошені в стратегічному документі української освіти – Національній доктрині розвитку освіти, спрямовані на те, щоб надати освітній системі гуманістично-інноваційного характеру, формувати покоління молоді, що буде здатним робити особистий духовно-світоглядний вибір, матиме необхідні знання, навички та компетентність для інтеграції в суспільство і буде спроможним навчатися впродовж усього життя. Серед шкільних навчальних предметів про суспільство історія посідає центральне місце. Навчальна література з історії є важливим компонентом історичної науки і відіграє велику роль у прискоренні трансформації українського суспільства. Тому пріоритетним завданням реформування шкільної історичної освіти є розробка і створення підручників нового покоління, оскільки вони є матеріальним носієм предметного змісту та засобом його реалізації.

Шкільний курс “Історія стародавнього світу” є першим систематичним курсом історії, на матеріалі якого починається формування основ систематичних історичних знань, ціннісних орієнтацій, особистісних переконань, в більш широкому плані – основ гуманітарної культури учнів. Проте, аналіз діючих підручників з історії стародавнього світу, виданих за роки незалежності, свідчить про те, що їх зміст недостатньо спрямований на розвиток у школярів життєвих компетентностей, не завжди відповідає потребам часу, що значно знижує виховний і навчальний потенціал цієї дисципліни. Це зумовлено недостатньою теоретичною розробкою методичних засад підручника історії стародавнього світу для учнів 6-го класу.

За умов переходу основної школи на новий зміст і тривалість навчання відповідно до Державного стандарту освіти (освітня галузь “Суспільствознавство”), набуває особливого значення потреба у вдосконаленні нині діючих та створення нових якісних підручників історії. Процес підготовки підручників нового покоління потребує врахування досвіду вітчизняного

підручникотворення, аналізу й подальших досліджень науково-теоретичних основ його конструювання.

Основу для дослідження проблеми методичних засад підручника історії стародавнього світу заклали праці провідних вітчизняних і зарубіжних педагогів та психологів, в яких обґрунтовуються концептуальні основи сучасної навчальної книжки. Важливим етапом у розвитку теорії шкільного підручника стали дослідження відомих вчених про роль та місце підручника у навчальному процесі (Я.П.Кодлюк, І.Я.Лернер, В.М.Мадзігон, О.Я.Савченко та ін.), структуру та функціональне забезпечення навчальної книжки (В.Г.Бейлінсон, В.П.Беспалько, Н.М.Буринська, Д.Д.Зуєв, А.Й.Сиротенко, С.Е.Трубачева, В.С.Цетлін та ін.), відображення у підручнику змісту освіти (Н.М.Бібік, М.І.Бурда, І.К.Журавльов, Я.П.Кодлюк та ін.), психологічні основи навчальної книжки (С.М.Бондаренко, Г.Г.Гранік, В.В.Давидов, К.М.Кабанова-Меллер, Н.О.Менчинська, Н.Ф.Тализіна та ін.), мову шкільного підручника (Л.П.Доблаєв, Г.М.Донської, П.І.Размислов, А.З.Рахімов, М.М.Шардаков, І.Ф.Харламов, В.П.Філіппова та ін.).

Необхідність оновлення змісту шкільного курсу історії стародавнього світу з позицій цивілізаційного підходу зумовлена дослідженнями відомих вітчизняних та зарубіжних істориків О.П.Крижанівського, Ю.В.Павленка, А.Дж.Тойнбі, О.А.Удода, Ю.В.Яковця та ін. Проблемі змісту шкільної історичної освіти й методології його розбудови присвячено праці К.О.Баханова, Т.В.Ладиченко, Р.Я.Пастушенка, О.І.Пометун, Г.В.Серової, Г.О.Фреймана та ін.

Теоретичні проблеми сучасного підручникотворення з історії, принципи та прийоми авторського конструювання підручника історії розглядали в своїх працях Є.В.Агібалова, Г.М.Донської, Ф.П.Коровкін, В.Міхновський, О.І.Пометун, В.М.Сотниченко, Б.Б.Шалагінов, О.І.Шалагінова, Т.О.Чубукова та ін. Ними розроблені методичні вимоги до змісту й структури підручника з деяких історичних дисциплін. Важливе значення для обґрунтування психологічних основ конструювання підручника історії стародавнього світу та використання його в навчальному процесі мають праці С.М.Батракової, П.В.Гори, О.Я.Дудецького, Р.Є.Колчиної, І.Я.Лернера, А.З.Редька, А.О.Смирнова, Н.Я.Чутко та ін.

Окремі аспекти шкільного підручника розглядалися в дисертаціях О.Я.Боданської (підручник як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів), Т.О.Завади (система завдань підручника як засіб формування інтелектуальних умінь у школярів), Л.Я.Чосік (дидактична організація навчального матеріалу підручника як засіб розвитку пізнавальної активності молодших школярів), Я.П.Кодлюк (теоретичні основи навчальної книжки для молодших школярів). Деякі тенденції вітчизняного підручникотворення з історії проаналізовано в дисертації О.І.Пометун.

Історіографічний огляд проблеми дає підстави стверджувати, що методичні засади шкільного підручника історії стародавнього світу ще не були предметом окремого дослідження, зокрема не дістали належного теоретичного обґрунтування і методичного забезпечення проблеми функцій та структури шкільного підручника історії стародавнього світу, психологічні основи його побудови. У науковій літературі наявне лише фрагментарне висвітлення окремих аспектів процесу конструювання шкільного підручника історії стародавнього світу, якими користувались в ХІХ-ХХ ст., не укладено його періодизацію.

Таким чином, об'єктивні потреби розвитку історичної освіти України, практика навчання історії в загальноосвітній школі, а також недостатня наукова розробленість зазначеної проблеми зумовлюють необхідність дослідження методичних засад шкільного підручника історії стародавнього світу.

З метою з'ясування дидактичних аспектів підручника історії стародавнього світу авторами даної роботи:

- *охарактеризовано* процес розвитку методичних засад шкільного підручника історії стародавнього світу середини ХІХ - початку ХХІ століть, укладено періодизацію цього процесу, виявлено і проаналізовано основні тенденції в розвитку методичних засад шкільного підручника історії стародавнього світу;

- *розроблено* теоретичну модель підручника історії стародавнього світу, виділено його провідні функції; обґрунтовано та уточнено психологічні передумови, удосконалено основні принципи відбору та побудови змісту тексту підручника та його позатекстових компонентів; сформульовано основні вимоги до

навчального тексту і позатекстових компонентів шкільного підручника історії стародавнього світу;

- *конкретизовано* суть емоційно-ціннісного компонента змісту в підручнику;

- *розширено* поняття “методичні засади шкільного підручника”, а також положення про підручник як модель процесу навчання.

РОЗДІЛ 1

ШКІЛЬНИЙ ПІДРУЧНИК ІСТОРІЇ СТАРОДАВНЬОГО СВІТУ ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

1.1. Основні поняття та концептуальні засади дослідження

Однією з найважливіших методологічних вимог до будь-якої теорії є чітке визначення об'єкта реальної дійсності, що вивчається цією теорією. Спинимось насамперед на двох істотних для нашої роботи поняттях: “підручник” і “методичні засади”.

Щодо поняття “підручник”, то в сучасній педагогічній літературі є ряд його визначень. Є.Й.Перовський наводить одне з перших наукових визначень підручника, що трактується як особливий вид навчальної книжки, яка містить систематичний виклад знань з певного предмета, обов'язкових для засвоєння учнями [182]. На думку вченого, зміст матеріалу підручника має відповідати вимогам дидактики, сприяти ідейно-політичному вихованню учнів та їх підготовці до практичної діяльності, бути доступним для учнів. Є.Й.Перовський звертає увагу на роль підручника в розвитку мислення та пам'яті школярів, проте недооцінює його ролі у формуванні умінь і навичок учнів. Він вважає, що це є функцією інших видів навчальних книжок, а підручник повинен “обмежуватися лише показом того, як на основі знань може виконуватися та чи інша дія” [182, 25].

С.Г.Шаповаленко в статті “Підручник в системі засобів навчання” визначає підручник як “засіб засвоєння основ наук, що призначений для учнів. Одночасно це резюме викладу учням наукових відомостей вчителем” [267, 44]. У навчальному посібнику “Педагогіка школи” за редакцією Г.І.Щукіної поняття “підручник” трактується як “книжка, що в суворій системі, доступно викладає основний зміст навчального предмета” [180, 250].

Керуючись “теорією педагогічних систем”, В.П.Беспалько розглядає шкільний підручник як засіб автоматизації управління навчально-виховним процесом. Вихідним положенням для розробки теорії шкільного підручника, на його думку, є робоча формула: “Підручник – інформаційна модель навчально-виховного процесу, що використовується як засіб його автоматизації” [12]. Формою існування такої моделі підручника, стверджує автор, може бути

будь-який матеріальний носій – книжка, фільм, звукозапис, навчальна програма, що закладена в ЕОМ.

Д.Д.Зуєв синтезував і доповнив визначення поняття “підручник”, яке було в тогочасній педагогічній літературі: це “масова навчальна книжка, що містить предметний зміст освіти та визначає види діяльності, передбачені шкільною програмою для обов’язкового засвоєння учнями з урахуванням їх вікових та інших особливостей” [85, 12]. В.Г.Бейлінсон пропонує таке тлумачення: “Підручник – це прообраз навчання в поєднанні його змістового та процесуального аспектів” [11, 35].

В “Українському педагогічному словнику” підручник розглядається як “книжка, в якій викладаються основи знань з певного навчального предмета на рівні сучасних досягнень науки й культури. Для кожного типу навчальних закладів видаються підручники, які відповідають програмам і завданням цього закладу, віковим та іншим особливостям тих, хто навчається” [43].

Французькі дослідники Франсуа-Марі Жерар та Ксав’є Роеж’єр у своїй праці зазначають, що “шкільний підручник може бути визначений як друкований засіб спеціально організований таким чином, щоб стати складовою частиною навчального процесу з метою підвищення його ефективності” [70, 5].

Завідувач лабораторії дидактики Інституту педагогіки АПН України С.Е.Трубачева, з погляду компетентнісного підходу, пропонує таке визначення поняття: “Це книга або інший носій інформації, який є засобом для засвоєння змісту освіти й містить систематизований навчальний матеріал, передбачений навчальною програмою з певного предмета. Підручник є комплексною інформаційною моделлю, яка в своїй структурі містить три основні блоки: 1) вимоги до результатів роботи учня з підручником (до кожної теми чи розділу); 2) текстовий блок, який розподіляється на основний, додатковий та пояснювальний; 3) блок діяльнісного спрямування (питання і завдання на репродуктивну, творчу, емоційно-ціннісну, рефлексивну, контрольну-оцінну діяльність)” [246, 57].

Російський дослідник Г.К.Селевко вважає, що “Підручник – це: а) книга в якій систематично викладаються основи знань в певній галузі; б) зміст навчання та виховання, розроблений з врахуванням дидактичних принципів та закономірностей засвоєння; в) засіб

навчання, за допомогою якого здійснюється організація засвоєння змісту [219, 604].

Враховуючи сучасний рівень розвитку педагогічної науки і стан педагогічної практики та місце в цьому процесі навчальної книжки, Я.П.Кодлюк в своєму докторському дослідженні узагальнює поняття підручника: “Це вид навчальної літератури, який репрезентує знання і види діяльності з конкретного навчального предмета відповідно до державних стандартів освіти та вимог навчальної програми з урахуванням особливостей цього предмета (його домінуючої функції), типу школи, вікових особливостей учнів і будується на засадах домінуючої концепції навчання” [114, 19].

Ми повністю погоджуємось з таким визначенням, оскільки підручник має двоєдину суть: з одного боку, він є моделлю цілісного процесу навчання, тобто є матеріалізованим носієм змісту освіти; з другого – засобом навчання, зокрема друкованим на паперовому носії. Підручники на електронних носіях є предметом окремого наукового дослідження.

Розглянемо шкільний підручник як *матеріалізований носій змісту освіти*. Він репрезентує зміст освіти на рівні навчального матеріалу, що безпосередньо впливає із змісту навчального предмета і проектує організацію навчальної діяльності учнів. Саме тому підручник вважають моделлю цілісного навчального процесу.

Поняття “зміст освіти” на різних етапах розвитку педагогічної науки трактувалося по-різному. На сучасному етапі, як зазначає Я.П.Кодлюк, найбільш прогресивною вважається культурологічна концепція змісту освіти. Відповідно до неї зміст освіти розглядається як педагогічно адаптований соціальний досвід людства, тотожний за структурою людській культурі. Учені виділяють такі основні елементи змісту освіти: 1) досвід пізнавальної діяльності, що фіксується у формі знань; 2) досвід виконання відомих способів діяльності – уміння діяти за зразком; 3) досвід творчої діяльності – здатність застосовувати здобуті знання, набуті уміння і навички в змінених умовах; 4) досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, що охоплює систему цінностей, особистісних орієнтацій [112, 102].

Залежно від форм подання названих елементів змісту освіти в підручнику, а також способів їх засвоєння учнями розрізняють відповідно інформативний, репродуктивний, творчий та емоційно-

ціннісний компоненти [112, 102]. Отже, у сучасних підручниках належним чином повинні відображатися усі названі компоненти. Особливу увагу в даній роботі ми приділили емоційно-ціннісному компоненту, оскільки він, на відміну від перших трьох компонентів, недостатньо представлений у сучасних підручниках історії, хоча його роль у розвитку особистості дитини величезна.

Розглянемо підручник *як засіб навчання*. Багато хто з вітчизняних учених (С.П.Бондар, Н.М.Буринська, В.М.Плахотник, О.Я.Савченко) вважає, що підручник, як засіб навчання, повинен мати виразні ознаки педагогічної технології, тобто пропонувати вчителям орієнтовний зразок організації навчальної діяльності школярів, а для учнів бути самовчителем, а саме сприяти формуванню вміння вчитися та самостійно оволодівати знаннями [112, 103].

Підручник, як *засіб навчання для вчителя*, являє собою стратегічну й тактичну (методичну) модель навчання, переконаний І.Я.Лернер [98]. Як стратегічна модель шкільний підручник відображає основні елементи процесу навчання, а саме цілі, зміст, прийоми і методи, організаційні форми. Кожний підручник одночасно є тактичною моделлю навчально-виховного процесу, оскільки пропонує його універсальну структуру. Запропоновану підручником модель учитель модифікує (трансформує), переносить головні її ознаки на реальний процес навчання конкретного предмета, враховуючи при цьому вікові та індивідуальні особливості учнів, тип навчального закладу, умови навчання [112]. Вдало розроблений підручник може допомогти вчителю оволодіти новими технологіями навчання.

Шкільний підручник, як зазначає М.М.Скаткін, є своєрідним сценарієм майбутнього процесу навчання, оскільки він не тільки подає зміст навчального процесу та розкриває основні методичні підходи до його викладання, а й висвітлює деякі прийоми навчання [223].

Водночас шкільний підручник є *засобом навчання для учнів*. У підручнику, на думку І.Я.Лернера, авторам потрібно відобразити основні етапи навчання: 1) постановка завдань і формування мотивів навчальної діяльності; 2) повідомлення нової інформації; 3) розкриття орієнтирів для виконання майбутніх дій; 4) відпрацьовування дій у формі зовнішнього чи внутрішнього

мовлення; 5) відпрацьовування їх у мисленевій формі (репродуктивній і творчій); 6) контроль і самоконтроль у процесі виконання дій та після їх закінчення; 7) заключна систематизація та її продовження у процесі всієї навчальної діяльності [98].

В умовах інформаційного суспільства особливої значущості набуває не стільки оволодіння предметними знаннями, скільки формування в учнів вміння та бажання вчитися, виховання потреби в навчанні та самонавчанні упродовж усього життя. Отже характерною функцією підручника нового покоління, на думку Я.П.Кодлюк, є навчання учнів методів і прийомів учіння, тобто вироблення вміння вчитися, самостійно оволодівати знаннями [112].

Таким чином, вважаємо, що *сучасний шкільний підручник історії – це друкований засіб навчання, який репрезентує знання і види діяльності з цього предмета відповідно до Державного стандарту освіти (освітня галузь “Суспільствознавство”) та вимог навчальної програми з історії для учнів відповідного класу, з урахуванням їх вікових особливостей, типу школи і створюється на засадах домінуючої концепції навчання.*

Розглянемо визначення поняття **“методичні засади підручника”**. Як свідчить аналіз літератури з проблем шкільного підручника історії, найчастіше вживаються терміни “методичний аспект”, “методичні принципи”, “методична побудова”, “методичне оформлення підручника”. Термін “методичні засади підручника” вживається значно рідше. У 1969 р. Є.В.Агібалова та Г.М.Донської ввели термін “методичні засади” підручника історії середніх віків. Визначення цього поняття автори не запропонували, проте розглянули такі вузлові питання: відповідність змісту підручника розвитку історичної науки, відбір навчального матеріалу з урахуванням його пізнавальної цінності; його значення для формування наукового світогляду учнів; прийоми й засоби формування знань, розвиток мислення учнів, висвітлення матеріалу в підручнику в доступній і зрозумілій для учнів формі [1].

На думку М.А.Зарифової, методичні засади підручника реалізують розроблені педагогічною наукою ідеї, поради щодо відбору змісту програмного матеріалу та керівництва навчальною діяльністю учнів, сприяють організації процесу навчання, підвищенню пізнавальної активності учнів [74, 30].

На наш погляд, методичні засади підручника – це система компонентів, що охоплює його функції, структуру та розроблені педагогічною наукою принципи відбору й побудови змісту програмного матеріалу, які допомагають учню організувати процес самонавчання, підвищують його пізнавальну активність.

Ми вважаємо, що підручник є монографічним твором, оскільки йому притаманне жанрове й тематичне поєднання, його зміст і методичний апарат розробляються одним автором чи авторським колективом з єдиних методологічних і методичних позицій. Кожен шкільний підручник виконує певні функції в межах системи більш високого рівня – навчального комплексу чи комплекту з певного предмета для конкретного класу, сукупності всіх навчальних книжок, сукупності всіх засобів навчання.

Підручник являє собою складну цілеспрямовано організовану систему, яка складається із багатьох взаємопов'язаних елементів, тому в основу його моделювання повинна покладена інтегральна типологічна модель, оскільки формування моделі цього типу дозволить ефективно вирішувати проблеми проектування, конструювання та оптимального використання підручника в навчальному процесі. Інтегральна модель книги, на думку О.О.Гречихіна, – це в повному розумінні слова система, зв'язок між компонентами якої настільки тісний, що зміна одного з них викликає зміну інших компонентів, а значить, і системи в цілому. На відміну від більш простих моделей інтегральна модель, як вважає вчений, вимагає для своєї побудови цілісного, системного врахування не лише синтаксичних (формальних) і семантичних (змістових), але і прагматичних, тобто позалогічних – ідеологічних, психологічних, естетичних, педагогічних і т.п. взаємозв'язків між всіма компонентами книги [50].

Розробка типологічної моделі підручника повинна розпочинатися вже на етапі створення її автором, при цьому вона виступає в ролі своєрідної програми, відображаючи в загальному вигляді найбільш істотні характеристики майбутньої книги. Основу моделі шкільного підручника складають такі підсистеми категорій: комунікативно-типологічна, компонентно-типологічна, функціонально-типологічна, соціально-типологічна, структурно-типологічна, історико-типологічна [50]. Важливим та досить

складним, з нашого погляду, моментом є розробка функціонально-типологічної підсистеми.

Таким чином, на основі аналізу теорії шкільного підручника можна стверджувати, що вона тісно пов'язана з процесом підручникотворення, є концептуальною основою підготовки навчальної книжки, збагаченої при цьому новими підходами, оригінальними ідеями.

1. 2. Підручник історії стародавнього світу як педагогічна проблема

Конструктивно-критичне вивчення досвіду, нагромадженого вітчизняною методикою, є важливим джерелом розробки стратегії історичної освіти. Вивчення історичного досвіду створення шкільних підручників – це передумова їх вдосконалення. На думку доктора педагогічних наук О.І.Пометун, саме історико-педагогічний підхід дає можливість глибше зрозуміти закономірності поступального розвитку педагогічних явищ, їх зумовленість суспільними, соціально-культурними та іншими процесами, виявити їх зв'язки, оцінити сучасний стан педагогічного процесу та напрям його подальшої еволюції [187]. Тому історико-порівняльний аналіз шкільних підручників історії стародавнього світу для нашого дослідження є вкрай важливим. Пошуки аналогічних досліджень у минулому, використання результатів досліджень дають можливість проводити порівняння, аналогії, виявляти особливості досліджуваного явища протягом тривалого часу, з'ясувати тенденції педагогічних процесів та явищ.

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати про відсутність цілісних досліджень історії розвитку теорії підручника історії і самих підручників. Ми не ставимо завданням проаналізувати всі численні підручники історії стародавнього світу, що використовувались у школах України в різні часи. У роботі розглядаються лише ті підручники стародавньої історії середини ХІХ-ХХ ст., які відіграли найбільшу роль у шкільній історичній освіті, відображали найхарактерніші особливості різних напрямів методичної думки та висвітлювали тенденції її розвитку. Для нас важливо було з'ясувати процес формування принципів підходу до створення шкільного підручника історії стародавнього світу, як

предмета педагогічного дослідження, на певних етапах розвитку шкільної освіти в Україні.

Хронологічними рамками аналізованого періоду ми обрали середину ХІХ – початок ХХІ ст. Його початок визначено, виходячи з таких міркувань: проведення реформ, та розвиток економіки середини ХІХ ст. в Російській імперії вимагали перебудови шкільної, зокрема історичної освіти; в цей час визначились деякі загальні вимоги до підручників історії стародавнього світу як за змістом, так і за оформленням методичного апарату, що було обумовлено як розвитком історичної науки так і вимогами прогресивних методистів – давати учням не лише знання фактів, але й розуміння історичного процесу. Вибір верхньої межі (початок ХХІ ст.) дає змогу простежити особливості підручникотворення в умовах державної незалежності, інноваційних процесів в освіті України.

Одним із актуальних завдань історіографії шкільного підручника історії є розробка періодизації її становлення і розвитку. Основою періодизації є зміни у проблематиці, змісті, методології, методичних підходах до конструювання шкільного підручника стародавньої історії на тому чи іншому етапі розвитку. Такий підхід зумовлений тим, що протягом ХІХ-ХХ ст. було кілька більш менш вдалих спроб реформувати шкільну історичну освіту [191]. Для науковців вони цікаві не лише змінами в методичній думці й технології, а тим, наскільки було витримано наступність у загальному процесі конструювання шкільного підручника історії стародавнього світу й на окремих його етапах, що було визначальним в досягненнях або прорахунках в розробці методичних засад підручника.

На основі зазначених положень виділяємо в розвитку підручникотворення з історії стародавнього світу такі етапи: 1-й (середина ХІХ ст. – початок ХХ ст.) – становлення загальних основ підручникотворення з історії стародавнього світу; 2-й (початок ХХ ст. –початок 1920-х рр.) – формування нових тенденцій в конструюванні шкільних підручників історії стародавнього світу; 3-й (початок 20 – середина 30-х рр. ХХ ст.) – викладання історії стародавнього світу в умовах українізації суспільства і школи та переходу до комплексних програм навчання, період дестабілізації шкільного підручника; 4-й (середина 30 – кінець 80-х рр. ХХ ст.) –

розвиток підручникотворення з історії стародавнього світу на засадах марксистської методології; 5-й (початок 90-х рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.) – реформування історичної освіти в умовах державної незалежності та його вплив на практику підручникотворення з історії стародавнього світу.

Шкільні підручники загальної історії з'явилися в Росії та Україні в ХVІІІ ст. Спершу вони були перекладними, а згодом поряд з ними з'явилися оригінальні. Зміст шкільних історичних курсів у першій половині ХІХ ст. характеризувався прагматичним підходом: події викладались в їх зовнішньому зв'язку та послідовності. У школах Російської імперії, у тому числі й України, на той період найбільш поширеними були підручники загальної історії І.К.Кайданова [97] та С.М.Смараглова [225]. Їх тексти були досить примітивними і являли собою, в основному, перелік подій у хронологічній послідовності. Вони здебільшого переобтяжені великою кількістю імен, термінів і хронологічних дат і, як правило, не ілюстровані. Відбір фактів у підручниках відповідав поставленому Міністерством освіти завданню – викладати історію в дусі самодержавства та православ'я. Опис фактів супроводжувався встановленням деяких причинно-наслідкових зв'язків, з'ясовувалась психологічна зумовленість діяльності людей – учасників історичного процесу. При цьому основний зміст шкільних курсів становили факти політичної історії; явища культури та соціально-економічного розвитку майже не висвітлювались. Як зазначав Ф.П.Коровкін, “бідність методичних засобів зумовлювала недостатню конкретність уявлень про стародавність в учнів. За таких умов знання учнів здебільшого обмежувались окремими фактами, переважно анекдотами з життя полководців і правителів” [151, 72]. Таким, чином, підручники стародавньої історії, написані до 60-х років ХІХ ст., відображали тогочасний низький рівень розвитку історичної науки та методики викладання історії, тому для нас вони не становлять особливого інтересу. Ми коротко розглянули їх лише для з'ясування тих традицій, що їх російська методика середини ХІХ – початку ХХ ст. успадкувала, використала і подолала в роботі над підручниками історії стародавнього світу. Проведення реформ та розвиток економіки всередині ХІХ ст. в Росії потребували перебудови шкільної освіти, зокрема історичної.

У 60-х – 80 роках ХІХ ст. в школах Російської імперії і, зокрема, України найбільш поширеними були підручники історії Д.І.Ловайського, який був також автором п'ятитомної “Історії Росії”, двох дисертацій, сотень статей, рецензій, заміток. Спираючись на свій педагогічний досвід, знайомство з європейськими методиками, він піддав критичному аналізу увесь комплекс написаних в різний час і по різним методикам підручників з історії. Д.І.Ловайський прийшов до висновку про необхідність створення системи “порадників”, які б доповнювали одне одного та були максимально наближені до програмних вимог Міністерства народної освіти [270, 75].

В 1865 р. були опубліковані підручники Д.І.Ловайського із загальної історії для молодшого та старшого шкільного віку, в тому числі “Нариси і розповіді із загальної історії, ч.1. Стародавній світ.” [90].

Підручник стародавньої історії Д.І.Ловайського характеризувався художністю стилю, простотою, чітким і конкретним викладом матеріалу. Незвичайної виразності (“ефект присутності”) автор досягав також шляхом особистого ознайомлення з місцями подій, які описуються в підручнику. При доопрацюванні підручника Д.І.Ловайський здійснив поїздки в Єгипет, Палестину, оглянув руїни Фів, античні пам'ятки Афін та Риму. Щоб зацікавити учнів та вплинути на їх уяву, автор вводив до тексту підручника так звані “другорядні деталі” та “історичні анекдоти”. “Ці епізоди, — зазначав Д.І.Ловайський, — мають на меті розкрити іноді якусь деталь, що може краще висвітлити для учня характерну побутову особливість епохи чи народу” [90, 3]. Водночас такі епізоди не посідали центрального місця в підручнику і виділялись петитом як необов'язкові для заучування. Найбільш істотні місця, які повинні були закріплені в пам'яті учнів, виділялись у підручнику курсивом. Наприкінці розділів автор вмістив контрольні запитання.

Д.І.Ловайський дивився на історію як на мистецтво і вважав, що завданням викладання історії як шкільного предмета є “зобразити події та обставини такими, якими вони нам уявляються” [91]. Він виступав проти підведення учнів до наукових висновків та вважав неприпустимим включення в підручник “будь-яких тлумачень та пояснень”. Відповідаючи на рецензії його підручників,

він писав: “... вимагають різноманітних пояснень та тлумачень від книги. Які ж розміри вона повинна прийняти? І щоб в такому випадку став би робити викладач...” [91]. Основною формою закріплення знань в III-IV класах гімназій автор вважав “буквальне заучування навчального матеріалу підручника” [91, 75].

Зміст будь-якого підручника історії, на думку Д.І.Іловайського, повинна переважно складати історія держави як основи цивілізації. Тому він виступав проти “засмічення” підручника історією “культурного елемента”, який на його думку є другорядним [91, 71]. Д.І.Іловайський зазначав, що значимість підручника визначається насамперед включенням до нього конкретними матеріалом при мінімальній інтерпретації автором. При цьому факти повинні бути взаємопов’язані та зрозумілі учню [91, 74].

В основу підручника стародавньої історії для учнів 3–4-х класів Д.І.Іловайський поклав так званий “біографо-розповідний метод”: необхідний фактологічний матеріал у дохідливій розповідній формі групувався навколо найбільш яскравих епізодів з біографій видатних історичних осіб. Автор не додержувався чіткої хронології, але всі його “розповіді” пов’язані єдиним творчим задумом і внутрішньою логікою [270, 77].

Д.І.Іловайський виступав проти використання ілюстрацій у підручнику, оскільки вважав, що “історичний підручник ... впливає на учня словом, а не малюнками” [90, 4]. Винятком були три історичні карти, вміщені в додатках підручника.

Вважаючи, що однією з обов’язкових вимог до підручника є його відповідність рівню розвитку історичної науки, учений не змінюючи концептуальних особливостей викладу навчального матеріалу, доопрацьовував свої підручники, доповнивши їх новим матеріалом. Проте, на його думку, надмірна науковість і деталізація є зайвою для підручника, вона ускладнює засвоєння “найбільш потрібного та істотного матеріалу” [91, 237].

У 1870-1880-х роках підручники Д.І.Іловайського посіли монопольне становище в середній школі і домінували до кінця XIX ст., незважаючи на жорстку конкуренцію з підручниками інших відомих авторів. У 90-х рр. XIX ст. створились об’єктивні умови для перегляду змісту шкільних курсів історії стародавнього світу та розробки для них підручників нового типу. Це зумовлювалось як розвитком історичної науки, так і вимогами прогресивних

методистів –не тільки озброювати учнів знанням фактів, а й давати уявлення про історичний процес.

У 1893 р. вийшов друком “Підручник загальної історії, ч. I. Стародавній світ” професора Московського університету П.Г.Виноградова [30]. Автор підручника був одним з активних діячів Історичної комісії (секції) навчального відділу Товариства по поширенню технічних знань при Політехнічному музеї в Москві (Історична комісія ТПТЗ), згодом голова утвореного в 1898 р. Педагогічного товариства при Московському університеті.

Будучи професором Московського університету, П.Г. Виноградов викладав історію в VIII класі 5-ої московської чоловічої гімназії за своїм підручником, який був виданий на правах рукопису спеціально для перевірки. Це був перший відомий нам в російській школі випадок експериментальної перевірки підручника історії до його видання масовим тиражем.

Підручник історії стародавнього світу П.Г.Виноградова став родоначальником так званих “професорських підручників”, що створювались професорами і за характером викладу матеріалу та методичним оформленням являли собою скорочений і полегшений університетський курс. П.Г.Виноградов вважав, що його підручник може бути використаний як в IV (перший концентр) так і в VIII (другий концентр) класах гімназій, в яких викладалась історія стародавнього світу. Всю відмінність в викладанні в цих класах автор вбачав тільки в тому, що в VIII класах вивчаються всі 186 сторінок його підручника, а в IV – лише 160 сторінок, а інші пропускаються [13, VII]. Таким чином в першому концентрі частина матеріалу підручника механічно зменшувалась.

Підручник складається з передмови (для вчителів), вступу (для учнів) і розділів “Схід”, “Греція” та “Рим”. Історія первісного суспільства не вивчалась. Відбираючи навчальний матеріал, автор виходив в основному з тогочасних традицій викладу матеріалу курсу стародавньої історії: він повторював біблійні розповіді, у підручнику в основному висвітлюється політична історія Греції та Риму.

Новим у підручнику П.Г.Виноградова, який стояв на позиціях еволюціонізму, було те, що він розкрив причинно-наслідкові зв'язки між історичними явищами, подав систему історичних знань на рівні тогочасного розвитку історичної науки. Проте, цей

підручник не набув поширення в середній школі. Автор недостатньо враховував пізнавальні можливості та інтереси учнів, він виступав проти “образної розповіді в підручнику, пожвавленої великою кількістю конкретних ознак”. На його думку, підручник повинен викликати інтерес до історії “не зовнішньою анекдотичністю”, а “поясненням складних і різноманітних явищ”, “розумним спрощенням процесу” [30, VI – VII].

У підручнику П.Г.Виноградова не було ніяких ілюстрацій. До нього не додавались історичні карти, оскільки автор вважав, що кожен учень повинен мати свій історичний атлас. Матеріал у підручнику не розподілявся на уроки, адже підручник не був розрахований на учнів якогось певного віку. Автор вважав, що його підручник може використовуватись як у 8-му класі гімназії, так і в 4-му, в яких викладалась історія стародавнього світу. Усю відмінність у викладанні в цих класах автор вбачав тільки в тому, що у 8-му класі розглядається весь матеріал підручника – 186 сторінок, а в 4-му – лише 160 сторінок [30, VII].

У 1901 р. вийшла друком “Навчальна книга стародавньої історії, автором якої був М.І.Карєєв, професор Варшавського та Петербурзького університетів [102]. Цей підручник був продовженням та розвитком того напрямку в шкільній історичній літературі з історії стародавнього світу, початок якого було покладено підручником П.Г.Виноградова. Хоча слід зазначити, що М.І.Карєєв приділяв більше уваги, ніж П.Г.Виноградов, методичному оформленню підручника, який, крім основного тексту, вмщував додатки, хронологічну таблицю та карти.

Матеріал підручника викладався відповідно до цивілізаційного підходу, важливого значення надавалось висвітленню культури та побуту стародавніх народів. Проте М.І.Карєєв не відмовився від установленної на той час традиції: поряд з тематичними нарисами він вмщує успадкований від попередніх підручників послідовний опис діяльності майже всіх римських імператорів. Подібна структура викладу вела до численних повторень, що, на думку автора, мало полегшити засвоєння матеріалу учнями [100]. У підручнику наводилась велика кількість другорядних фактів, імен і назв, наприклад, згадувалося 53 імені римських імператорів.

Сухість викладу матеріалу в підручнику М.І.Карєєв вважав одним із принципів, щоправда, обґрунтовуючи це обмеженістю

обсягу. На його думку, підручник історії повинен бути компендіумом, тобто скороченим, стислим викладом найбільш важливих фактів. Усі подробиці він називав “орнаментикою” і вважав, що вони тільки відволікають увагу учнів від головного матеріалу [101, 198-199]. Автор негативно ставився і до ілюстрування підручника, зазначаючи, що він не повинен перетворюватися в “книжку з малюнками” [101, 199].

Додатки підручника склались з коротких узагальнюючих нарисів з окремих тем для проблемно-тематичного повторення матеріалу. Наприклад: нарис історії та етнографії стародавнього світу, міжнародних відносин, культурного розвитку; короткі нариси з історії окремих країн. По суті ці нариси були конспектом підручника, і де майже не було нових для учнів висновків та інформації [100].

Крім того, у додатках підручника вміщувались 18 невеликих за розміром кольорових карт з історії стародавнього світу та пояснювальний текст до них. Оригінальна вклейка давала змогу зручно користуватися ними під час ознайомлення з будь-якою сторінкою підручника. У пояснювальному тексті до карт автор звертав увагу на явища, які на них зображувались. Слід наголосити на узгодженості змісту всіх карт, оскільки наводилось посилання на попередні і наступні карти.

На полях додатків є посилання на параграфи, що законспектовані, це полегшує знаходження потрібного матеріалу в підручнику. Тому додатки можуть бути корисними не тільки для повторення, а й взагалі для одержання довідок з історії стародавнього світу.

Підручник М.І.Кареева “Навчальна книга стародавньої історії” зайняв гідне місце в тогочасній навчальній літературі.

На початку ХХ ст. вийшов друком підручник стародавньої історії Р.Ю.Віппера, професора Одеського, а згодом Московського університету [34]. Він по-новому підійшов до відбору й групування навчального матеріалу в підручнику. Автор намагався синтезувати досягнення тогочасної історичної науки і тому запропонувати учням відносно повну картину розвитку давніх цивілізацій [35, 36]. На його думку, основне в підручнику не поодинокі найважливіші події та діяльність історичних осіб, а характерні, типові риси та головні моменти розвитку різноманітних суспільств стародавності

[34, I]. Учений виділив: ранню культуру, тобто первісне суспільство, давньоєгипетське, вавилонське, гомерівське суспільство, Афіни в V ст. до н.е., Рим великих завоювань в II ст. до н.е. та в епоху імперії. Ці теми Р.Ю.Віппер розглядав як “центри” курсу, до яких “притягував різноманітні явища, щоб дати повніші та різнобічні характеристики типових ознак суспільства” [33, IV-V].

На думку Р.Ю.Віппера, підручник потрібно “розвантажити від усього, що лише давить на пам’ять від великої кількості імен, цифр, подій, від дрібної періодизації, від частих переходів до нових країн і нових тем” [33, IV]. Він запропонував зовсім відмовитись від заучування дат. Хронологія, на його думку, “не повинна стати новим тягарем як об’єкт заучування... У підручнику тільки одна основна хронологічна дата – це порядок його викладу” [33, VIII]. Тому замість точних дат автор наводив у підручнику приблизні, округлені, наприклад, реформи Солона датовані “близько 600 р. до Р.Х.”, реформи Клісфена – “близько 500 р. до Р.Х.”. У цьому питанні Р.Ю.Віппер, на нашу думку, допустився помилки. По-перше, без знання основних хронологічних дат в учнів не можуть сформуватись правильні уявлення про послідовність і тривалість історичних явищ, і, по-друге, засвоювати приблизні дати не легше, ніж точні. Щоправда, в наступних виданнях Р.Ю.Віппер поступово замінив округлені дати точними.

Навчальний матеріал був розміщений у підручнику в принципово новій послідовності. Як правило, спочатку характеризувались природа країни, потім – зайняття та праця людей, суспільні відносини і, нарешті, – державний устрій, релігійні вірування і культура. Проте автор допустив у своєму підручнику певну модернізацію термінології: він писав про поміщиків, мужиків і генералів у країнах стародавності.

Серед ілюстрацій підручника домінують відтворення старовинних малюнків, пам’яток мистецтва та інших предметів матеріальної культури в їх тогочасному стані та в реконструкції. Зображень історичних діячів майже немає. Виняток зроблено лише для Александра Македонського та Октавіана Августа.

Підручник Р.Ю.Віппера спочатку був несхвально оцінений Міністерством народної освіти Росії. Лише після деякого доопрацювання автором було дозволено користуватися ним у школах як навчальним посібником. У 1916 р. Міністерство народної

освіти Росії знову заборонило користуватись у школах підручником Р.Ю.Віппера. Та, незважаючи на всі перепони, він широко використовувався вчителями в середніх навчальних закладах. У перші роки Радянської влади, коли ще не було нових підручників стародавньої історії, підручник Р.Ю.Віппера був прийнятий як навчальний посібник для шкіл III ступеня.

Наприкінці XIX – на початку XX ст. з'являються так звані “вчительські підручники” історії стародавнього світу. Вони укладались учителями і, як правило, були ілюстровані, написані досить популярною мовою. Найбільш поширеним серед них був підручник стародавньої історії К.О.Іванова, перше видання якого вийшло друком в 1899 р. [87]. Цей підручник призначався як для 4-го, так і для 8-го класів гімназії. У передмові до другого видання підручника автор зазначив, які статті рекомендуються для вивчення в 8-му класі.

Зміст підручника історії, на думку К.О.Іванова, повинні становити конкретні факти, а висновки в ньому мають бути “природними результатами раніше вивчених фактів” [87, III]. Тому автор майже не давав висновків навіть з найважливіших питань курсу історії стародавнього світу. Він був прибічником образного, цікавого для учнів викладу матеріалу в підручнику. Перетворити підручник у конспект, зазначав К.О.Іванов, – означає зробити не тільки велику, а й, можливо, “непоправну помилку” [88, 153].

Автор увів до тексту підручника багато яскравих деталей, навів характеристики історичних діячів, уривки з документів і монографій, перекази легенд. Значну частину цього матеріалу було надруковано петитом. Проте, не маючи наукової концепції, автор не розробив науково обґрунтованої структури навчального матеріалу, не дав наукового пояснення історичним фактам, що відобразилось на викладі матеріалу в підручнику. Так, К.О.Іванов недостатньо уваги приділив характеристиці суспільного та політичного устрою в країнах стародавнього світу, розкриттю причинно-наслідкових зв'язків та узагальненню фактів [151, 79]. Там, де тільки можливо, автор подавав матеріал у формі біографічних нарисів. Як наслідок, історію Римської імперії подано як історію правлінь імператорів. У першому виданні підручника К.О.Іванова згадано 32 імені римських імператорів, в наступних – 29. Така кількість імен римських імператорів була непомірно великою для учнів середньої школи.

Водночас, у підручнику відобразився досвід вчителя-практика: через історичні факти, автор намагався створити в учнів яскраві образи. Завдяки такому підходу він набув популярності серед вчителів і широко використовувався в школах Російської імперії, у тому числі і в Україні, до 1917 р.

З виходом у світ в 1899-1902 рр. підручників К.О.Іванова, Р.Ю.Віппера та М.І.Карєєва склалася система відносно поширених у дореволюційній Росії шкільних підручників історії стародавнього світу, яка відображала різні напрями методичної думки: прагнення до свідомого засвоєння учнями навчального матеріалу, створення за допомогою підручників яскравих образів у читачів, розвантаження курсу від надмірної кількості навчального матеріалу, посилення наочності викладання, активізація пізнавальної діяльності учнів в процесі навчання, прагнення зацікавити учнів історією та стимулювати читання додаткового матеріалу [124, 85].

Робота над підручниками з основного курсу історії стародавнього світу в середній школі¹ продовжувалася і пізніше. У період 1902 – 1917 рр. було видано підручники К.І.Добриніна, Н.Знойко, М.О.Ковалевського, В.А.Мелихова та ін. Виходили друком також підручники загальної історії для міських і вищих навчальних училищ, торговельних та інших подібних шкіл.

Підручники М.О.Ковалевського [108; 109], Н.Знойко [77; 78], В.А.Мелихова [148; 149] розвивали лінію, передбачену в підручниках Д.І.Іловайського та К.О.Іванова. Матеріал підручників підбирався за традиційними схемами прагматичних курсів стародавньої історії. Основне місце в них займала історія політичного життя, духовної культури та релігії. Викладаючи факти в хронологічній послідовності, автори, як правило, не розкривали причинно-наслідкових зв'язків між ними. Основним чинником, що визначав хід історичного процесу, була діяльність історичних осіб.

У нових підручниках, порівняно з тими, що вийшли друком раніше, було зменшено кількість фактів, власних імен, хронологічних дат та географічних назв. Позитивних зрушень було досягнуто і в ілюструванні навчальних книжок. Якщо більшість підручників стародавньої історії, виданих у XIX ст. і на рубежі XIX

¹ Під основним тут умовно розуміється курс, що охоплював всю стародавню історію, а також курс чоловічих гімназій, який включав історію Греції і Риму, на відміну від пропедевтичного кусу історії стародавнього Сходу та героїчної (гомерівської) Греції в III, а пізніше в II класі реальних училищ.

– ХХ ст., взагалі не були ілюстровані або ілюстровані недостатньо (ілюстрації відтворювали переважно пам'ятки матеріальної культури та сучасні пейзажі), то в підручниках з основного курсу історії стародавнього світу, що вийшли друком в ХХ ст., не тільки було збільшено кількість ілюстрацій, а й змінено їх характер. Новою особливістю в ілюструванні підручників історії стародавнього світу було широке використання реконструкцій давніх пам'яток та композиційних картин сучасних художників.

У 1910 р. вийшов друком підручник стародавньої історії К.І.Добриніна для реальних училищ і жіночих гімназій [60]. Автор намагався відійти від традицій прагматичних курсів стародавньої історії і дати учням більш цілісне й різнобічне поняття про історичний процес у давнину. В передмові до підручника він зазначав, що його основним завданням було розкрити на основі аналізу та узагальнення фактів “загальні історичні закони” [60, 3]. Автор звертає увагу на наслідки та оцінки історичних явищ, виділяючи їх боковими заголовками: “Наслідки...”, “Вплив...”, “Оцінка діяльності...”.

К.І.Добринін використав деякі ідеї К.О.Іванова щодо методичного оформлення підручника. Він намагався поєднати докладний виклад основного матеріалу з короткими відомостями довідкового характеру, що, на його думку, мало сприяти об'єднанню окремих докладно описаних фактів у цілісний історичний процес.

У підручнику є додатковий матеріал про житло, одяг, озброєння, звичаї стародавніх народів, який ілюструється відповідними малюнками, зображеннями репродукцій пам'яток матеріальної культури та композиційних картин і призначається, як правило, для ознайомлення в позаурочний час. Проте не обов'язковий для заучування матеріал у підручнику не виділено спеціальним шрифтом, що створювало певні труднощі для молододосвідчених вчителів і призводило до перевантаження учнів домашніми завданнями [124].

У 1902 р. було опубліковано проект нових програм з історії, в якому передбачалось вивчення в чоловічих гімназіях історії стародавнього світу протягом двох років – у 3-му і 4-му класах. У 3-му класі згідно з проектом, мала вивчатись історія первісного суспільства, Стародавнього Сходу та героїчної (гомерівської)

Греції. Цей курс розглядався як пропедевтичний, тому в подальшому ми умовно називатимемо його пропедевтичним. Відповідно до програм 1913 р. згаданий курс став вивчатись у 2-му класі чоловічих гімназій та реальних училищ, у 3-му класі опановувався курс історії Греції та Риму, а в 8-му – курс античної культури [124]. З навчальної літератури для пропедевтичного курсу історії стародавнього світу ми коротко розглянемо підручники Р.Ю.Віппера, М.О.Ковалевського, С.Зенченка.

У 1904 р. вийшов друком “Підручник стародавньої історії. Випуск 1. Схід та Греція” С.Зенченка [75]. На відміну від інших підручників для пропедевтичного курсу, він висвітлює історію Стародавньої Греції включно до розпаду держави Александра Македонського.

Щодо методичного оформлення підручник С.Зенченка має деякі оригінальні особливості. Наприкінці розділів, а також всередині найбільших з них уміщено резюме викладеного матеріалу під назвою “Зміст”. На відміну від звичайних конспектів, “Зміст” викладався в тезисній формі чи в формі плану і охоплював найважливіші факти, дати, імена історичних осіб, терміни. На думку автора, резюме мало допомогти учням як у підготовці розповіді, так і під час повторення.

Крім того, у підручнику С.Зенченка міститься велика кількість виносок, в яких дається пояснення та значення деяких термінів, переклад слів іншомовного походження. Словникову роботу можна вважати перевагою методичного оформлення підручника.

Додатки до підручника складаються із збірки документів обсягом 109 сторінок, довідкової таблиці олімпіад та запитань для повторення матеріалу підручника. В усіх документах зазначено, яких сторінок підручника вони стосуються. Такі вказівки тісніше пов’язують обидві частини підручника і сприяють диференціації навчального матеріалу.

Запитання для повторення матеріалу підручника згруповано по темах, наприклад: “Освіта”, “Поступовий розвиток устрою в грецьких державах”, “Утворення великих держав”, “Гегемонія”. Таке групування запитань, на думку автора, давало змогу краще та глибше узагальнювати вивчений матеріал про різноманітні аспекти історичного процесу. Запитання пропонуються різноманітні і здебільшого потребують не простого відтворення матеріалу

підручника, а самостійного аналізу та критичного оцінювання історичних явищ. До недоліків методичного оформлення підручника С.Зенченка слід віднести відсутність ілюстрацій і карт.

У 1913 р. вийшов друком підручник викладача Казанської гімназії М.О.Ковалевського “Стародавній Схід та первісна Греція” [107]. У ньому, крім основного тексту є елементи історичної хрестоматії, книги для читання. Проте і до основного тексту підручника автор включив невеликі уривки з документів та епізоди “приватного характеру”.

Понад 10% тексту підручника набрано петитом. Це описи пам’яток культури, біографії археологів, окремі цікаві факти, документальний матеріал, списки рекомендованої науково-популярної та художньої літератури, запитання і завдання.

У підручнику М.О.Ковалевського всі ілюстрації пронумеровано. В основному тексті підручника є посилання на номери ілюстрацій. Слід зазначити, що нумерація ілюстрацій, посилання на них у тексті та докладні пояснення до деяких з них – усе це становить тогочасний новий прийом методичного оформлення підручника. Деякі параграфи підручника містять запитання і завдання. Проте вони іноді мають випадковий характер і не стосуються суті навчального матеріалу.

У 1914 р. вийшов друком підручник Р.Ю.Віппера “Стародавня Європа та Схід” для учнів 2-го класу чоловічих гімназій та реальних училищ [32]. Він складається з передмови для вчителя, п’яти розділів та “Огляду основних подій, які згадуються в книзі”.

Відбираючи матеріал для підручника, Р.Ю.Віппер мав на меті створити в учнів яскраві уявлення про життя в стародавні віки та пробудити в них інтерес до історії [32, 4]. У підручнику наводяться описи природи, побуту людей різних верств населення, його заняття, розповіді про писемність, науку, археологічні дослідження та знайдені при цьому археологічні пам’ятки, уривки із стародавніх літературних творів і документів. Близько 25 % усього обсягу книжки займають міфи, легенди та розповіді про релігійні вірування стародавніх народів. У підручнику вміщено близько ста ілюстрацій і дев’ять тематичних карт.

Р.Ю.Віппер вважав, що вчитель повинен вимагати від учнів заучування лише частини змісту підручника. Додатковий матеріал про археологічні дослідження, виникнення та розвиток стародавньої

писемності він пропонував для ознайомлення на уроці; легенди, міфи, розповіді про звичаї стародавніх народів – для самостійного ознайомлення учням. Проте необов’язковий для вивчення матеріал у підручнику не був виділений ні шрифтом, ні іншим способом. Право розв’язувати питання про використання матеріалу підручника надавалось самому вчителю.

“Стародавня Європа та Схід” Р.Ю.Віппера і “Стародавній Схід та первісна Греція” М.О.Ковалевського вважалися чи не найкращими підручниками стародавньої історії для 2-го класу чоловічих гімназій і реальних училищ. Порівнявши обидва підручника, слід визнати, що перший написаний значно цікавіше. Проте більш доцільною є структура підручника М.О.Ковалевського, у ньому виділено петитом матеріал необов’язковий для заучування, що має полегшити навчальну роботу в 2-му класі.

Майже всі автори підручників для пропедевтичного курсу історії стародавнього світу намагалися створити їх доступними й цікавими для дітей 11 – 13 років. Матеріал для заучування доповнювався додатковим матеріалом для розгляду в класі чи для самостійного ознайомлення. Таким чином, у навчальній літературі з історії стародавнього світу визначився новий тип навчального посібника, який поєднав в собі елементи підручника, книги для читання та хрестоматії. Проте слід зазначити, що цей тип посібника не набрав цілісності й завершеності в дореволюційній навчальній літературі із стародавньої історії.

При різноманітності розуміння методистами завдань та методики викладання історії на початок ХХ ст. склались різко відмінні точки зору на місце та роль підручника у викладанні цього предмету.

М.О.Рожков, приват-доцент Московського університету та викладач Практичної академії комерційних наук в Москві, відводив підручнику історії в процесі навчання історії вкрай незначну роль і навіть вважав, що в старших класах він може бути замінений записами учнів. Він зазначав: “...класне викладання та підручник – дві різні речі, два особливих засоби, хоча вони ведуть до однієї мети – вивчення історичного процесу, – проте різними шляхами; роль підручника в класі повинна бути мінімальною, навіть більше, в класі він не потрібен, не повинен бути потрібен” [211, 34]. Підручник, на думку М.О.Рожкова, має містити лише те, “що

потрібно згадати, закріпити в пам'яті”. Навчати в школі історії, як він вважав, слід було шляхом вивчення історичних документів, формулюючи на цій індуктивній основі загальні висновки. Із всього цього М.О.Рожков робив висновок, що “єдино раціональним типом підручника є короткий та стислий poradnik, який містив би в собі загальні висновки та формули, що супроводжувалися б мінімальною кількістю фактів” [211, 35].

У 1904 р. вийшов підручник з всесвітньої історії, в якому М.О.Рожков прагнув реалізувати свої ідеї раціонального підручника [212]. Вся стародавня історія була викладена на 40 сторінках, а історія Стародавнього Сходу була втиснута в 3,5 сторінки. Підручник був різко негативно зустрівтий методистами та вчителями, серед яких були і прибічники поглибленої роботи над документами. Навіть в класах, де викладав сам М.О.Рожков, навчання за його підручником створювало великі труднощі для учнів.

Навесні 1917 р. розпочався етап суспільного розвитку, названий сучасними українськими істориками періодом розбудови української державності. На той час було видано українські підручники вітчизняної історії. Проте для вивчення історії стародавнього світу в школах продовжували використовувати підручники, створені до 1917 р. Це зумовлювалось насамперед тим, що наукова школа з вивчення давньої історії зосереджувалась на теренах Росії. До того ж, складні соціально-економічні та політичні умови не сприяли розвитку вітчизняної науки в галузі давньої історії.

У 1920-х рр. у середніх навчальних закладах України не вистачало навчальних посібників з історичних дисциплін. Лише в 1922 р. Держкомвидав України розпочав видавати підручники. Зокрема, було перевидано підручники Р.Ю.Віппера [36], М.О.Ковалевського [110] та М.О.Рожкова [210], перекладені на українську мову. У багатьох школах вчителі продовжували використовувати програми та підручники кінця ХІХ – початку ХХ ст.

З 1924/25 навчального року в Україні почали повсюди впроваджувати комплексну систему навчання. Навчальні програми, в яких назву предмета історії було замінено на “суспільствознавство”, по-суті, звели викладання історії майже до

нуля [187, 145]. Новий навчальний предмет являв собою синтез знань з політекономії, права і соціології. Відомості з історії стародавнього світу, включені до курсу суспільствознавства, стосувались лише деяких питань соціально-економічного устрою та класової боротьби, проте й вони викладались відокремлено від конкретних країн і народів [151].

У другій половині 20-х рр. ХХ ст. значного поширення набула ідея дестабілізації підручника: неприйняття представниками нової влади старої школи. Усвідомлення непридатності існуючих підручників призвело до заперечення деякими педагогами використання підручників в школі взагалі. Замість звичних підручників історії з'явився новий тип навчальних посібників – робочі книжки, які на думку їх авторів, орієнтували учнів на самостійну творчу роботу. Вони пропонували учням теоретичний, фактичний, ілюстративний матеріал, історичні джерела, різноманітні запитання і завдання для самостійної роботи. Проте робочі книжки мали істотні недоліки. У них замість історичного минулого висвітлювались реальні факти сучасності. Історичний матеріал використовувався лише для їх роз'яснення та групувався за соціологічними темами. При цьому значна частина історичного матеріалу взагалі не розглядалась. Робочі книжки не давали систематичних знань з предмета, вони були укладені без врахування вікових пізнавальних можливостей учнів [10, 106 – 107]. Тенденція заміни підручника прикладними матеріалами спричинила зниження якості навчально-виховного процесу і стала однією з причин кризи шкільної освіти 20-х рр. минулого століття [114, 24].

Проте, на практиці підручник продовжував використовуватись в школі. Значна частина вчителів практиків прагнула до збереження історії як предмета. В ряді шкіл України продовжували викладатись традиційні курси всесвітньої історії. Були навіть випадки, коли в учбовий план шкіл включалось суспільствознавство, а викладалась історія [26, 185].

Переломним моментом в історії підручникотворення радянської доби стали 1930-ті роки, зокрема постанова ЦК ВКП(б) “Про підручники для початкової і середньої школи” (1933), основною ідеєю якої був перехід на стабільні підручники. З 1933/1934 навчального року в школах України стали користуватися програмами з історії, затвердженими Наркомпросом РРФСР,

укладеними відповідно до них підручниками історії стародавнього світу М.Нікольського [168; 171] Історичний матеріал в підручниках подавався в хронологічній послідовності. В основу періодизації було покладено послідовний перехід від однієї формації до наступної. Проте автор підручників не зміг подолати абстрактного соціологізму, характерного для викладання гуманітарних дисциплін в школах 1920-х років, що ґрунтувались на концепціях М.М.Покровського. Виклад матеріалу в підручниках зводився до абстрагованої характеристики суспільно-економічної формації, а не до висвітлення історичного процесу. М.Нікольський розкривав форми суспільного життя, а не відображав громадянську історію окремих народів. Це можна пояснити надмірною політизацією змісту шкільної освіти, в умовах якої автори підручників основну увагу приділяли розв'язанню багатьох методологічних та ідеологічних питань, при цьому методичні аспекти підручника не отримали належної уваги. Як наслідок, шкільні підручники історії стародавнього світу М.Нікольського були перевантажені сухим, другорядним матеріалом, що часто подавався у вигляді готових положень, що не стимулювало мислительну діяльність учнів. Навчальні книжки були недостатньо ілюстровані. Зміст підручника розглядався як основа для розповіді вчителя, який мав творчо доповнювати їх додатковою інформацією.

У 1934 р. РНК СРСР та ЦКВКП(б) прийняли постанову “Про викладання громадянської історії в школах СРСР”. Вона вимагала систематичного викладу історії в хронологічній послідовності, у доступній для учнів наочній і конкретній формі. Було запропоновано підготувати нові підручники з історії [187].

У 1940 р. вийшов друком підручник історії стародавнього світу за редакцією О.В.Мішуліна [94]. З появою цього підручника викладання історії стародавнього світу набуло наукових засад. Він охоплював багатий фактичний матеріал, що характеризувався високим науковим рівнем. Основна увага приділялась образному викладу історичного матеріалу, відображенню цілісної картини минулого. Підручник мав чорно-білі ілюстрації та карти-вкладки. Він відображав тогочасний рівень методики викладання історії. Основну роль у проведенні уроків історії на той час відігравала розповідь учителя, а самостійній роботі учнів та роботі з підручником приділялась незначна увага [151, 86]. Тому в

підручнику О.В.Мішуліна немає запитань і завдань, не використовуються історичні документи [232, 36].

Цей підручник мав важливе значення для розвитку історичної освіти. Проте, як показала шкільна практика, він був перевантажений поодинокими фактами, датами, складними історичними термінами. Відбираючи навчальний матеріал, автор не достатньо врахував особливості засвоєння історії учнями 11-12 років. Значною мірою цей підручник відображав структуру і зміст вузівського підручника з історії стародавнього світу. З моменту першого видання (у 1940 р.) до підручника не вносились ніяких значних змін, тому його зміст почав істотно відставати від розвитку тогочасної історичної науки. Це потребувало заміни підручника або його доопрацювання.

У 1952 – 1953 рр. було написано два підручника історії стародавнього світу для 5 – 6-х класів середньої школи: С.І.Ковальовим і Ф.П.Коровкіним. Їх укладено за загальною програмною схемою, розробленою Міністерством освіти РРФСР та Інститутом методів навчання АПН СРСР [125, 45].

У 1954 році вийшов у світ масовим тиражем підручник С.І.Ковальова “Історія стародавнього світу” для 5-6-х класів середньої школи [111]. Він містив 5 частин: “Вступ” та розділи “Життя первісних людей”, “Стародавній Схід”, “Греція та народи Причорномор’я в стародавності” та “Стародавній Рим”. Кожна з цих п’яти частин поділялась на параграфи, параграфи – на “кватирки”. Принцип поділу на параграфи – їх тематична єдність, наприклад: “Що вивчає історія”, “Звідки ми знаємо минуле”, “Як в історії ведуть відлік років”, “Стародавні мисливці” і т.д. Цей принцип, на думку автора, виключав можливість поділу на приблизно однакові за обсягом параграфи. Тому в підручнику є параграфи дуже маленькі (як, наприклад, § 6 “Мова стародавніх людей”) і відносно великі (як § 59 “Похід Александра Македонського на Схід”). Зате поділ на “кватирки”, як вважав автор, допускав у разі потреби точне дозування матеріалу по уроках [106, 43].

У структурному відношенні підручник С.І.Ковальова відрізнявся від підручника за редакцією О.В.Мішуліна тим, що в ньому в самостійний розділ було виділено матеріал про життя первісних людей. Це, на думку С.І.Ковальова, дало можливість

більш докладно розглянути у “Вступі” історичні поняття: “історія”, “історичне джерело” та “відлік років”, які насправді є вступними для всього підручника [106, 43].

Особливу увагу в підручнику автор приділив системі розкриття історичних понять. Визначення поняття, як правило, дається або в самому тексті, або в примітках. Зміст таких понять, як “держава” і “клас”, розкривається шляхом висвітленням їх ознак протягом вивчення всього курсу історії стародавнього світу.

Як вважає С.І.Ковальов, навчальний матеріал підручника “повинен будуватися так, щоб... учні звикали дивитись на історичний процес як на процес закономірний, щоб з самих перших уроків вони вчилися осмислювати історичні факти науково, тобто по-марксистськи” [106 46]. Науковому розумінню історичного процесу, як вважав автор, мала сприяти система “висновків”, якими завершується кожний розділ.

С.І.Ковальов намагався повсюдно розкрити “марксистське розуміння” ролі історичних осіб: творцем історії завжди є народ. Питання релігії в підручнику трактувалось в дусі войовничого матеріалізму: релігія як “фантастичне відображення реального світу”, як “засіб експлуатації в класовому суспільстві” [106, 48].

Великого значення автор надавав ілюструванню підручника. Основна частина ілюстративного матеріалу – репродукції пам’яток “реалістичного стилю”, малюнки сучасних художників. Репродукцій оригіналів, виконаних в “умовному стилі” – небагато [106, 50].

Підручник написано простою й зрозумілою для учнів мовою. Усі нові поняття набрано розрядкою, а найважливіші визначення та висновки – курсивом.

Характер викладу навчального матеріалу в підручнику визначався такими положеннями: 1) підручник не повинен замінювати вчителя; 2) він має охоплювати лише програмний мінімум знань. Додатковий матеріал, на думку автора, потрібно давати в книгах для читання, хрестоматіях, книгах для вчителя та інших навчальних посібниках [106, 50]. Такі основні принципи конструювання підручника історії стародавнього світу С.І.Ковальова.

Паралельно з підручником С.І.Ковальова проходив апробацію підручник Ф.П.Коровкіна “Історія стародавнього світу”. Оскільки

відгуки вчителів і методистів, які проводили його апробацію, були схвальними, підручник за постановою колегії Міністерства освіти РРФСР було видано в 1957 р. масовим тиражем, а незабаром затверджено як стабільний [127].

У 1962 р. вийшов у світ доопрацьований підручник Ф.П.Коровкіна “Історія стародавнього світу” [128], в якому були відображені результати апробації пробного підручника. У 1973 р. підручник Ф.П.Коровкіна був удостоєний Державної премії СРСР.

Основними педагогічними вимогами до підручника історії для середньої школи, на думку Ф.П.Коровкіна, є його науковість і доступність для учнів того віку, на який він розрахований [125, 46]. Матеріал у підручнику “викладається по можливості так, щоб наступна думка логічно витікала з попередньої, щоб історичні явища розглядалися в їх виникненні, розвитку та загибелі. Характеристика суспільства подається в певній послідовності: господарство, суспільний устрій, держава, релігія, наука, мистецтво. До тексту включаються висновки, які узагальнюють вивчений матеріал і допомагають учням зрозуміти нові ознаки понять та окремі закономірності” [128, 44].

Ф.П.Коровкін виділяв такі засоби розкриття змісту підручника: авторський текст, історичні документи, образна (ілюстрації) та умовна (карти, схеми, діаграми) наочність. У підручнику розкривається велика кількість різноманітних понять. Автор розрізняв поняття історичні, які становили зміст історичного навчального матеріалу і прості терміни, словесні позначення, значення яких невідомі учням. До кожного поняття автор підходив з гносеологічної точки зору, цілеспрямовано намагаючись, щоб разом з поняттям учні засвоїли і його значення.

Пояснення історичних понять є змістом навчального матеріалу підручника. Причому автор спочатку наводить конкретні факти чи дії, а вже згодом – терміни, поняття. Найскладніші поняття розкриваються в процесі вивчення кількох параграфів, а іноді – і всього курсу історії стародавнього світу. На думку Ф.П.Коровкіна, визначення таких понять, як “клас”, “культура”, “держава”, є недоступними для учнів 5 – 6-х класів, тому вони в підручнику не наводяться, хоча самі терміни вживаються. Ці поняття розкриваються поступовим поясненням їх ознак та нового змісту. Для нескладних термінів Ф.П.Коровкін застосував спосіб

енциклопедичного (словникового) пояснення, вдаючись до посторінкових коментаріїв [153, 112].

Основним типом ілюстрацій у підручнику є репродукції композиційних картин, які є результатом роботи учених-істориків, археологів, художників, а в деяких випадках і методистів-педагогів [125]. Для ілюстрування підручника використано серію настінних картин з історії стародавнього світу, складену співробітниками Державного Ермітажу та видану Учпедггізом. Крім композиційних, у підручнику є ілюстрації документального характеру: зображення знарядь праці, зброї, будівель, стародавніх малюнків та скульптур, зразки писемності, характерні пейзажі тощо. Пам'ятки матеріальної культури, особливо архітектурні споруди, відтворюються переважно в реконструкціях [128, 50]. Кожна ілюстрація має розгорнутий підмалюнковий підпис.

Для свідомого засвоєння історичних фактів і явищ, на думку автора, велике значення має використання достатньої кількості картограм, схем, хронологічних і порівняльних таблиць. Для розвитку в учнів навичок читання історичних картограм, карт у підручнику наводиться супроводжувальний до них текст. При цьому пропонуються запитання, які спонукають учнів працювати з картографічним матеріалом, оцінювати його.

Ф.П.Коровкін наводить у підручнику невелику кількість необов'язкових для заучування уривків з документів чи їх переказів. При цьому відібрано лише такі документи, які, на думку автора, допомагають краще й міцніше засвоїти історичні явища, описані в основному тексті підручника [125].

Подано запитання і завдання до параграфів, тем і розділів. Причому, як зазначає автор, вони не повинні бути розраховані лише на переказ матеріалу. “Їх завдання – звернути увагу учнів на головне: на причинно-наслідкові зв'язки, на оцінку явищ, на важливі ознаки понять тощо; спонукати учнів порівнювати одні явища з іншими, прослідкувати розвиток явищ, пов'язати між собою за хронологією кілька подій” [128, 52].

З дидактико-методичних елементів підручника слід звернути увагу на узагальнюючі запитання, подані після розділів підручника під назвою “Перевірте, як ви засвоїли історію”. Графічно це узагальнююче повторення набрано в дві колонки. У лівій колонці наведено певні положення, у правій – пропонуються запитання.

Щоб відповісти на них, учень повинен не просто переказати вивчений матеріал, а на основі власних роздумів обґрунтувати наведені тези, пояснити їх. Саме таке повторення дає учням можливість перейти від конкретно-історичних знань до узагальнених, підводить їх до історичного мислення.

Укладаючи підручник, Ф.П.Коровкін провів ретельний відбір найважливіших історико-географічних назв. Якщо в книжці наводяться назви країн, островів, міст, племен, то, як правило, дається хоча б коротка їх характеристика, щоб в учнів конкретні уявлення пов'язувались з історико-географічною назвою та умовним позначенням на карті. До підручника додано кольорові тематичні карти.

Автор вважає, що перевантажувати учнів заучуванням великої кількості дат недопустимо. “У нашому підручнику, – пояснює він у своїй праці, – відібрано 28 найважливіших хронологічних дат, які становлять основний хронологічний кістяк, обов'язковий для запам'ятовування учнями. Крім них, у підручнику є дати, необов'язкові для запам'ятовування, але вони допомагають учням орієнтуватися в часі подій, що вивчаються... Зважаючи на складність засвоєння учнями відліку років до нашої ери, це питання докладно розглянуто в підручнику. Для пояснення відліку років вміщено малюнок вертикальної лінії часу, де застосовано “знайомий для учнів принцип термометра” [128, 49].

У 1982 р. видано новий пробний підручник Ф.П.Коровкіна “Історія стародавнього світу” [129]. Автор ставив за мету привести його у відповідність до нової удосконаленої програми з історії. У процесі апробації та обговорення було виявлено недоліки підручника. У зв'язку зі смертю Ф.П.Коровкіна доопрацювали підручник професор МДУ В.І.Кузищін, старший науковий співробітник НДІ змісту та методів навчання АПН СРСР О.І.Бахтіна, учителі-методисти Г.І.Годер і Г.М.Донської, а також художник-оформлювач В.І.Ривчін [9, 6].

У новому підручнику знято такі складні для учнів поняття, як “необхідний продукт” і “додатковий продукт”, занадто ускладнені таблиці й схеми, а також розміщений наприкінці підручника словник, визнаний як недостатньо вдалий, оскільки визначення деяких понять і термінів були не досить чіткими, крім того у ньому дублювалось багато виносів підручника. Усунуто перевантаженість

тексту аналізом соціально-економічних відносин (розділ “Стародавній Єгипет”). Історико-географічну термінологію спрощено та уніфіковано.

Багато цікавого введено в загальну методичну систему підручника та його оформлення. Чіткіше відділено основний матеріал від другорядного. Уперше введено в підручнику стародавньої історії поля, і певною мірою їх використано. На них вміщено запитання, призначені для роботи з основним текстом і спрямовані на глибше та міцніше його засвоєння. На полях даються коментарі до роботи з підручником. Запитання і завдання, які стосуються параграфа в цілому, вміщено після тексту. Для повторення наводяться таблиці, короткі резюме, що складаються із запитань та невеликих висновків. Як правило, цей матеріал призначений для проведення повторювально-узагальнювальних уроків з тем, розділів і курсу в цілому.

Кількість ілюстрацій збільшено, частково замінено, уточнено окремі підписи до них. Усі ілюстрації віднесено до допоміжного апарату книжки, тим самим вони не відволікають уваги учнів від основного матеріалу (тексту) і сприяють міцному його засвоєнню [9, 6].

Завдяки об’єднанню навчального матеріалу в більші блоки ліквідовано його надмірну деталізацію. При цьому зміст курсу не зазнав значних змін. У новому підручнику зроблений подальший крок у розкритті на доступному для п’ятикласників рівні початкових основ наукового розуміння історичного процесу в стародавності.

З метою розвитку в учнів інтересу до історії стародавнього світу Ф.П.Коровкін ввів до підручника додатковий матеріал, наприклад, про археологічні знахідки в Східній Африці, у грецьких колоніях на півдні України, про печерний живопис, а до основного тексту – яскраві епізоди, що характеризують історичних діячів, наприклад Солона, Александра Македонського, Спартака, Цезаря та інших [129].

Велику увагу приділено хронології. Хронологічні таблиці та “лінії часу” певною мірою удосконалено, частково замінено новими. Синхронологічні таблиці в другій частині підручника оформлено у вигляді горизонтальних ліній. Наприклад, замість таблиці “Основні періоди історії Греції в II тисячолітті до н.е.”

розглядається синхроністична “Найважливіші події з історії Стародавньої Греції. Найважливіші події історії Єгипту, Межиріччя, Індії, Китаю” [129].

Таким чином, зміни в змісті й структурі нового підручника спрямовані на реалізацію основних освітньо-виховних завдань курсу історії стародавнього світу, зокрема, на розвиток самостійного творчого мислення учнів. Головною перевагою нового підручника слід вважати посилення його світоглядного потенціалу, виховної спрямованості, розвивальної функції, а також джерелознавчої бази [9, 7].

Отже, можна констатувати, що радянський період характеризується значними здобутками в методиці викладання історії стародавнього світу. Проте для цього періоду є характерною певна заідеологізованість та однобокність шкільної історичної освіти. Радянська історіографія втиснула стародавність у жорстку соціологічну схему, зосередившись переважно на соціально-економічній проблематиці, менше уваги приділяючи іншим історичним аспектам. Старосхідні та античні суспільства тогочасна історична наука трактувала як другий етап поступального розвитку людства, як суспільства рабовласницькі. Сучасні історики так характеризують висвітлення історії стародавнього світу в підручниках радянського періоду: “З якоюсь фатальною приреченістю все, пов’язане з античністю, набуло в підручниках негативного забарвлення: старосхідні державні утворення та античні поліси стали “рабовласницькими містами-державами”, афінська демократія – “рабовласницькою демократією”, християнство – “релігією рабів”... У самому терміні “рабовласницькі суспільства” широкий загал неминуче вбачав негативні риси античності, а світлі античні образи, герої, ідеї, якими зачудовувались і на яких виховували кращі свої якості й громадянські ідеали десятки поколінь, мимоволі відійшли у світоглядних орієнтирах на задній план” [135, 12]. Реальні зміни в змісті історичного матеріалу помітні лише в програмах 1989 р. З пояснювальної записки зникли найбільш тенденційні формулювання.

З утворенням української держави розпочалось формування національної системи шкільної історичної освіти. Досить стисло зупинимось на аналізі трьох, найбільш поширених в школі,

підручниках історії стародавнього світу. У 1994 р. українські школярі одержали перший вітчизняний підручник “Історія стародавнього світу” Олександри Шалагінової і Бориса Шалагінова [266]. Його було видано у вигляді невеликої скромної книжечки на сірому папері і без ілюстрацій. Причиною цього були ті об’єктивні труднощі, що їх на той час переживала вся держава та видавнича справа.

Протягом кількох років підручник Олександри та Бориса Шалагінових проходив у школах України апробацію. У 1999 р. вийшло друком нове, доопрацьоване і доповнене видання підручника [265].

На думку авторів підручника, “головне завдання; яке постає перед учителем, – допомогти учневі побачити стародавній світ очима українця, показати місце України, історії українського народу серед інших, зокрема, давніх народів” [266, 203]. Відповідно до цього завдання О.Шалагінова і Б.Шалагінов зосередили увагу на таких темах як античні міста на стародавніх землях України, історія Понтійського царства, життя скіфів. Деякі періоди історії первісної людини також розкриваються на українському матеріалі.

Другим важливим завданням, як вважають автори, є відмова від певних культурно-соціологічних схем і канонів. Як наслідок, у підручнику більше уваги приділяється висвітленню розвитку матеріальної та духовної культури, значно скорочено “екскурсії” в економічну історію та описи “трудова процесів” [266, 204].

Третє важливе завдання, як зазначають Олександра і Борис Шалагінови, – виховне. Вони стверджують, що важливо показати в підручнику, як поступово формувалися високі етичні цінності, норми моралі сучасної людини [266, 204]. З цією метою в підручнику наводяться висловлювання, думки видатних учених, мислителів давнини, уривки з Біблії, художніх творів, перекази стародавніх легенд.

На самому початку роботи над новим виданням підручника автори вирішили розпочати з мови. Вони “прагнули довести, що за допомогою тих 800 – 1000 слів, які становлять актив 12-річної дитини, можна передати складні думки й описати непрості явища” [264, 50].

У підручнику вдалими є умовні позначення, багато ілюстрацій, проте їх потенціал використано не повністю. Деякі ілюстрації

нечіткі, не пронумеровані, немає завдань до них, не завжди дається зрозуміле пояснення малюнків – усе це ускладнює роботу з ілюстративним матеріалом.

Історичні карти вміщено в тексті підручника, що дає змогу працювати з ними у процесі ознайомлення з текстом. Карти кольорові, проте деякі з них виготовлені неякісно. Після кожного параграфа наводяться запитання і завдання, які розбито на три рівні під такими рубриками: “Перевір свою пам’ять”, “Подумай і скажи”, “Творче завдання”. У тексті підручника розміщено документальний матеріал (умовні позначення “Голос минулого” та “Зустріч зі словом”) і додаткову інформацію для допитливих (умовне позначення “Віконце допитливих”).

У 1996 р. вийшов друком підручник Олександра Бандровського “Історія стародавнього світу”. У 2001 р. побачило світ доопрацьоване друге його видання, в якому методичний апарат удосконалила Ю.Г.Лебедева [6].

Матеріал підручника поділено на чотири основних розділи: “Життя людей в первісні часи”, “Історія Стародавнього Сходу”, “Історія Стародавньої Греції” та “Історія Стародавнього Риму”. Розділи, в свою чергу, поділено на теми, а теми – на уроки. Кожен урок містить запитання і завдання, перелік понять і нових термінів, основних дат, додатковий матеріал для допитливих учнів. Подаються також уривки з документальних джерел. Тематичний матеріал доповнюється кольоровими картами, схемами, ілюстраціями й малюнками. У підручнику використано умовні позначення: “початок уроку”, “інформація для допитливих”, “витяги з документальних джерел” та “запитання до уроку”.

Слід наголосити на високому науковому рівні викладу навчального матеріалу. Запитання і завдання, що даються після матеріалу параграфа поділено на три рівні складності. Після кожного розділу вміщено підсумкові уроки.

Підручник має гарне поліграфічне оформлення. Проте він має певні недоліки, в основному методичні. Текст підручника значно переобтяжений навчальним матеріалом, обов’язковими для заучування термінами, іменами історичних осіб, історико-географічними назвами. Наведемо деякі приклади. Так, у навчальному матеріалі уроку 10 обов’язковими для заучування є діяльність 8 фараонів (їх імена виділено жирним шрифтом), уроку

28 – учню пропонують запам’ятати 20 власних імен грецьких богів (їх імена також виділено жирним шрифтом), уроку 51 – 20 імен римських богів, 14 власних імен діячів культури Риму, 6 пам’яток культури. На уроці 50 розповідається про діяльність 11 римських імператорів, їх імена також виділено жирним шрифтом.

1997 р. видавництво “Либідь” видало пробний підручник “Історія стародавнього світу” за авторством К.П.Бунятян, В.М.Зубаря, С.І.Селіцької [23]. Слід зазначити, що попри високий науковий (насамперед теоретичний) рівень цього підручника, автори намагались пояснити матеріал простими реченнями. Водночас ми хотіли б звернути увагу на конспективність і сухість викладу навчального матеріалу – надто багато в тексті підручника абстрактних висновків і понять. До самого тексту іноді включено уривки з документів чи літературних творів.

Наприкінці кожного уроку (автори поділили матеріал не на параграфи, а на уроки) пропонуються запитання й завдання до тексту. Як правило, це 4-6 запитань репродуктивного характеру. Зрідка використовуються творчі завдання, які спонукають учнів висловлювати власну точку зору щодо оцінки подій, скласти розповідь, порівнювати факти. Наприкінці підручника вміщено словник основних понять і список рекомендованої літератури.

Позитивним є те, що підручник добре проілюстровано – наводяться фотографії, схематичні малюнки, схеми, таблиці, карти. Виклад навчального матеріалу розпочинається з розповіді про появу перших живих організмів на Землі та їх еволюцію. Виникнення людини автори трактують з матеріалістичного погляду, зводячи теорію Дарвіна в абсолют: “Наука поступово спростувала міфи про появу людини знезацька та з волі Бога” [23, 10]. Вважаємо, що такий підхід недопустимий у підручнику, адресованому учням.

Окрім проаналізованих підручників історії стародавнього світу вийшли друком і використовуються в школах навчальні посібники з історії стародавнього світу. У них реалізовано чимало авторських задумів, більш доступно пояснюється навчальний матеріал.

Якому бути шкільному підручнику історії стародавнього світу? Яка думка з цього приводу вчителів? З цією метою протягом 1999–2000 рр. авторами проводилось опитування та анкетування вчителів історії різних регіонів. Під час фахової перепідготовки в Національному педагогічному університеті ім. М.П.Драгоманова, а

також під час проведення численних семінарів, круглих столів в Інституті педагогіки АПН України вчителям пропонувалось відповісти на запитання анкет (див. додатки А та Б). Загалом було проанкетовано 145 учителів історії та методистів з різним педагогічним стажем і різною базовою підготовкою, 37 науковців і викладачів вузів, 385 учнів 6-го класу, з 30 вчителями проводились бесіди, було проаналізовано 10 уроків з історії стародавнього світу. Одночасно аналізувались діюча програма з історії для 6-го класу, підручники й методичні посібники.

Питання анкет (див. додаток А) були розроблені з урахуванням завдань нашого дослідження. Ми використовували запитання як закритого (тестові), так і відкритого характеру, оскільки це давало можливість учителям не тільки висловлювати власну думку, а й підкріплювати її прикладами, а нам допомагало виявити ступінь розуміння вчителями ролі окремих структурних елементів підручника в організації навчального процесу. На основі матеріалів анкетування зроблено такі висновки:

1. У цілому вчителі позитивно оцінили роль підручника історії стародавнього світу в формуванні наукового світогляду, розкритті загальних закономірностей історичного процесу та особливостей розвитку окремих народів, регіонів. Зазначалось, що цьому сприяє структурна відповідність розділів, тем підручника основним етапам історичного розвитку. Свої висновки підкріплюємо наведеними висловлюваннями вчителів. “У підручнику історії стародавнього світу О.Бандровського чітко прослідковуються особливості розвитку народів стародавнього Сходу, Греції та Риму. Так в підсумковому уроці до розділу “Стародавній Схід” розкрито особливості виникнення держав Стародавнього Сходу, значення давньосхідних цивілізацій. Проте автор підручника недостатньо врахував вікові пізнавальні можливості учнів, що призвело до переобтяження навчального матеріалу поняттями й термінами, історико-географічними назвами, до надмірної деталізації” (думка вчителя-методиста вищої категорії).

2. Майже всі вчителі наголошують на тому, що підручники перенасичені хронологічними датами, іменами історичних діячів, географічними назвами. Серед основних недоліків сучасних шкільних підручників для 6-го класу вчителі назвали такі: а) поняття відібрано без урахування пізнавальних інтересів і вікових

можливостей учнів (55%); б) недосконалою є методика їх розкриття – невизначено рівні, на якому засвоюються поняття, не систематизовано факти, що розкривають поняття, нечітким є співвідношення понять і термінів, що розглядаються (55%); в) поняття є теоретично складними для засвоєння учнями (45%). У більшості анкет зазначаються два перші їх недоліки, а в деяких усі три. “В усіх сучасних підручниках історії стародавнього світу автори недостатньо уваги приділяють підведенню учнів до певних висновків. Іноді незрозуміло з якою метою автори вводять до підручника той чи інший матеріал, які висновки треба зробити з нього. Недостатньо уваги приділяється формуванню таких понять як “держава” та “цивілізація”. Як правило, автори дають тільки їх визначення. А такі поняття повинні формуватися протягом усього курсу” (думка вчителя історії вищої категорії м. Києва).

Особливі нарікання вчителів викликають теми, присвячені культурі. “Теми, які стосуються культурного розвитку народів стародавності, потребують зменшення кількості імен авторів та назв їхніх творів. Краще дати аналіз деяких творів мистецтва, більше уваги приділити їх змісту, що розкриває минуле людства” (учитель-методист вищої категорії загальноосвітньої школи м. Києва).

3. Недостатньо ефективним є ілюстративний матеріал. “Ілюстративний матеріал у підручниках підібрано не завжди вдало. Є ілюстрації, наприклад карти, які допомагають дати учням чітке уявлення про основні події, райони поширення християнства тощо. Проте в більшості випадків ілюстративний матеріал не несе ніякого змістового навантаження. Недоліком є і відсутність завдань до ілюстрацій” (учитель історії вищої категорії з м. Києва) “В підручнику К.П.Бунятян, В.М.Зубаря, С.І.Селіцької до ілюстрацій ніяких пояснень не наведено ні під ілюстрацією, ні в тексті параграфа” (учитель історії однієї з київських гімназій).

4. Питання про характер запитань і завдань у підручнику викликають суперечливі думки. Як правило, переважають запитання репродуктивного характеру, а це не сприяє розвитку в учнів уміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати, оперувати даними тощо. Побажанням є збільшення кількості практичних завдань і не лише наприкінці параграфа чи уроку, а й у викладі матеріалу.

Розробляючи анкети для учнів, ми використовували як тестові, так і звичайні запитання, що передбачають вибір однієї відповіді чи

кількох із ряду запропонованих, водночас надавалась можливість висловити власну думку (див. додаток В). У процесі анкетування та усних бесід з учнями ми намагалися з'ясувати: а) зміст і характер роботи учнів з підручником у класі та вдома; б) який час витрачається учнями на підготовку домашнього завдання. Анкетуванням було охоплено 385 учні.

Учням було запропоновано фіксувати протягом року час, який вони витрачають на підготовку домашнього завдання з історії стародавнього світу. Аналіз записів учнів показав, що на підготовку до уроку за підручником О.І.Шалагінової та Б.Б.Шалагінова шестикласники витрачають вдвічі менше часу (15 – 25 хвилин) в порівнянні з підготовкою до уроку за іншими згаданими підручниками. На наш погляд, це можна пояснити тим, що матеріал, викладений в цих підручниках запам'ятати складніше, ніж у підручнику О.І.Шалагінової та Б.Б.Шалагінова, оскільки в них багато дат, географічних назв; матеріал написаний сухою мовою.

Бесіди з учнями показали, що вони віддають перевагу тим запитанням, які змушують задуматися, а не просто переказати текст. В анкетах шестикласники перерахували цікаві, на їх думку, ілюстрації в усіх трьох підручниках. Це такі, як “Селище кроманьйонців”, “Єгипетські піраміди”, “Тутанхамон”, “Ворота богині Іштар у Вавилоні”, “Акрополь за Перікла”, “Тріумф у Римі” (підручник О.І.Шалагінової та Б.Б.Шалагінова); “Життя та заняття австралопітеків”, “Сцена полювання фараона”, “Поєдинок Давида і Голіафа”, “Битва біля мису Мікале”, “Римські воїни: озброєння та одяг”, “Гоніння на християн” (підручник О.Бандровського); “Ось такими були динозаври”, “Тутанхамон із дружиною”, “Палац царя Агемнона”, “Римські легіонери” (підручник К.П.Бунятян, В.М.Зубаря, С.І.Селіцької). Слід зазначити, що всі згадані ілюстрації є кольоровими і, як правило, відображають певну подію, явище, мають певний сюжет. Відповідаючи на запитання “Чим ви поясните вияв інтересу до тієї чи іншої ілюстрації?”, учні відповіли, що вони дають можливість наочніше уявити, як жили люди в минулому.

Відповіді на питання анкети сприяли виявленню характеру роботи учнів з підручником вдома і в школі. Учні вважають, що вони в основному читають текст і відповідають на запитання вчителя (88,6 %), рідше відповідають на запитання підручника

(64,8%), працюють з документами (24,9%), ілюстраціями (45,5%), складають план (24,9%). Готуючи домашнє завдання, вони здебільшого обмежуються читанням тексту підручника.

Проводилось також анкетування вчителів, методистів і науковців, щоб з'ясувати їх бачення моделі нового сучасного підручника всесвітньої історії для учнів 6-го класу. З цією метою була розроблена анкета “Сучасний підручник всесвітньої історії для учнів 6-го класу. Яким йому бути?” (див. додаток Б). Аналіз відповідей на запитання анкети дозволив нам зробити такі висновки:

1. Більшість учителів (54%) вважають, що основний спосіб організації навчання, на який має орієнтувати підручник – проблемно-діалогічний, розвиваючий, 35% – диференційований, 11% – поглиблений. На думку 25% опитаних, зміст підручника має повністю зумовлюватись типовою навчальною програмою, що затверджується МОН України, 70% – авторською програмою, що має додаватись і лише 5% – регіональною навчальною програмою, затвердженою відповідними органами освіти.

2. Методологічною схемою розгортання змісту підручника повинен бути комбінований підхід, тобто поєднання індуктивного та дедуктивного підходів, за це висловилося 45% опитаних учителів, методистів і науковців. 35% вважає, що в підручнику має застосовуватись індуктивний підхід до викладу матеріалу, 20% – висловилося за дедуктивний підхід. Проблемно структурованого матеріалу в підручнику на думку 35% опитаних повинна становити 26–50% загального обсягу матеріалу, 30% респондентів висловилося за 51–75%, 25% опитаних – за 76–100%, і відповідно 10% – за 25% проблемно структурованого матеріалу. На думку більшості респондентів (84%), співвідношення фактичного й теоретичного матеріалу має становити 50 і 50%, так само, як і співвідношення основного й додаткового тексту.

3. Нові підручники історії повинні створюватись на основі культурологічного й цивілізаційного підходів у поєднанні з формаційним, що дасть змогу, на думку 65% опитаних, сформувати в учнів достатньо об'єктивні уявлення про різні сфери життя суспільства в цілому і кожної окремої людини в конкретні історичні періоди. У підручнику потрібно висвітлювати життя не тільки

видатних людей, а й типових представників різних верств, історію повсякденності.

4. Як свідчить аналіз анкет, більшість учителів (84%) висловились за те, щоб матеріал сучасного підручника викладався в діалогічній формі спілкування автора з читачами; факти, що відбираються для підручника, мали максимально об'єктивний характер, висвітлювались з різних точок зору та в інтерпретаціях, текст підручника доповнювався різноманітними документами та дидактичними матеріалами; пізнавальні завдання мали творчий і проблемний характер.

5. Основний текст сучасних підручників повинен відповідати віковим можливостям учнів, тобто бути доступним (100% респондентів) і забезпечувати образне сприймання минулого учнями (97%).

6. Переважна більшість учителів (76%) висловились за те, щоб підручник був поліфункціональним, тобто, щоб у ньому поєднувались традиційний авторський текст, хрестоматійні та довідкові матеріали, різноманітні ілюстрації, розгорнутий методичний апарат, сучасний інструментарій оцінювання. Зміст підручника має бути різноманітним, відображати варіативність освіти, її рівні, форми, регіональні особливості.

7. На думку більшості опитаних (85%), має бути декілька підручників і посібників з кожного курсу історії, що створюватиме атмосферу здорової конкуренції між авторськими колективами, стимулюватиме їх до нових пошуків, вдосконалення наявних книжок. Учителі та учні, в свою чергу, матимуть можливість обрати підручник, який найкраще підходить для їх роботи.

Для виявлення стану знань учнів з історії стародавнього світу протягом навчального року проводились письмові роботи в трьох загальноосвітніх школах м. Києва та в Бобрицькій загальноосвітній школі Броварського району Київської області (див. додаток Г). Було проаналізовано 385 робіт. Письмові роботи перевірялись за розробленими критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів, що затверджені Міністерством освіти і науки України [168]. Це дало можливість провести як кількісний, так і якісний аналіз та виявити стан знань і вмінь учнів. Для наочності і чіткішого уявлення про стан засвоєння історичних понять було розроблено шкалу ранжування учнів за рівнями виконання тесту: 1) початковий;

2)середній; 3)достатній; 4)високий. Кожен рівень оцінювався за розробленими критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів. Для цього було підготовлено тестові завдання з кожної навчальної теми.

Для перевірки рівня знань, умінь та навичок з усіх предметів були підібрані тести з необхідним коефіцієнтом надійності. Відповідність тестів своєму призначенню або їх валідність визначалися зіставленням результатів тестування з результатами експертного опитування 50 учнів.

Для обчислення результатів дослідної перевірки використовувалася рівнева система оцінювання навчальних досягнень учнів, відповідно до якої визначалися чотири рівні засвоєння знань, умінь та навичок: низький, середній, достатній і високий. Це дало можливість комплексно визначити засвоєння учнями не тільки традиційних компонентів змісту шкільної освіти, а й певною мірою досвіду творчої діяльності.

Рівень засвоєння досвіду творчої діяльності визначався за допомогою виконання завдань, спрямованих на виявлення вміння школярів застосувати основні процедури творчої діяльності, розроблені дидактом І.Я.Лернером, та стратегії творчої діяльності, включені до авторської моделі підручника історії стародавнього світу. Для цього відповідно до вікових особливостей учнів 6-го класу та специфіки навчального предмета, було розроблено завдання на основі основних ознак творчої діяльності, визначених І.Я.Лернером, які передбачають уміння: 1) самостійно переносити раніше засвоєні знання та вміння в нову ситуацію; 2) комбінувати та перетворювати раніше засвоєні способи діяльності для розв'язування нової проблеми; 3) сприймати нову проблему в традиційній ситуації; 4) розуміти нову функцію об'єкта; 5) усвідомлювати структуру об'єкта; 6) відшукувати альтернативні способи розв'язування проблеми; 7) створити принципово новий підхід (спосіб, пояснення) до розв'язання проблеми за умови наявності інших [143, 140–141]. Включення подібних завдань до контрольних робіт, що проводились з метою перевірки знань, умінь та навичок, дало можливість визначити творчий рівень засвоєння традиційних компонентів змісту шкільної освіти. Нас цікавив той досвід творчої діяльності, який формується на основі використання

в навчальному процесі шкільного підручника історії стародавнього світу.

Контрольні зрізи проводилися під час вивчення кожної навчальної теми з використанням дидактичних матеріалів та зошита для тематичного оцінювання навчальних досягнень учнів. Підсумковий зріз проводився наприкінці навчального року у формі уроку-турніру “Подорож у стародавній світу”. Ігрова форма уроку дала можливість створити ситуації для виявлення індивідуальної творчості, набуття учнями досвіду дій у нестандартних ситуаціях. Розробку та методику проведення такого уроку опубліковано в журналі “Історія в школах України” [158].

Кількісний і якісний аналіз результатів виконаних учнями контрольних робіт проводився поелементним і поопераційним методами аналізу. Кожний конкретний рівень засвоєння визначався за формулою:

$$K = \frac{\sum R}{\sum M} \cdot 100 \quad (1)$$

де K – коефіцієнт засвоєння конкретного матеріалу;

$\sum R$ – сума реально засвоєних елементів знання;

$\sum M$ – сума максимально можливих елементів знання.

Розподіл учнів 6-х класів за рівнями засвоєння історичних фактів і понять наводиться в табл. 1.1

Таблиця 1.1

Розподіл учнів 6-х класів за рівнями засвоєння історичних фактів і понять

Рівень засвоєння	Кількість учнів	Кількість учнів у %
Початковий	8	2
Середній	127	33
Достатній	200	52
Високий	50	13
Підсумок	385	100

Відношення коефіцієнтів засвоєння знань, умінь і навичок учнями 6-х класів, наведених в табл. 1.1, відображено на рис. 1.1

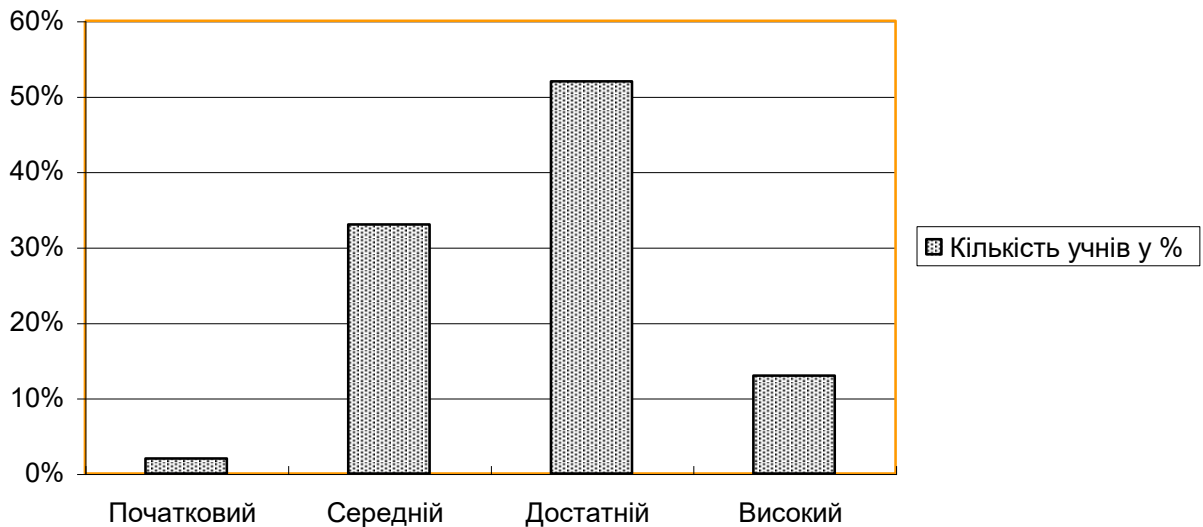


Рис. 1.1 Результати констатуючих зрізів щодо засвоєння історичного матеріалу учнями 6-х класів

Узагальнюючи результати виконання тестових завдань, слід констатувати, що найбільші труднощі виникали в учнів під час виконання завдань на порівняння природних умов різних держав, подій і процесів в їх історії, на застосування раніше засвоєних знань для аналізу нового фактичного матеріалу.

За результатами констатуючих зрізів знань було встановлено, що у значної частини учнів 6-го класу рівень сформованості історичних понять низький. Значні труднощі виникали в учнів під час виконання завдань на визначення понять, що були висвітлені наближено до теоретичного рівня узагальнення. Так, успішніше було виконано блоки тесту з понять “демократія”, “республіка”, “імперія” та “культура”, і менш успішно з понять “еллінізм”, “цивілізація” та “держави”.

Рівень сформованості історичних понять перевірявся за допомогою спеціально розроблених завдань під час кожного з контрольних зрізів. Для прикладу наведемо завдання на перевірку сформованості поняття “держави” в темі “Стародавній Єгипет – одна з найдавніших цивілізацій світу”.

А) Заповніть схему (рис. 3.4) “Єгипетська держава”, використовуючи при цьому опорні слова: фараон, візир, вельможі, номархи, жрецька верхівка, дрібні чиновники, воїни жерці, трудовий люд, невольники.



Рис. 3.4. Схема “Єгипетська держава”.

Б) Розкрийте зміст наступного логічного ланцюжка:

Утворення єдиної Єгипетської держави – турбота держави про зрошувальну систему – міцне господарство хліборобів – збільшення податкових надходжень до скарбниці – посилення єгипетської держави.

В) Чиновники – це (потрібне підкресліть)...

- 1) військові командири;
- 2) люди, які перебувають на службі по управлінню державою,
- 3) удільні князі в Стародавньому Єгипті.

Г) Розкрийте зміст наступного логічного ланцюжка:

Завойовницькі війни правителів Єгипту – посилення знаті і храмів – виснаження країни – занепад господарства хліборобів – послаблення влади фараонів – занепад єгипетської держави.

Д) У Стародавньому Єгипті будували великі гробниці для фараонів – піраміди. Які висновки можна зробити з цього факту про державний устрій країни?

Е) Уявіть собі, що в Єгипті не стало ні фараона, ні чиновників, ні воїнів. Чи могла б існувати держава за таких обставин? Що очікувало б єгиптян у такому випадку?

Після вивчення розділу “Стародавній Схід” Учням були запропоновані завдання складнішого характеру:

А) Держава – це особлива організація суспільства. З переліченого нижче прийнято вважати ознаками держави (потрібне підкресліть):

- 1) збиральництво; 2) військо; 3) родова община; 4) наявність міст; 5) одноособий правитель; 6) територія; 7) скотарство; 8) писемність; 9) рада старійшин; 10) писемні закони.

Б) Поміркуйте, чи існувала держава в первісні часи? Свою відповідь обґрунтуйте.

В) Які знахідки археологів можуть переконливо свідчити, що в районі розкопок була давня держава?

Г) Використовуючи історичну карту, поясніть чому найдавніші держави виникли в долинах великих річок (Ніл, Тигр, Євфрат, Інд, Ганг, Хуанхе, Янцзи).

Д) Як відомо, у Фінікії не було єдиної держави. Кожне місто мало свого правителя. Поміркуйте, чому жителі фінікійських міст не об'єдналися в єдину державу?

Для визначення стану засвоєння історичних понять ми використали систему підрахунків, коли визначається кількість учнів, що засвоїли всі ознаки поняття та кількість учнів, що засвоїли окремі ознаки поняття. Така система використовувалася поряд з обчисленням коефіцієнта повноти засвоєння змісту і обсягу історичних понять. Наведемо показники засвоєння основних складних історичних понять, які мають три й більше ознак, шестикласниками наприкінці навчального року, коли закінчилось вивчення основних тем. В основу підрахунків було покладено засвоєння кожним учнем історичного поняття. Така система підрахунків дає можливість з'ясувати реальний стан засвоєння змісту історичного матеріалу кожним учнем. Наведемо дані констатуючих зрізів в табл. 1.2, яка відображає поділ учнів на тих, хто повністю й правильно засвоїв усі істотні ознаки понять, і тих, хто засвоїв лише окремі ознаки.

Таблиця 1.2

Рівні засвоєння історичних понять учнями 6-х класів загальноосвітніх шкіл

Історичне поняття	Частка учнів, що засвоїла ознаки історичного поняття, (у %)			Не засвоїли поняття, (у %)
	3 й більше ознак	2 ознаки	1 ознаку	
Цивілізація	9	30	36	25
Держава	15	30	35	20
Культура	32	36	19	13
Імперія	35	43	15	7
Демократія	73	18	6	3
Республіка	46	30	16	8

Такий результат ми можемо пояснити тим, що поняття “культура”, “демократія”, “республіка”, “імперія” є сталими і досить чіткими, тому легше засвоюються учнями. Для понять "цивілізація", "державна" поки що немає методично відпрацьованого сталого значення навіть на емпіричному рівні узагальнення в навчально-методичній літературі. Як правило, автори підручників обмежуються лише визначенням понять і не передбачають подальшого системного формування їх.

Для з'ясування стійкості знань учнів нас цікавило не тільки безпосереднє, а й відстрочене відтворення учнями змісту підручника. Між безпосереднім і відстроченим відтворенням був двотижневий строк.

Встановлено, що шестикласники краще засвоюють і зберігають у пам'яті матеріал підручника, поданий в образній формі, що відображає динаміку подій та емоційний за змістом. Відповіді учнів у цьому випадку мають емоційний характер; учні виражають свою думку, ставлення до подій та історичних діячів.

Відстрочене відтворення учнями самостійно опрацьованого матеріалу показує, що про військові події та історичних діячів у пам'яті учнів закріплюються лише деякі факти. Цей матеріал в підручниках подано в конспективній формі. Відповіді учнів іноді мають відсторонений характер: їм складно висловлювати власні судження щодо конкретних подій чи історичних осіб.

Ще гірше засвоюється учнями навчальний матеріал, поданий у підручнику схематично. Учні іноді не розкривають суті подій на конкретних фактах. Шестикласники стикаються з труднощами у формулюванні висновків, у висловлюванні власного ставлення до історичних діячів та подій, їхні знання іноді мають фрагментарний характер.

Результати аналізу діючих підручників та констатуючих зрізів свідчать, що основними причинами недоліків знань учнів 6-х класів є:

- 1) перевантаженість підручників фактичним і теоретичним матеріалом, що часто не має принципового значення;
- 2) не зовсім чітке розкриття окремих теоретичних положень, відсутність у підручниках доказових яскравих і образних фактів;
- 3) перевантаженість навчального матеріалу важкою для розуміння та запам'ятовування учнями термінологією, немає чітких

визначень деяких понять, що призводить до слабого засвоєння учнями навчального матеріалу;

4) недостатня кількість у підручниках запитань і завдань продуктивного й творчого характеру, що негативно впливає на формування вмінь застосовувати раніше засвоєні теоретичні знання для аналізу, узагальнення, доказовості конкретного матеріалу з історії стародавніх народів.

Отже, як свідчить аналіз педагогічної літератури, серед учених є різні підходи до трактування поняття “підручник”. Концептуальною основою дослідження методичних засад шкільного підручника історії стародавнього світу є положення про двоєдину сутність цього феномену: носій змісту історичної освіти і засіб забезпечення його засвоєння.

Враховуючи сучасний стан розвитку педагогічної науки і стан практики викладання історії та місце в цьому процесі навчальної книги, вважаємо, що сучасний шкільний підручник історії стародавнього світу – це друкований засіб навчання, який репрезентує знання і види діяльності з цього предмета відповідно до Державного стандарту освіти (освітня галузь “Суспільствознавство”) та вимог навчальної програми з історії для учнів 6-го класу, з урахуванням їх вікових особливостей, типу школи і створюється на засадах домінуючої концепції навчання. Методичні засади підручника – це система компонентів, що охоплює його функції, структуру та розроблені педагогічною наукою принципи відбору й побудови змісту програмного матеріалу.

Процес підручникотворення з історії стародавнього світу (середина XIX – початок XXI ст.) охоплює п’ять основних етапи: 1-й (середина XIX – початок XX ст.) – становлення загальних основ підручникотворення з історії стародавнього світу; 2-й (початок XX ст. – початок 1920-х рр.) – формування нових тенденцій в конструюванні шкільних підручників історії стародавнього світу; 3-й (початок 20-х – середина 30-х рр. XX ст.) – викладання історії стародавнього світу в умовах переходу до комплексних програм навчання, період дестабілізації шкільного підручника; 4-й (середина 30-х – кінець 80-х рр. XX ст.) – розвиток підручникотворення з історії стародавнього світу на засадах марксистської методології; 5-й (початок 90-х рр. XX ст. – початок XXI ст.) – реформування

історичної освіти в умовах державної незалежності та його вплив на практику підручникотворення з історії стародавнього світу. Основою виділення зазначених етапів є соціальні та психолого-педагогічні чинники, зокрема зміна мети та завдань історичної освіти та інтенсивність процесу підручникотворення.

Дослідження свідчить, що до кінця ХІХ ст. визначились деякі загальні вимоги до підручників історії стародавнього світу як за змістом, так і за оформленням методичного апарату. Текст підручника поділявся на теми, параграфи; основні поняття, дати і висновки виділялись курсивом чи жирним шрифтом. У підручниках стародавньої історії кінця ХІХ – початку ХХ ст. було чітко виражено тенденцію на скорочення відомостей, що призначались для запам'ятовування: хронологічних дат, імен, географічних назв, термінів, а також деяких фактів політичної історії. Основною причиною було прагнення авторів за рахунок цього розширити в підручниках матеріал, який сприяв би створенню в учнів уявлень про різні аспекти життя людей в давнину (побут, вірування, традиції, соціальні відносини тощо), а також посилити розкриття причинно-наслідкових зв'язків між історичними явищами.

Аналіз літератури засвідчив, що в період початку ХХ ст. – початку 1920-х рр. намітились нові тенденції в підручникотворенні з історії стародавнього світу: збільшується кількість ілюстративного матеріалу, змінюється їх характер – відтворення пам'яток матеріальної культури частково витісняється малюнками сучасних художників; застосовуються прийоми підвищення освітнього значення ілюстрацій (посилання на них у тексті, розгорнуті пояснення до них, нумерування ілюстрацій); широко використовується образність у викладі навчального матеріалу; до тексту підручника додаються невеликі уривки з документів, описи пам'яток культури, біографії археологів, окремі цікаві факти, списки рекомендованої науково-популярної та художньої літератури, запитання і завдання.

В 1920-х рр. в Україні була впроваджена комплексна система навчання. Відомості з історії стародавнього світу були включені до курсу суспільствознавства і стосувались лише деяких питань соціально-економічного устрою та класової боротьби. Проте, на практиці підручник продовжував використовуватись в школі. Зокрема, було перевидано та перекладено на українську мову

підручники Р.Ю.Віппера, М.О.Ковалевського та М.О.Рожкова. У другій половині 20-х рр. ХХ ст. значного поширення набула ідея дестабілізації підручника: неприйняття представниками нової влади старої школи, усвідомлення непридатності існуючих підручників призвело до заперечення деякими педагогами використання підручників у школі взагалі. Тенденція підміни шкільного підручника прикладними матеріалами спричинила зниження якості навчально-виховного процесу і стала однією з причин кризи шкільної освіти.

Проведене дослідження засвідчило, що найпомітніші зміни в розвитку підручникотворчого процесу з історії стародавнього світу відбулися в період середини 30-х – кінця 80-х рр. ХХ ст. Навчальний матеріал у підручниках середини 30-х – кінця 50-х рр. розглядався як нормативний, обов'язковий для запам'ятовування, а основними функціями навчальної книжки були функції самоосвіти та самоконтролю. Суттєво знижував якість підручника збіднілий (а іноді й повністю відсутній) методичний апарат. У 60-х рр. ХХ ст. з'явився новий методичний тип підручника історії стародавнього світу (автор Ф.П.Коровкін), який ґрунтувався на передових для того часу педагогічних ідеях: підручник вмщував запитання і завдання, документи, ілюстративний матеріал та відрізнявся від попередніх логікою розкриття змісту. Усе це сприяло активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку їх мислення, підвищенню якості навчання та виховання в школі. Починаючи із 70-х рр. ХХ ст. зароджується нова тенденція у дидактико-методичному забезпеченні підручника: до змісту книги включається спосіб організації засвоєння (збільшується кількість проблемних запитань, удосконалюється апарат орієнтування як важливий структурний компонент). Водночас для цього періоду були характерними заідеологізованість та односторонність шкільної історичної освіти. Радянська історіографія втиснула стародавність у жорстку соціологічну схему, зосередившись переважно на соціально-економічній історії та класовій боротьбі.

Аналіз джерельної бази, що стосується процесу підручникотворення 90-х рр. ХХ ст. – початку ХХІ ст., дає підстави для висновку, що виразними ознаками зазначеного періоду є: а) розробка варіативних підручників з історії стародавнього світу із різними методичними системами реалізації змістових ліній

відповідно до вимог навчальних програм з історії; б) удосконалення змісту підручників на основі цивілізаційного підходу; в) запровадження апробації пробних та експериментальних підручників з метою підвищення їх якості.

Аналіз результатів констатуючих зрізів показав, що у цілому вчителі позитивно оцінили роль підручника історії стародавнього світу в формуванні наукового світогляду, розкритті загальних закономірностей історичного процесу та особливостей розвитку окремих народів, регіонів. Серед основних недоліків сучасних шкільних підручників для 6-го класу вчителі назвали такі: а) поняття відібрано без урахування пізнавальних інтересів і вікових можливостей учнів (55%); б) недосконалою є методика їх розкриття – невизначено рівні, на якому засвоюються поняття, не систематизовано факти, що розкривають поняття, нечітким є співвідношення понять і термінів, що розглядаються (55%); в) поняття є теоретично складними для засвоєння учнями (45%). За результатами констатуючих зрізів знань було встановлено, що 2% учнів засвоїли навчальний матеріал на початковому рівні, 33% - на середньому, 52% - на достатньому, 13% - на високому. Було також встановлено, що у значної частини учнів 6-го класу рівень сформованості історичних понять низький (наприклад, 20% учнів повністю не засвоїли поняття “держава”, 35% - засвоїли одну ознаку, 30% - дві ознаки і лише 15% - три і більше ознак цього поняття).

Таким чином, результати дослідження свідчать, про недостатню ефективність нині діючих підручників історії стародавнього світу в навчанні, вихованні та розвитку шестикласників. Здобуті дані засвідчили необхідність розробки методичних засад шкільного підручника історії стародавнього світу.

РОЗДІЛ 2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗРОБКИ МЕТОДИЧНИХ ЗАСАД ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ІСТОРІЇ СТАРОДАВНЬОГО СВІТУ

2.1. Функції шкільного підручника історії стародавнього світу

При конструюванні оптимальної моделі підручника системоутворюючу роль відіграє його функціональне навантаження. Дидактичні функції підручника як навчальної книги в своїх працях розробляли В.Г. Бейлінсон, В.П. Беспалько, Н.М. Буринська, Л.П. Величко, Д.Д. Зуєв, Я.П. Кодлюк та багато інших науковців. Аналіз наукових джерел свідчить, що проблема функцій сучасного підручника історії не є достатньо аргументованою. Намагаючись якнайповніше охопити функції підручника, різні автори в цілому налічують близько 40 функцій. В.Г. Бейлінсон з цього приводу зазначав: “Десятки функцій, сотні вимог. Все важливо, все потрібно. Проте як це втілити в конкретну навчальну книгу? Якщо добросовісно вирішувати це завдання, книга розростеться до величезних розмірів. Чи не тут притаїлося джерело хвороби: засмічення навчальних видань зайвим, їм невласивим. Особливо страждають від цього підручники, на які покладається непосильний тягар функціональних навантажень, і вони все ще виступають в ролі універсального засобу” [11, 14].

Під дидактичною функцією шкільного підручника ми в своєму дослідженні розуміємо цілеспрямовано сформовані автором чи авторським колективом його властивості як носія змісту освіти та основного засобу навчання, що якнайповніше відповідають цільовому призначенню підручника в процесі реалізації змісту освіти в конкретно-історичних умовах навчання.

Свого часу якнайповніше дидактичні функції підручника визначив Д.Д.Зуєв. Він зазначав, що підручнику мають бути притаманні такі функції, як інформаційна, трансформаційна, систематизуюча, закріплення й самоконтролю, інтегруюча, координуюча та розвивально-виховна [85].

В.С.Цетлін на основі аналізу проблем підручника в зарубіжній дидактиці пропонує таку сукупність функцій навчальних книжок

(всі вони стосуються й підручника): інформаційна, управління, стимулювання, закріплення результатів, координації, раціоналізації, самоперевірна, мотиваційна, вправляння, світоглядна, виховна, освітня та розвиваюча [259].

Франсуа-Марі Жерар, Ксав'є Роеж'єр в своїй праці “Як розробляти та оцінювати шкільні підручники” виділяють такі функції шкільного підручника щодо учня: надання знань, розвиток навичок і умінь, закріплення знань, оцінювання знань, допомога в інтеграції знань, довідкова, соціального та культурного виховання [70].

Та незважаючи на значний доробок дидактів, проблема функцій шкільного підручника історії є актуальною й сьогодні, оскільки, як зазначав Д.Д.Зуєв, перелічений набір дидактичних функцій не претендує на завершеність, скоріше є відправним для подальших досліджень [85, 61]. Розвиваючи цю думку, ми вважаємо, що для моделювання конкретного шкільного підручника не достатньо обмежуватися номенклатурою основних функцій шкільного підручника. По-перше, при визначенні дидактичних функцій підручника слід враховувати ті історичні умови, в яких загальноосвітня школа має реалізувати соціальне замовлення суспільства і які визначають структуру та методи процесу навчання. По-друге, слід відібрати найбільш ефективні для конкретних умов, тобто провідні, функції навчальної книжки. По-третє, потрібно втілити визначені функції в конкретній навчальній книжці, у нашому випадку в підручнику історії стародавнього світу, тобто ця номенклатура повинна бути конкретизована в напрямку від загальних (типових), особливих (родових) та одиничних (видових) функцій, з врахуванням різних рівнів шкільного навчання, форм навчання, класів і т.п. до конкретного шкільного підручника [50, 22].

Нині намітились дві взаємопов'язані тенденції в розробці функцій підручника. Перша пов'язана з ускладненням та різноманітністю функціонального навантаження підручника та його компонентів [112]. Проте виникає закономірне питання, наскільки оправданим є збільшення номенклатури дидактичних функцій підручника. З одного боку, точніше позначення функціональної спрямованості має привести до більш адекватної розробки засобів їх реалізації. Проте, з другого – занадто великий перелік ускладнює

конструктивне завдання: процес моделювання підручника в цьому випадку буде технологічно ускладненим.

Друга тенденція орієнтує на розвантаження поліфункціональності підручника як ядра засобів навчання в системі навчально-методичних комплексів, в яких функціональне навантаження частково беруть окремі засоби навчання – довідники, робочі зошити, хрестоматії, електронні засоби навчання тощо. Відбувається перерозподіл ролі та значимості окремих функцій. Проте обмеження поліфункціональності можливо лише на основі поглибленої розробки змістового та процесуального аспектів комплексу функцій [114].

На наш погляд, доцільним є розгляд питання про систему функцій у світлі концептуальності підручника. Серед сукупності функцій варто виділяти провідну та встановити зв'язки субординації й координації її у системі. Виділення провідної функції не означає, що в ієрархії системи вона стоїть на першому місці, а інші функції вибудовуються за нею. Визнання окремої функції провідною передбачає, що спрямованість інших функцій комплексу та кожної окремо має аспект її реалізації [114].

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури ми прийшли до висновку, що система і номенклатура дидактичних функцій шкільного підручника не може бути раз і назавжди строго визначеною; вона динамічна, рухлива й відкрита, має варіюватися залежно від типу навчального предмета, дидактичної концепції, типу підручника та аспекту актуальних цілей процесу навчання. Велике значення в реалізації функцій, які ретельно плануються, трансформуються авторами підручників, має не лише їх об'єктивна представленість у засобах, а й суб'єктивний чинник – усвідомлення автором і вчителями-практиками аспектності функцій та поліфункціональності засобів їх реалізації.

Донедавна підручник був зорієнтований переважно на інформаційну і відтворюючу функції. Такий підхід до функцій підручника цілком відповідав часу, коли домінувала модель навчання, за якої вчитель передавав “готові” знання, а учні їх засвоювали, оволодівали ними на рівні засвоєння-присвоєння. Підручник, традиційно слугував головним чином для передачі знань та пропонував певну кількість вправ. Іще одним, не явним його

завданням була пропаганда культурних та соціальних цінностей. Проте у наш час така модель навчання зжила себе.

В теперішній час спостерігається справжній “вибух” на ринку продукції різноманітних засобів навчання – комп’ютерних, аудіовізуальних та інших. Шкільні підручники на друкованій основі втратили свою інформаційну “гегемонію” в школі, однак, залишаються найпоширенішими і, без сумніву, найефективнішими навчальними посібниками. Якщо за формою – паперова книжка в обкладинці – підручник зазнав незначних змін, його функції, структура та місце в навчальному процесі відчутно розвинулися.

Сучасний етап розвитку національної системи освіти характеризується розробкою нових технологій навчання, створенням авторських програм та варіативних підручників із різними методичними системами реалізації змістових ліній відповідно до вимог державних стандартів освіти. Як зазначає О.Я.Савченко, сучасний підручник повинен мати ознаки певної педагогічної технології, щоб, переглядаючи його зміст, учитель міг побачити майбутній сценарій організації навчальної діяльності [216].

Нині вже є великий позитивний досвід розробки різних технологій навчання, які так чи інакше спрямовуються на розвиток особистості учня. До таких педагогічних технологій можна віднести технологію диференційованого навчання (М.П.Гузик, В.В.Фірсов), гуманно—особистісну технологію (Ш.О.Амонашвілі), технологію особистісно зорієнтованого навчання (І.С.Якиманська), проблемного навчання (І.Я.Лернер), технологію структурного формування знань (В.М.Сотниченко), інтерактивні технології (О.І.Пометун, Л.В.Пироженко), сугестопедичну модель навчання (Д.Узнадзе, Т.О.Чубукова) та ін. [219; 8].

В умовах нової філософії освіти пріоритетною метою навчання є створення умов для розвитку та самореалізації кожної особистості, на що має бути націлений і сучасний підручник історії, зокрема та технологія навчання, яка в ньому розкривається. Тому провідною дидактичною функцією сучасного підручника, на наш погляд, є *реалізація особистісно орієнтованого навчання*. Цю функцію можна вважати технологічною, тобто такою яка спрямована на реалізацію певних освітніх технологій і моделей навчання (або їх елементів).

Головна суть технології особистісно орієнтованого навчання історії полягає в тому, що: а) центром процесу навчання історії в школі стає особистість учня, його конкретний світ; б) максимально враховуються особливості його розвитку, а саме інтелектуальні та фізіологічні можливості, здібності, інтереси, життєві плани; в) створюються комфортні умови для розкриття потенційних можливостей кожного учня [25].

Основним змістом та метою навчання є перетворення будь-якого учня в суб'єкт своєї навчальної діяльності, що характеризується за формулою “я навчаюсь”, а не “мене навчають”. Цього можна досягти лише на основі повноцінної самостійної навчальної діяльності учнів, яка повинна охоплювати насамперед особистісні навчально-пізнавальні мотиви [206]. Мотиваційний компонент тексту підручника повинен подаватись емоційно, яскраво, щоб збудити в учнів пізнавальний інтерес та активізувати їхні думки. З цією метою, на нашу думку, до підручника слід включити емоціогенний матеріал, творчі завдання на вибір, добре продумати апарат орієнтування.

Сучасний шкільний підручник історії має орієнтувати учня не лише на заучування понять та імен історичних діячів, кількість яких в деяких підручниках нараховується до сотні, а повинен формувати та розвивати мотиви навчання, самостійність, відповідальне та творче ставлення до навчання. Це вимагає принципово нового підходу до конструювання його структури з врахуванням психологічних закономірностей розвитку мислення, пам'яті, уваги, уяви та особистості учнів відповідного віку. У цьому контексті важливим нам уявляється уміння автора чи авторського колективу так змоделювати підручник, щоб він якнайповніше відтворював навчальний процес, оптимально і різнобічно забезпечував формування всіх сфер діяльності вчителя й учнів.

Реалізація в підручнику технології особистісно орієнтованого навчання вимагає потребує процесуального компонента, тому підручник повинен містити завдання, що виробляють в учнів уміння ставити запитання та усвідомлювати мету діяльності, прогнозувати, здійснювати самоконтроль та самокорекцію, оцінювати якість виконаної роботи [47].

До тексту кожної з тем підручника варто зазначати конкретні вимоги до знань і вмінь учнів, аби кожен з них чітко уявляв, що

йому з певного матеріалу треба твердо засвоїти, а про що довідатися в ознайомлюючому плані. Таким чином, цільовий компонент тексту підручника розкриває орієнтири для виконання наступних дій і завдань. Учень сам повинен відповісти на запитання: “Що я повинен зробити для того, щоб вирішити поставлене завдання?” Отже, у підручнику необхідними є пропедевтичні ввідні запитання, завдання, тексти, які створюють проблемну ситуацію, готують учня до вивчення нового матеріалу, підводять його до осмислення нових дій. Тільки після цього можна перейти до розв’язання навчального завдання, працюючи з підручником [161].

В підручниках історії доцільно відвести певне місце текстам, які містять не лише факти, поняття, закономірності тощо, але й ведуть учня шляхом пошуку особистісного відкриття. При цьому в учнів формуються методи пізнання, створюються реальні умови для самонавчання та саморозвитку.

Один із шляхів створення підручників, які моделюють увесь навчальний процес, запропонувала група “Побудова шкільних підручників” Психологічного інституту РАО під керівництвом Г.Г.Гранік. На думку вчених, головна лінія в підручнику – психологічна. Підручник повинен формувати та розвивати такі психічні процеси та властивості людини як мислення, пам’ять, увага, уявлення, самоконтроль. Запропонована структура підручника дає можливість учням працювати в своєму власному темпі. В підручнику існує два рівня подачі матеріалу: спочатку проблемний, за ним пояснювально-ілюстративний. Учень, таким чином, отримує можливість переходити від самостійного набуття знань до отримання їх в готовому вигляді [47].

До параграфів підручника повинні наводитися висновки, що узагальнюють найголовніше в тексті, або можна побувати логіку викладу навчального матеріалу таким чином, щоб формувати в учнів вміння виділяти головне самостійно. Окрім того, до параграфів має розроблятися певна типологія та кількість завдань для самоконтролю. Особливо важливо, щоб у підручнику були завдання на вибір, зразки відповідей, зразки міркувань тощо [24].

До параграфів підручника повинні наводитися висновки, що узагальнюють найголовніше в тексті, або можна побувати логіку викладу навчального матеріалу таким чином, щоб формувати в

учнів вміння виділяти головне самостійно. Окрім того, до параграфів має розроблятися певна типологія та кількість завдань для самоконтролю [206].

Вважаємо, що в сучасному підручнику історії стародавнього світу повинен реалізовуватись диференційований підхід до учнів залежно від їх індивідуальних особливостей: а) слід передбачати можливість індивідуального просунення та випереджаючого завершення курсу; б) пропонувати завдання трьох рівнів (адаптований, реальний і прогресивний) з виходом на чисту творчість, що дає змогу практично реалізувати природні здібності учнів [161]. Особливо важливо, щоб у підручнику були завдання на вибір, зразки відповідей, зразки міркувань тощо.

Неабияке значення для реалізації в підручнику функції особистісно орієнтованого навчання має мова підручника. Вона повинна бути звернена безпосередньо до учня. З цією метою в підручниках для основної школи можна навіть звертатися на “ти”, аби учень краще відчував діалогічну співпрацю з автором (авторським колективом) підручника.

Отже, вважаємо, що особистісно зорієнтована технологія навчання як одна з провідних функцій має охоплювати весь підручник історії стародавнього світу. Вона забезпечує цілісну реалізацію таких загальнодидактичних функцій підручника, визначених провідними дидактиками, як управління процесом засвоєння змісту освіти, закріплення матеріалу та самоконтролю, раціоналізація процесу навчання, самоосвіти, розвивальної функції. Але підходи до втілення особистісно зорієнтованої технології навчання в підручнику можуть бути різними, залежно від авторської концепції, специфіки та віку школярів.

Таким чином реалізація технологічної функції (за Г.К.Селевко) передбачає, що підручник:

- інформує учнів в галузі конкретного предмета;
- формує уміння і навички, предметні та загально навчальні (частково);
- сприяє повторенню, закріпленню та узагальненню навчального матеріалу;
- визначає форму подачі інформації: дозування матеріалу, розмір дидактичних одиниць, послідовність вивчення;
- управляє самостійною роботою учнів;

- реалізує (в певній мірі) диференціацію та індивідуалізацію навчання;
- допомагає контролю засвоєння навчального матеріалу (містить питання та завдання до тексту);
- відіграє роль довідника (якщо має довідковий апарат);
- дає можливість вибору матеріалу для занять за особливими програмами;
- створює досвід творчої діяльності учнів (через постановку та вирішення навчальних проблем, творчих завдань);
- допомагає формувати та розвивати інтелект (пам'ять, мислення, самостійність та ін.);
- мотивує навчальну діяльність учнів, пов'язує навчання з життям;
- передає певне емоційно-ціннісне відношення до світу, виховує патріотизм, формує світогляд [219, 604].

Ще донедавна підручник розглядався як основне джерело обов'язкової для засвоєння учнями інформації, тому інформаційна функція була провідною. Реалізація систематизуючої функції в підручнику мала забезпечити сувору послідовність навчального матеріалу та орієнтувати учнів на оволодіння прийомами наукової систематизації [85, 71].

На наш погляд, інформаційна та систематизуюча функції в підручнику історії повинні розглядатись та реалізовуватись комплексно, адже несистематизована інформація користи для учнів не принесе. Специфічною особливістю історичної науки є наявність в ній реконструкції, як необхідного структурного її елемента, тісно пов'язаного з тією обставиною, що в історичну теорію входить історичний факт [248, 102].

На основі аналізу філософської, історичної, історіософської літератури ми виділили другу важливу функцію шкільного підручника історії стародавнього світу – *історична реконструкція*. Виділення цієї функції дає змогу комплексно реалізувати під час конструювання підручника такі раніше визначені дидактичними функції підручника, як інформаційна та систематизуюча.

Під історичною реконструкцією вчені розуміють спосіб пізнання, що полягає в уявному (розумовому) відтворенні суті історичного явища в індивідуальній, конкретній, часто образній формі [245, 185].

Історична реконструкція, спрямована на відтворення історичних образів в підручнику, спирається на уявлення автора. Проте автор підручника повинен бути вірним фактам та тримати уявлення в суворо обмежених рамках. Уявлення в історичному дослідженні не має нічого спільного з вигадкою. Автор підручника з історії так само як і вчений-історик не може створити образи, що ґрунтуються на фантазії, “... в його розпорядженні лише сама історична дійсність” [245].

Під час конструювання підручника історії авторам слід передбачити не лише засвоєння готових знань, а й способів цього засвоєння, способів міркувань, які застосовуються в історичній науці, створення педагогічних ситуацій, які стимулюють самостійні відкриття учнями історичних фактів. З огляду на це навчальний матеріал повинен містити загальні схеми історичних явищ, загальні підходи до моделювання прикладних ситуацій.

Особливість історичної реконструкції полягає у відображенні не лише матеріального субстрату, а й духовної конституції, почуттів і думок людей. Це впливає з особливостей об'єкта історичного пізнання, що його становлять живі люди, із свідомістю та почуттями, ідеями [53, 196]. Ще одну особливість історичної реконструкції К.Д.Петряєв вбачає в поєднанні наукового пізнання з художнім, без елементів якого взагалі неможливо уявно відтворити минуле [183; 104].

Таким чином, філософи та історики, безперечно, визнають необхідність відображення об'єкта в історії саме в усьому багатстві його конкретного змісту. Як зазначає Ю.В.Павленко, “історія – не потік подій, одночасно детермінованих розвитком способу виробництва, а рух, заданий імовірною логікою становлення суспільного буття, що містить безліч варіантів майбутнього у сьогоденні... Історія, в якій діють не лише об'єктивні фактори, а й людська свобода вибору, не може бути осмислена в межах категоріальної структури, що містить лише категорії причини, наслідку та необхідності і стверджує необхідно-одновизначений характер причинно-наслідкового зв'язку. Більш адекватно вона реконструюється на основі універсальної для наукового мислення ХХ ст. категоріальної структури, яка об'єднує категорії необхідності, випадковості, ймовірності, можливості та дійсності, структури, що становить загальнокультурну парадигму нашого

часу” [178, 185]. Позбутися схематизму та однолінійності у ставленні до історії або принаймні поменшити упередженість нашого погляду в минуле нам допоможе наш вихідний принцип: розглядати все скрізь призму людського буття. Якщо йти за цим принципом, то історія постане перед нами не як послідовність подій, а як світ подій [167, 259].

Як показує практика, автори підручників, прагнучи систематично викласти в підручниках основи відповідних наук, часто звертаються до досвіду систематичного викладу наук в підручниках для історичних факультетів для вищої школи. Інколи беруть їх за основу, скорочують об’єм навчального матеріалу, спрощують його виклад. В результаті деякі підручники фактично стали нагадувати конспекти вузівських курсів. Тому приходиться спостерігати, як студенти перших курсів історичного факультету, готуючись до іспитів, використовують в якості основного посібника шкільний підручник історії.

На проблему складності підручників для учнів звертали свою увагу багато науковців. Недостатня увага до об’єктивних методів визначення об’єму та глибини вивчення навчального матеріалу призвела до завищених вимог до змісту нових програм та підручників з історії, до їх непосильності для багатьох учнів. Як показують результати дидактичного аналізу ряду діючих підручників з історії за об’ємом інформації, що підлягала переробці учнями, перевантаження досягає від 2- до 10-ти кратної величини. Оскільки учні не можуть об’єктивно засвоїти такий масив інформації, то вони знижують своє навантаження за випадковими параметрами, часто відкидаючи та знижуючи те, що складає основу оволодіння курсом [14,155].

Завищені програмні вимоги до рівня знань непосильні для багатьох учнів і вбивають будь-який інтерес до предмету. Це викликає в свою чергу необхідність в авторитарній педагогіці, яка розрахована на “силовий тиск” на учня, на примушення вчитися. А це неприпустимо в наш час.

Своєрідним “місточком” в успішній реалізації функцій історичної реконструкції та особистісно орієнтованої технології навчання є *трансформаційна функція* шкільного підручника історії. Теоретичні знання, наукові методи ніколи безпосередньо не переносяться в навчальну книжку. Їх спеціально трансформують

для найкращого засвоєння, тобто відбирають, групують, оформляють за логікою засвоєння та відповідно до вікових можливостей учнів. Водночас освітню технологію навчання неможливо успішно реалізувати в підручнику без врахування специфіки навчального матеріалу, кількості відведених програмою навчальних годин на вивчення курсу, тобто технологія навчання трансформується в підручнику відповідно до специфіки навчального курсу історії стародавнього світу та віку учнів.

Основними напрямками трансформації змісту предмета навчання та освітньої технології при переведенні їх на рівень навчального матеріалу (тексту) шкільного підручника історії стародавнього світу є: 1) забезпечення науковості та доступності змісту для даної вікової категорії (10-12 років); 2) встановлення значущих для цієї вікової категорії учнів зв'язків навчального матеріалу з життям, з практикою, з їх інтересами та потребами; 3) оптимальне використання новітніх освітніх технологій в підручнику для досягнення кращих результатів навчання та реалізації на практиці мети шкільної історичної освіти.

Важливою складовою частиною трансформаційної функції шкільного підручника історії є забезпечення доступності, вмiла методична обробка навчального матеріалу. До способів забезпечення розуміння навчального матеріалу учнями 6-го класу можна віднести: а) врахування базових знань учнів, ступеня сформованості вмiнь і навичок; б) опора на актуалізацію цих знань, вмiнь і навичок; встановлення між ними та новими знаннями міцних логічних зв'язків; в) кількість пізнавальних завдань у підручнику має співвідноситись з навчальним часом, відведеним програмою на вивчення курсу історії стародавнього світу, завдання мають відповідати певному рівню підготовки учнів у вербальній формі.

Досвідчені автори та авторські колективи, трансформуючи науковий матеріал у навчальний, намагаються викласти його так, “щоб вийти на рівень сьогоденної дійсності, дати в руки учнів інструмент практичного пізнання та впливу на світ, на навколишню дійсність” [85, 68]. При цьому важливе значення має активізація навчання учнів, в тому числі їх розумової та емоційної сфери в процесі сприйняття та усвідомлення інформації.

Високий рівень науковості та доказовості, об'єктивний підхід до висвітлення історичних проблем, яскравий, емоційно-виразний, проблемний виклад навчального матеріалу, проблемна постановка питань та завдань, спрямованість на формування самостійного критичного мислення та досвіду творчої діяльності учня – ось далеко не повний перелік шляхів та способів, з допомогою яких автор підручника історії стародавнього світу може трансформувати науковий матеріал в навчальний з врахуванням специфіки викладання навчального предмету, віку та фізіологічних можливостей учнів. Метою цієї трансформації, на думку Д.Д. Зуєва, є активізація навчання учнів, їх розумової діяльності, їх пізнавальних почуттів та мотивів [85, 69].

У наш час, коли відбувається бурхливий розвиток засобів масової інформації, насичення навчального процесу аудіовізуальними та комп'ютерними посібниками, шкільний підручник не може бути єдиним джерелом навчальної інформації. Телебачення, радіо, кінематограф, періодична преса, науково-популярна та довідкова література, посібники й підручники на електронних носіях видають таку кількість різноманітної та, що особливо цінно, оперативної інформації з історії, що будь-який підручник з ними конкурувати не може. Проте, така інформація за своєю суттю здебільшого є фрагментарною. Водночас, підручник історії стародавнього світу містить лише основне, необхідне для учнів. Він має дати цілісне уявлення про первісність та історію найдавніших цивілізацій. Підручник розрахований на постійне користування учнями протягом року, він інтегрує знання і вміння, набуті учнями в межах шкільної програми з різноманітних видів діяльності та з різних джерел. Таким чином, в наш час зростає роль *інтегруючої функції* шкільного підручника історії.

Як зазначає Д.Д. Зуєв, інтегруюча функція є своєрідним каркасом, що об'єднує як внутрішню структуру підручника за предметом (внутрішньопредметні зв'язки), так і, що не менш важливо, систему навчальних посібників, в яких закладено знання та вміння, що є опорними під час вивчення матеріалу підручника (міжпредметні зв'язки) [85, 75].

Послідовна реалізація міжпредметних зв'язків в шкільному підручнику історії стародавнього світу є одним з важливих напрямків вдосконалення навчального процесу, підвищення його

ефективності, поліпшення знань учнів. Історія як наука і як предмет навчання висвітлює усі аспекти життя суспільства в його розвитку, зв'язках з природою. Навчання історії стародавнього світу в 6-му класі так чи інакше пов'язане з курсом історії в 5-му класі, з усіма шкільними навчальними предметами, а також з уявленнями і поняттями, що їх учні здобули з різних джерел інформації. Тому автор підручника може і повинен спиратися на знання, враження, вміння, навички, вже набуті шестикласниками, на їх словниковий запас. Знання і вміння, набуті у процесі вивчення інших предметів і поза школою, допомагають швидше оволодіти історичними знаннями і вмінням працювати з історичним матеріалом [130, 30].

Вважаємо, що автору підручника історії стародавнього світу перш ніж розпочинати роботу над створенням підручника, потрібно ознайомитись із змістом і термінологією підручників для 6-го класу і не тільки тих предметів, які споріднені з історією, а майже всіх, і з'ясувати матеріал яких тем можна використати на уроках історії. Щоб розкрити цю думку, наведемо деякі приклади.

Велику роль у навчанні історії стародавнього світу відіграють знання про природу, оскільки в давнину люди дуже залежали від природних умов. Природні особливості різних країн значно впливали на життя суспільства та його розвиток. Отже, зрозуміти історію первісного суспільства та давніх цивілізацій учні зможуть тільки тоді, коли чітко уявлятимуть ті природні явища, серед яких жили люди, як вони впливали на спосіб життя, заняття населення, його вірування, традиції.

Врахувавши здобуті учнями знання з географії, природознавства, біології про свою місцевість, автор підручника під час написання тексту про географічне середовище визначить, коли він може обмежитись короткою довідкою, а коли слід звернутись до яскравих образів, що доможуть школярам уявити природу далеких від них країн. Подаючи матеріал про виникнення знань з астрономії та географії в давні часи, автор спирається на уявлення учнів про явища природи. На основі математичних знань учнів відбувається ознайомлення їх із зародженням в давні часи математики, планується робота з хронологією. Готуючи текст про медицину в давні часи автор повинен спиратися переважно на побутові уявлення учнів.

Ряд важливих для роботи з підручником умінь учні засвоюють під час вивчення української та російської мови, зокрема складати простий план, будувати розповідь за картиною, порівнювати певні явища тощо. На уроках географії учні набувають вміння працювати з картою. Як правило, шестикласники з уроків образотворчого мистецтва ознайомлені з такими поняттями, як мистецтво, малюнок, живопис, види і жанри мистецтва, композиція, перспектива тощо. Ними автор підручника оперуватиме під час написання тексту про культуру народів в стародавні часи. Слід мати на увазі, що серед шестикласників майже завжди є здібні діти, які захоплюються живописом, цікавляться створенням скульптур, тому в підручнику автор може запропонувати завдання, пов'язані з малюванням, кресленням, виготовленням макетів, муляжів тощо. Щоправда, такі завдання не повинні бути обов'язковими. Отже, інтегруюча функція допомагає у відборі та засвоєнні знань як цілісних, завдяки використанню інформації, здобутої з різноманітних джерел [85, 60].

Будучи основним засобом навчання сучасний шкільний підручник є ядром, навколо якого групуються всі інші навчальні засоби. **Координаційна функція** шкільного підручника дає можливість встановити взаємозв'язки з іншими джерелами та засобами інформаційно-предметного забезпечення, що становлять систему навчально-методичного забезпечення будь-якої навчальної дисципліни. Сучасний підручник історії стародавнього світу повинен координувати функціональне призначення всіх засобів навчання, у тому числі й новітніх комп'ютерних програм, а також використання відповідних змісту шкільної історичної освіти відомостей, що містяться в засобах масової інформації, відповідно до диференціації навчання.

У сучасних умовах надзвичайно важливо, щоб автор підручника чітко визначив необхідний для шестикласників мінімум додаткового навчального матеріалу з історії давнини, а також види діяльностей, які можна їм рекомендувати у текстовій чи іншій формі (наприклад комп'ютерна програма), з урахуванням їх здібностей, нахилів, життєвих планів тощо. При цьому необхідно співвіднести запропонований матеріал з підручником. Як свідчить практика, це можна зробити за умови ретельного, глибоко продуманого відбору відповідних компонентів підручника. Проте повністю реалізувати інтегруючу функцію курсу історії

стародавнього світу підручник один не зможе. Тому цілком логічно постає питання про навчально-методичний комплекс, який за радянських часів був розроблений з курсу історії стародавнього світу і охоплював підручник, книгу для читання, методичні посібники для вчителя, збірник завдань.

Методичний апарат навчально-методичного комплексу має бути різнорівневий, спрямований на розвиток аналітичних і творчих здібностей учнів, а вчителю надавати можливість застосувати широкий спектр методів, форм і прийомів навчання та контролю за рівнем навчальних досягнень учнів. На наш погляд, до складу навчально-методичного комплексу потрібно ввести комп'ютерний посібник, тобто потрібна комп'ютерна програма.

Таким чином, реалізація координуючої функції повинна сприяти виробленню в учнів умінь орієнтуватися в стрімкому потоці наукової інформації, поглиблювати передбачені програмою знання, творчо застосовувати знання в процесі практичної діяльності. Реалізація цієї функції дає змогу встановити взаємозв'язки з іншими джерелами та засобами інформаційно-предметного забезпечення, що становлять систему навчально-методичного забезпечення курсу історії стародавнього світу. Ця система містить дидактичні засоби навчання (провідну роль відіграє підручник), створені для найповнішої реалізації навчально-виховних завдань і розвитку особистості учня. Координаційна функція збагачує і розвиває базові елементи змісту шкільного курсу історії стародавнього світу, надає їм універсального характеру, встановлює глибокі внутрішні зв'язки між шкільними дисциплінами.

Провідну й синтезуючу роль відіграє **виховна функція** шкільного підручника історії стародавнього світу. Іноді замість виховної функції вчені виділяють розвивально-виховну. “Ми, – зазначає Д.Д.Зуєв, називаємо цю функцію не просто виховною, а розвивально-виховною, щоб наголосити, що сучасний шкільний підручник виконує своє призначення в умовах розвивального, виховуючого навчання” [85, 61]. Ми не заперечуємо взаємозв'язку названих функцій, проте вважаємо, що таке поєднання є недоцільним. Адже, по-перше, як вважає сам учений, кожна із зазначених функцій має певне розвивально-виховне навантаження, тоді ці функції можна поєднати з іншими функціями підручника, а

не лише між собою (проте автор цього не зробив). По-друге, Д.Д.Зуєв говорить про так зване опосередковане виховання (“на основі розвивального ефекту навчального матеріалу підручника”). Такий опосередкований вплив здійснюється в процесі реалізації кожної з названих функцій підручника. На дидактичному рівні загальноновизнаною є триєдина мета навчання: освітня, розвивальна та виховна. Отже, ми вважаємо, що виховну функцію підручника історії стародавнього світу слід розглядати як самостійну.

На нашу думку, історична освіта повинна допомогти кожному учневі засвоїти певну систему цінностей: етнокультурних, загальнонаціональних і планетарних. За допомогою підручника історії стародавнього світу мають бути реалізовані такі виховні завдання шкільної історичної освіти.

- формування історичної (соціальної) самосвідомості в учнів;
- розвиток інтересу, виховання шанобливого і толерантного ставлення до історії, релігії, культури свого та інших народів світу;
- вироблення ціннісних орієнтацій і переконань, суб’єктивних (індивідуальних) етичних та естетичних критеріїв ставлення до різноманітних аспектів світової цивілізації в її розвитку і визначення власної ролі в ній;
- створення умов для набуття учнями науково обґрунтованих знань про діалогічний, безпечний спосіб взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією;
- розвиток творчого й критичного мислення в учнів;
- виховання світоглядної, моральної, політичної, художньо-естетичної культури в шестикласників.

2.2. Психологічні передумови конструювання сучасного підручника історії стародавнього світу

Обов’язковою умовою створення якісного підручника є врахування авторами закономірностей засвоєння навчального матеріалу учнями певного віку. У своєму дослідженні ми виходимо з того, що засвоєння знань і психічний розвиток школяра – це єдиний процес. Сучасні дослідження в галузі психології не тільки дають можливість з’ясувати стан розвитку психічних процесів в учнів, а й містять перевірені експериментальним способом

рекомендації щодо підвищення ефективності процесу навчання, створення оптимальних умов для розвитку особистості учня.

Як зазначають психологи, у структурі особистості дитини, що вступає в підлітковий вік (а саме такого віку навчаються діти в 6-му класі), відбуваються кардинальні зміни, що визначаються якісними зрушеннями в розвитку самосвідомості: змінюється ставлення дитини до навколишнього середовища. У підлітка проявляється загострене почуття власної гідності, він усвідомлює себе людиною, яку не можна пригнічувати, принижувати, позбавляти права на самостійність [37]. Підліток прагне будувати свої стосунки на засадах рівноправ'я, потребує визнання його дорослими [137]. Тому вважаємо, що автори підручників повинні використовувати позитивну мотивацію до навчання, планувати навчальний матеріал так, щоб процес навчання ґрунтувався на засадах співробітництва.

Створюючи шкільний підручник історії, необхідно враховувати специфічні особливості психічних процесів шестикласників: сприймання, уяви, уваги, пам'яті, мислення.

Сприймання трактується як відображення в свідомості людини предметів і явищ навколишньої дійсності, що діють у даний момент на органи чуття. Як зазначає Я.П.Кодлюк, воно може відбуватися у таких формах: у формі безпосереднього сприймання предметів і явищ навколишньої дійсності, за допомогою наочності як джерела інформації (за умови правильної організації таке сприймання розвиває в учнів спостережливість – цінну якість особистості); у формі знань про певні предмети (через усне й писемне мовлення) [112, 111].

На нашу думку, основними засобами сприймання для учнів 10 – 11 років є наочність і дієвість. Щоб забезпечити глибоке сприйняття, запам'ятовування необхідно застосовувати певні прийоми мотивації. Один із них – настанова на сприймання за допомогою постановки запитань, завдяки чому активізується мислительна діяльність учнів. Як вважає Л.П.Доблаєв, якщо запитання помістити перед початком параграфа, то матеріал запам'ятовуватиметься значно краще, ніж тоді, коли запитання пропонуватимуться наприкінці тексту параграфа [59, 87–97]. На думку Л.С.Виготського, завдання не повинно бути надто простим, щоб учень справлявся з ним без будь-яких зусиль, а також не настільки складним, щоб бути недоступним для його розуміння.

Завдання має бути такого рівня складності, щоб учень міг впоратися з ним лише з допомогою вчителя або вдаючись до тексту підручника. Л.С.Виготський називав це зоною найближчого розвитку [41, 424–425]. Потрапляючи в таку зону, завдання становитиме для учня найбільший інтерес.

Особливістю шкільного навчання історії, як зазначав О.О.Вагін, є наявність в учнів чіткого уявлення про конкретний історичний факт. Створення історичних образів являє собою такий же необхідний та істотний аспект пізнання історичного минулого учнями, як і робота над виявленням характерних ознак історичного поняття та засвоєння його визначення [27, 340].

Образність та конкретність історичного матеріалу ми розглядаємо як джерело емоційного сприйняття. Навіть в логічних поняттях методисти пропонують розкривати образну первісну основу, наповнену суто конкретним змістом [239, 61]. Результати експериментального дослідження, проведеного І.І.Долгополовим, показали, що вивчення історії в яскравій, образно-емоційній формі викликають в учнів глибоко особистісні переживання картин історії, що сприяє глибокому засвоєнню історичних знань [62, 77].

На думку доктора педагогічних наук О.І.Пометун, авторам нових підручників з історії слід розраховувати передусім на чуттєве сприймання минулого юними читачами, оскільки саме почуття формують ціннісні орієнтації та щирі особистісні переконання. А тому понятійна система навчання, що домінувала раніше, замінюється образною. “Це, безумовно, сприяє тому, що формування в учнів складних теоретичних узагальнень відбувається не шляхом засвоєння сухих абстрактних формулювань, а через зрозумілі конкретні факти, дослідницьку діяльність учнів відповідно до їхнього рівня, що повністю відповідає пізнавальним можливостям учнів основної школи” [190, 14].

У свідомості дитини 11-12 років історичний термін викликає конкретний історичний образ – уявлення. Навіть тоді, коли слово означає загальне поняття, наприклад фараон, мистецтво, колонізація, демократія, в учнів часто виникає запозичений із підручника чи історичної картини типовий образ [151, 29-30]. У своїй уяві учні “монтують” із наявних у них окремих фрагментарних уявлень цілі сцени життя в стародавності. Якщо конкретні уявлення про явища далекого минулого в учнів бідні,

вони часто доповнюють їх образами, взятими із сучасного життя. Звідси в свідомості дітей відбувається модернізація історичної дійсності, яка виражається в перенесенні в стародавність сучасних елементів: звичаїв, одягу, зброї, засобів пересування тощо. Щоб запобігти модернізації історичного процесу, треба наочно, образно вивчати різноманітні матеріальні об'єкти – знаряддя праці, зброю, засоби сполучення, предмети домашнього вжитку, житла тощо [151, 31].

На думку М.М.Шардакова, об'єктивно існуючий світ, природа і людське суспільство відображаються в образах в усій своїй різноманітності предметів, людей, подій, явищ, фарб, форм. А тому й пізнавальна діяльність учнів стає жвавою, емоційно захоплюючою і внаслідок цього ефективною. “Образність зближує учня з реальною дійсністю, дає змогу весь час її відчувати” [268, 55].

Щоб виявити необхідні для вивчення та запам'ятовування історичні уявлення, П.В.Гора рекомендує проводити структурно-функціональний аналіз навчального матеріалу [45]. Такий аналіз передбачає поділ матеріалу параграфу підручника на структурні компоненти. При цьому слід вирішити, які компоненти вивчатимуться на теоретичному, а які на емпіричному рівні пізнання. У процесі структурно-функціонального аналізу визначається також, чи можна на емпіричному рівні створити в учнів історичні образи, які викликають емоційні співпереживання. Це сприяє ефективному та цілеспрямованому формуванню в учнів образно-емоційних уявлень.

Специфіка образно-емоційного вивчення історії стародавнього світу учнями 6-го класу потребує відповідних прийомів навчання. З урахуванням пізнавальних процесів сприйняття та уявлення, які взаємодіють з мисленням, слід виділити групу прийомів формування в учнів образних історичних уявлень.

А.А.Знаменська до прийомів формування історичних уявлень відносить подорож у минуле (уявну екскурсію); опис; використання засобів наочності; порівняльний аналіз [76, 61]. На думку В.Г.Карцова, автору підручника слід описувати обстановку, в якій розгорталася дія; зовнішній вигляд учасників подій; типові знаряддя дії. Образ історичного діяча має розкриватись за допомогою яскравої характеристики [104, 128].

Серед прийомів формування історичних уявлень на емпіричному рівні пізнання П.В.Гора характеризує картинний та аналітичний опис; образне та сюжетне оповідання; педагогічне малювання, уявне (розумове) та словесне відтворення учнями образів [45, 63]. На його думку, кожному виду історичних уявлень відповідає певна група прийомів [44, 38]. Так, уявлення про матеріальні предмети минулого створюються за допомогою аналітичного опису; образні локально-історичні уявлення – за допомогою картинного опису, який охоплює і елементи аналітичного опису. Образні уявлення про типові випадки суспільних відносин та часові уявлення – за допомогою образно-аналітичного опису, рідше – сюжетної розповіді.

Таким чином, майже всі методисти відносять до системи образно-емоційних прийомів формування історичних уявлень: образний опис, образну розповідь, образну характеристику. Проте недостатньо мати лише уявлення про історичні події, потрібно розуміти їх причини осмислити їх суть. Уявлення відображають насамперед зовнішній аспект історичних явищ, ті їх ознаки та властивості, які безпосередньо діють на наші органи чуття. Учні усвідомлюють суть історичних явищ завдяки розумовій діяльності.

Засвоєння фактів – це лише перший крок у вивченні історії. ознайомлюючись з новими фактами, учні спираються на вже відомі факти. Шестикласники повинні вміти їх аналізувати та узагальнювати, і на цьому етапі вивчення історії абстрактне мислення набуває величезної ролі. На процес засвоєння знань безпосередньо впливають особливості мислення учнів. Розвиток їх мислення, як зазначає А.З.Редько, відбувається не лише тренуванням їх розуму і не стихійно, а в процесі засвоєння знань, коли в учнів виникає потреба думати, осмислювати явища, що вивчаються, знайти спосіб розв'язування поставлених перед ними розумових завдань [207, 54].

Центральною ланкою в оволодінні знаннями, яка передбачає активну розумову діяльність школярів, є розуміння. Основними фазами процесу, що спрямований на розуміння учнями тексту підручника, на думку Г.Г.Гранік, Л.А.Концевої, С.М.Бондаренко, є виникнення настанови на розуміння; виникнення запитання, його словесне формулювання у вигляді завдання чи постановка завдання; висунення гіпотези чи гіпотез, їх оцінювання та вибір; перевірка

гіпотези; висновок, формулювання судження, яке є відповіддю на запитання, що виникло на початку [49, 48].

Для розуміння текстів підручника величезне значення має стиль заголовків, які на думку психологів, є пусковим механізмом, “стартом” цілісного процесу, спрямованого на розуміння змісту прочитаного [49, 48]. Заголовок актуалізує наявні знання учня, стимулює здогадку (читач намагається спрогнозувати, про що йдеться в тексті), розвиває пізнавальний інтерес, є початком діалогу з текстом, який спрямовує роботу в подальшому.

Заголовки параграфів у підручнику можуть мати форму питального або розповідного речення. Особливо цінними для учнів, на думку психологів, є заголовки-запитання. Призначення таких заголовків – “зіткнути дитину з проблемою” ще перед читанням тексту; сприяти виникненню припущення, гіпотези, щоб після прочитання тексту переконатися, чи підтвердилася гіпотеза [49, 50].

Заголовки у формі розповідних речень бувають двох типів: деякі з них містять приховані запитання, інші – не містять. У першому випадку потрібно спрямувати учнів виявлення цього запитання. Це можна зробити за допомогою запитань, що безпосередньо стосуються заголовка і включають його у відому учням систему знань. Якщо заголовок сформульований у формі називного речення, що не містить прихованого запитання, то вчені радять виклад тексту розпочинати із запитання, тобто ввести його до початку тексту. У підручнику мають бути заголовки різних типів, оскільки саме за такої умови в учнів формується вміння з ними працювати.

Якщо робота із заголовками становить зміст першого етапу роботи з текстом, то стрижнем другого етапу є діалог читача з текстом. Психологи розглядають діалог з текстом як систему таких операцій: постановка запитань до тексту, формулювання можливих відповідей на ці запитання та висунення гіпотез відносно подальшого змісту тексту, перевірка цих відповідей та гіпотез. Отже, матеріал тексту підручника має викладатись таким чином, щоб створювались умови для діалогу між текстом і учнем. А це означає, що текст підручника повинен містити в явному чи прихованому вигляді запитання чи систему запитань, на це запитання можна дати попередню відповідь (висунути гіпотезу) і в тексті повинен бути матеріал для перевірки гіпотези, тобто для

самоконтролю [254]. Це не означає, що всі тексти підручника повинні бути однаковими за структурою та логікою викладу. Кожен конкретний текст під час роботи з ним задає читачам свій алгоритм застосування операцій діалогу, проте з різними текстами послідовність і кількість операцій не є алгоритмічними [49, 52].

Щодо послідовності застосування операцій діалогу може бути багато варіантів. Серед операцій діалогу, як уже зазначалось, особливо важливу роль відіграє запитання, оскільки воно “запускає” інші операції: не буде запитання – не виникне відповідь, не потрібна буде перевірка [49, 56].

А.О.Смирнов на основі своїх досліджень прийшов до висновку, що розуміння учнями матеріалу після первинного ознайомлення з текстом ускладнюється свідомою чи безсвідомою настановою на його запам'ятовування. Описовий матеріал, на його думку, викликає в учнів різко виражену настанову на його запам'ятовування. Пояснювальний матеріал такої настанови не викликає, проте, якщо вона виникає раніше, ніж учні зрозуміли матеріал, її шкідливий вплив на розуміння може бути значним. Розповідний матеріал викликає обидві настанови однаковою мірою, і це може негативно вплинути на розуміння учнями матеріалу [227, 182 – 183].

Розуміння учнями матеріалу ускладнюється значною кількістю хронологічних дат і нових імен у тексті. Таким чином, навчальний матеріал, розрахований на серйозне продумування його учнями 6-го класу, повинен вміщувати якомога менше нових для учнів дат, назв, термінів та інших відомостей, що потребують від учнів значних зусиль для їх засвоєння. Якщо ці відомості необхідні, слід ознайомити учнів з ними раніше, перш ніж вимагати глибокого їх продумування. Настанова на запам'ятовування може даватись учням після того, як вони зрозуміли матеріал [145].

Отже, створюючи навчальні тексти, автор повинен враховувати деякі закономірності запам'ятовування, а саме особливості надходження інформації в короткочасну й довгочасну пам'ять, зберігання її там, а також переведення з однієї пам'яті в іншу.

Психологи встановили, що сліди пам'яті спочатку нестійкі і легко руйнуються. Щоб вони стали більш стійкими, має пройти деякий час (15-20 хвилин), протягом якого відбувається процес, що називається консолідацією сліду. Уся інформація, яку школяр

здобуває з підручника, спочатку потрапляє в короткочасну пам'ять, потім частина її переходить в довгочасну. Та інформація, що зберігається в пам'яті тільки на час роботи, становить зміст робочої пам'яті, чи, як її ще називають, оперативної [49, 58].

Отже, відбираючи навчальний матеріал для підручника, потрібно насамперед визначити, що з нього призначається для довгочасної пам'яті, а що для робочої, оперативної. Таке розмежування матеріалу необхідне насамперед для того, що він має по-різному оформлятися. При цьому, як зазначають психологи, потрібно враховувати не лише особливості видів пам'яті, а й відшукувати способи для збільшення її можливостей та тренування за допомогою тексту.

Обсяг короткочасної пам'яті в учня, залежно від віку, становить 7 ± 2 , тобто 5 – 9 смислових одиниць, у шестикласника – 5 – 7. Проте тренуванням можна збільшити обсяг як оперативної, так і робочої пам'яті, і це завдання потрібно враховувати при конструюванні тексту підручника. Проблема – в тому, як це зробити? Як відомо, основне призначення робочої пам'яті – утримувати інформацію, яка до неї надійшла, до розв'язання певного завдання (у широкому розумінні слова). Тому однією з умов тренування робочої пам'яті за допомогою тексту підручника є відсунення для самоконтролю відповіді. Щодо історичного тексту, це виглядає так: перед тим як учні вивчатимуть текст, ставиться певне завдання, проблемне питання або висувається гіпотеза. Відповідь на них дається наприкінці тексту. Як вважають психологи, багато помилок під розв'язування завдань відбувається саме тому, що необхідна інформація надається завчасно. А потрібно, щоб протягом усієї роботи учня з текстом проблемне питання (гіпотеза, завдання) утримувалося в робочій пам'яті [49].

Проте це не означає, що в тексті підручника завжди має відсовуватись відповідь. Адже тексти там різні, тим більше, що за їх допомогою розв'язуються завдання не тільки з розвитку оперативної пам'яті.

Інше завдання – це переведення здобутої інформації із короткочасної пам'яті в довгочасну. Для цього потрібно створити спеціальні умови, насамперед врахувати чинник часу, оскільки, як уже зазначалося, для консолідації в пам'яті сліду потрібен деякий час. Психологи вважають, що коли відразу після важливої, проте

стисло викладеної інформації, подається новий матеріал, то слід, залишений у пам'яті важливою інформацією, зітреється раніше, ніж відбудеться його консолідація, тобто настане ретроактивне гальмування. Отже, звідси випливає дуже істотна вимога до пізнавального тексту: він не повинен являти собою експрес-інформацію. Матеріал, призначений для довготривалої пам'яті, повинен викладатись не занадто стисло, і після нього повинні наводитись приклади, ілюстрації, запитання тощо [49, 59].

Таким чином, можна констатувати, що переведення інформації із короткочасної пам'яті в довготривалу відбувається за таких умов: деяка розтягнутість у часі за рахунок введення до тексту менш істотної інформації, та її опрацювання.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та результатів констатуючого експерименту ми прийшли до висновку, що підлітки продуктивніше запам'ятовують наочно-образний матеріал, ніж словесно-абстрактний. Учні краще запам'ятовують матеріал підручника, якщо перед ознайомленням з ним дістають завдання образно його уявити, ніж тоді, коли отримують завдання, яке спрямоване лише на його механічне запам'ятовування [145]. Переважна більшість учнів, як зазначає І.І.Сукневич, під час запам'ятовування тексту уявляє його в яскравих наочних образах [235]. Таку ж закономірність у сприйнятті учнями навчального матеріалу помітив і П.І.Размислов [205]. У двадцяти випадках з двадцяти чотирьох продуктивність запам'ятовування емоційно-образних думок була вищою, ніж успішність запам'ятовування абстрактних думок. Так, у шостому класі з текстів було відтворено 40,5% абстрактних думок і 74,5% образно-емоційних [235; 53]. Позитивним моментом у навчанні є той факт, що образно-емоційний текст засвоюється з меншою відмінністю відмінниками, середньовстигаючими та невстигаючими [205, 56].

Запам'ятовування образно-емоційного матеріалу пов'язане з образною пам'яттю. Образна короткочасна і довгочасна пам'ять значно розвивається з віком. І незважаючи на те, що провідне значення в навчанні та розумовому розвитку учня відіграє словесно-сміслова пам'ять, проте вона успішно розвивається лише на базі і в зв'язку з розвитком наочно-образної пам'яті [269, 44].

У процесі вивчення історії стародавнього світу в шестикласників відбуваються істотні зміни у відтворенні вивченого

матеріалу. М.Д.Левітов [139] і В.А.Крутецький [136] зазначали, що в підлітків виникає потреба відтворювати матеріал не буквально, а своїми словами. Проте в них ще зберігається тенденція до механічного відтворення тексту. Експеримент, проведений Н.Я.Чутко, показав, що в 4-му класі логічно перебудовували текст під час відтворення 32% учнів, у 5-му класі – 50%, у 6-му – 75% [263, 159].

Тому ми вважаємо, що під час конструювання шкільного підручника історії стародавнього світу потрібно, з одного боку, орієнтуватись на тенденцію творчого відтворення матеріалу учнями, з другого – застосовувати прийоми, які запобігають механічному відтворенню. Щоб відтворення не було стандартним і шаблонним, як вважає А.О.Смирнов, необхідно урізноманітнювати повторення, воно має бути активним, свідомим та включати елементи творчої діяльності [226].

Відтворення учнями навчального матеріалу, як і його запам'ятовування, пов'язане з образами. Як свідчать дані експерименту, здобуті Р.Є.Колчиною, найвищий відсоток відтвореного навчального матеріалу припадає на матеріал, викладений в образно-емоційній формі [120]. Отже, особливості сприйняття і відтворення навчального матеріалу учнями 4-7 класів пов'язані з урахуванням ролі образів у цих процесах.

Певні вимоги до навчальних текстів зумовлюються особливостями розумової діяльності шестикласників. Оскільки розуміння виникає внаслідок активної взаємодії дитини і тексту, то і учень, і текст повинні мати певні якості. Учень насамперед повинен володіти певним запасом знань, необхідних для розуміння конкретного тексту, та прийомами його опрацювання. Наявність необхідних знань забезпечується систематичним повторенням. Необхідність такого повторення матеріалу зумовлює певні вимоги до послідовності введення навчального матеріалу. Повторення в підручнику історії стародавнього світу може проводитись за допомогою системи завдань, наведених перед викладом нового матеріалу.

Наявність певних знань, необхідних для роботи з текстом підручника – це лише обов'язкова, проте, зовсім не достатня умова для активної пізнавальної діяльності. Рушійною силою пізнавальної діяльності є стійкий інтерес, що переходить в пізнавальну потребу

[269]. Пізнавальна потреба може виникати ситуативно, причому стимулювати виникнення “ситуативної потреби” може сам текст. Щоб інтерес був стійким, текст повинен зацікавлювати учнів. Проте, на думку психологів, це повинна бути не звичайна цікавість, яка пробуджує інтерес, проте, як правило, не справляється з його підтриманням. Наявність у пізнавальних текстах засобів самоконтролю – це спосіб не тільки підтримання інтересу, а й вироблення уваги, яка є одним із компонентів процесу, що забезпечує розуміння [49].

Велика роль в розумінні тексту належить уяві, яку також можна і потрібно формувати за допомогою підручника. Розглянемо докладно способи формування уявлень.

У формуванні історичних уявлень в учнів роль уяви зумовлена опосередкованим характером історичних знань, коли уявлення безпосередньо не сприймаються, а реконструюються [18, 173]. Дуже помітна їх схильність під час відтворення уявлень до імпровізації [61, 206]. Саме підлітки, як помітив Н.С.Лейтес, відгукуються на пропозицію інсценувати на уроці текст, історичну подію, описувати від імені очевидця певної епохи [142, 50].

Л.С.Виготський також виявив таку рису процесу уяви дітей, як схильність до драматизації. На його думку, причина цього полягає в тому, що драматизація за своєю суттю близька дитині. “Тут образ, створений із елементів дійсності, втілюється і реалізується знову в дійсність, хоча й умовну; прагнення до дії, до втілення, до реалізації, закладене в самому процесі уяви, тут знаходить своє повне здійснення” [40, 59]. Іншою причиною близькості драматичної форми дитині є “зв’язок будь-якої драматизації з грою” [40, 60].

Особливості уяви учнів 1-10-х класів досліджувала експериментальним способом І.І.Сукневич [234]. У процесі експерименту створювалась уявна ситуація зустрічі з уявною особистістю. На основі цієї ситуації з’ясовувались особливості уяви учнів. Як виявила дослідниця, для учнів віком 10 – 12 років основним способом створення історичних образів є запитання та відповіді, в яких нерідко пропонується учневі від імені історичної особи розповісти про якусь подію з його життя. Шестикласники нерідко давали поради історичній особі діяти так чи інакше, намагались “вплинути на хід події”. Форма “запитань-відповідей”

зустрічалася рідко. Учні самі розповідали від імені героя. Шестикласники пояснювали, чому їм сподобався той чи інший герой. Нерідко заявляли, що, якщо були б на його місці, то вчинили б так само.

Таким чином, схильність учнів 6-го класу до драматизації та персоніфікації під час відтворення історичних образів є психологічною основою для застосування образно-емоційних прийомів у процесі конструювання шкільного підручника історії стародавнього світу.

Процес пізнання як наукового, так і навчального завжди пов'язаний з емоціями. Емоції створюють загальний настрій, від якого залежить успіх у навчанні. Вони визначають спрямованість уваги, характер сприйняття, його вибірковість, обсяг, нарешті, активізують розумові процеси [251]. Крім того, “сприйняття предмета під час емоційного переживання стає більш змістовним, об'ємним, оскільки асоціації, які виникають, привносять щось із попереднього досвіду і таким чином конкретизують та збагачують здобуті уявлення, уточнюють поняття” [7, 15].

Емоційне переживання – одна з важливих умов переходу знань у внутрішній світ особистості. О.Я.Дудецький вбачає підвищення інтересу до навчання в учнів в оптимальному емоційному насиченні навчання з урахуванням вікових емоційних особливостей учнів. На основі дослідження процесу навчання учнів 5-6-х класів робиться висновок, що головна дидактична мета навчання полягає в тому, щоб на всіх етапах навчально-виховного процесу завчасно планувати й передбачати почуття учнів [69, 40].

І.П.Зінченко і Г.К.Серєда розглядали значення емоцій в процесі навчання в зв'язку з емоційною пам'яттю [175]. Емоційна пам'ять, на їх думку, певною мірою може бути сильнішою від інших видів пам'яті. Причому емоційність навчання історії ставиться поряд з проблемою образного вивчення історії. Формування історичних уявлень неможливе без участі почуттів, переживань учнів. У свою чергу, емоції учнів сприяють міцнішому засвоєнню історичних уявлень. Як наголошував А.З.Редько, дуже важливе значення для засвоєння ознак понять має той матеріал, який емоційно впливає на учнів [208, 110]. Ю.К.Петухова вводить термін “емоційний прискорювач” навчання історії. Мається на увазі ефективніше

вивчення історичного матеріалу внаслідок емоційного сприйняття його учнями [184, 98].

Вплив емоцій на процес навчання учнів ставить перед авторами підручників історії проблему відбору відповідних прийомів і засобів навчання. Серед прийомів емоційного впливу Н.П.Дмитракова називає новизну, незвичність у розкритті змісту, колективні дії [58, 24]. С.М.Батракова провела ряд досліджень, головним завданням яких було виявлення впливу емоцій на процес навчання учнів [7]. Учителям, що брали участь в експерименті, потрібно було “діалогізувати” текст повідомлення, роздвоїти монологічну розповідь, розкрити навчальний матеріал з внутрішнього боку, у чиємусь особистісному сприйнятті. Крім фрагментів знань, що висвітлювали історичні події, факти, до тексту включались відомості про сприйняття їх самими учасниками [7, 68]. Ефект емоційного впливу в цьому випадку виникав внаслідок порушення зміни способу викладу та збудження додаткових очікувань. А головне, що було особливістю прийому – це уявне перенесення учня на місце події, ідентифікація з іншою особою, пробудження в нього почуттів. Емоційне ставлення до того, що вивчалось, пов’язується із співпереживанням, коли учні немов би переносяться у внутрішній світ історичних осіб, стають учасниками історичних подій.

Учні 10-12 років, на думку багатьох психологів і педагогів, виявляють особливий інтерес до спільних дій. Насамперед це пояснюється потребами учнів у спілкуванні, взаємодопомозі, формуванні почуття колективізму. Можливість колективного розв’язування пізнавальних завдань досліджували М.Д.Виноградова, І.Б.Первін [31]; І.К.Журавльов [72]; Н.С.Лейтес [141] та інші.

На думку М.Д.Виноградової і І.Б.Первіна, внаслідок раціонального застосування колективних форм організації пізнавальної діяльності в учнів більш інтенсивно збуджується пізнавальний інтерес і забезпечується стійкіша увага, а сам процес пізнавальної діяльності, його результати набувають для них яскравішого, емоційнішого забарвлення; оволодіння необхідними знаннями, уміннями, навичками відбувається швидше, а якість їх засвоєння вища [31, 150-151].

Групова форма роботи ефективна на всіх етапах навчання: під час первинного закріплення навчального матеріалу, повторення його, вивчення нового матеріалу, виконання домашньої роботи. Вона часто організується в парах.

Отже, як показує аналіз психолого-педагогічної літератури, важливу роль у розумовій діяльності підлітків відіграють конкретно-образні компоненти мислення. У шестикласників розвивається здатність до конкретизації, ілюстрування, розкриття змісту понять в конкретних образах та уявленнях. Образне мислення в учнів цього віку виконує різноманітні функції в навчальній діяльності. Особливістю уяви підлітків є їх схильність до персоніфікації та драматизації подій, що вивчаються. Саме на образних компонентах мислення ґрунтуються прийоми персоніфікації та драматизації, які слід активніше втілювати в шкільному підручнику історії стародавнього світу.

Образно-емоційний матеріал шестикласники сприймають, запам'ятовують та відтворюють значно краще, аніж абстрактний матеріал. Відтворення і запам'ятовування навчального матеріалу відбувається з опорою на наочні образи.

В учнів 6-го класу у процесі засвоєння знань значну роль відіграє емоційний чинник. Емоційні переживання учнів впливають на пізнавальні процеси, на формування їх світогляду та норм моралі, на розвиток пізнавальних. Емоційне навчання розглядається на рівні образного навчання. Серед прийомів емоційного впливу на учнів педагоги називають прийом “діалогізації” тексту повідомлення.

Особливістю навчальної діяльності підлітків можна назвати їх захоплення сюжетно-рольовими іграми. На думку більшості педагогів і психологів, учні 6-го класу виявляють особливий інтерес до спільних дій та колективного розв'язування пізнавальних завдань. Це сприяє застосуванню прийому драматизації, що ґрунтується на колективній діяльності учнів.

2.3. Принципи відбору та побудови змісту шкільного підручника історії стародавнього світу

Підручником історії стародавнього світу користуються тисячі учнів і вчителів історії. І, як показує їх аналіз, навіть тривалий строк функціонування підручника не є гарантією того, що в ньому немає недоліків. Недоліки часто зумовлюються недостатньою розробкою проблем змісту шкільної історичної освіти; не врахуванням його взаємодії з іншими суспільними науками. Як зазначає відомий український дидакт О.Я.Савченко, зміст освіти є головним засобом цілеспрямованого навчання. Відповідно до сучасних поглядів його структура охоплює такі складові: знання, вміння, навички, які відображають досвід репродуктивної і творчої діяльності, а також емоційно-ціннісні відносини [217].

Шкільний підручник історії стародавнього світу, як носій предметного історичного змісту, має вмещувати всі його складові. Нині під змістом шкільної історичної освіти розуміють певну систему історичної інформації, яка засвоюється у вигляді історичних умінь і навичок, в яких особистість засвоює вже відомі способи діяльності, досвід творчої пізнавальної діяльності у розв'язанні проблем, що вирішувались людством у минулому, досвід ставлення до світу, до людей, до себе, що може забезпечити емоційно-ціннісний розвиток особистості [189, 52]. Отже, підручник має охоплювати не тільки історичну інформацію, а й інші елементи, що створюють умови для набуття дитиною пізнавального досвіду [188, 20].

Якісне оновлення змісту історичної освіти, як вважають О.І.Пометун та Н.М.Гупан, висунуло поряд з традиційними загальнодидактичними вимогами до підручника і нові. На їх думку, сучасний зміст підручника з історії має відповідати таким принципам: цілісності, системності, гуманізації, інтегрованості, полікультурності, альтернативності, багатоаспектності, рефлексивності [188, 20].

У своєму дослідженні під принципами ми розуміємо вихідні положення, які визначають зміст, організаційні форми і методи навчального процесу відповідно до загальних цілей і закономірностей. Формуючи зміст шкільного підручника історії стародавнього світу, на наш погляд, слід додержуватись таких

основних принципів: науковості; цілісності та системності; багатоаспектності; альтернативності; полікультурності; гуманізації; інтегрованості; рефлексивності; доступності і зростаючої складності; соціальної ефективності.

Розглянемо сутність цих принципів.

У поняття **науковості** шкільного підручника автори, методисти, науковці вкладають неоднозначний зміст. В деяких випадках, при порівняльній оцінці підручників, більш науковим вважається той, в якому більше наводиться історичної інформації та теоретичних положень. Проте, вважаємо, що з таким підходом не можна погодитись, оскільки він не відповідає специфіці шкільного підручника, не враховує критерії відбору фактів та вікові можливості учнів.

Основним показником **науковості** підручника історії, на наш погляд, є **наукова достовірність історичних фактів і явищ, що вивчаються**. Цей принцип передбачає: відповідність змісту шкільного підручника історії стародавнього світу рівню сучасної історичної науки; ознайомлення учнів з розмаїттям історичного руху та історичного життя в різних сферах суспільства; застосування авторами найновішої наукової термінології. Рекомендуємо авторам підручників ознайомлюватися у процесі відбору навчального матеріалу не лише з новітньою науковою літературою з історії стародавності, історичними джерелами, а й з працями з історії релігії, науки, техніки, різних видів мистецтва, із зарубіжними підручниками історії, різноманітними видами наочних посібників, науково-популярною літературою. Деякі історичні факти потрібно не раз перевіряти за різними монографіями, довідковими виданнями, працями.

Зміст шкільного підручника історії, на думку О.І.Пометун та Н.М.Гупана, має бути **цілісним, системним**, тобто розкривати історичний процес у цілісності, взаємозв'язку та суперечностях розвитку природної і соціоантропокультурної (людської, суспільної) його складової [188, 20]. Стосовно шкільного підручника історії стародавнього світу, цей принцип, по–перше, передбачає, виклад навчального матеріалу в підручнику у певній хронологічній і тематичній послідовності, що відповідає внутрішній логіці історичного процесу, по–друге, потребує, щоб знання, уміння і навички формувались системно, у певному порядку, щоб кожний

елемент навчального матеріалу логічно пов'язувався з іншим, а нові знання спиралися на засвоєнні раніше і створювали основу для засвоєння наступних знань [154, 237]. Зважаючи на це в побудові курсу історії стародавнього світу поєднуються тематичність та хронологічна послідовність викладу матеріалу. Після кожного розділу та курсу в підручнику передбачені уроки узагальнення та систематизації.

Рекомендуємо у підручнику історії додержуватись такої схеми стадійної структуризації світової історії (за Павленком Ю.В.):

1) стадія первісного суспільства на рівні доісторичних форм розвитку;

2) стадія формування передумов ранніх цивілізацій, що починається з “неолітичної революції” (поява відтворюючих форм господарювання) і в інтервалі між X і III тис. до н.е. реалізує перехід від родового, общинного до племінного рівня соціогенезу, коли виникають протоміста, створюються умови для “міської революції”;

3) стадія ранніх цивілізацій давнини (III – I тис. до н.е.);

4) стадія традиційних цивілізацій (від початку I тис. до н.е. та “осьового часу”);

5) стадія індустріального суспільства та виникнення макрочивілізації в масштабі планети (в інтервалі між XVI ст. та сучасністю) [178, 5].

Така схема охоплює всі факти та закономірності, відомі сучасній історичній науці відносно розвитку людства, і дає підставу для аналізу історії як соціокультурного процесу. Відповідно до наведеної схеми пропонуємо навчальний матеріал в підручнику скомпонувати в чотири розділи: “Життя людей у первісні часи”, “Цивілізації Стародавнього Сходу”, “Стародавня Греція” та “Історія Стародавнього Риму”.

Навчальний матеріал шкільного підручника історії стародавнього світу різномірний за своїм характером. Знання про передісторію людини та її ймовірних предків, яка за підрахунками деяких вчених тривала мільйони років, а також про життя людей в первісні часи, в епоху неоліту черпаються в основному з матеріальних джерел (як правило, це дані археології та антропології) та історичної етнографії. Історія цивілізацій налічує понад чотири тисячі років, причому письмових джерел епохи ранніх цивілізацій небагато, у подальшому кількість їх зростає, вони

повніше висвітлюють життя тогочасного суспільства. Звідси і різний характер викладу матеріалу і неоднакова структура деяких розділів підручника.

Слід зазначити, що людина в давнину жила в конкретних умовах, що склалися під впливом природних, культурних, політичних, економічних, соціальних чинників, які в сукупності становлять відповідний спосіб її життя в конкретну епоху та в конкретному регіоні світу. Саме спосіб життя людини в історичному часі і просторі, на думку науковців, має бути системостворюючим елементом при напрацюванні тексту підручника з історії [188, 20]. Для посилення наступності у викладі матеріалу, послідовного розкриття концептуальних положень та внутрішніх логічних зв'язків в деяких темах підручника ми рекомендуємо нову послідовність вивчення навчального матеріалу, аніж в діючій Програмі з історії.

На вивчення історії стародавнього світу в 6-му класі навчальним планом відводиться 70 годин – з розрахунку 2 години на тиждень, із них 8 годин – на тематичне оцінювання навчальних досягнень учнів, 1 година – це вступний урок “Вступ”, 3 години – це резервні уроки. Давня історія України вивчається як складова всесвітньої історії.

Розділ І. “Життя людей у первісні часи” багато в чому відрізняється від інших розділів підручника за характером матеріалу: в ньому не висвітлюється історія окремих країн, немає розповіді про конкретні історичні події, немає й точних хронологічних дат. Проте і в цьому розділі основу змісту становлять факти, викладені в їх історичній послідовності, із зазначенням приблизного часу та з описом географічного середовища, в якому вони відбувались.

Вважаємо, що розділ має складатися з двох тем. Матеріал теми “Кам'яний вік в історії людства” дає учням уявлення про початковий та найдовший період в історії людства – первісність. Під час її вивчення учні дістають такі уявлення: 1) про основні теорії виникнення сучасної людини та ймовірний процес антропогенезу (термін не вивчається); 2) про основні заняття первісних людей в умовах привласнюючого господарства (збиральництво та полювання) та їх духовну культуру (мистецтво та релігія); 3) про вплив природного середовища на життя людей в давні часи.

Вивчаючи тему “Від первісності до цивілізації”, учні дізнаються про розвиток людства в умовах відтворюючого господарства в період неоліту та енеоліту (терміни не вивчаються), зокрема, розглядаються такі питання: а) виникнення та поширення скотарства й землеробства як найважливіший переворот у житті первісних людей; б) подальший розвиток знарядь праці, розвиток ремесла, відкриття кераміки та винайдення гончарного кола; в) перехід від первісності до цивілізації; г) особливості виникнення перших держав Стародавнього Сходу. В окремому параграфі слід висвітлити питання поширення землеробства й скотарства на теренах України (трипільська культура).

У другому, третьому та четвертому розділах курсу розглядається історія ранніх та традиційних цивілізацій стародавнього світу. Вони побудовані за монографічним принципом: історія викладається не синхронно, а окремих країн, оскільки не розуміючи закономірностей окремих країн, діти не зможуть засвоїти складніші закономірності світового історичного процесу. Як зазначає Ф.П.Коровкін, “частий перехід від історії однієї країни до історії іншої зумовлював би в свідомості учнів розрив зв’язків послідовності та причинно-наслідкових, привів би до уривчастих знань та змішуванню фактів історії різних країн” [151, 95]. Тому в підручнику, відповідно до навчальної програми повинна висвітлюватися переважно історія тих країн, в яких найповніше та найвиразніше проявились основні риси й закономірності історичного процесу, народи яких відігравали величезну роль у світовій історії і зробили значний внесок у розвиток світової культури.

Особливо складним є відбір змісту та розробка структури розділу II “Цивілізації Стародавнього Сходу”. Поняття “Стародавній Схід” охоплює величезні простори Азії та Північно-Східної Африки, де протягом тисячоліть виникали та гинули численні держави. Матеріал розділу має сформулювати в учнів уявлення про особливості та закономірності розвитку держав Стародавнього Сходу, зокрема, розглядаються питання: а) ареал поширення давньосхідних цивілізацій; б) особливості виникнення перших на Землі цивілізацій; в) вплив географічного та природного чинників на історичний розвиток суспільства; г) значення будівництва іригаційних споруд; д) поява майнової нерівності між людьми та

формування держави; е) право як атрибут державності; є) виникнення писемності.

Найдавніші держави виникли в Дворіччі та Єгипті приблизно в один і той самий час (кінець IV тис. до н.е.). Проте в давні часи на території Дворіччя виникала та зникала з історичної арени велика кількість держав, не раз відбувалися зміни політичних і культурних центрів. Історія Стародавнього Єгипту краще вивчена, аніж історія інших держав Стародавнього Сходу, до того ж, добре ілюструється давніми зображеннями. Виходячи з цього, основне уявлення про державний устрій давньосхідного суспільства вперше дається в курсі на прикладі історії Єгипту.

У побудові теми “Стародавній Єгипет – одна з найдавніших цивілізацій світу” поєднуються хронологічний і тематичний принципи. Під час вивчення теми учні ознайомлюються з розвитком давньоєгипетського суспільства, держави, культури, релігії; вводиться поняття культура; дається уявлення про історичне значення давньоєгипетської цивілізації. У хронологічній послідовності вивчається мінімум найважливіших фактів соціальної та політичної історії Стародавнього Єгипту, за тематичним принципом висвітлюються основні риси релігії, мистецтва, писемності та науки.

У темі “Передня Азія та світ кочовиків в давнину” дається характеристика розвитку народів Передньої Азії, розкривається значення відкриття заліза в історії людського суспільства, розповідається про ранній залізний вік на українських землях. На основі вивчення законів Хаммурапі уточнюється поняття “закон”, з’ясовується значення законів у житті суспільства. Вони також розглядаються як важливе історичне джерело, за яким можна дізнатися про життя Вавилонського суспільства. Під час вивчення теми учні дістають такі уявлення: а) про важливі культурні досягнення народів Дворіччя б) про Фінікію як типове торгове суспільство і як перше з відомих нам суспільств, що практикувало в широких масштабах колонізацію; в) про Біблію як історичне джерело; г) про посилення та укрупнення держав; д) про світ кочівників на українських землях. На матеріалі уроку “Перська держава” поглиблюється розуміння учнями поняття “держава”. Матеріал теми дає змогу зробити порівняльний аналіз розвитку та досягнень народів Передньої Азії та Єгипту.

Темою “Стародавня Індія та Китай” завершується вивчення розділу “Стародавній Схід”. Учні дістають знання про історію Стародавньої Індії та Китаю, про те, що нового внесли народи цих країн у світову культуру, ознайомлюються з їх релігійними віруваннями та вченнями.

На вивчення третього розділу “Стародавня Греція” навчальна програма відводить 18 годин. Це дає змогу використати в тексті підручника значно більше фактів з історії Греції, аніж з історії окремих країн Стародавнього Сходу, доповнивши їх документами. У хронологічній послідовності викладаються найважливіші факти історії Греції починаючи з переселення дорійців до римського завоювання, тобто з кінця II тис. до н.е. до II ст. до н.е.

На відміну від історії країн Стародавнього світу історія Греції поділяється в шкільному курсі на періоди з виявленням особливостей кожного з них. Теми розділу в підручнику в основному повинні відповідати цим періодам. У розділі “Стародавня Греція” розкривається первинне поняття періодизації в історії і дається повне та чітке уявлення про історичний процес. Пропонуємо цей розділ підручника поділити на чотири теми.

Під час вивчення теми “Греція за найдавніших часів” учні ознайомлюються з такими питаннями: а) особливості географічного положення і природних умов Стародавньої Греції та острова Крит; б) міфи та релігія Стародавньої Греції; в) давньогрецький епос; г) археологічні пам’ятки цього періоду; д) історія Ахейської та Гомерівської Греції.

У темі “Народження античного світу” розповідається про виникнення античної (полісної) цивілізації, особливості розвитку грецьких полісів та про державний устрій Афін і Спарти. Матеріал теми дає уявлення про ареал поширення світу еллінів, дає можливість проаналізувати розвиток грецьких полісів та порівняти їх державний устрій з державами Стародавнього Сходу.

Третя тема розділу – “Греко-перські війни та розквіт Афін. Еллінська культура в V – IV ст. до н.е.” Матеріал про героїчну боротьбу греків проти перської агресії має не тільки пізнавальне, а й велике виховне значення. Окремо розглядаються розвиток та функціонування афінської демократії, утворення Афінської морської держави та її боротьба з Пелопоннеським союзом на чолі зі Спартою. Значну частину матеріалу теми присвячено вивченню

повсякденного життя, побуту, культурних досягнень греків. Матеріал сприяє формуванню естетичних смаків, розвитку гуманізму.

Завершується вивчення історії Стародавньої Греції темою “Македонія та еллінський світ”. Учні ознайомлюються: а) з історією піднесення Македонії; б) з життям та діяльністю видатного грецького оратора та патріота Демосфена, в) з історією завоювань Александра Македонського та їх наслідками; г) елліністичними державами та їх культурними досягненнями. На матеріалі теми розкривається роль особистості в історії.

Розділ IV. “Історія Стародавнього Риму” охоплює всю історію Римської держави: з часу заснування міста до падіння Західної Римської імперії. Порівняно з іншими розділами підручника хронологічний принцип реалізовується в ньому найбільш послідовно. Пропонуємо поділити розділ на п’ять тем, що відповідають найважливішим періодам римської історії.

У темі “Ранній період історії Рима” висвітлено історію Риму в той період, коли його володіння ще не виходили за межі Апеннінського півострова, тобто до початку III ст. до н.е. включно. На матеріалі теми поглиблюються поняття “держава”, “поліс”. Учні дізнаються: а) про природні умови Італії та їх вплив на заняття населення; б) про виникнення міста Рим та його розвиток в царський період; в) про утворення римської громадянської общини; г) про становлення республіки та її державний устрій; д) про завоювання Італії та організацію її управління під владою Риму. Окремий параграф слід присвятити релігії та звичаям римлян у період ранньої республіки.

Наступна тема підручника “Римські завоювання в Середземномор’ї” містить матеріал про перетворення Римської республіки в найсильнішу державу Середземномор’я, про її агресивну зовнішню політику. Значну увагу під час вивчення цієї теми слід приділити роботі з картографічним матеріалом.

У темі “Громадянські війни в Римській республіці” вивчається один із найдраматичніших і, найбільш насичених історичними подіями, фактами, персоналіями період римської історії – Пізня Республіка, що призвів до кризи громадянську общину, падіння республіки та встановлення імперії. Громадянські чвари, а згодом і війни розглядаються як наслідок римських завоювань. Окремий

параграф доцільно присвятити рабству в Римі та його ролі в житті римського суспільства, повстанню Спартака.

Тема “Розквіт та могутність Римської імперії” охоплює період з кінця I ст. до н.е. до кінця II ст. н.е., а саме правління Октавіана Августа та його наступників, містить матеріал про побут та культуру Риму кінця республіки та періоду імперії. Окремий параграф в підручнику доцільно присвятити виникненню християнства, становленню та розвитку християнської церкви.

Періоду Пізньої імперії присвячено тему “Занепад та загибель Римської імперії”, що містить матеріал: а) про кризу Римської імперії в III ст.; б) про реформи Діоклетіана та Константина; в) про торжество християнства; г) про причини та історичні умови падіння Західної Римської імперії.

Заключний параграф підручника – узагальнююче повторення з курсу в цілому, що передбачає виявлення основних етапів розвитку людства в стародавні часи та з’ясування вкладу народів стародавнього світу в розвиток світової культури.

Дуже важливою вимогою до підручника історії стародавнього світу є *багатоаспектність* у відборі та поясненні навчального матеріалу. Відбираючи зміст, як зазначають О.І.Пометун і Н.М.Гупан, потрібно застосувати різні підходи до пізнання та пояснення історичного процесу [188, 22]. Сучасна методологічна основа теорії цивілізаційного процесу охоплює принаймні три основних принципи: стадійність, полілінійність та цивілізаційну унікальність розвитку людства.

На думку Ю.В.Павленка, стадійний та полілінійний підходи до історичного процесу вдало поєднуються. Працюючи у цих двох системах координат і вживаючи відповідний поняттєвий апарат, ми маємо можливість зафіксувати й пояснити глобальні явища, тенденції стародавньої історії та культури в їх основних, типізованих формах. Проте, навіть поєднавши парадигми стадійності та полілінійності, ми залишаємося ще на суто філософсько-історичному рівні, у сфері чистої теорії, далекої від емпіричних реалій історичного процесу. Аби наблизити загальні філософсько-історичні положення до історичних реалій, на думку вченого, необхідно ввести своєрідну теорію середнього рівня, а саме теорію структури, функціонування та взаємодії із зовнішнім світом окремих цивілізаційних систем як самодостатніх і відносно

автономних соціокультурних реалій, як унікальних над етнічних феноменів, що мають свої чіткі позиції у просторі і часі [178].

Вдаючись до стадійного погляду на історію, маємо насамперед розмежувати два її глобальні періоди: до і після початку цивілізаційного процесу, вихідним пунктом якого була “неолітична революція”. Саме з цього моменту, на думку вчених, розпочинається розвиток соціокультурної еволюції окремих етнорегіональних спільнот, який, набираючи сили, незабаром виводить на формування ранніх цивілізацій (починаючи з Єгипетської та Шумеро-Аккадської), на ґрунті яких утворюються пізніші традиційні регіональні цивілізації (Антична, Китайська тощо) [178].

Стадійне розуміння соціокультурного розвитку людства, як зазначає Ю.В.Павленко, має доповнюватись баченням полілінійної природи цього процесу. Формування й реалізація потенцій тих основних типів (шляхів, ліній) соціокультурної еволюції, які проходять через всю історію світової цивілізації, починається з доби “неолітичної революції” [178]. Насамперед це розходження землеробсько-тваринницької та скотарсько-землеробської ліній соціокультурної еволюції. Остання досягла свого максимального самовизначення, повноти розкриття закладених у ній потенцій у кочівницьких скотарських суспільствах, відомих в їхніх класичних формах з кінця II тис. до н.е. Кочівницько-скотарський шлях розвитку вичерпує свої продуктивні можливості вже в давнину. Суспільства переважно землеробської орієнтації, передусім ті, що орієнтувалися на вирощування зернових культур, досягли цивілізаційного рівня двома основними шляхами, які, зважаючи на традиційну термінологію, вчені називають східним і західним [178].

Цивілізаційний підхід до розгляду соціокультурного розвитку людства, на думку Ю.В.Павленка, має певні переваги перед стадійним та полілінійним: в історію як таку та в історію культури вноситься структурна дискретність, що значно конкретизує загальне бачення минулого. Історія стародавнього світу моделюється як жива динамічна система саморозвитку і взаємодії окремих соціокультурних систем: з часів подолання первісного стану – цивілізацій. Ці системи мають свої часово-просторові координати і в своєму розвитку проходять певні фази, що характеризуються змістовою та стилістичною єдністю різноманітних культурних форм

[178]. Як свого часу переконував А. Дж. Тойнбі, цивілізація як регіональна, визначена в просторі й часі самодостатня та автономна, здатна до саморозвитку надетнічна соціокультурна система є оптимальною одиницею осмислення історичного та історично-культурного процесу. Вона водночас і достатньо широка (а як категорія – абстрактна) для оперування нею на філософському рівні, і достатньо конкретна, щоб бути співвіднесеною з емпіричними реаліями, вивчення яких здійснюється окремими науками культур-історичного циклу [243]. Отже, розгляд історії як системи саморозвитку та взаємодії окремих, співвіднесених у просторі й часі цивілізацій (та співставляваних з ними первісних надетнічних чи макроетнічних соціокультурних систем), на думку Ю.В.Павленка, найдоцільніше здійснювати за принципами стадійності та полілінійності розвитку людства [178].

Альтернативність змісту підручника історії стародавнього світу, на наш погляд, передбачає повний і всебічний аналіз історичного процесу та ознайомлення учнів із сучасними історичними теоріями й поглядами. На думку О.І.Пометун і Н.М.Гупана, на сторінках підручника історії повинні бути представлені різні, зокрема протилежні, суперечливі точки зору, погляди, оцінки безпосередніх учасників, спостерігачів, дослідників певних історичних подій, явищ, процесів [188, 22]. Проте слід пам'ятати, що в шкільному підручнику для молодших і середніх класів слід додержуватися певної визначеності в інтерпретації історичних фактів та явищ, а не перетворювати його в калейдоскоп концепцій і поглядів різних науковців.

Однією із багатьох дискусійних проблем в історичній науці, з якою автори стикаються під час відбору змісту до підручника історії стародавнього світу, є виникнення сучасної людини, її антропогенез. Донедавна в історичній науці та шкільних підручниках домінувала атеїстична точка зору, яка видавалась за єдино правильну та наукову. Проте й сучасні підручники історії стародавнього світу не позбавлені тенденційності у висвітленні походження людини. Релігійна, тобто теологічна, або не береться до уваги, або розглядається як ненаукова точка зору. При цьому часто посилаються на тезу про відірваність науки від релігії. Проте слід зазначити, що в світі є сотні інститутів (як католицьких, православних, так і протестантських), де працюють тисячі світських

учених, які вивчають теологію. Християнська наука, методи її пізнання – достатньо високого рівня і налічують тисячоліття. Світський характер загальноосвітньої школи не означає, що в ній має пропагуватись лише безбожницька ідеологія, навпаки, у змісті шкільної історичної освіти повинні відображатись різні точки зору, у тому числі й релігійна.

Отже, в підручнику. на наш погляд, треба докладно наводити дві наукові точки зору щодо походження людини – релігійну та атеїстичну, не нав'язуючи при цьому дітям певних поглядів. Ці точки зору потрібно показати як гіпотези, тобто як певні припущення.

Зміст сучасного підручника історії стародавнього світу має бути *полікультурним*, тобто на його сторінках повинні розкриватись духовна та культурна спадщина, історико-культурні традиції народів і цивілізацій, їх розвиток, взаємозбагачення, багатовимірність духовного і культурного простору минулого та сучасного через діалог культур [188, 22].

Кожен народ, як і кожна людина, має свою неповторну долю, свій унікальний життєвий цикл [274, 33]. Завдання автора підручника полягає в тому, щоб виявити та описати на його сторінках особливості розвитку тієї чи іншої країни, цивілізації, а також в тому, щоб показати схожі етапи в циклічній динаміці та генетиці різних народів. Зокрема, формування культурних традицій, як давньосхідної, так і античної цивілізації залежало насамперед від державного устрою. На Сході форма державного устрою, за якої правитель був верховним жерцем і вважався живим богом, визначала формування єдиних культурних традицій. Іншим шляхом розвивалася європейська культура. Від культури давньої Греції та Риму вона успадкувала дух вільного творчого натхнення, що ґрунтується на свободі особистості [6, 297-298].

Водночас, уже в глибоку давнину племена та народи Сходу і Заходу перебували в тісних контактах, збагачували один одного досягненнями матеріальної та духовної культури. Як зазначають науковці, грецька культура ніколи не змогла б досягти такої висоти, якби вона не успадкувала досягнення культур давнього Сходу: греки запозичили у східних народів багато землеробських культур та порід худоби, фінікійський алфавіт, досягнення науки, насамперед астрономії та геометрії тощо. У світлі нових даних

історичної науки світ давніх цивілізацій являє собою не мозаїку розрізнених етнічних, культурних та соціальних компонентів, а єдине ціле, окремі частини якого перебували в постійних і тісних контактах, що сприяло взаємовпливу та взаємозбагаченню. Виключно важливими етапами в поглибленні контактів Заходу і Сходу були походи Александра Македонського, елліністичні держави, Римська імперія. Таким чином, вважають вчені, формувався синтез культур, саме синтез: не амальгама різнорідних елементів, а органічне ціле, новий і своєрідний етап розвитку культури [68, 474 – 475].

У тексті підручника слід зазначити, що давні цивілізації – не згаслі світи, а частина сучасної культури. Стародавній світ дав людству унікальні пам'ятки архітектури й скульптури, живопису та літератури. Ми й досі щоденно користуємося винаходами й досягненнями стародавніх народів: абетка, колесо, календар, компас, папір тощо.

Зміст шкільного підручника історії може бути тільки *гуманістичним*, що на думку О.І.Пометун і Н.М.Гупана, потребує висвітлення історії людства, окремих народів через долю пересічної людини та видатної постаті, тому що людина є творцем, суб'єктом і відповідно основною діючою особою в історії. Тому потрібно розкривати у шкільних історичних курсах сутність і значення гуманістичних цінностей та традицій різних народів світу, подавати гуманітарно-історичну картину світу за допомогою різноманітних образів і картин з життя людей минулого [188].

На сторінках підручника потрібно пояснити учням, що людина минулого жила в іншому вимірі, інших просторових і часових координатах, аніж сучасна людина. Уявлення про час і простір в конкретну епоху визначали тип поведінки, образ дії людини, її емоційний світ. Потребує розуміння і система цінностей людей минулих епох. З часом вона також зазнавала значних змін – причому вони були різні в представників різних народів і цивілізацій, різних верств населення.

Актуальною для сучасної історичної науки є історія повсякденності, або "історія знизу" [167, 254]. Як зазначає доктор історичних наук О.А.Удод, історія повсякденності – це насамперед процес олюднення побуту, психологізація щоденного життя, ставлення людини до побутових проблем, до влади, держави і

суспільства в цілому через призму особистісного сприйняття умов життя [249, 41]. Тому на сторінках підручника має викладатись історія як історичних діячів, так і простого люду в давні часи. Потрібно описувати їх побут, традиції, вірування, а не тільки наводити історичну статистику у вигляді списку дат, битв, владних структур, політичних рішень тощо. Людина людину зрозуміє в будь-якому віці, тоді як здатність до серйозного аналізу суспільних механізмів та структур приходить не відразу і потребує підготовчої роботи та певної зрілості розуму. Навіть дуже конспективний розгляд історії в її людському вимірі переконує, що тільки так – ідучи не від соціальних інституцій, а від людини, можна відкрити історію як пов'язаність подій, тобто як особливий світ [167, 272].

Зміст шкільного підручника історії стародавнього світу має бути *інтегрованим*, тобто розбудовуватись на основі та з урахуванням тісного зв'язку між окремими історичними курсами та в широкому синтезі із суміжними соціогуманітарними та природничими дисциплінами [188, 21]. Ця проблема докладно розглядалася нами під час характеристики *інтегруючої функції* шкільного підручника історії.

Наступною вимогою до змісту підручника є його *рефлексивність*. Як справедливо зазначають О.І.Пометун і Н.М.Гупан, історія, як галузь знань може розглядатись як спосіб рефлексії людством свого життєвого досвіду, тому зміст навчального матеріалу підручника має містити сюжети, що відображають історичний досвід поведінки та діяльності окремих людей, народів і людства в цілому в ту чи іншу епоху, в конкретному регіоні з тих чи інших обставин [188, 23]. Безперечно, історичний досвід людства складається не тільки із успіхів, а й з помилок – такі особливості історичної пам'яті. Не всі вчинки людей минулого заслуговують на повагу, проте в усіх з них є право на розуміння.

Важливим аспектом побудови змісту підручника є розвиток в учнів *прагнення та вміння розуміти історію*. Проте перед нами постало питання: як за допомогою матеріалу підручника допомогти учням зрозуміти вчинки та мотивацію вчинків людей, які жили тисячоліття тому? Макс Вебер в своїй праці "Основні соціологічні поняття" наводить відомий вислів: "Щоб зрозуміти Цезаря, не потрібно бути Цезарем" [28, 603]. І далі він розвиває свою думку:

“Будь-яка інтерпретація... прагне до “очевидності”. Очевидність розуміння може бути за своїм характером або раціональною (тобто логічною, або математичною), або – як результат співпереживання та співвідчуття – емоційно та художньо рецептивною” [28, 604].

Отже, різні історичні події піддаються як раціональному (інтелектуальному), так і емоційному (через “співпереживання”) розумінню. Під час вивчення різних тем з історії стародавнього світу може переважати той чи інший тип розуміння, проте, на наш погляд, не можна ставити питання “або-або”. Вміння зрозуміти іншого, тобто, як кажуть, побувати в його “шкірі”, як зазначає О.Зубкова, – важлива риса – не лише для оцінки історичних явищ, діячів, а й необхідна в практичному житті [80]. Матеріал підручника історії може і повинен сприяти вихованню цієї риси. Завдання автора підручника – на його сторінках “оживити” історію: дати можливість шестикласникам “почути” голоси сучасників подій стародавності, побачити наочні образи минулого, тобто дати можливість учням відчути епоху за допомогою наведених у тексті підручника документальних свідчень сучасників, уривків художньої літератури, ілюстративного матеріалу тощо.

Прагнення до розуміння історії, справедливо вважає О.Зубкова, виключає спокусу виносити історичним подіям та особам так звані “судові вердикти історії”. Між тим бажання засудити минуле – одна із головних спокус, що виникає перед авторами як підручників так і різноманітних статей у журналах [80].

Ф.Ніцше з цього приводу так писав: “По суті, жодна епоха і жодне покоління не має права вважати себе суддями всіх попередніх епох і поколінь...Хто вас змушує бути суддями? І далі, випробуйте себе гарненько, чи можете ви бути справедливими, навіть якщо б ви цього й забажали! Як судді ви повинні стояти вище того, кого судите, тоді як, по суті, ви лише з’явилися пізніше на історичну арену” [169, 197 – 198]. Отже, на сторінках підручника не повинно бути місця для осудження минулого, для так званих “судів історії” над історичними особами. Потрібно привчати дітей розуміти епоху і людей, які в ній жили.

Методичне додержання принципу *доступності і зростаючої складності* під час конструювання підручника історії стародавнього світу передбачає: що відбір фактів і понять, обсяг навчального матеріалу, глибина його розкриття мають відповідати

віковим особливостям (психолого-фізіологічним можливостям) та й досягнутому в процесі навчання рівню розвитку учнів; поступове ускладнення пізнавальних завдань, що виникають в процесі навчання, і потребують для свого розв'язування щодалі зростаючих труднощів.

У зв'язку з введенням до програми з історії для учнів 6-го класу матеріалу з давньої історії України, що вивчався раніше в 7-му класі, на вивчення багатьох тем зменшилась кількість навчальних годин. Ми пропонуємо підходити до цього питання, спираючись на висновки психологів та методистів, що учні шестикласники здатні переносити зв'язки, засвоєнні під вивчення одного історичного явища, на інші, аналогічні явища [207, 50]. Суть такого підходу полягає в тому, що в підручнику розгорнуто пояснюються факти, явища, тенденції, що повторюються в історії кількох країн, описуючи їх на найбільш типовому та виразному прикладі, а в подальшому аналогічні явища й процеси описуються стисло та узагальнено, посилаючись при цьому на раніше наведені пояснення, основна увага при цьому зосереджується на розкритті специфічних особливостей.

Відбираючи зміст підручника, автору, на наш погляд, слід врахувати і те положення дидактики, що доступне в навчанні і вихованні не можна змішувати з легким, тобто тим, що не потребує напруження розумових зусиль в учнів для його засвоєння, в результаті чого пізнавальні здібності розвиваються надто слабо. Як зазначає П.С.Лейбенгруб, зайве полегшення курсу, відмова від самостійних завдань, що вимагають певного напруження розумових зусиль і переборення деяких труднощів, зведення домашніх завдань до простого відтворення тексту підручника гальмує розвиток пізнавальних здібностей учнів, отже, заважає успішному розвитку процесу навчання і виховання [140].

Подолання посильних труднощів, як показує досвід, підвищує інтерес учнів до навчання, підвищує його ефективність [20]. З іншого боку, зайве ускладнення навчального матеріалу в підручнику створює в учнів невпевненість у своїх знаннях і вміннях, перевантажує їх і відбиває бажання працювати з навчальною книгою [5, 27]. Стосовно підручника історії стародавнього світу це дидактичне правило означає, що свідоме засвоєння знань, розвиток пізнавальних здібностей і вмінь учнів

відбуваються за умови поступового переходу від конкретних, добре відомих історичних фактів до узагальнення, від найпростіших узагальнень до складніших, від засвоєння знань, наведених у підручнику у готовому вигляді, до самостійних висновків, до участі в елементарних навчальних дослідженнях із застосуванням методів, характерних для історичної науки (аналіз документів тощо).

Важливе значення має мовна складність навчального матеріалу, яка визначається лексикою, що вживається; синтаксичною складністю; довжиною речень. Деякі вчені (Г.О.Покиданов), щоб запобігти перевантаженню учнів, пропонують зменшити обсяг текстового матеріалу, забезпечити його лаконічність (а значить, і стислість) [185]. Проте, на думку І.П.Гудзик, лаконічність викладу не завжди є його перевагою, бо спричинює значне збільшення інформаційної насиченості тексту. Щоб дитина запам'ятала основний навчальний матеріал, інформації має бути незначний надлишок [52, 34].

Вважаємо, що основними вимогами до мови є: 1) чіткість і доступність викладу; 2) логічна стрункість та обґрунтованість; 3) доказовість наведених в підручнику суджень; 4) пізнавальна значущість матеріалу; 5) новизна та оригінальність, емоційна насиченість змісту; 6) уникнення незнайомих учням слів під час подання нового матеріалу; 7) простота синтаксичних конструкцій, вживання коротких речень (до 200 знаків); 8) не зловживання науковими термінами. За один урок в 6-му класі має засвоюватися не більш як 5 – 10 нових суджень та 4 – 5 незнайомих термінів [185].

Як вже зазначалось, шкільний курс історії як навчальний предмет, озброюючи учнів знаннями історичної науки (тобто основними фактами, поняттями, ідеями), має формувати в них науковий світогляд і виховувати на засадах загальнолюдських норм моралі; розвивати творчі здібності необхідні для активної участі в громадському житті. Отже, досить важливим для відбору і побудови змісту підручника історії стародавнього світу є **принцип соціальної ефективності**, який передбачає, що процес навчання історії стародавнього світу має бути зорієнтований як на власне історичну освіту, так і на вироблення якостей мислення, необхідних для адаптації і повноцінного функціонування людини в сучасному

суспільстві, на засвоєння історичного апарату як засобу постановки і розв'язування проблем реальної дійсності.

Проте як пов'язати історію стародавнього світу із сучасністю? Один із видів зв'язку давньої історії людства і сучасності є вмiле розкриття в підручнику *уроків історії*, які допомагають краще зрозуміти сучасність. Насамперед це висвітлення таких загально визнаних категорій людського життя, як мораль, етика і право; розкриття суті таких форм правління, як демократія, тиранія, деспотія, монархія; традицій народів стародавнього світу. Потрібно не просто констатувати зміст згаданих категорій, а передусім, давати пояснення, як вони проявляються в суспільствах через віддзеркалення їх у вчинках людей, історичних діячів.

Вважаємо, що, проводячи відбір та побудову змісту підручника, автору потрібно виходити з того, що навчальний матеріал повинен сприяти розвитку в учнів логічного мислення, формуванню необхідних у навчанні (а також для подальшої самоосвіти) і в практичному житті умінь і навичок розумової праці. Адже працюючи з підручником історії стародавнього світу учні вчать зiставляти історичні явища і факти, самостійно робити висновки, аргументувати і доводити правильність своїх умовиводів. Матеріал підручника має сприяти розвитку в учнів загального кругозору, готувати їх до глибшого розуміння творів художньої літератури, живопису, музики тощо.

Ще один з напрямків зв'язку навчання історії стародавнього світу з життям полягає в розвитку в учнів різних умінь і навичок самостійної роботи над навчальною книжкою, науково-популярною літературою, навичок складання простих і розгорнутих планів, читання історичної карти, схематичного креслення воєнних битв. Усе це є необхідним продовження навчання в 7-му класі, самоосвіти та для участі в громадському житті.

Отже, у процесі конструювання оптимальної моделі підручника системоутворюючу роль відіграє його функціональне навантаження. Аналіз наукових джерел свідчить про відсутність єдиних підходів до визначення кількості функцій шкільного підручника та критеріїв, за якими здійснюється їх виділення. Сукупність функцій називають системою або комплексом функцій шкільного підручника.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, ми прийшли до висновку, що система дидактичних функцій шкільного підручника не може бути раз і назавжди строго визначена. Вона динамічна, рухлива та відкрита, має варіюватися залежно від типу підручника, навчального предмета, дидактичної концепції, актуальних цілей процесу навчання. Велике значення для реалізації функцій підручника має не тільки їх об'єктивна представленість у видах діяльності, а й суб'єктивний чинник – усвідомлення автором і вчителями-практиками багатоаспектності функцій та поліфункціональності засобів їх реалізації.

Таким чином, серед сукупності функцій доцільно виділити провідну та встановити зв'язки субординації та координації її в системі. Вважаємо, що функціями сучасного шкільного підручника історії стародавнього світу є: реалізація особистісно орієнтованого навчання; історичної реконструкції; трансформаційна; інтегруюча; координаційна та виховна. Провідною серед них є *реалізація особистісно орієнтованого навчання*.

Зміст сучасного підручника має будуватись на засадах комунікативно-діяльнісного принципу і бути значною мірою діалогізований, звідси виникає потреба в психологічному супроводі підручника.

Важливого значення в умовах особистісно орієнтованого навчання набуває діалог читача з текстом, що розглядається як система таких операцій: постановка запитань до тексту, надання можливих відповідей на ці запитання та висунення гіпотез відносно подальшого змісту тексту, перевірка цих відповідей і гіпотез. Навчальний матеріал, розрахований на серйозне продумування учнями, повинен уміщувати якнайменше нових для них дат, назв, термінів та інших відомостей, що потребують для засвоєння значних зусиль. Відбираючи навчальний матеріал, автор підручника, повинен насамперед визначити, що з нього призначається для довгочасної пам'яті, а що для робочої, оперативної. Матеріал, призначений для довготривалої пам'яті, має бути викладений не занадто стисло, і після нього повинні наводитись приклади, ілюстрації, запитання тощо. У процесі конструювання шкільного підручника історії стародавнього світу, автор повинен, з одного боку, орієнтуватися на тенденцію творчого відтворення матеріалу учнями, з другого – застосовувати прийоми,

які запобігають механічному відтворенню. З цією метою рекомендуємо урізноманітнювати повторення, яке має бути активним, свідомим, охоплювати елементи творчої діяльності

Підручник історії стародавнього світу як модель процесу навчання відображається в змісті навчальної книги, у дидактичній організації навчального матеріалу та в його презентації в доступній для учнів формі чіткою і зрозумілою мовою.

Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що формуючи зміст шкільного підручника історії стародавнього світу, слід додержуватись принципів науковості; цілісності та системності; багатоаспектності; альтернативності; полікультурності; гуманізації; інтегрованості; рефлексивності; доступності і зростаючої складності; соціальної ефективності.

Запропоновані принципи не вичерпують усієї сукупності вимог до відбору та побудови змісту шкільного підручника історії стародавнього світу.

Вважаємо, що реалізація перелічених положень сприятиме створенню підручника, який не тільки повноцінно й послідовно репрезентуватиме навчальний матеріал, а й стане засобом формування творчої навчальної діяльності учнів.

РОЗДІЛ 3

МОДЕЛЬ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ІСТОРІЇ СТАРОДАВНЬОГО СВІТУ

3.1. Текст – головний компонент шкільного підручника історії стародавнього світу

У розробці методичних засад шкільного підручника важливу роль відіграє його структура. Аналіз теоретичних джерел свідчить, що у педагогічній науці сформувався три основні напрями визначення структури підручника [112].

Г.М.Донської, Є.Й.Перовський під структурою підручника розуміють побудову його предметного змісту, а основними компонентами книжки вважають розділи і параграфи. В.Г.Бейлінсон і Д.Д.Зуєв, що є представниками іншого напрямку, вважають, що структура підручника – це вираження книжковими засобами способів подачі навчального матеріалу. Як структурні елементи вони виділяють текстові та позатекстові компоненти [112, 71]. Основою такого структурного аналізу підручника є “активна”, *домінуюча* функція його компонентів.

В.С.Цетлін, що представляє третій напрям, розглядає структуру шкільного підручника на двох рівнях, як два ряди цілісностей. Один ряд цілісностей, на її переконання, подається членуванням змісту навчального матеріалу упродовж курсу і відображається в розділах, темах, параграфах. Цілісності другого ряду охоплюють тексти, завдання, зображувальний матеріал, апарат орієнтування і виражаються в “кроках” процесу навчання, що необхідні для засвоєння змісту, втіленого у цілісностях першого ряду. Такий підхід до трактування структури підручника зумовлений розумінням вченим сутності структури як одного із засобів керівництва пізнавальною діяльністю школярів [258].

Оригінальний підхід до організації навчального матеріалу в підручнику історії запропонували В.Сотниченко та О.Іллюшина [228]. В її основу покладено авторську технологію структурного формування знань В.Сотниченка. На думку авторів, на шкільний підручник покладаються такі функції, як надання інформації з навчального предмета, розвиток і виховання учнів, а також здійснення контролю над процесом засвоєння ними знань, умінь і

навичок. Враховуючи ці функції, В.Сотниченко та О.Іллюшина поділили всі компоненти окремої теми підручника на три блоки – інформативний, аналітично-узагальнюючий (чи розвивальний) і контрольньо-оцінний. Інформативний блок, на їх думку, повинен забезпечувати учнів необхідною і достатньою інформацією з теми із залученням допоміжних засобів навчання – атласів, ілюстрацій тощо. Аналітично-узагальнюючий має розвивати в учнів уміння і навички роботи з історичними документами, систематизувати набуті знання, а також виховувати культуру мислення учнів. Контрольно-оцінний надає можливість перевірити набуті учнями в процесі вивчення теми знання, уміння і навички.

Така структура організації навчального матеріалу є незвичною для підручника і, як справедливо зазначають В.Сотниченко та О.Іллюшина, дає підставу класифікувати його як “посібник-практикум” [228].

Сучасні дослідники проблем шкільного підручника найчастіше використовують модель структури, яка подана у дослідженні Д.Д.Зуєва “Шкільний підручник”. Під структурним компонентом шкільного підручника автор розуміє необхідний структурний блок (систему елементів), який перебуває в тісному взаємозв’язку з іншими компонентами підручника (створюючи в сукупності з ними цілісну систему), має певну форму та реалізує свої функції лише йому притаманними засобами [85, 96].

Відповідно теорії Д.Д.Зуєва, структура шкільного підручника охоплює: *текстові* (основний, додатковий та пояснювальний тексти) і *позатекстові компоненти* (апарат організації засвоєння інформації, ілюстративний матеріал, апарат орієнтування) [85].

Структура підручника виявляється у відповідній дидактичній організації навчального матеріалу, під якою розуміють єдність його змісту та способів розкриття всіма складовими елементами книги з детермінованою підручником діяльністю учня та вчителя [19]; як впорядкованість, узгодженість елементів навчального матеріалу, в сукупності яких відображаються всі компоненти змісту освіти, що інтегруються як у роботі з предметних понять і фактів, так і у формуванні властивостей творчої особистості учня [260]. Графічне вираження структурної схеми загальної моделі підручника показано на рис. 3.1.

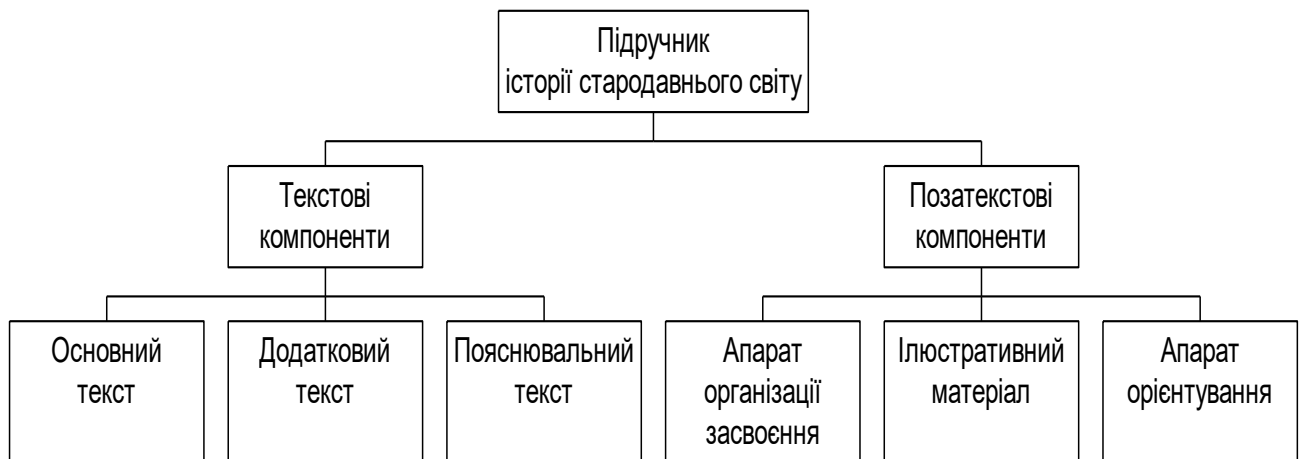


Рис. 3.1. Структурна схема загальної моделі підручника.

Головним структурним елементом підручника є *текст*, який розкриває зміст навчальної програми з історії стародавнього світу, забезпечує аргументоване, послідовне, повне її втілення і є головним носієм навчальної інформації. У текстовій частині шкільного підручника провідну роль відіграє *основний текст*, що трактується вченими як вербальна (словесна) структура, яка містить дидактично і методично опрацьований та систематизований відповідно до програми навчальний матеріал [85].

Розділи, теми, параграфи поділяють підручник, зокрема її основний текст, на логічно завершені інформаційні частини, що відповідають оптимальним можливостям учня щодо їх засвоєння. Тому, розв'язуючи структурні питання, на наш погляд, слід керуватися такими положеннями: по-перше, обсяг матеріалу параграфа має бути доступним для учня і засвоєним ним за навчальну годину, по-друге, кожен параграф повинен бути відносно тематично завершеним і сюжетно цілісним; по-третє, за обсягом матеріалу усі параграфи мають бути приблизно однаковими.

Для полегшення розуміння та запам'ятовування змісту параграфа його текст будується таким чином, щоб для учнів була достатньо зрозумілою його ієрархічна структура. Кількість структурних одиниць у параграфі (пунктів, на які він поділяється, абзаців) має бути такою, щоб ціле та його частини були доступні для огляду і відтворювались у пам'яті. Звичайно, пам'ять легко утримує не більш як 3-5 смислові одиниці. Тому вважаємо, що кількість пунктів у параграфі та абзаців у пункті підручника не

повинна перевищувати цієї норми. Кількість речень в абзаці також слід обмежити від 3 до 5, оскільки з великою увагою читається початок абзацу, а до його кінця зосередженість учнів зменшується.

Усі елементи основного тексту підручника поділяються на дві великі групи: теоретико-пізнавальні тексти, домінуючою функцією яких є інформаційна, та інструментально-практичні тексти, домінуючою функцією яких є трансформаційна (застосування знань).

Теоретико-пізнавальні тексти підручника охоплюють такі елементи:

1. *Основні терміни та мову конкретної галузі наукового пізнання*, яку презентує навчальна дисципліна, у нашому випадку історія стародавнього світу. Саме цей елемент у процесі конструювання текстового компонента підручника задає вербальну знакову форму, через яку учні 6-го класу сприймають, усвідомлюють, розуміють зміст тексту, фіксують та засвоюють втілені в знакову форму знання. Тому особливу увагу авторам підручників слід приділити частоті вживання (щільності) термінів у навчальному тексті і таким прийомам термінологічної роботи, як семантизація, – пояснення змістового значення терміна (воно, безперечно, повинно відповідати значенню, загальноприйнятому в історичній науці, і водночас бути доступним для розуміння шестикласниками), розкриття його етимології (походження назви), а також тренувальним вправам, як сприяють правильному вживанню історичних термінів.

Однією з найактуальніших проблем навчання історії є введення спеціальної мови історичної науки в шкільні підручники. Ми виходимо з того, що мова науки потрібна із самого початку навчання історії. Під мовою галузі наукового пізнання вчені розуміють основні символи та позначення, специфічні форми опису результатів спостережень, фактів та теоретичних пояснень, прийнятих у цій галузі [85]. Завдання полягає в тому, щоб зробити мову історичної науки доступною для розуміння шестикласниками, оскільки позначення піддаються навчальному розчленуванню, поступовому введенню набагато складніше, аніж фактологічний і теоретичний склад науки. Тому, вводячи історичні терміни і спеціальну мову науки, слід намагатися додержуватись відчуття міри, наслідуючи найкращі зразки як науково-популярної

літератури, так і підручників з історії стародавнього світу, що функціонували та функціонують у масовій школі.

2. *Наскрізні (базові) поняття та їх визначення.* Основу навчального тексту підручника історії становить система наскрізних (базових) історичних понять. Наскрізні (базові) поняття – це такі ключові поняття, які безпосередньо зафіксовані в навчальній програмі, завжди є елементом основного тексту підручника. Основна проблема – це визначення кількості, оптимальності та доцільності включення таких понять до тексту підручника, а також послідовності їх введення. Прикладом є такі наскрізні поняття, як “держава”, “цивілізація”, “релігія”, “культура”. Їх в підручнику рекомендуємо вводити послідовно, при цьому поступово поглиблювати через посередництво розгалуженої системи менш загальних понять. Наприклад, для поняття “держава” такими є – “країна”, “писемність”, “податки”, “чиновники”, “військо”, “закон”, “територія”, “місто”.

Вікові особливості шестикласників, як зазначає В.О.Комаров, обумовлюють такі їх пізнавальні можливості, які дозволяють формувати історичні знання на рівні розуміння історичних закономірностей [119, 20]. Визначаючи місце введення понять та формулювання закономірностей слід враховувати, що узагальнення повинні вводитися відповідно до логіки історичної науки та з урахуванням дидактичних міркувань. У кожному окремому випадку на перший план виступає одна із цих дидактичних умов залежно від того, наскільки загальним є поняття, що вводиться в текст. Наприклад, поняття, безпосередньо “пов’язані” з фактами, виникнення яких датуються певним часом, вводяться в зв’язку з описом цих фактів. А ті поняття, які характеризують процеси та явища, що формувались поступово, вводяться у підручник з урахуванням можливості їх використання для розкриття зв’язків явищ, що описуються і, безперечно, доступності цих понять для учнів.

Способи і прийоми формування понять у процесі навчання історії стародавнього світу різноманітні і залежать насамперед від їх змісту та складності [66, 24]. Якщо поняття про деякі матеріальні предмети чи пам’ятки (гарпун, піраміда, храм, сувій тощо) можуть бути сформовані з достатньою повнотою на основі розгляду одного-двох зображень, предметів, тобто на основі безпосередніх уявлень,

то формування абстрактних понять про суспільні явища та причинно-наслідкові зв'язки складається з кількох етапів і продовжується протягом вивчення теми або навіть протягом навчального року, а найбільш загальні поняття (“держава”, “цивілізація”, “культура”, “релігія” тощо) формуються протягом усього курсу вивчення історії, спираючись на цілий комплекс уявлень та більш прикладних понять.

Під час формування понять рекомендуємо застосовувати прийоми, спрямовані на стимулювання розумової діяльності учнів. Безпосередня робота над формуванням понять потребує від автора не опису, а “розмірковуючого” пояснення основних ознак понять, зв'язків та відносин між історичними явищами.

Одним із дієвих прийомів стимулювання розумової діяльності учнів є застосування проблемного методу у викладі навчального матеріалу. Це спонукає учнів активно відшукувати способи розв'язування проблеми, порівнювати історичні явища, визначати їх істотні ознаки, самостійно робити висновки та узагальнення. Сприяє формуванню понять застосування евристичного методу, коли за допомогою поставлених запитань автор веде думку учнів крок за кроком до проникнення в суть історичних явищ [179]. Для виокремлення та узагальнення істотних ознак історичних понять можна організувати роботу учнів з текстом підручника, з наочністю, історичними документами. У підручнику слід вмістити завдання на самостійне складання учнями тематичних таблиць, малюнків тощо.

Важливим моментом у роботі з формування понять є їх визначення. Рекомендуємо визначення понять наводити в підручнику тоді, коли в учнів уже сформувався конкретне уявлення про явище, яке вивчається, та виокремлено необхідні для визначення ознаки. Проте на цьому не закінчується робота з формування поняття. Авторам слід оперувати вже знайомими учням поняттями під час викладу нового матеріалу, підводячи під них нові факти, чим поглиблюється, збагачується та конкретизується поняття в свідомості учнів.

Формуючи найбільш загальні поняття, наприклад “культура”, слід спиратися не на конкретні уявлення безпосередньо, а на сформовані раніше більш прикладні поняття: “наука”, “писемність”, “мистецтво”. Особливо це стосується формування понять про періодизацію та закономірності історичного процесу.

3. Основні історичні факти.

Будь-який теоретичний матеріал у підручнику має спиратись на конкретні факти. Тому важко переоцінити значення вдалого підбору фактів для конструювання підручника історії [64, 74]. Під історичним фактом ми розуміємо справжню, не вигадану подію; дійсне історичне явище; те, що сталося, відбулося насправді; встановлене знання, що відповідає об'єктивній реальності і є матеріалом для певних висновків, доведень [29, 1314]. Специфіка історичного факту полягає в тому, що його не можна відтворити, побачити, адже кожен історичний факт є неповторним [143, 23].

Для оптимального відбору та використання в тексті підручника історії фактичного матеріалу рекомендуємо авторам провести чітке групування історичних фактів на *події, явища і процеси*.

Історична подія – це одиничний, неповторний факт, що відбувся в певних умовах з участю певного кола осіб і жорстко локалізований у просторі і часі. Такими подіями є: битва при Мегіддо близько 1500 р. до н.е., Марафонська битва 490 р. до н.е., битва поблизу селища Гавгамели 331 р. до н.е., проголошення циньським правителем Ін Чжена 246 р. до н.е., захоплення Цезарем влади 49 р. до н.е., проголошення християнства державною релігією у Римській імперії 394 р. та ін.

Історичне явище – це факт (фрагмент історичної реальності) з типовими, характерними ознаками, притаманними певному історичному періоду або кільком країнам на певному етапі історичного розвитку. Такі факти, як будівництво величезних гробниць для єгипетських фараонів – пірамід, будівництво іригаційних систем у країнах Стародавнього Сходу, війни між грецькими містами-державами, моральний занепад римського суспільства та інші, притаманні певному історичному періоду в історії країн стародавності і мають типові, характерні ознаки, тому їх слід характеризувати як явища. Інший приклад: рабство, поліс (місто-держава), тиранія, демократія – історичні факти, типові для певного періоду, для певної країни.

Процес – це сукупність (ланцюг) взаємопов'язаних у часі причинами і наслідками фактів. Проте явища як типові факти також пов'язані причинами і наслідками. Процеси – це сукупність явищ високого ступеня узагальненості. Наприклад, виникнення та поширення скотарства та землеробства як найважливіший

переворот у житті первісних людей; перехід від первісності до цивілізації, виникнення перших держав Стародавнього Сходу, поява майнової нерівності між людьми та формування держави в Єгипті; Велика грецька колонізація, процес розпаду імперії Александра та ін.

За складом історичні факти підручника поділяються на елементарні, прості й складні. У цьому випадку факти-процеси або факти-явища розглядаються як сукупність (цілісність) взаємопов'язаних фактів-подій, кожен з яких, у свою чергу, можна розкласти на менші самостійні складові.

Складні і деякі прості історичні факти мають певну структуру і, як правило, складаються з типових, стійко повторюваних елементів: 1) з місця дії і навколишньої природи; 2) з матеріальних предметів (від предметів одягу до грандіозних технічних пристосувань, створених і використовуваних людьми у своїй діяльності); 3) з учасників історичних подій і явищ, що вивчаються (як відомих діячів, так і безіменних представників соціальних груп, верств).

Так, римські завоювання III-II ст. до н.е. історики часто характеризують як процес перетворення Римської республіки в найсильнішу державу Середземномор'я. Римські завоювання III-II ст. до н.е. поділяються на такі факти, як Пунічні війни, Македонську війну, війну з Сирією, завоювання римлянами Македонії та Греції. Пунічні війни, у свою чергу поділяються на Першу Пунічну війну, Другу Пунічну війну та Третю Пунічну війну. Ці факти локалізовано в часі (264 – 146 рр. до н.е.), у просторі (воєнні дії проводились на території Італії, Іспанії, острова Сицилія та Півночі Африки), відомі основні учасники (Карфаген і Рим). Щоб зрозуміти та засвоїти ці події, їх потрібно розкрити через простіші факти. Наприклад, Друга Пунічна війна є сукупністю відносно простих фактів – подій: оголошення війни, іспанський похід Ганнібала, перехід військ Ганнібала через Альпи, битва коло Тразіменського озера, битва при Каннах, облога римлянами міста Сіракузи, висадка римських військ в Африці, битва біля міста Зами, укладення миру.

У свою чергу кожен з наведених фактів складається ще з менших, елементарних. Зокрема, битва при Каннах охоплює такі елементарні події, як шикування війська, початок битви (наступ римської піхоти, атака карфагенської кінноти на флангах), оточення римської піхоти і кінець битви (знищення римської піхоти), і такі

деталі, як розташування ворогуючих армій, їх побудова, озброєння тощо та учасників (полководці, воїни). Такі факти класифікуються як первинні елементи історичних знань. У методиці їх виділяють в особливу групу – елементарні факти, які відображають лише одне якість просте історичне явище чи одну якусь його властивість [203, 12].

Створити конкретний образ історичної події чи явища можна лише поєднанням фактів різного порядку, що потребує чіткого відбору необхідного й достатнього матеріалу, певної кількості історичних фактів, так званих опорних або головних, що їх учні повинні засвоїти надовго (на весь навчальний рік). Крім головних фактів, у підручнику використовуються і неголовні факти, проте вони є необхідними як для запам'ятовування, так і для зв'язку подій і явищ. Отже, ми підійшли до суто методичної типології фактів: головні та неголовні історичні факти.

До головних ми відносимо такі історичні факти, які: по-перше, є необхідними для формування провідних ідей курсу історії стародавнього світу, по-друге, вони вплинули на розвиток людства в цілому або конкретного суспільства і відображають основний зміст історичної епохи, періоду; по-третє, необхідні для формування в школярів історичних понять, світоглядних ідей, власної думки з приводу минулого; по-четверте, характеризуються яскравістю, образністю, емоційністю і здатні залишити в душах дітей глибокий моральний слід, викликати особисте співпереживання, міцно закріпитися в пам'яті. Такими фактами, на наш погляд, є політичне об'єднання Єгипту, асирійські завоювання, правління Давида та Соломона, виникнення буддизму, греко-перські війни, реформи Солона, правління Перікла, Східний похід Александра Македонського, Пунічні війни, принципат Августа, виникнення християнства тощо.

До неголовних, на нашу думку, належать такі історичні факти, які не вирізняються ані яскравістю, ані великим теоретичним потенціалом, що притаманний головним. Проте вони необхідні в змісті навчального матеріалу підручника для локалізації історичних фактів у просторі і часі, їх кількісної характеристики, для встановлення хронологічних зв'язків між основними подіями й тлумачення їх. До неголовних історичних фактів ми відносимо історико-статистичні дані, хронологічні, картографічні та інші

відомості, динамічні й відносно статичні факти, які не мають великого значення для розуміння та оцінки минулого. Такі факти, як правило, розкриваються в підручнику коротко, конспективно, деякі з них доцільно подавати у вигляді таблиць, діаграм, схем, .

4. *Закономірності історичного процесу.* Особливе місце в навчальних текстах займає опис знань про закони та закономірності. Розкрити закономірності історичного розвитку – це означає встановити об'єктивні, внутрішні, істотні зв'язки між історичними подіями, явищами і процесами, що періодично повторюються та охоплюють певні напрями історичного розвитку. Щоб учні могли вичленити ці зв'язки, у підручнику має бути достатня кількість фактичного матеріалу. Тому процес формування розуміння закономірностей історичного розвитку довготривалий і складний.

У методиці історії зв'язки між подіями та явищами класифікуються за змістом на причинно-наслідкові, часові, або хронологічні, локальні, або просторові [189].

Причинно – наслідкові зв'язки встановлюються, виходячи з того, що одне історичне явище чи подія (причина) своїм впливом породжує інше (наслідок). У більшості випадків, ми рекомендуємо вперше їх розкривати на прикладі історії однієї країни чи конкретного регіону. Коли учні під час вивчення матеріалу про іншу країну стикаються з явищами, аналогічними вивченим раніше, автор через систему завдань або через логіку викладу нового матеріалу допомагає їм дедуктивно застосувати знання про подібні причинно-наслідкові зв'язки для пояснення явищ, що вивчаються. На основі систематичного зіставлення однорідних причин і наслідків у різних країнах учні підходять до висновку, що такі зв'язки між явищами не випадкові, а стійкі і необхідні. Таким чином, автор підручника підводить учнів до розуміння закономірності, хоча сам термін “історична закономірність” не вживається в 6-му класі.

Щоб полегшити дедуктивне перенесення знань, в деяких випадках можна запропонувати учням завчасно відновити в пам'яті вже знайомі зв'язки за допомогою системи запитань або через логіку викладу нового матеріалу. Привчаючи учнів переносити знання про причини на пояснення нових явищ, слід поступово ускладнювати завдання, вимагаючи від них дедалі більшої самостійності в їх розв'язуванні. Цей прийом особливо зручний у тих випадках, коли є можливість послідовно використовувати

однотипні завдання, наприклад, завдання на розгляд причин виникнення держави в країнах стародавнього світу.

Для пояснення причин виникнення держав ми пропонуємо навести ланцюг таких послідовно взаємопов'язаних образних фактів: 1) У країнах Стародавнього Сходу природні умови сприяли розвитку хліборобства і скотарства, в результаті цього поліпшувався добробут людей і зростала їх майнова нерівність. 2) Для будівництва системи штучного зрошення потрібні були зусилля великої кількості людей. 3) Між общинами та племенами часто виникали суперечки за родючіші землі та пасовища, за худобу та корисні копалини. Щоб успішно оборонятись чи нападати, деякі племена стали об'єднуватись у союзи на чолі з вождем. 4) Під час успішних воєн вождям племінних союзів, племен, старійшинам діставалась краща частина захопленої здобичі, вони також збирали данину з підкорених племен. З часом вони перестають працювати разом з іншими общинниками і починають лише керувати справами общини та племені. Їх стали називати знаттю, тобто знаменитими людьми. 5) Поступово вожді перетворювались у правителів, а племена та союзи племен у державу.

Вперше така схема пояснення причинно-наслідкових зв'язків виникнення держави наводиться під вивчення особливостей виникнення держав Стародавнього Сходу в параграфі “Стародавній Схід: від первісності до цивілізації”, що є вступним в розділі “Історія Стародавнього Сходу”. Так само пояснюється і виникнення держав у Стародавньому Єгипті, Дворіччі, Індії, Китаю, Греції, Риму, проте, поступово ускладнюємо роботу. Докладно пояснюються причинно-наслідкові зв'язки на матеріалі теми “Стародавній Єгипет”. Під час вивчення наступної теми “Передня Азія” вже коротко розповідається про виникнення держав, проте учням пропонується самостійно визначити причини змін у суспільному житті. В учнів можуть виникнути труднощі в цьому, тому за допомогою системи запитань слід спонукати їх пригадати причини виникнення цих явищ в Єгипті.

З'ясовуючи причини виникнення держави в Індії чи Китаї (кінець першого семестру, учням уже відомий достатній фактичний матеріал, вони засвоїли послідовність логічного ланцюга), можна зазначити вихідну і кінцеву точки зв'язків і запропонувати самостійно на конкретному матеріалі країн, історія яких вивчається,

скласти ланцюг: виникнення землеробства і скотарства → виникнення держави. Пояснюючи матеріал про історію Стародавньої Індії, можна обмежитися лише розповіддю про природні умови долин Інду та Гангу та про заняття населення і запропонувати учням самим визначити, до яких змін у житті суспільства мали привести зміни в заняттях населення. У параграфі “Утворення держави в Стародавньому Китаї” можна запропонувати таке завдання: “Розташуйте в правильній послідовності факти: а) поява нерівності; б) перехід від родової общини до сусідської; в) виникнення знаті; г) утворення держави; д) будівництво каналів і дамб; е) виникнення землеробства і скотарства”.

Стислість програми з історії стародавнього світу та обмеженість обсягу підручника часто не дозволяє авторам розкрити специфіку розвитку окремих країн, що може призвести до схематичності уявлень в учнів про історичний розвиток. Тому там, де можливо, слід намагатися пояснити, що загальні риси в розвитку окремих країн і регіонів не виключають наявності специфічних, властивих лише певній країні чи регіону конкретних явищ.

Локальні або просторові зв'язки віддзеркалюють вплив географічного середовища (ландшафт, клімат, природні умови) на виникнення і розвиток історичних явищ, на характер і особливості проходження історичних процесів. Значну увагу потрібно приділити формуванню уявлень учнів про географічне середовище та його вплив на життя людей. З перших же параграфів слід розповідати учням про те, що люди в давні часи жили в певному природному середовищі, яке значно впливало на їх життя. Від нього залежали розвиток певної спільноти, рівень виробничих сил, політична організація суспільства тощо.

За допомогою навчального матеріалу підручника історії стародавнього світу розкривається одна з провідних ідей: історія – це процес розвитку природи і суспільства, тобто історію можна розглядати як історію природи і людей. Відколи існує людина, історія людини та історія природи нерозривно пов'язані між собою. Природа є середовищем існування людини. Вона театр, де розігрується драма історії, і людина в ній є одночасно і автором, і актором [275]. Перешкоди, що постають на шляху розвитку певної спільноти, яка потім стає цивілізацією, А.Тойнбі називає “викликом”, а те, як спільнота реагує на цей “виклик”, тобто які

вона вживає заходи, щоб усунути їх, - “відгуком”. На один і той самий “виклик” різні спільноти можуть дати різний “відгук”, що робить, зрештою, їх не схожими одна на одну [244].

Людина в стародавні часи пристосовувалася до середовища, в якому жила і водночас її діяльність часто призводила до змін у географічному середовищі. Так, у результаті діяльності людей долини річок Стародавнього Сходу, що спочатку були заболочені та малоприсадатні для життя, перетворилися в квітучі райони землеробства. Іноді наступ на природу спричиняв небажані наслідки. Так, у підручнику можна навести такий факт, що в VI – V ст. до н.е. (період царства Чжоу) китайці навчилися добувати та обробляти залізо. Завдяки використанню залізних знарядь праці вони, захопившись освоєнням нових земель, вирубали й спалили під рілля густі ліси, що вкривали долини річок, а це, у свою чергу призвело до посилення руйнівної сили бурхливих річкових потоків. Хуанхе перетворилося в справжнє лихо для китайців, які змушені були споруджувати дамби, які захищали рівнини від повеней, викопувати канали для зрошення полів [165, 131 – 132]. Такими прикладами ми підводимо учнів до висновку, що в давні часи людина багато в чому залежала від природи, і від того, як вона ставилася до неї, залежало і її існування. Навчившись виготовляти більш досконалі знаряддя праці, людина повинна не управляти природою, а берегти її, жити з нею в гармонії.

У підручнику історії стародавнього світу розглядається вплив географічного середовища на господарство людей, їх побут, звичаї, традиції, мораль, культуру, релігійні вірування тощо. Особливості господарства більшості країн стародавнього світу (наприклад інтенсивна торгівля міст-держав Греції чи Фінікії) стають зрозумілими лише з урахуванням географічних чинників. У викладі матеріалу про релігійні вірування стародавніх єгиптян слід зазначити, що в єгипетській релігії чітко виражено обожнення сил природи, що впливали на життя хліборобів (поклоніння Сонцю, розливам Нілу, богу Озірісу). Тобто людина в давні часи була тісно пов'язана від народження з навколишнім середовищем не тільки фізично, а й духовно як частка Єдиного Планетарного Духу. Саме потреба в створенні великими колективами іригаційних споруд на Стародавньому Сході зумовила характерну поведінку людей, в основі якої – постійне почуття залежності від колективу, від його

рішень і дій. У той же час географічне середовище Греції сприяло розвитку торгівлі, підприємницької діяльності, що в свою чергу потребувало від людини самостійності, ініціативи, незалежності, самостійного вибору. Тому система управління в Греції, на відміну від країн Сходу, будувалася за принципом самоорганізації та самоуправління [275].

Хронологічні, або часові, зв'язки відображають послідовність чи синхронність виникнення і розвитку історичних явищ і процесів у певний історичний період. Приклади хронологічних зв'язків: 1) “неолітична революція” (сам термін у підручнику можна не вживати), як цілісний цивілізаційно-ноосферний процес, який реалізовувався паралельно в найбільш загальних рисах в кількох регіонах; 2) Велика Грецька колонізація, коли грецькі поліси незалежно один від одного засновували колонії, в результаті – утворення еллінського світу.

Визначення різноманітних зв'язків між історичними явищами і процесами дає змогу з'ясувати певні тенденції суспільного розвитку в ту чи іншу епоху.

5. *Тенденції суспільного розвитку.* Формулювання та інтерпретація історичних зв'язків і тенденцій розвитку людства багато в чому залежить від обраних авторами підручника методологічних підходів до пізнання історичного процесу. Загальна історична тенденція (її, на думку Ю.В.Яковця, можна розглядати як найбільш загальну закономірність розвитку людства) полягає в тому, що з віддаленням людини від витоків утворення виду *Homo sapiens* духовне начало в суспільстві набуває дедалі більшого значення. Швидко збільшується і кількість створених людиною, перетворених її працею предметів природи; проте це результат розширеного відтворення духовного світу людини. Розвиток людства, як зазначає вчений, – не пряма лінія, не експонента; сходження до наступного ступеня в динаміці духовного відтворення відбувається зигзагоподібно, час від часу втрачаються цілі пласти культурної спадщини. Проте ці зигзаги, відхиляючись від магістрального шляху не можуть заслонити загальної тенденції зростання духовного світу людини, особливо його наукової складової, посилення ролі духовних засад у житті та динаміці людства, – безумовно, у поєднанні з матеріальним буттям та навколишнім природним середовищем [274].

Тому, в підручнику історії стародавнього світу слід показати, що все багатство матеріального й духовного світу людини – це результат її власної праці, саморозвитку. Історія – це літопис саморозвитку суспільства, його перемог та поразок, успіхів і невдач, важкого, болісного руху від щабля до щабля історичного прогресу.

Однією з головних тенденцій, яку слід розкрити в параграфі присвяченому неолітичній революції, є спеціалізація знарядь праці разом з розвитком суспільного поділу праці. На матеріалі деяких країн з'ясовуються тенденції господарського зростання чи занепаду тієї чи іншої країни. Наприклад, у матеріалі присвяченому реформам Гракхів, слід зазначити, що тенденція до використання дешевої праці рабів у господарстві призвела до розорення селянства і, зрештою до їх обезземелення. Така тенденція мала негативний наслідок: розорення селян ослабляло римську общину і відповідно римську армію. Тенденції господарського занепаду також розкриваються на прикладі Римської імперії III ст., коли рабська праця стала неефективною. Тенденції господарського зростання висвітлюються на прикладі Афінської держави за часів Перікла.

Серед інших тенденції розвитку суспільства можна виділити такі:

- 1) зростання в епоху бронзового віку економічної відокремленості та майнової диференціації сімей;
- 2) тенденції змін в організаційній структурі господарства (наприклад, виникнення колонату в Римській імперії);
- 3) інтеграційні, центробіжні тенденції в окремій країні чи регіоні (Ізраїльсько-Іудейське царство, Стародавня Індія, Греція).

6. *Матеріали, що є основою для формування емоційно-ціннісного ставлення до світу.* Одним з основних завдань історії є вивчення морального досвіду людства. В підручнику історії стародавнього світу слід використовувати навчальний матеріал, який розкриває вчинки окремих людей, мотиви цих вчинків, допомагає учням оволодіти критеріями морального оцінювання поведінки особистості. Такі критерії визначаються на основі аналізу найбільш загальних моральних понять (добро і зло, обов'язок і справедливість, совість і честь, щастя, патріотизм). Прикладом згаданого тексту може бути матеріал про римські звичаї періоду ранньої Республіки:

“Однією з рис римського характеру було почуття обов’язку. На Капітолії, поряд з головним храмом міста, стояв храм богині Вірності, яка вважалася хранителькою всіх обіцянок, договорів та клятв. Під час Піррової війни жодний з римських полонених, не зважаючи на спокусливі обіцянки царя Пірра, не погодився перейти до нього на службу. А коли Пірр відпустив полонених додому на свято, усі вони повернулися назад, оскільки дали на це слово. У давніх римлян була приказка: “Я повинен, значить – я можу”.

Дуже важливе виховне значення мають біографії видатних осіб, героїчні вчинки воїнів на полі бою. Прикладом може бути опис бою біля Фермопіл, в якому греки здійснили героїчний подвиг.

Широкі можливості має курс історії стародавнього світу і для естетичного виховання. Під естетичною культурою особистості розуміємо сукупність її здатностей відчувати, переживати та перетворювати природу, суспільне життя та саму людину відповідно до законів краси. З метою морального й естетичного виховання, розвитку самостійності авторам підручників слід намагатись виробити в учнів особисте ставлення до найбільш типових і визначних творів мистецтва – стимулювали самостійне оцінювання не тільки виражених в цих творах ідей, а й їх художньої цінності.

7. Висновки та резюме. Висновки та резюме відносять до спеціальних узагальнюючих текстів у підручнику. Ще на початку роботи над рукописом підручника рекомендуємо авторам поставити за мету – створити продуману систему узагальнюючих текстів, які могли б поєднати воедино всі структурні частини основного тексту. Тому слід прагнути, щоб висновки, які бажано виділяти курсивом, читалися і сприймалися учнями в кожній темі як єдині, взаємопов’язані ланки одного ланцюга, що утворюють особливий, “теоретичний поверх” змісту основного тексту підручника. Такий спосіб подання теоретичного матеріалу доступний усім учням будь-якого рівня навченості і розвитку, проте, як показує практика зловживання цим знижує інтерес до історії в учнів, які добре навчаються. Тому такий спосіб подання висновків слід використовувати лише в перших темах підручника.

Тому, рекомендуємо вже починаючи з теми “Передня Азія в давнину” все рідше повідомляти учням теоретичні відомості у висновках, а використовувати елементи проблемного навчання, щоб розвивати самостійність і критичність мислення в учнів,

підтримувати в них активність та інтерес до предмета. Теоретичний матеріал узагальнюючого характеру в таких випадках має вигляд “теорії, схованої у фактах”. Тобто автор не безпосередньо наводить висновки, а приховує матеріал узагальнюючого характеру в спеціально організованому підборі та викладі історичних фактів. Тому учні можуть виявити їх, доклавши цілеспрямованих розумових зусиль. Для цього слід використовувати відповідні запитання типу: що спільного і відмінного ви вбачаєте в цих фактах; яке значення вони мали для подальшого розвитку подій; які висновки ви можете зробити тощо.

Інструментально-практичні тексти підручника охоплюють такі елементи:

1. *Характеристика основних способів діяльності*, необхідних для засвоєння навчального матеріалу з історії стародавнього світу та самостійного здобування знань. Дуже важливим для засвоєння навчального матеріалу з історії є вміння працювати з хронологією та документальним матеріалом. Хронологічний матеріал з історії стародавнього світу важчий, ніж у будь-якому іншому шкільному курсі історії. Це зумовлено складністю для школярів лічби часу до нашої ери і величезною тривалістю історичного процесу, що вивчається в цьому курсі. Усе це потребує систематичної роботи з хронологією протягом вивчення усього курсу.

Програми останніх років надавали право авторам підручників самим вирішувати, коли ознайомлювати учнів з лічбою років в історії. Виходячи з важливості проблеми ми рекомендуємо відвести лічбі років в історії окремий параграф підручника. Як свідчить багаторічний досвід, цей матеріал слід розкривати після вивчення розділу “Життя людей у первісні часи”. На той час учні вже дізнаються про кілька подій, які стануть конкретною опорою для засвоєння лічби до нової ери. У тексті підручника слід вмістити завдання на лічбу років та способи їх виконання.

Робота з хронологією в 6-му класі проводиться протягом усього навчального року, навіть коли вивчатимуться ті параграфи, у змісті яких немає нових дат. Головний принцип вивчення хронології в школі, на наш погляд, – це органічне введення її в систему історичних знань і встановлення з цією метою різноманітних зв’язків і відношень як між самими датами, так і між ними та іншими історичними знаннями.

Робота з документами (докладніше про документи йтиметься під час характеристики додаткового тексту) в процесі навчання історії в 6-му класі має свої специфічні завдання та особливості. Часто в основному тексті підручника наводиться характеристика письмового джерела, розкривається його значення для вивчення історії, з'ясування достовірності викладених у ньому відомостей. Авторам підручників слід побудувати логіку викладу навчального матеріалу так, щоб учні сприймали документи як записану мову людей, що жили багато років тому і відтворили в них свої погляди на навколишнє життя, вірування тощо.

2. Характеристика моральних та естетичних норм, необхідних для діяльності в історичній науці. Насамперед це відомості про життя та діяльність видатних істориків давнини (Геродот, Фулідіт, Ксенофонт, Пліній та ін.) та сучасності, що займалися давньою історією (наприклад, Г.Шліман). Важливим є також опис процесу трудомісткої й кропіткої роботи археологів, етнографів, які в пошуках слідів минулого вирушають в далекі експедиції. Такий матеріал має важливе розвивально-виховне та профорієнтаційне значення.

Зрозуміло, що тут названо лише найважливіші елементи, що входять до складу основного тексту. Їх не можна розглядати як застиглу структуру. Тому в кожному конкретному підручнику комплекс таких елементів може бути доповнений. Далі розглянемо зміст та структуру додаткового тексту.

Додатковий текст – це вербальна структура, яка містить навчальний матеріал, що доповнює та поглиблює положення основного тексту [220, 37]. Додатковий текст підручника історії має містити: 1) документи, хрестоматійні матеріали, унікальні факти; 2) епізоди з історії пізнання; 3) біографічні описи; 4) уривки з художньої, науково-популярної літератури; 5) цікаву в пізнавальному плані інформацію; 6) довідковий матеріал, що виходять за межі навчальної програми.

Відбираючи додатковий текст ми рекомендуємо виходити з того, що він має посилити наукову доказовість та емоційне навантаження підручника, ознайомити учнів з елементами дослідницької роботи, сприяти реалізації індивідуального підходу до учня та диференціації навчання. Частина додаткового тексту може виходити за межі навчальної програми і виступати додатковим джерелом знань. Саме

завдяки додатковому тексту учні мають можливість поглибити, уточнити й доповнити свої знання в роботі з підручником [186].

Додатковий текст не є обов'язковим для заучування, тому доцільно виділити його петитом і подати в рубриках “Для допитливих...”, “Цікаво знати, що...”, “Документи свідчать”, “Погляд зблизька”, “Зверни увагу”, “Історія очима твоїх ровесників” тощо. Унікальні факти, епізоди з історії пізнання, біографічні описи, свідчення очевидців історичних подій, довідкові матеріали, невеликі за обсягом (не більш як 5-6 речень) можна вмістити всередині основного тесту. Документи, хрестоматійні матеріали, уривки з художньої, науково-популярної літератури, обсягом більші ніж 6 речень, рекомендуємо подавати наприкінці параграфа.

Розробляючи структуру рукопису підручника, авторам слід виходити з того, що додатковий текст, як і кожен його елемент, що включений безпосередньо в структуру текстового відділу, не повинен відволікати увагу учнів від основного тексту. При цьому потрібно враховувати такі моменти: по-перше, додатковий текст за своїм змістом має бути близьким до основного; по-друге, передбачати певні види роботи з такими пізнавальними відомостями, що дають змогу пов'язати їх з основним матеріалом. Як показує досвід конструювання шкільних підручників історії стародавнього світу, додатковий текст не повинен перевищувати 10% загального обсягу книжки.

Крім додаткового, до текстових компонентів навчальних видань відносять також *пояснювальний* текст, під яким розуміють вербальну структуру, що містить необхідний для розуміння і ґрунтовного засвоєння навчальний матеріал [220, 37]. Пояснювальні тексти становлять основну частину довідкового апарату книжки, обов'язковою вимогою до якого є нерозривний зв'язок з основним текстом підручника. Він не повинен перевищувати 10% загального обсягу підручника. До основних елементів пояснювальних текстів підручника належать: 1) передмова; 2) предметний вступ до підручника в цілому та до окремих розділів; 3) примітки та пояснення; 4) словник базових та основних понять; 5) пояснення до ілюстрацій, карт, картосхем, схем.

Використання пояснювальних текстів є важливим показником рівня видання і дає можливість наблизити його за змістом та поданням навчального матеріалу до наукової та довідково-

енциклопедичної літератури. Коли поняття становить зміст історичного навчального матеріалу, пояснення термінів стає змістом основного тексту. Це такі поняття, як “держава”, “цивілізація”, “збиральництво”, “культура” тощо. Пояснюючи прості терміни, словесні позначення, значення яких невідомі учням, слід застосовувати спосіб енциклопедичного (словарного) пояснення, вдаючись до посторінкових коментарів. Наведемо кілька прикладів такого способу пояснення: 1) “Податок – збір на користь держави”; 2) “Чиновники – люди, які перебувають на службі по управлінню державою”; 3) “Архітектор – спеціаліст з будівництва споруд”.

Кількість таких термінів у підручнику історії стародавнього світу значна. Тому запропонована система пояснення слів потрібна тоді, коли термін вживається вперше. Терміни вводяться так активно і в таких дозах, що вже до середини підручника не всі учні спроможні оперувати всіма ними. Тому важливим і корисним елементом у підручнику стане словник базових понять, який слід помістити наприкінці підручника.

3.2. Позатекстові компоненти як організатор засвоєння навчального матеріалу підручника

Скерованість національної системи освіти на особистісно зорієнтований, розвивальний процес навчання передбачає належну реалізацію в підручнику діяльнісного підходу до засвоєння знань, що в свою чергу потребує від авторів підручників передбачати в тексті, завданнях, схемах розгорнутий процес самонавчання. У сучасному навчальному виданні недостатньо подавати лише навчальну інформацію, його потрібно наповнювати елементами, домінуючою функцією яких є організація засвоєння навчального матеріалу.

Позатекстові компоненти – це найважливіша система загальної моделі підручника, розміщена безпосередньо на вершині її структурної ієрархії; і за своєю домінуючою функцією має обслуговувати текст, сприяючи повнішому засвоєнню наукових знань та способів діяльності (змісту освіти), що закладені в змісті підручника. Ця система спонукає учнів до навчання, сприяє виробленню вмій і навичок самостійно відшукувати знання та їх

практично застосовувати [85, 100-101]. До позатекстових компонентів підручника належать апарат організації засвоєння навчального матеріалу; апарат орієнтування, ілюстративний матеріал. Розкриємо зміст цих підсистем.

Провідна роль у забезпеченні технологічності (процесуальності) підручника належить **апарату організації засвоєння**, під яким розуміють структурний компонент підручника, який активізує та спрямовує пізнавальну діяльність учнів на опанування навчальної дисципліни [220, 39]. Головне призначення апарату організації засвоєння можна визначити так: *навчити учня вчитися*, а також *запропонувати вчителю орієнтовний зразок організації навчальної діяльності учнів*. До цього структурного компонента належать: 1) запитання та завдання різних видів; 2) інструктивні матеріали (пам'ятки, вставки до тексту з посиланням і т.д.); 3) таблиці для організації засвоєння; 4) поліграфічні виділення у тексті та інших структурних компонентах підручника; 5) підписи до ілюстрацій; 6) вправи, спрямовані на організацію засвоєння певних знань та формування вмій, що розвивають мислення.

Чільне місце серед елементів апарату організації засвоєння посідають **завдання та запитання**, під якими розуміють вербальні структурні елементи шкільного підручника, за допомогою яких досягається найбільш цілеспрямоване й продуктивне опрацювання матеріалу підручника в свідомості учня на основі активізації його розумових та емоційних зусиль [85, 139]. Вони є тим механізмом, що змушує працювати й цілеспрямовано взаємодіяти всі інші структурні компоненти, а їх домінуючою функцією є організація процесу засвоєння знань [2, 64].

Запитання і завдання за характером передбачуваної діяльності (відповідно до запропонованої класифікації О.І.Пометун) поділяються на відтворюючі, перетворюючі, творчо образні і проблемні. Співвідношення цих видів, на думку О.І.Пометун, є найважливішим критерієм якості сучасного підручника історії. На її думку, автори підручників мають використовувати якомога більше підходів до розміщення і використання запитань і завдань, що дасть змогу вчителю значно урізноманітнювати методику навчання, передбачати різні форми та методи [192, 163].

Важливою для нашого дослідження буде також загальна класифікація завдань у підручнику, яка належить Д.Д.Зуєву. Взявши

за основу класифікації провідну функцію, відомий дидакт поділяє завдання на три групи: 1) призначені для закріплення знань; 2) для оволодіння методами логічного мислення і досвідом творчої діяльності; 3) для застосування знань [85, 142].

Ще на початку відбору й побудови змісту шкільного підручника історії стародавнього світу перед авторами постає принципова й непроста проблема – де розміщувати запитання і завдання. Традиційно їм відводили місце наприкінці параграфа. Інколи – наприкінці розділу і зовсім рідко – наприкінці підручника, що, на наш погляд, послаблює функцію реалізації технології особистісно орієнтованого навчання, ускладнює підсумкове повторення, знижує рівень узагальнення навчального матеріалу.

Щоб запобігти таким недолікам, рекомендуємо використовувати запитання і завдання, що випереджають виклад нового матеріалу, тобто розмістили їх на початку параграфа, теми чи розділу. Вони повинні бути спрямовані насамперед на актуалізацію знань, на підготовку до сприймання навчального матеріалу, на творче використання раніше здобутих знань у нових, здебільшого нестандартних умовах. Наприклад, у параграфі “Боротьба між Римом та Карфагеном за панування в Західному Середземномор’ї” на початку параграфа доцільно помістити запитання і завдання, що передують викладу нового матеріалу: “1) Пригадайте, які міста вели жваву торгівлю на Середземному морі? 2) Покажіть на карті, де вони розташовані. 3) Яке з міст-колоній, заснованих фінікійцями, було наймогутнішим?” Їх мета – актуалізувати знання учнів про фінікійців та підвести їх до сприйняття інформації про причини Пунічних війн.

Початки деяких параграфів можна побудувати як проблемні ситуації з постановкою проблемних завдань. Наприклад: “Як вам уже відомо, природні умови в давнину істотно впливали на життя людей. Не є винятком римляни, історію яких ми починаємо вивчати. Знайдіть на карті Апеннінський півострів. Використовуючи карту, її легенду й текст підручника, визначте, як природні умови Італії вплинули на життя та заняття її населення.”

Внутрішні запитання, вміщені в основному тексті, допомагають актуалізувати раніше засвоєнні знання і вміння для оволодіння новими, розділити текст на смислові частини, виділити в них

головне, стежити за логікою викладу матеріалу та вступати в діалог з авторами з приводу того чи іншого факту або події. Наприклад, у параграфі “Держава та суспільство у Стародавньому Єгипті” після ознайомлення учнів з матеріалом про появу держави в Стародавньому Єгипті пропонуємо розмістити такі запитання для обговорення: *“Пригадайте, чи була держава за первісних часів. Які основні ознаки держави? Як і коли утворилася єдина держава в Єгипті?”* Під час викладу матеріалу про клинопис та школу в Дворіччі можна навести такі запитання та завдання: *“Чому знаки письма в Дворіччі склалися з клинців, а не з ієрогліфів?”*, *“Порівняйте сучасну школу з школою Південного Дворіччя. Що спільного, а що відмінного в них?”*.

Деякі внутрішні запитання в підручнику доцільно використовувати для надання матеріалу більшої образності, щоб “оживити історію”, підключити до процесу пізнання фантазію дітей. Наприклад: *“Уявіть собі, що вам вдалося побувати у Стародавній Індії і послухати проповідь Будди. Розкажіть про ваші враження від цієї подорожі. Висловіть своє ставлення до Будди та його вчення”*.

Наприкінці кожного параграфа пропонуємо розмістити запитання та завдання, за якими можна оцінити, як учні засвоїли матеріал. Вони повинні передбачати відтворення біографій історичних осіб, окремих історичних подій і дат, а також містити узагальнюючі, підсумкові запитання, що потребують порівняльного аналізу історичних фактів та явищ, пояснення причин і взаємозв’язків історичних подій, процесів, а також висловлення свого ставлення до історичної події чи особи. Щодо змісту та формулювання таких завдань, то поряд з традиційними, на зразок “чому...”, “поясни...”, “порівняй...”, “доведи, що...” і т.п., ми пропонуємо й такі, що спонукають до рівноправного діалогу автора з читачами, на зразок “відновіть картину...”, “висловіть думку...”, “оцініть поведінку...” тощо. Наприклад: 1) *“Складіть розповідь про єгипетське військо та його похід до чужої країни. Що міг би розповісти простий воїн чи воїн-начальник про участь в азіатському поході Тутмоса III?”*, 2) *“Чи згодні ви з оцінкою діяльності братів Гракхів, наведеною римськими істориками? Свою думку обґрунтуйте.”* тощо.

У підручнику доцільно розмістити також завдання і для письмового виконання, хоча вони, безумовно, можуть виконуватись і усно. Більшість з них повинні бути проблемними або такими, які потребують формулювання і висловлення власної позиції учня або навіть доступної учню 6-го класу “гіпотези” з розрахунку на виникнення в класі елементів дискусії, групових обговорень, висловлення вражень від сприйняття творів мистецтва. Наприклад: 1) *“Уявіть, що ви вчений-археолог. У печері, на місці стоянки пітекантропів, ви знайшли купу золи заввишки кілька метрів. Які висновки можна зробити на основі цієї знахідки? Обґрунтуйте свої думки.”*, 2) *“Опишіть чи намалюйте пейзаж, який бачили мисливці на мамонтів, а також тварин, самих мисливців та їх житло.”*, 3) *“Уявіть, що вам довелося побувати в Александрії Єгипетській. Складіть розповідь-опис цього міста. Використайте текст підручника, план міста, хрестоматію та ілюстрації. З яким містом стародавності його можна порівняти?”*.

Оскільки в навчанні історії на сучасному етапі значна увага приділяється тематичному повторенню та оцінюванню, наприкінці тем та розділів підручника слід вмістити узагальнюючі запитання та завдання, які допомагають учням пригадати основні положення теми, систематизувати здобуті знання, що можуть застосовуватись для самоконтролю і самоперевірки у процесі підготовки до підсумкових занять.

Узагальнюючі запитання і завдання, вміщені наприкінці тем та розділів підручника, як правило, повинні мати проблемний характер, привчати учнів порівнювати виучувані явища, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, тобто передбачати насамперед розвиток логічного мислення і – меншою мірою – пам'яті. Концепція такого узагальнюючого повторення цілого розділу спрямована на узагальнення знань, їх філософсько-історичний аналіз. Саме таке повторення дає автору можливість підвести учнів від конкретно історичних знань до узагальнених, до історичного мислення. Такі узагальнюючі запитання та завдання можна розмістити під рубрикою *“Перевірте, як ви засвоїли історію...(тієї чи іншої країни)”*. Наприклад: *“Перевірте, як ви засвоїли історію Стародавньої Греції.”* Наведемо лише деякі приклади з цієї рубрики:

“1. Поясніть, як природні умови впливали на життя та заняття стародавніх греків.

2. Хоча стародавні греки розселилися на величезній території в чужих країнах, всі вони вважали себе єдиним народом. Що об'єднувало стародавніх греків? Як вони називали себе та свою батьківщину?

3. Порівняйте державний устрій в Афінах та Спарті. Що було в них спільного і відмінного? Який державний устрій ви вважаєте кращим: демократичний чи олігархічний?

4. Розкажіть про розвиток культури в Стародавній Греції. У чому, на вашу думку, полягає значення давньогрецької культури?

5. Поміркуйте, чому греки перемогли в V ст. до н.е. Персію, але в IV ст. до н.е. були підкорені Македонією?

6. Як змінився грецький світ внаслідок завоювань Александра? Розкрийте значення поняття “еллінізм.”

Уже давно помічено, що навчальний процес є ефективним тоді, коли він захоплюючий. Історія стародавнього світу, можливо, і є найбільш захоплюючим шкільним предметом, оскільки її сюжети часто схожі на цікаві детективи, де є і таємниця, і загадка, і людські пристрасті. Будь-яка історична ситуація може бути темою для інтелектуальної гри, що може втілитись в підручнику в образі “машини часу”, за допомогою якої учні немов подорожують у часі.

За учасниками такої гри, як видно із наведених завдань, закріплюються певні рольові функції: “спостерігача” (“Уявіть, що вам вдалося побувати в давньоєгипетському храмі. Що ви там побачили? Опишіть свої враження.” чи “Складіть розповідь від імені очевидця битви при Каннах”); “учасника” (“Уявіть собі, що вам вдалося побувати в Стародавньому Єгипті XIV ст. до н.е. і поспілкуватися з Ехнатоном. Він запропонував вам узяти участь у проведенні його реформ і звернувся до вас за порадами. Щоб ви йому відповіли?”); “реставратора” (“Уявіть, що ви вчений-археолог. У результаті археологічних пошуків знайдено давню могилу із залишками поховання. Поряд з покійником, якого поклали в позі сплячого на боку, були зброя, знаряддя праці, залишки їжі. Про які погляди первісних людей свідчать ці знахідки?”) тощо.

В основу інтелектуальної гри, що будується за принципом імовірності, закладено принцип моделювання ситуацій відповідно до заданого набору можливостей та умов їх реалізації. Саме таке

моделювання сприяє формуванню навичок прийняття оптимальних рішень, розвитку інтуїції та логічного мислення.

Інструктивні матеріали підручника містять: пам'ятки, вставки до тексту з посиланнями на раніше вивчений матеріал чи матеріал, що вивчається з інших предметів, зразки міркувань. Пам'ятка розкриває зміст і послідовність дій, що їх має виконувати учень для розв'язання певного завдання. Алгоритм – це чіткий опис прийомів мислення або послідовності розумових операцій з розв'язування однотипних завдань; зразок міркування конкретизує пам'ятку, розвиває вміння логічно мислити. Інструктивні матеріали спрямовані на вироблення в школярів навичок самостійної роботи з навчальним матеріалом підручника, закріплення здобутих знань. Пам'ятки, алгоритми та зразки міркувань рекомендуємо помістити під окремою рубрикою, наприклад, “Як самостійно працювати з підручником та додатковою літературою?” наприкінці підручника (див. додаток Д) – “Пам'ятка до характеристики історичного діяча”, “Як порівнювати різні точки зору на історичні події?” (зразок міркування), “Як скласти план своєї розповіді” (алгоритм), “Як працювати з історичним документом” (алгоритм).

Спеціальні вставки до тексту відсилають учнів до раніше вивченого матеріалу. Наприклад, у параграфі “Релігія та звичаї римлян в період ранньої республіки” можна зазначити, що римські боги були схожі на грецьких: їх навіть називали як латинськими, так і грецькими іменами, які вживали в дужках: “Головним богом римлян був Юпітер (відповідно грецькому Зевсу)...” Порівнюючи ставлення римлян і греків до своїх богів доцільно посилатись на раніше вивчений матеріал з історії Греції.

Будуючи розповідь про природні умови певних країн автор може спиратись на знання шестикласників з природознавства та географії. На основі математичних знань учні ознайомлюються із зародженням в давні часи математики та з хронологією. У 6-му класі учні вивчають курс всесвітньої літератури, тому в тексті підручника слід робити посилання на твори, відомі учням з курсу літератури. На уроках з образотворчого мистецтва шестикласники вже ознайомилися з такими поняттями про мистецтво, як малюнок, живопис, види і жанри мистецтва, композиція, перспектива тощо, якими автор оперує в підручнику з історії стародавнього світу. Величезну інформацію з історії, хоч і не завжди впорядковану,

шестикласники дістають з телебачення, кіно, книжок, газет, журналів, комп'ютерних дисків, Інтернету тощо. Застосування знань і умінь, набутих у процесі вивчення інших предметів і поза школою, допомагає швидше оволодіти історичними знаннями і вмінням працювати з історичним матеріалом. Тому авторам підручника потрібно враховувати цей факт, і там, де потрібно, робити відповідні посилання.

Велике значення для свідомого засвоєння історичних фактів та явищ має достатня кількість хронологічних, узагальнюючих та порівняльних таблиць. У підручнику вони виконують різні навчальні функції: містять відповідний пізнавальний матеріал; є засобом систематизації знань під час повторення великих тем чи розділів або тоді, коли матеріал, що вивчався у різний час, можна узагальнити за певною ознакою; є засобом розвитку логічного мислення учнів.

Прикладом таблиць, що містять пізнавальний матеріал, є “Порівняльна табличка алфавітів”, “Розвиток знаків клинопису”. Після розділу “Життя людей у первісні часи” доцільно вмістити узагальнюючу таблицю “Найважливіші винаходи та відкриття первісної епохи” (див. Додаток Е).

Використання таблиць дає можливість на порівняно невеликій площі підручника не лише відтворити певний обсяг інформації в її суворо систематизуючому вигляді, наочно зіставити різні аспекти її змісту (історичні факти, поняття, мовні конструкції тощо), а й викликати в учня потребу узагальнити вивчене, прокоментувати та оцінити його. Отже, вміло складена таблиця є дієвим робочим засобом організації процесу засвоєння. Крім того, слід використовувати таблиці для активного залучення учнів до творчої роботи з матеріалом підручника, зокрема, до аналітичної, пропонуючи їм заповнити таблицю.

У завданнях до параграфа “Природа й населення Стародавнього Єгипту” доцільно запропонувати учням заповнити таблицю “Природні умови Стародавнього Єгипту” (табл. 3.1) і відповісти на запитання “Як жителям Стародавнього Єгипту вдалося подолати несприятливі та використати сприятливі умови для заняття землеробством та скотарством?”:

Таблиця 3.1

Природні умови Стародавнього Єгипту

Природні умови Стародавнього Єгипту		Як єгиптяни долали несприятливі та використовували сприятливі умови?
Несприятливі для землеробства та скотарства	Сприятливі для землеробства та скотарства	

У параграфі “Писемність, освіта та наукові знання” учням можна запропонувати на основі тексту підручника почати складання порівняльної таблиці “Розвиток культури в країнах Стародавнього Сходу” (табл. 3.2) та заповнити графи, які стосуються Стародавнього Єгипту:

Таблиця 3.2

Розвиток культури в країнах Стародавнього Сходу

Країна	Наукові знання	Писемність	Мистецтво
Єгипет			
Дворіччя			
Індія			
Китай			

Вивчаючи матеріал про культуру народів Дворіччя, Індії та Китаю, учні заповняють інші відповідні графи.

Важливим елементом апарату організації засвоєння є **поліграфічні виділення** в навчальному матеріалі підручника, до них відносять: шрифтові (*курсив*, **напівжирний**); набірні (розрядка); графічні (підкреслення, взяття в рамку); виділення кольором; комбінування зазначених способів. Нові неголовні поняття: *піраміда*, *шадуф* тощо – у підручнику при першому згадуванні доцільно виділяти курсивом. Основні дати – напівжирним шрифтом у розрядку, основні поняття (**культура**, **релігія** та ін.) – напівжирним шрифтом з підкресленням. Внутрішні запитання можна виділити курсивом, взяттям у рамку, що нагадує сувій папірусу, кольором. Додатковий текст, як правило, виділяється петитом і курсивом.

Суть поліграфічних виділень названих елементів у тексті полягає в тому, щоб наголосити на їх важливості в інформаційному

ряду. Зауважимо, що використання виділень слід оптимізувати, оскільки надмірність також недоцільна.

Важливим елементом апарату організації засвоєння є *підписи до ілюстрацій*. Їх домінуюча функція, на думку Д.Д.Зуєва, – організація засвоєння знань, що передаються за допомогою ілюстративного матеріалу [85, 157]. Особливість цього вербального елемента полягає в тому, що він є часткою однієї підсистеми – ілюстративного матеріалу, через який підмалюнковий підпис взаємодіє з іншими компонентами підручника. Щоб виконати свою функцію, підпис до ілюстрації може організовувати активне сприйняття ілюстрації, її розуміння, а також самостійну роботу з ілюстраціями, спрямовуючи учнів на розв’язання конкретних логічних та пізнавальних завдань.

За домінуючою функцією підписи до ілюстрацій підручника поділяються на три групи: 1) підписи, що сприяють точному й цілісному сприйняттю ілюстрації, розумінню, запам’ятовуванню та використанню інформації, закладеної в ній; 2) підписи, що виконують роль наочно-образного та логічного засобу поєднання пізнавальних і прикладних завдань; 3) підписи, спрямовані на організацію виконання різних завдань у процесі навчання [11]. З метою реалізації домінуючої функції рекомендуємо використовувати підписи до ілюстрації у вигляді 1) запитань-завдань; 2) інструктивно-методичних матеріалів; 3) засобу поєднання ілюстрацій з текстом.

Деякі ілюстрації, карти, картосхеми та документи підручника слід супроводжувати запитаннями та завданнями, що розширює їх пізнавальні можливості. Наприклад, до карти “Єгипет доби Нового царства та сусідні держави” можна додати таке завдання: “На карті вкажіть: а) напрями завойовницьких походів Тутмоса II; б) кордони Єгипетської держави за Тутмоса III; в) зазначте, які народи та держави були сусідами Єгипту?”

Інший випадок – додаткове завдання. У тексті підручника можна лише згадати про битву біля Тразіменського озера (Друга Пунічна війна), проте до картосхеми “Бій біля Тразіменського озера” запропонувати завдання: “Уявіть, що ви були учасником бою біля Тразіменського озера. Використовуючи схему битви, спробуйте описати хід подій.” Сам опис битви навести наприкінці параграфу.

Мета такого завдання – навчити дітей самостійно діставати інформацію з карт і картосхем.

У підручнику до деяких ілюстрацій також слід підібрати запитання та завдання. Наприклад: “Розгляньте малюнок “Родове селище стародавніх землеробів і скотарів.” і складіть розповідь про їх житло, одяг та заняття. Поясніть поняття: родова община, плем’я, первісність.” або: “Розгляньте асирійські рельєфи з Ніневії. Що на них зображено? Які думки і почуття викликають асирійські рельєфи?”

Використання подібних запитань та завдань до ілюстрацій привчає учнів до самостійного їх аналізу, оцінюванню виражених в цих творах ідей, до порівняння творів різних країн та епох, допомагає глибше зрозуміти ту історичну дійсність, яка відображена в творі: соціальний і політичний устрій, побут людей, культурні зв’язки, ідеологію суспільства тощо; стимулює учнів до використання ілюстративного матеріалу під час викладу матеріалу.

До деяких ілюстрацій рекомендуємо підбирати підписи у вигляді інструктивно методичних матеріалів, які конкретизують зображене. Такі підписи, як правило, різної величини. Під деякими ілюстраціями можна обмежитись короткими підписами. Наприклад: “Сільський будинок, який належав єгипетському хліборобу та його сім’ї. (Сучасний малюнок)”, “Висівання рису” (Старовинне китайське зображення)”, “Тайна вечеря. (Репродукція гравюри Гюстава Доре)” тощо.

Частина ілюстрацій в підручнику є важливою для сприйняття учнями і є окремим джерелом інформації, проте в учнів виникають певні ускладнення під час їх аналізу. Тому в таких випадках слід використовувати підписи у формі інструктивно-методичних матеріалів. Іноді підписи є засобом організації зв’язків між ілюстрацією і текстом. Наприклад: 1) “Сцена боїв гладіаторів (давньоримське зображення). Знайдіть у підручнику опис їх озброєння, правила та спосіб ведення боїв”. 2) “Схема битви при Каннах. Знайдіть в підручнику опис, що відповідає кожному з етапів битви. Зробіть висновок, яку помилку допустили римляни під час битви?”

Елементом апарату організації засвоєння матеріалу є також вправи, що формують вміння, необхідні учням в процесі навчання історії, в здійсненні логічних та пізнавальних операцій. Важливо

сформувати в учнів уявлення про історичний час та вміння працювати з історичними датами, а це означає – виробити в учнів розуміння категорій часу; навчити їх бачити тривалість та послідовність подій, тобто привити навички роботи з хронологією, встановлювати та прослідковувати синхронні зв'язки між подіями і явищами.

Для міцного засвоєння хронології необхідна значна кількість тренувальних вправ та певні зусилля пам'яті. Тому майже в кожному параграфі слід наводити завдання на лічбу років, оскільки важливо, щоб учні 6-го класу не тільки вчили хронологічні дати, а й усвідомили їх необхідність для вивчення історії, навчилися ними користуватися. Потрібно врахувати і те, що, незважаючи на невелику кількість обов'язкових дат у підручнику, хронологічний матеріал у ньому важчий, ніж у будь-якому іншому шкільному курсі історії. Це насамперед зумовлено складністю для шестикласників лічби років до нашої ери і великою тривалістю історичного процесу, що вивчається в цьому курсі. Усе це потребує систематичної роботи з хронологією в тісному зв'язку з вивченням історичних фактів і процесів. Наведемо лише деякі приклади завдань на лічбу років: 1) *“На лінії часу позначте дати правління Дарія I. Дайте відповіді: а) Скільки років правив Дарій I? б) В якому це було столітті та тисячолітті?”*; 2) *“Уявіть собі, що: а) Ви відвідали Ніневію за 10 років до її падіння. В якому це було році? б) Ви побували на руїнах Ніневії через 5 років після її падіння. Який це був рік? В якому столітті було зруйновано Ніневію?”*; 3) *“Скільки років тому було укладено другий тріумфірат? Як би відповів римлянин на запитання: “В якому році розпочалося правління Августа?”*

Отже, ми розглянули основні елементи організації апарату засвоєння матеріалу учнями та їх практичне втілення в підручнику і прийшли до висновку, що в умовах реалізації особистісно орієнтованого навчання доцільно збільшити питому вагу тих структурних компонентів підручника, що забезпечують процесуальний аспект навчання, стимулюють пізнавальну активність учнів. Щоб зменшити навантаження учнів та посилити розвивальну спрямованість підручника, частину текстового матеріалу доречно подавати у формі запитань і завдань, підписів до ілюстрацій. Проблема, на наш погляд, полягає в раціональному використанні елементів апарату організації засвоєння. Важливо

привчати дітей активно й творчо працювати з усіма структурними компонентами, що сприятиме формуванню вміння користуватися підручником як джерелом знань.

Важливе місце в структурі позатекстових компонентів підручника належить *ілюстративному матеріалу*, під яким розуміють “комплекс зображень та елементів, що безпосередньо пов’язані з викладеним матеріалом і вміщені у підручник для реалізації змісту освіти” [11, 113]. Домінуючою функцією цього структурного компонента є те, що він використовується як наочна опора мислення, що має посилювати пізнавальний, естетичний, емоційний та інші аспекти навчального матеріалу. Відомо, що графічна інформація нерідко є ефективнішою, ніж вербальна. Психологи та педагоги встановили, що близько 90% усієї інформації людина сприймає за допомогою зору. Пропускна спроможність зорового каналу в 100 раз вища, ніж слухового [220, 47]. У зв’язку з цим ілюструванню підручника потрібно надати особливої важливості.

Розкриття методичних засад ілюстрування підручника розпочнемо з аналізу функцій ілюстрацій. Вважаємо, що ілюстративний матеріал як структурний компонент підручника має виконувати такі функції: інформаційну, розвивальну, виховну та мотиваційну.

Інформаційна функція ілюстративного матеріалу полягає в тому, що він може слугувати розкриттю навчального матеріалу підручника, доповнювати й конкретизувати його, а іноді виконувати роль самостійного інформаційного джерела. Розвивальна функція передбачає вплив ілюстрацій на розвиток психічних процесів (увага, пам’ять, мислення, уява тощо), формування загальнонавчальних умінь і навичок (уміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати, виділяти головне і т. ін.) та розвиток творчих здібностей учня (продуктивні дії – аналітичні, плануючі тощо). Виховна функція полягає в розвитку засобами ілюстративного матеріалу культури розумової праці, у формуванні системи цінностей, естетичних смаків [168]. Мотиваційна функція має забезпечити емоційно-позитивний фон навчання, розвивати пізнавальний інтерес [112]. Як зазначає Г.М.Донської, від якості ілюстрування шкільного підручника багато в чому залежить

розвиток первинного інтересу до предмета, підручника, особливо в молодших і середніх класах [63, 132].

Ще на початку процесу роботи над рукописом підручника потрібно визначити загальні вимоги до відбору ілюстративного матеріалу, який проводиться паралельно з відбором текстового компонента. На наш погляд, такими вимогами є:

1) **науковість**: ілюстрації повинні правдиво відображати історичні епоху та факти, сприяти розумінню закономірностей та тенденцій історичного процесу;

2) **типовість**: ілюстративний матеріал повинен повно й виразно розкривати істотні ознаки історичних явищ та процесів;

3) **різноманітність тематики**: ілюстрації повинні відбиратися таким чином, щоб характеризували різні аспекти життя людини в стародавні часи на кожному історичному етапі;

4) **доступність**: ілюстративний матеріал повинен бути зрозумілим учням як своєю ідеєю, так і за манерою виконання (що дуже важливо при відборі документальних матеріалів);

5) **спрямованість на розвиток естетичного смаку**: у підручнику повинні використовуватися лише чіткі, добре виконані в технічному відношенні зразки ілюстрацій, які сприяють розвитку естетичного смаку учнів.

Одним із важливих завдань, яке стоїть перед автором підручника, – це навчити дітей “читати” й розуміти ілюстрації. Зміст ілюстрації, її “мова”, а звідси її місце у вивченні учнями історії стародавнього світу, прийоми навчальної діяльності з нею великою мірою залежать від типу ілюстрації, її характеру. У педагогічній науці відомі класифікації ілюстрацій за різними ознаками (наприклад, за змістом, за характером наочного образу, закладеного в них тощо).

У шкільному підручнику історії, як правило, використовуються ілюстрації таких типів: відтворення предметів матеріальної культури, включаючи різні споруди; відтворення давніх пам’яток образотворчого мистецтва – живопису, скульптури; малюнки й картини сучасних художників; карти, картосхеми, плани.

Ілюстрації, які відтворюють предмети матеріальної культури або їх фрагменти, доцільно використовувати в підручнику насамперед для формування в учнів уявлень-понять про матеріальну культуру давніх часів: знаряддя праці, зброю, житло,

будівництво. Прикладами таких ілюстрацій є: 1) “Знаряддя праці найдавніших людей: а) ударні знаряддя; б) рубила; в) кремінні різці.”, 2) “Череп’яний посуд з Хараппи”, 3) “Колоси Рамзеса II. Храм в Абу-Симбелі”, 4) “Парфенон (сучасне фото)”, 5) “Внутрішній вигляд Пантеону (сучасне фото)” (див. Додаток Ж.1). На основі порівняння аналогічних ілюстрацій учні дістають відомості про розвиток матеріальної культури, її особливості в різних країнах і в різні епохи, а іноді і про культурні впливи, наприклад, у грецькій і римській архітектурі.

Використовуючи ілюстрації, на яких відтворено предмети матеріальної культури, не слід обмежуватися лише формуванням уявлень-понять про матеріальні предмети. У багатьох випадках призначення, способи виготовлення зображених предметів, матеріал з якого вони зроблені, свідчать про заняття населення, соціальні відносини між людьми, про наявність релігійних вірувань, виникнення наукових знань тощо. Важливо навчити учнів “читати” ілюстрацію, а для цього учням необхідні знання про зв’язки між історичними явищами: плуг, серп – заняття землеробством, великі споруди – обізнаність будівельників з геометрією і арифметикою, наявність бідних та багатих жител – майнова та соціальна диференціація людей, предмети культового призначення та поховання – існування релігійних вірувань тощо.

Значно багатшу і різноманітнішу інформацію містять ілюстрації підручника, на яких відтворено давні пам’ятки образотворчого мистецтва (див. додаток Ж.2). По-перше, вони містять цікаві та необхідні відомості про матеріальну культуру людства у стародавні часи, багато предметів якої зовсім втрачені для нас або дійшли у пошкодженому вигляді. Наприклад, про військову техніку асирійців, про одяг єгиптян, про грецькі кораблі учені взнали головним чином із рельєфів та малюнків.

По-друге, на багатьох з них зображено людей, які жили в давні часи і належали до різних народів і різних соціальних верств; відтворено портрети історичних діячів, на яких відображено характер зображуваних осіб. Завдяки цьому історичні уявлення учнів втрачають знеособленість, а конкретні образи допомагають не лише міцніше запам’ятати історичних діячів, але і краще зрозуміти істотні риси їх особистості та діяльності.

По-третє, у багатьох документальних творах образотворчого мистецтва стародавності зображено тогочасні сцени суспільного життя – заняття людей, певні трудові процеси, війни, видовища тощо. Наприклад, китайські рельєфи та мініатюри відображають процеси виробництва шовку, паперу, посіву та збирання рису, сцени банкету в будинку багатія; давньоєгипетські малюнки – працю ремісників та селян, військову здобич, єгипетське військо, фараонів, їх сім'ю та чиновників тощо (див. додаток Ж.2).

По-четверте, ілюстрації, на яких зображено пам'ятки образотворчого мистецтва давнини, допомагають наочно й переконливо розкрити ідеї, погляди, вірування, ідеали та устремління їх сучасників. Багато пам'яток мистецтва, що дійшли до нас з давніх часів, відображають історичні явища такими, якими їх бачив та розумів митець, або такими, якими він хотів, щоб вони здавались глядачам. Часто митець у стародавні часи зображував не реальних людей чи персонажів, а прагнув виразити ідеали краси та доблесті людини. Наприклад, грецькі скульптори виражали в своїх статуях еллінський ідеал краси та мужності.

Шестикласники, як свідчить практика, можуть досить просто розібратися в зображених предметах матеріальної культури, їм не так важко зрозуміти й фантастичні сцени. Значно важче “прочитати” ідеї, думки і почуття, вкладені у твори мистецтва давнини. Зміст і “мова” багатьох таких творів досить складні для розуміння учнями 6-го класу, тому в підручнику слід приділити значну увагу розкриттю їх змісту та навчанню учнів дій з ними. Значна частина творів Стародавнього Єгипту без відповідних коментарів у підручнику була б малозрозумілою шестикласникам, а іноді могла викликати в них глузування чи сміх. Тому, наприклад, в тексті та поясненнях до ілюстрацій з історії Стародавнього Єгипту доцільно вказати, що протягом тисячоліть єгипетські митці зображували людину за встановленими правилами – канонами. Обличчя, тулуб і ноги зображувалися в профіль (наче ви дивитесь на нього збоку), плечі і груди розправлені (наче дивитесь спереду). Око малювали анфас (наче дивитесь людині прямо в обличчя). Чоловіків зображували темнішими фарбами, а жінок – світлішими. Зображуючи фараона гігантом, митці Стародавнього Єгипту, прагнули показати могутність правителя і викликати страх перед ним. Відповідно вельможі зображувалися значно нижчими за

свого правителя, а прості люди в порівнянні з фараоном були зовсім маленькі. Отже, розміри зображених людей вказували на їх владу і силу. Слід зазначити, що ряд творів давнини відбиває не справжню дійсність, а міфи та легенди.

Нарешті, по-п'яте, ілюстрації, на яких відтворено давні пам'ятки образотворчого мистецтва, є матеріалом для вивчення історії самого мистецтва країн стародавнього світу, а також для формування поняття про мистецтво як явище суспільного життя, його місце і роль у тогочасному суспільстві. У цьому контексті дуже важливе значення має порівняння творів мистецтва різних країн та епох. У підручнику слід здійснювати його за тими самими ознаками, за якими ставляться запитання та завдання під час аналізу окремих творів [51]. Таке порівняння допомагає глибше зрозуміти мистецтво, історичну дійсність, яка в ньому відображена, соціальний й політичний устрій, побут людей, культурні зв'язки, ідеологію суспільства тощо. З метою морального та естетичного виховання, розвитку самостійності треба намагатись через систему запитань та завдань, підписів до ілюстрацій виробити в учнів особисте ставлення до найбільш типових і визначних творів мистецтва. Наприклад: “Які художні достоїнства твору, що вам у ньому подобається, а що не подобається і чому?”

Третій тип ілюстративного матеріалу, який використовується в підручниках історії, – це малюнки та картини сучасних художників, які відтворюють сцени суспільного життя, найбільш істотні особливості та ознаки історичних явищ і подій(див. додаток Ж.3 та Ж.4). У відображенні історії сучасні твори мистецтва є не лише своєрідним документом своєї епохи, вони відтворюють, реконструюють в художніх образах суспільне життя минулого, свідком якого сам художник не був.

Залежно від характеру зображеного малюнки та картини сучасних художників поділяються на **типологічні**, що відображають історичні події та явища, типові для певної епохи чи країни, та **сюжетні**, що відтворюють конкретні історичні факти (подію, епізод) політичного життя, воєнної історії тощо.

Сюжетні картини та малюнки відображають певний, як правило, вирішальний та відповідальний момент в ході історичної події, вони немов би дають “зріз” цього процесу. Цей вид ілюстративного матеріалу, як правило, не може дати цілісного

уявлення про подію, тому сюжетні картини потребують відповідного опису зображеного на картині чи малюнку епізоду в тексті підручника. Зміст картини чи малюнка включається таким чином в сюжетну розповідь про конкретну подію, тобто персонажі картини стають персонажами розповіді. Прикладом сюжетних картин та малюнків сучасних художників, які можуть бути використані в шкільному підручнику історії стародавнього світу є: “Суд Соломона”, “Перехід військ Ганнібала через Альпи”, “Бій на вулицях Карфагена”, “Перехід військ Цезаря через Рубікон”, “Народження Ісуса Христа” тощо (див. додаток Ж.4)

Типологічні картини та малюнки, як правило, відтворюють істотні риси історичного явища, забезпечуючи навчання образним і конкретним матеріалом для формування найважливіших уявлень та понять курсу. Хоча вони також являють собою “зріз” в ході якогось типового факту, їх роль та методика використання в підручнику зазвичай відрізняється від методичного використання сюжетних картин і малюнків. Як зазначається в методичній літературі, типологічні картини та малюнки використовуються “як відправний момент під час вивчення того чи іншого історичного явища” [214, 5], “є вихідним джерелом, звідки учні черпають знання з того чи іншого питання” [3, 204]. У підручнику історії стародавнього світу ми рекомендуємо використовувати чимало типологічних картин і малюнків сучасних авторів, наприклад: “Родове селище стародавніх землеробів і скотарів”, “Місто в Стародавньому Єгипті”, “Життя китайського міста епохи Хань”, “На афінській агорі”, “Народні збори в Афінах”, “Грецьке житло”, “Реконструкція Афін”, “Рані римські поселення”, “В римській школі” тощо (див. додаток Ж.3).

У процесі ілюстрування підручника у деяких авторів виникає закономірне запитання: як узгодити вимогу науковості до ілюстративного матеріалу з використанням в підручнику картин і малюнків нашого часу, у створенні яких навіть найбільш сумлінний художник не може обійтись без творчого вимислу? Тому важливою умовою є те, що художник, який бере участь в ілюструванні підручника, повинен в своїй роботі спиратися на праці істориків, археологів, бути ознайомленим з текстом підручника і тісно співпрацювати з його авторами. Вимога науковості до художніх творів, що використовуються в підручнику, передбачає правильну передачу історичних фактів та обстановки, в якій вони

розгортаються, їх наукове висвітлення та оцінку. У творах сучасних художників можуть бути вигадані другорядні особи, окремі епізоди. Наприклад, візьмемо сучасний малюнок “У римській школі” (див. рис. Ж.3.9). Сюжет та особи (педагоги та учні) вигадані. Проте цей допустимий у творах вимисел має будуватися на науковій основі – відповідати розкритим історичною наукою типовим рисам матеріальної культури, соціально-політичним відносинам, характеристикам історичних діячів тощо. Так на малюнку реалістично зображено особливості тогочасного навчального процесу: учні займались великими групами, у шкільному приміщенні панує сувора дисципліна, частина учнів сидить на стільцях і продряпує літери на табличках, покритих воском, загостреною металеву ручкою, яку називали стилем. Одяг педагога та учнів, меблі у приміщенні, також відповідають тогочасній епосі.

Таким чином, картини і малюнки сучасних художників сприяють створенню в учнів цілісних уявлень про життя в давнину, емоційності сприйняття історичного матеріалу, стимулюють формування особистого ставлення до явищ і людей давнини. Їх “зображувальна мова” значно легша для шестикласників, ніж мова документальних ілюстрацій.

Четвертий тип ілюстрацій в підручнику історії – історичні карти, картосхеми, плани. Їх доцільно використовувати не лише як засіб локалізації у просторі подій і явищ, але і як самостійне джерело знань про історичні факти. По-перше, на них відображено дуже важливі для курсу історії стародавнього світу відомості про народи, країни: географічне положення, рельєф, наявність річок, близькість до моря, сусідні народи та ін. По-друге, історичні карти містять відомості про деякі явища суспільного життя у певний історичний період: про кордони держави, розселення народностей, шляхи сполучення, наявність міст тощо. По-третє, на картах відтворено деякі історичні події: воєнні походи та їх шляхи, завоювання, битви, повстання, заснування колоній тощо.

Дуже важливим завданням є навчити шестикласників “читати” історичну карту, адже мова карт лаконічна, проте є багатою за своїм змістом мова знаків. Для розв’язання цього завдання доцільно включити до підручника запитання і завдання для роботи з картою з опрацьованої теми. При цьому автору слід намагатись виробити

певні логічні схеми запитань стосовно конкретної пізнавальної роботи з картою. Тому, передбачаючи роботу з історичною картою, особливо на початку навчання в 6-му класі, потрібно використовувати відповідний ілюстративний матеріал. Так, пропонуючи завдання учням знайти на карті умовний знак Вавилону (в VI ст. до н.е.), доцільно також запропонувати учням уявити на його місці наведену в підручнику панораму міста. Позначаючи на карті пустелю, що оточувала Єгипет, на наш погляд, слід помістити в підручнику її пейзаж.

Частина карт підручника історії стародавнього світу відображає історичну дійсність статично, тобто показують явища в певний історичний момент, є “немов “розрізи”, поперечні перерізи історичного процесу” [3, 214]. Такими, наприклад, є карти “Єгипет доби Давнього та Середнього царств”, “Греція I тис. до н.е.”, “Італія перед початком Пунічних воєн”, картосхеми та плани “Давні Афіни та їх околиці”, “Місцевість, де виник Рим”, “Рим республіканських часів”, “Рим часів імперії” (див. додаток Ж 5-8). Використовувати їх для показу процесів в історії певної країни можна шляхом зіставлення двох чи більше карт (планів) однієї території, проте в різні історичні моменти. Такий прийом можна застосувати в підручнику при вивченні Пунічних воєн – план трьох етапів битви при Каннах. Щоб показати процес укрупнення міста Риму доцільно запропонувати учням порівняти такі плани, поміщені в підручнику: “Місцевість, де виник Рим”, “Рим республіканських часів”, “Рим часів імперії” (див. додаток Ж.7).

На одній карті можна показати не лише одномоментні розрізи процесів. Умовність картографічного матеріалу дає змогу на одному кресленні показати і самі історичні процеси – розвиток історичних явищ протягом десятків і сотень років. Основним засобом для цього є відображення на одному кресленні кількох різночасових станів розвитку історичних явищ: збільшення території держави або, навпаки, її розпад, розселення людей на нових територіях, переміщення військ під час битви тощо. Такими є карти: “Центри виникнення та напрямки поширення землеробства і тваринництва”, “Фінікійська колонізація”, “Греко-перські війни”, “Походи і держава Александра Македонського” та інші (див. додаток Ж.5). На картах, що охоплюють відносно довгі історичні періоди, позначаються і окремі значні історичні події, що відбулись

протягом цих періодів: війни, битви, повстання тощо, які часто не збігаються між собою в часі. Практично на одному кресленні, проте різними умовними позначеннями, можна показати декілька подій. Велику динамічність картографічному матеріалу надають лінії та стрілки, що позначають маршрути походів і подорожей, напрямки завоювань та колонізації.

Картографічний матеріал підручника відіграє важливу роль у формуванні історичних уявлень учнів за умови, якщо їх використання поєднується з використанням текстового компонента, який містить реальні образи історичної дійсності. У цьому випадку карта і план слугують образною опорою для творчого уявлення учнів. На цій основі окремі, фрагментарні уявлення про явища, позначені на карті (плані, картосхемі) умовними знаками, можуть групуватися у свідомості учнів у відносно цілісні картини. На основі плану Афін (див. Додаток Ж.8) можна відтворити у свідомості учнів цілісну картину давньогрецького полісу. За допомогою карти (рис. Ж.5.7) можна уявно вести учнів шляхом, пройденим військами Александра Македонського. Таким чином, картографічний матеріал підручника, будучи, за висловом О.І.Стражева, “відображенням в мініатюрі арени історичних подій” [231, 176], охоплює широке коло історичних явищ в їх взаємозв’язку і виконує важливу роль в узагальненні історичного матеріалу.

П’ятий тип ілюстрацій – це логічні схеми, які відображають історичну дійсність (див. додаток З), проте відображають не зовнішні ознаки, як на картині чи фотографії, і не розміщення явищ на певній території з їх просторовими відносинами, як на карті чи плані, а істотні риси історичних явищ, зв’язків та відносин між ними. Логічні схеми показують на кресленні аналіз та синтез явища, розчленовуючи його на складові частини або вичленовуючи його ознаки та розкриваючи зв’язки чи взаємовідносини цих частин та ознак. Окремі частини та ознаки явища позначаються умовними знаками – геометричними фігурами, символічними зображеннями чи написами, а відносини та зв’язки між частинами позначаються їх взаємним розміщенням та лініями і стрілками, які їх пов’язують.

У методичній літературі прийнято поділяти логічні схеми на статичні та динамічні. Статичні схеми показують історичне явище в певний момент: його істотні частини, ознаки, сторони та зв’язки. В

основі статичних схем лежать відносини частини та цілого, а також особливого й спільного (загального) [151, 168]. У підручнику історії стародавнього світу можна використати такі статичні схеми як: “Єгипетське суспільство” та “Пантеон основних олімпійських богів” (додаток 3.1.).

Динамічні схеми показують процес розвитку історичного явища, розчленовуючи цей процес на ланки за їх послідовністю та причинно-наслідковими зв'язками. Деякі схеми поєднують риси статичної та динамічної схем. Наприклад, схема “Лінія часу” відображає основні етапи історичного розвитку людства – поява предків людини, історія первісності, передісторія цивілізації (“неолітична революція”), історія цивілізації (умовний напрямок руху часу, стрілка вказує рух часу зліва направо) і в той же час дає характеристику відліку часу, який прийнято в сучасній історичній науці (до нашої ери, наша ера).

Наведемо приклад використання в навчальному процесі динамічної логічної схеми “Еволюція людини” (додаток 3.2), на якій відображено найважливіші віхи в розвитку сучасної людини та її ймовірних предків (згідно з еволюційним ученням). Умовні позначення схеми виконано у вигляді малюнків, що відображають найважливіші зміни в житті людей та їх імовірних предків.

Логічна схема “Еволюція людини” не лише фіксує увагу учнів на матеріалі життя первісних людей та їх імовірних предків, а й немов спрямовує їх думки шляхом аналізу та синтезу явищ, причому умовні позначення відображають ті аспекти, ознаки та етапи, які необхідно виявити у процесі еволюції людини, і ті зв'язки між ними, які потрібно встановити. Логічна схема допомагає абстрагуватися від зовнішніх, другорядних ознак явищ, виділити окремі важливі частини чи ознаки в їх взаємозв'язку, а потім охопити процес еволюції людини в цілому на вже новій основі – побачити структуру явища чи процесу в цілому. Як показала практика, використання лише тексту підручника для пояснення еволюції людини (матеріал досить складний для шестикласників та охоплює проміжок в кілька мільйонів років) та необхідність напружувати пам'ять для запам'ятовування результатів аналізу відволікає учнів від розумової роботи. Зорова опора у вигляді логічної схеми та відповідних ілюстрацій звільняє учня від напруження пам'яті, полегшує його розумову діяльність, що

особливо важливо під час синтезу явищ, оскільки всі виділені елементи містяться перед очима і учню легко охопити їх в своїй свідомості.

В одній логічній схемі, на наш погляд, повинна бути реалізована одна основна ідея, яка найбільш виражена в даний період і не переплітається з іншими побічними ідеями. Як показав досвід, додаткове навантаження на логічну схему (у ході експерименту ми спробували на схему “Давньоєгипетське суспільство” покласти додаткове навантаження – охарактеризувати галузі управління в Стародавньому Єгипті”: збір податків, суспільні роботи, військову справу) позбавило її цілісності, заважало учням засвоїти її основну ідею.

Велике значення для засвоєння учнями 6-го класу змісту логічних схем має їх ілюстрування зображеннями предметів і людей. Використання в логічних схемах образних ілюстрацій має іншу мету, аніж звичайне використання картин чи малюнків. Воно не забезпечує формування в учнів нових образів історичних явищ, оскільки вміщені в схемі нові для учнів образи привертають їхню увагу більше, аніж умовно позначені зв'язки та відносини між явищами, і перешкоджають засвоєнню основного змісту схеми.

Історичні явища в логічних схемах зображуються за допомогою умовних знаків або символів, які є опорою в розумовій діяльності учня: “... знаки стають носіями, засобами фіксації розумових (уявних) образів предметів, що позначаються. Ці уявні (розумові) образи і є значеннями знаків” [209, 121].

Зображення, що відтворюють явище не тільки повністю, а й окремі його фрагменти, викликають у свідомості учнів пов'язані з ним знання. Таким чином, зв'язки між історичними образами та поняттями, встановлені під час попереднього вивчення матеріалу, переносяться на схему; за символічним знаком встає багатий зміст. “Символічна наочність створює можливість мисленню оперувати не лише словесними узагальненнями, але одночасно і зоровими образами” [18, 137]. Таким чином, учень, спираючись в своїй розумовій діяльності на образ, зображений на схемі підручника, оперує наявними у нього знаннями, що пов'язані з цим образом.

В умовах комплексного підходу до створення підручника та великого розмаїття видів наочних зображень, на наш погляд, слід приділити більшу увагу забезпеченню дидактично обґрунтованого

зв'язку між ілюстративним матеріалом та іншими структурними елементами, передусім текстом. Найповніше класифікацію ілюстративного матеріалу по відношенню до тексту підручника представив Д.Д.Зуєв, який поділив його на три основні групи: провідні, рівнозначні з текстом і такі, що обслуговують його [85, 170]. Розглянемо кожну з цих трьох груп з позиції її місця в структурі підручника історії стародавнього світу.

До провідних відносяться такі ілюстрації, які самостійно розкривають зміст навчального матеріалу, основний текст. Насамперед це картографічний матеріал (близько 40 % карт підручника виконують функцію провідної ілюстрації), сюжетні ілюстрації, наприклад, “Родова община первісних мисливців”, “Сільський будинок, який належить єгипетському хліборобу”, “Місто в Стародавньому Єгипті”, “Ранні поселення в Дворіччі”, “Давньогрецьке житло”, “Реконструкція Афін” тощо. Використання провідних ілюстрацій дає можливість авторам зняти певну частину навантаження з основного тексту підручника.

Рівнозначна з текстом ілюстрація використовується в тих ситуаціях, коли текст без неї буде незрозумілий учневі, так само, як і ілюстрація сама по собі незрозуміла без тексту. Такий ілюстративний матеріал володіє високою пізнавальною продуктивністю, тому ми рекомендуємо використовувати його для формування історичних, історико-географічних понять, під час аналізу соціально-економічних подій та явищ. Прикладами таких ілюстрацій є: “Зрошення полів шадуфами”, “Сільськогосподарські роботи. Давньоєгипетське зображення”, “Суд Соломона”, “Народні збори в Афінах”, “Македонська фаланга”, “Шикування легіону”.

Обслуговуючі ілюстрації в підручнику “мають доповнювати, конкретизувати, розкривати, емоційно посилювати зміст тексту та інших позатекстових компонентів, сприяючи тим самим їх найбільш ефективному сприйманню та засвоєнню в процесі учіння” [85, 175]. Чільне місце серед них займають зображення, близькі до тексту, наприклад, “Знаряддя праці неандертальця”, “Єгипетське військо у поході”, “Озброєння римських воїнів”, “Перехід військ Ганнібала через Альпи”, “Виступ Тіберія Гракха перед народом”, “Перехід військ Цезаря через Рубікон” тощо. Саме вони допомагають учням сформулювати чітке уявлення про предмет чи явище, що виникли під час читання матеріалу. Чимало в

підручниках історії використовуються ілюстрації, які відображають події, що в тексті не розкриваються, але за якими можна доповнити навчальний матеріал, а також ті, що відбуваються вже “за текстом”, тобто після його закінчення. Наприклад: “Єгипетський фараон приймає дари”, “Урочистий винос фараона”, “Штурм фортеці військом Ашшурбаніпала”, “Марій на чолі свого війська” та ін.

Підсумовуючи вищесказане, можна констатувати, що ілюстративний матеріал є важливим структурним компонентом шкільного підручника історії стародавнього світу, який слугує наочною опорою для учнів, тісно пов’язаний зі змістом навчального матеріалу, є носієм певної інформації, а також важливим засобом виховного впливу на учнів.

Апарат орієнтування підручника, як його структурний компонент, забезпечує цілеспрямовану орієнтацію учня в змісті та структурі підручника, створює необхідні умови для успішної самостійної роботи з ним. Основна його функція – допомогти школярам раціонально користуватися підручником. До апарату орієнтування підручника належать: зміст, передмова, рубрикація, сигнали-символи, список літератури.

Довідково-супровідним елементом апарату орієнтування рукопису підручника є **зміст**, який охоплює сукупність заголовків назв розділів, тем, параграфів усіх більш-менш значущих частин книжки із зазначенням сторінок, на яких вони розміщені. У компактній і оглядовій формі він дає загальне, цілісне уявлення про структуру і змістове наповнення підручника. Це вже перший конкретний орієнтир, путівник по підручнику. Зміст дає змогу учням швидко відшукати той чи інший навчальний матеріал у підручнику.

Зміст підручника доцільно вміщувати на початку книжки, між анотацією і передмовою. У процесі навчання учень не раз звертається до змісту підручника. Ось чому потрібно, щоб він був зручним в користуванні. Тому авторам слід прагнути, щоб заголовки розділів, тем, параграфів були короткими, лаконічними, а їх технічне й шрифтове оформлення у змісті сприяло швидкому пошуковій інформації. З цією метою доцільно використовувати шрифти різних розмірів, насиченості і накреслень, кольори, відступи.

Передмова – це вступний текст, що передує викладенню основного матеріалу. Обсяг передмови в шкільному підручнику повинен бути невеликий і мати вигляд вступного звернення до читачів, в якому подано поради, як працювати з підручником, на що звертати особливу увагу, висловлено побажання наполегливо та вдумливо оволодівати предметом. У передмові автору слід у лаконічній формі ознайомити учнів з особливостями побудови підручника, запропонувати раціональні способи користування ним.

Зі змістом тісно пов'язана **рубрикація**, яка становить систему рубрик. Рубрика – це позначення окремої частини матеріалу (розділу, теми). Основу рубрикації становлять заголовки. У методичній літературі розрізняють такі види рубрик: словесні (власне заголовки), графічні та поліграфічні, які зміст частини позначають спеціальними значками, особливим шрифтом тощо; образотворчі, коли використовуються із зазначеною метою символічні образи предметів, явищ, видів діяльності тощо [220].

Вважаємо, що в умовах запровадження технології особистісно орієнтованого навчання в підручнику потрібно використовувати не лише традиційні рубрики, спрямовані на узагальнення та систематизацію знань, формування вміння користуватися підручником як джерелом інформації (“Перевір свою пам’ять”, “Подумай і скажи”, “Творче завдання”, “Що знаєш, а що – вмієш?”), а й ті, що сприяють розвитку творчих здібностей учнів, забезпечують емоційно-позитивний фон навчання (“Пофантазуй”, “Будь дослідником”, “Працюйте разом”, “Віконце допитливих” та ін.).

Для позначення структурних елементів підручника автор може користуватись спеціальними знаками і зображеннями, які називаються сигналами-символами. Науковці поділяють такі умовні позначення на геометричні (прямокутник, коло, квадрат тощо), цифрові та буквені (римські та арабські цифри, великі й малі літери); знаки (питання, оклику, арифметичних дій тощо); рисунки (предметні й такі, що символізують тему); кольори, різні шрифти тощо; позначки у вигляді смуг на полях, що виводиться під зріз сторінки (на такій смужці зазначають номер розділу і навіть його назву) [11].

Диференціювання навчального матеріалу всередині тексту підручника доцільно реалізувати за допомогою шрифтових

виділень, а в ряді випадків – сигналів-символів, рамок, кольору. Таким чином створюється багат шаровість тексту, яка відображає певним чином ієрархічну структуру навчального матеріалу. Виділені особливими шрифтами (напівжирним, курсивом, в розрядку) частини тексту утворюють немов “верхній шар”: це поняття та його визначення, формулювання певних правил та закономірностей історичної науки, узагальнення різного рівня, а також номенклатура історичної науки, наприклад, терміни, імена історичних діячів, дати і тощо. Виділення такого роду є для учнів сигналом: “Це найважливіше – зверни на це увагу”. І навпаки, петитом позначається необов’язковий матеріал – довідковий чи додатковий. Цей матеріал утворює свого роду “нижній шар” тексту [67, 73].

У своєму дослідженні ми виходимо з того, що використання сигналів-символів у підручнику не повинно бути надмірним. Ними слід позначати тільки те, що потребує особливої уваги для оволодіння навчальним матеріалом, оскільки сигнали-символи є не тільки розпізнавальною прикметою елемента навчального матеріалу, а й мають певне значення. На думку Г.М.Донського, збільшувати багат шаровість тексту підручника великою різноманітністю шрифтів у поєднанні з іншими способами виділення недоцільно. Це, як зазначає науковець, призвело б не тільки до надмірної різноманітності тексту, а викликало б певні труднощі в його засвоєнні: учням довелися б відволікатися, щоб обміркувати, до якого рівня узагальнення слід віднести виділені слова чи речення [67, 73].

Складовим елементом апарату орієнтування рукопису підручника є список літератури рекомендованої літератури для учнів. Його, як правило, автори подають наприкінці книжки з поділом літературних джерел за розділами. Побудова і оформлення списку літератури мають відповідати вимогам державного стандарту.

Отже, у розробці методичних засад шкільного підручника історії стародавнього світу важливу роль відіграє його структура. Вона охоплює *текстові* (основний, додатковий та пояснювальний тексти) та *позатекстові компоненти* (апарат організації засвоєння інформації, ілюстративний матеріал, апарат орієнтування).

Проведений аналіз наукової літератури з проблеми дослідження свідчить про те, що основним структурним елементом підручника є текст – головний носій навчальної інформації. У текстовій частині підручника провідну роль відіграє основний текст, що містить дидактично і методично опрацьований та систематизований відповідно до програми навчальний матеріал. Розділи, теми, параграфи поділяють підручник, зокрема його основний текст, на логічно завершені інформаційні частини, що відповідають оптимальним можливостям учня щодо їх засвоєння.

Додатковий текст підручника має містити навчальний матеріал, що доповнює та поглиблює положення основного тексту, а саме: 1) документи, хрестоматійні матеріали, унікальні факти; 2) епізоди з історії пізнання; 3) біографічні описи; 4) уривки із художньої, науково-популярної літератури; 5) цікаву в пізнавальному плані інформацію; 6) довідкові матеріали, що виходять за межі навчальної програми. Цей вид тексту спрямований на посилення наукової доказовості та емоційного навантаження підручника; на ознайомлення учнів з елементами дослідницької роботи; на реалізацію індивідуального підходу до учнів та диференціації навчання.

Головну частину довідкового апарату підручника становлять пояснювальні тексти. Вони охоплюють необхідний для розуміння і ґрунтовного засвоєння навчальний матеріал. До основних елементів пояснювальних текстів підручника історії стародавнього світу належать: 1) передмова; 2) вступ до підручника в цілому та до окремих розділів; 3) примітки, пояснення; 4) словник основних понять; 5) пояснення до ілюстрацій, карт, картосхем, схем.

Розглянувши модель позатекстових компонентів структури шкільного підручника історії стародавнього світу, ми прийшли до висновку, що вона перебуває в тісній взаємодії з текстом підручника і за своєю домінуючою функцією має активізувати пізнавальну діяльність учнів, допомогти в оптимальній реалізації дидактичних функцій шкільного підручника в процесі навчання історії.

Провідну роль у забезпеченні технологічності сучасного підручника історії стародавнього світу слід відвести апарату організації засвоєння матеріалу (завдання та запитання, пам'ятки, узагальнюючі таблиці, поліграфічні виділення тощо), що має

сприяти виробленню в шестикласників вміння вчитися, самостійно оволодівати знаннями, а також запропонувати вчителю орієнтовний зразок організації навчальної діяльності учнів. Особливе місце серед елементів апарату організації засвоєння належить завданням і запитанням, за допомогою яких досягається найбільш цілеспрямоване й продуктивне опрацювання навчального матеріалу підручника в свідомості учня на основі активізації його розумових та емоційних зусиль.

У структурі позатекстових компонентів експериментального підручника важливу роль відіграє ілюстративний матеріал, що є наочною опорою мислення учнів, носієм певної інформації, а також важливим засобом виховного впливу на школярів. Загальними вимогами до відбору ілюстративного матеріалу є: науковість; типовість; різноманітність тематики; доступність; спрямованість на розвиток естетичного смаку.

Апарат орієнтування підручника (зміст, передмова, рубрикація, сигнали-символи, список літератури) призначений допомогти школярам раціонально користуватися навчальною книжкою. Він забезпечує цілеспрямовану орієнтацію учня в змісті та структурі підручника, створює необхідні умови для успішної самостійної роботи з ним.

ВИСНОВКИ

Підручники історії стародавнього світу, які вийшли друком у середині ХІХ – на початку ХХІ ст. є важливою складовою методичної спадщини, яку одержала сучасна українська школа. Процес підручникотворення в цій галузі охоплює п'ять основних етапи: 1-й (середина ХІХ ст. – початок ХХ ст.) – становлення загальних основ підручникотворення з історії стародавнього світу; 2-й (початок ХХ ст. – початок 1920-х рр.) – формування нових тенденцій в конструюванні шкільних підручників історії стародавнього світу; 3-й (початок 20-х – середина 30-х рр. ХХ ст.) – викладання історії стародавнього світу в умовах українізації суспільства і школи та переходу до комплексних програм навчання, період дестабілізації шкільного підручника; 4-й (середина 30-х – кінець 80-х рр. ХХ ст.) – розвиток підручникотворення з історії стародавнього світу на засадах марксистської методології; 5-й (початок 90-х рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.) – реформування історичної освіти в умовах державної незалежності та його вплив на практику підручникотворення з історії стародавнього світу. Встановлено, що зміст шкільних підручників історії стародавнього світу залежав від освітніх систем і зумовлювався суспільно-політичними, соціально-економічними і культурно-освітніми чинниками.

Розробка цілісної моделі підручника історії стародавнього світу охоплює дидактичні (функції та структура підручника, принципи відбору та побудови його змісту) та психологічні аспекти (побудова змісту навчального матеріалу відповідно до етапів процесу навчання, забезпечення процесуальних аспектів навчання історії в 6-му класі, врахування вікових особливостей шестикласників).

Функціями шкільного підручника історії стародавнього світу є: реалізація особистісно орієнтованого навчання; історичної реконструкції, трансформаційна, інтегруюча, координаційна та виховна. З'ясовано провідну функцію підручника – реалізація особистісно орієнтованого навчання – її сутність, особливості втілення в шкільному підручнику історії стародавнього світу.

В умовах інформаційного суспільства особливої значущості набуває не стільки оволодіння предметними знаннями, скільки формування в учнів умінь та бажання вчитися, виховання потреби

в навчанні та самонавчанні упродовж всього життя. Тому характерною ознакою підручника нового покоління є навчання за його допомогою методів і прийомів учіння, тобто вироблення вміння вчитися, самостійно оволодівати знаннями.

Структура сучасного підручника охоплює такі компоненти: текст (основний, додатковий, пояснювальний) та позатекстові компоненти (апарат організації засвоєння, ілюстративний матеріал, апарат орієнтування). Дослідження показало необхідність структурування навчального матеріалу на основі наукової періодизації розвитку історичного процесу на великі, тематично цілісні блоки та педагогічну доцільність розподілу його між основним, додатковим та пояснювальним текстами. Серед компонентів апарату організації засвоєння провідну роль відіграють навчальні завдання і вправи, які мають формулюватись з урахуванням змістового, мотиваційного та процесуального аспектів навчання, сприяти розвитку не тільки репродуктивної, а й творчої діяльності та рефлексивних якостей учня. Встановлено, що на сучасному етапі зростає роль різноманітних елементів апарату орієнтування, насамперед сигналів-символів, у структурі підручника.

Результати дослідження дали можливість сформулювати такі рекомендації для авторів підручників з історії стародавнього світу:

- формуючи зміст шкільного підручника історії стародавнього світу слід дотримуватись таких основних принципів: науковості; цілісності та системності; багатоаспектності; альтернативності; полікультурності; гуманізації; інтегрованості; рефлексивності; доступності і зростаючої складності; соціальної ефективності;

- при вирішенні структурних питань слід дотримуватись наступних правил: 1) розділи, теми й параграфи повинні бути відносно тематично завершеними і сюжетно цілісними; 2) матеріал параграфа повинен бути розрахований на одну навчальну годину; 3) усі параграфи за обсягом матеріалу мають бути приблизно однаковими;

- в структурі та змісті підручника повинні бути засоби організації продуктивної діяльності учнів (дослідницька, творча діяльність школяра; використання методу аналогій, порівняння різних точок зору і підходів до висвітлення подій; наявність оцінної

позиції щодо навчального матеріалу; рефлексивне осмислення прочитаного);

- зміст сучасного підручника історії стародавнього світу має ґрунтуватись на засадах комунікативно-діяльнісного принципу;

- матеріал тексту підручника має викладатись таким чином, щоб створювались умови для діалогу між текстом і учнем. А це означає, що текст підручника повинен містити в явному чи прихованому вигляді запитання чи систему запитань, на це запитання можна дати попередню відповідь (висунути гіпотезу) і в тексті повинен бути матеріал для перевірки гіпотези, тобто для самоконтролю;

- додатковий текст шкільного підручника історії стародавнього світу має містити: 1) документи, хрестоматійні матеріали, унікальні факти; 2) епізоди з історії пізнання; 3) біографічні описи; 4) уривки із художньої, науково-популярної літератури; 5) цікаву в пізнавальному плані інформацію; 6) довідкові матеріали, що виходять за межі навчальної програми;

- методичний апарат повинен бути спрямований на активізацію пізнавальної діяльності та емоційно-ціннісної сфери учнів;

- пізнавальні завдання підручника мають забезпечувати використання учнями відповідних методів і методології історико-соціального дослідження при аналізі відповідних типових сюжетів, навчати їх ставити запитання й усвідомлювати мету діяльності, прогнозувати, здійснювати самоконтроль та самокорекцію, оцінювати якість виконаної роботи;

- автори підручників повинні використовувати позитивну мотивацію до навчання, планувати навчальний матеріал так, щоб процес навчання ґрунтувався на засадах співробітництва;

- створюючи навчальні тексти, автор має враховувати деякі закономірності запам'ятовування, а саме особливості надходження інформації в короткочасну й довгочасну пам'ять, зберігання її там, а також переведення з однієї пам'яті в іншу. Тому пізнавальний текст не повинен являти собою експрес-інформацію. Матеріал, призначений для довготривалої пам'яті, повинен викладатись в яскравій, образно-емоційній формі;

- в підручнику потрібно використовувати не лише традиційні рубрики, що спрямовані на узагальнення та

систематизацію знань, а й ті, що сприяють розвитку творчих здібностей учнів, забезпечують емоційно-позитивний фон навчання (“Пофантазуй”, “Будь дослідником”, “Працюйте разом”, “Віконце допитливих” та ін.);

- диференціювання навчального матеріалу в середині тексту підручника слід здійснювати за допомогою шрифтових виділень, а в ряді випадків – сигналів-символів, рамок, кольору .

Водночас, не можна вважати, що дослідженням повністю вичерпано тему. Подальших наукових досліджень потребує низка проблем, а представлення у підручнику емоційно-ціннісного аспекту змісту освіти; розробка критеріїв відбору навчального матеріалу з урахуванням досягнень історичної, педагогічної та психологічної науки. Цей перелік можна продовжити, оскільки дослідження проблем методичних засад шкільного підручника історії у вітчизняній педагогічній науці перебуває на початковому етапі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Агибалова Е.В., Донской Г.М.* Методические основы учебника истории средних веков // Преподавание истории в школе. – 1969. – № 4. – С. 72 – 83.
2. *Алексашикина Л.Н., Боголюбова Н.К., Кораблева Л.Ю.* Методическое построение учебников истории и географии // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1981. – Вып. 9. – С. 56 – 76.
3. *Андреевская Н.В.* Очерки методики истории V – VII классы. – Л.: Учпедгиз, 1958. – 287 с.
4. *Аппарат* ориентировки в школьных учебниках: Методические материалы. – М.: Просвещение, 1973. – 58 с.
5. *Бабанский Ю.К.* Дидактические проблемы совершенствования учебных комплексов // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1980. – Вып. 8. – С.17 – 33.
6. *Бандровський О.* Історія стародавнього світу: Підруч. для 6 кл. серед. загальноосвіт. навч. закладів – 2-ге вид., доопр. – К.: Генеза, 2001. – 304 с.
7. *Батракова С.Н.* Педагогические приемы эмоционального воздействия на учащихся. – Ярославль, 1982. – 82 с.
8. *Баханов К.О.* Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі: Монографія – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 160с.
9. *Бахтина О.И.* Новый учебник “История древнего мира” // Преподавание истории в школе. – 1984. – № 5. – С. 6.
10. *Бахтина О.И.* Учебники истории в советской школе // Советская педагогика. – 1987. – № 10. – С. 106 – 111.
11. *Бейлинсон В.Г.* Арсенал образования: характеристика, подготовка, конструирование учебных изданий. – М.: Книга, 1986. – 286 с.
12. *Беспалько В.П.* О некоторых предпосылках дидактической теории учебника // Советская педагогика. – 1980. – № 1. – С. 81 – 89.
13. *Беспалько В.П.* Опыт разработки и использования критерия качества усвоения знаний // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52 – 69.
14. *Беспалько В.П.* Теория учебника: Дидактический аспект. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.

15. *Беспечанский В.П.* Психология исторического мышления школьников. – Челябинск: Челяб. ГПИ, 1980. – 119 с.
16. *Бібік Н.М.* Врахування пізнавальних інтересів учнів у підручникотворенні // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / Редкол. – К.: Педагогічна думка, 2003. – Вип.. 3. – С. 27 – 31.
17. *Богданова О.С., Калинина О.Д.* О воспитательной функции учебников // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1982. – Вып. 11. – С. 6 – 22.
18. *Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А.* Психология усвоения знаний в школе. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 347 с.
19. *Боданська О.Я.* Підручник як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів (на матеріалі підручників історії та географії для 5 – 8 класів): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Харків, 1971. – 252 с.
20. *Бондаренко С.М.* Анализ психологических факторов трудности учебных заданий (обзор отечественной литературы) // Психолог. пробл. построения шк. учеб. /Под ред. Г.Г. Граник. – М.: Просвещение, 1979. – С. 99 – 120.
21. *Бондаренко С.М.* Формирование познавательного интереса школьников средствами учебника // Психологические проблемы повышения качества обучения и воспитания: Сб. науч. Трудов / Редкол.: И.В.Дубровина, Б.С.Круглов. – М.: Изд-во АПН СССР, 1984. – С. 159 – 167.
22. *Булда А.А.* Оптимальное сочетание общеклассной, групповой и индивидуальной работы учащихся на основе учета их познавательных возможностей (На материале обучения гуманитарным предметам в IV классе): Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1978. – 179 с.
23. *Бунятян К.П., Зубар В.М., Селіцька С.І.* Історія стародавнього світу: Проб. підруч. для 6 кл. серед. загальноосвіт. шк. – К.: Либідь, 1997. – 240 с.
24. *Бурда М.І.* Теорія шкільного підручника як предмет педагогічного дослідження // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / Редкол. – К.: Комп'ютер у школі та сім'ї, 1999. – С. 6 – 8.
25. *Буринська Н.М.* Особистісно зорієнтоване навчання як провідна дидактична функція сучасного підручника. // Проблеми сучасного

- підручника: Зб. наук. праць / Редкол. – К.: Педагогічна думка, 2003. – Вип. 4. – С. 7 – 10.
26. Бущик Л.П. Очерк развития школьного исторического образования в СССР. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961 – 540 с.
27. Вагин А.А. Методика преподавания истории в средней школе: Учение о методах. Теория урока. – М.: Просвещение, 1968. – 431 с.
28. Вебер М. Основные социологические понятия // Вебер М. Избранные произведения: Пер. с нем / Сост., общ. ред. Ю.Н. Давыдова. – М.: Прогресс, 1990. – 804 с.
29. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К., Ірпінь: Перун, 2004. – 1428 с.
30. Виноградов П. Учебник всеобщей истории. Ч. I. Древний мир: 10-е изд. – М.-Спб-Рига, 1907. – 188 с.
31. Виноградова М.Д., Первин И.Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников: Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1977. – 159 с.
32. Виннер Р.Ю. Древняя Европа и Восток: Учеб. для младших кл. гимназии. – М., 1914. – 176 с.
33. Виннер Р.Ю. Учебник древней истории. – 4-е изд. – М., 1906. – 224 с.
34. Виннер Р.Ю. Учебник древней истории. – М., 1900. – 220 с.
35. Виннер Р.Ю. Школьное преподавание древней истории и новая историческая наука // Вестник воспитания. – 1898. – № 1. – С. 36-60.
36. Виннер Р. Підручник стародавньої історії / З російської десятого видання переклав С.Нераденко. – К., Держвидав, 1922 – 169 с.
37. Возрастная и педагогическая психология / В.В. Давыдов, Т.В. Драгунова, Л.Б. Ительсон и др. / Под ред. А.В. Петровского. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1979. – 110 с.
38. Вопросы психологии познавательной деятельности учащихся: Межвуз. сб. научн. Трудов. – М.: МГПИ им. Ленина, 1986. – 181 с.
39. Вопросы совершенствования школьного учебника: Мат-лы II пленума Ученого методического совета при Министерстве просвещения СССР. – М.: Просвещение, 1975. – 312 с.

40. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 90 с.
41. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Под ред. *В.В.Давыдова.* – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.
42. *Гальперин П.Я., Запорожец Н.И., Эльконин Д.Б.* Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе // *Возрастная и педагогическая психология: Тексты.* – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. – С.230 – 242.
43. *Гончаренко С.* Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
44. *Гора П.В.* Методы и методические приемы формирования образных исторических представлений у учащихся в VI классах // *Опыт изучения истории средних веков в VI классе* // Под ред. П.В. Горы. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1965. – С. 46 – 96.
45. *Гора П.В.* Подготовка учителя к уроку // *Преподавание истории в школе.* – 1964. – № 3. – С. 58 – 64.
46. *Горпинюк В.П.* Ілюстративний матеріал підручника як складова його структури // *Педагогіка і психологія.* – 1995. - № 1. – С. 54 – 62.
47. *Граник Г.Г.* Учитель, учебник и школьники. – М.: Знание, 1977. – 64 с.
48. *Граник Г.Г., Бондаренко С.М.* О типах учебных текстов // *Проблемы школьного учебника.* – М.: Просвещение, 1975. – Вып. 3. – С. 73 – 85.
49. *Граник Г.Г., Концевая Л.А., Бондаренко С.М.* О реализации закономерностей понимания в учебном тексте // *Проблемы школьного учебника.* – М.: Просвещение, 1991. – Вып. 20. – С. 45 – 61.
50. *Гречихин А.А.* О путях и возможностях типологического моделирования школьного учебника // *Проблемы школьного учебника.* – М.: Просвещение, 1985. – Вып. 15. – С. 12 – 32.
51. *Грицевский И.М.* Работа учителя с учебником при подготовке к уроку истории: Кн. для учителя: Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1987. – 80 с.
52. *Гудзик І.П.* Мова шкільного підручника // *Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / Редкол.* – К.: Комп'ютер у школі та сім'ї, 1999. – С. 34- 36.

53. *Гуревич А.Я.* К вопросу об особенностях исторической науки // Вопросы методологии исторической науки. – М., 1967. – С. 178 – 198.
54. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
55. *Демиденко В.К.* Психологічні основи засвоєння історії учнями. – К.: Радянська школа, 1970. – 127 с.
56. *Державний стандарт освітньої галузі "Суспільствознавство" // Історія в школах України.* – 2003. – №1. – С.7–24.
57. *Дидактические проблемы построения базового содержания образования:* Сб. науч. Тр. / Под ред. И.Я.Лернера, И.К.Журавлева. – М.: Изд-во ИТПиМИО РАО, 1993. – 210 с.
58. *Дмитракова Н.П.* Условия эмоционального воздействия учителя на воспитанников // Советская педагогика. – 1984. – № 8. – С. 23 – 27.
59. *Доблаев Л.П.* Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 176 с.
60. *Добрынин К.И.* Древний мир (Восток, Греция, Рим): Для реальных училищ и женских гимназий. – М.: изд. В.С.Спиридонов, 1910. – 264 с.
61. *Добрынин Н.Ф., Бардиан А.М., Лаврова Н.В.* Возрастная психология: Курс лекций. – М.: Просвещение, 1965. – 295 с.
62. *Долгополов И.И.* Эстетическое воспитание учащихся в процессе обучения истории: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1967. – 231 с.
63. *Донской Г.М.* Как создавался учебник средних веков // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1980. – Вып. 8. – С. 119 – 144.
64. *Донской Г.М.* Некоторые методические принципы отбора теоретических знаний в учебниках истории // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1979. – Вып. 7. – С. 71 – 89.
65. *Донской Г.М.* Некоторые проблемы структуры учебника истории // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1975. – Вып. 3.– С. 30–44.

66. *Донской Г.М.* Соотношение единичного, особенного и общего в учебниках истории // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1981. – Вып. 9. – С. 24 – 43.
67. *Донской Г.М.* Типологические свойства современного учебника // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1985. – Вып. 15. – С. 70 – 87.
68. *Древние цивилизации* / С.С.Аверинцев, В.П.Алексеев, В.Г.Ардзинба и др.; Под общ. ред. Г.М.Бонгард-Левина. – М.: Мысль, 1989. – 479 с.
69. *Дудецкий А.Я.* Роль чувств в познавательной деятельности учащихся // Формирование диалектико–материалистического мировоззрения у учащейся молодежи / Материалы науч.-метод. конференции. 17-19 июня 1970 г. Отв. ред. чл.-кор. Акад. пед. наук СССР А.Е.Кондратенков. – Смоленск, 1970. – С. 38 – 41.
70. *Жерар Ф.-М., Роеж'єр К.* Як розробляти та оцінювати шкільні підручники / Пер. з фр. Марини Марченко. – К.: К.І.С., 2001. – 352 с.
71. *Журавлев И.К.* Дидактический аспект проблемы параллельных учебников // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика, 1987. – Вып. 2(50). – С. 33 – 36.
72. *Журавлев И.К.* Перспективы исследования форм организации коллективной познавательной деятельности учащихся // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика, 1982. – № 1. – С. 19 – 23.
73. *Журавлев И.К.* Руководство познавательной деятельностью учащихся средствами учебника // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика, 1989. – № 2(54). – С. 31 – 35.
74. *Зарифова М.А.* Методические основы учебника истории союзной республики: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1985. – 212 с.
75. *Зенченко С.* Учебник древней истории. Восток и Греция. – 5-е изд. – М.: Изд. К.Н.Тихомирова, 1912. – Вып. 1. – 283 с.
76. *Знаменская А.А.* О работе над историческими понятиями в курсе V класса // Вопросы преподавания истории. – Л., 1947. – С. 51 – 66.
77. *Знойко Н.* Краткое руководство по древней истории: Для женских гимназий, реальных и коммерческих училищ. – 5-е изд. –

- Одесса: книжн. магаз. “Нового времени” А.С.Суворина, 1910. – 176 с.
78. *Знойко Н.* Систематический курс древней истории. Курс IV класса мужск. и женск. гимназий и протогимназий. – 5-е изд. – Одесса, 1902. – 231 с.
79. *Зорина Л.Я.* Отбор научного материала в учебник // Педагогика. – 1988. – № 9. – С. 64 – 68.
80. *Зубкова Е.* «Универсальная история». На пути к новой концепции школьного историознания //Историки читают учебники истории. Традиционные и новые концепции учебной литературы /Под ред. Карла Аймермахера и Геннадия Бордюгова. Серия «АИРО – Проект». – М.: АИРО-XX, 2002. – С. 93 – 113.
81. *Зуев Д.Д.* Научно-организационные проблемы развития теории школьного учебника // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1978. – Вып. 6. – С. 245 – 258.
82. *Зуев Д.Д.* Проблемы программирования активизации дидактических функций современного школьного учебника в процессе его создания // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1980. – Вып. 8. – С. 254 – 285.
83. *Зуев Д.Д.* Термины и их определения (Структура современного школьного учебника) // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1980. – Вып. 8. – С. 330 – 335.
84. *Зуев Д.Д.* Учебная книга – источник становления личности школьника // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 3 – 10.
85. *Зуев Д.Д.* Школьный учебник. – М.: Педагогика, 1983. – 240 с.
86. *Зякун А.І.* Навчальна література з історії кінця 80-х-90-ті рр. ХХ ст.: історіографічний аналіз: Дис. ...канд. іст. наук: 07.00.06 . – К., 2002. – 184 с.
87. *Иванов К.А.* История древнего мира. Применительно к последней примерной программе, утв. Мин. нар. просвещения – Спб., 1899. – 266 с.
88. *Иванов К.А.* Очерки по методике истории. – 3-е изд. – Спб, 1915. – 189 с.
89. *Иловайский Д.* Древняя история. Изд. 6-е распостр. в объеме курса среднеучебн. заведений. – М., 1867. – 342 с.
90. *Иловайский Д.* Очерки и рассказы из всеобщей истории. ч.I Древний мир. – М., 1883. – 384 с.

91. *Иловайский Д.И.* Мелкие сочинения, статьи и письма. 1857-1887. – М., 1888. Т.1. – С. 254 – 264.
92. *Ильина Т.А.* Особенности программированного учебника // проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1974. – Вып. 1. – С. 125 – 148.
93. *Ительсон Л.Б.* Лекции по современным проблемам психологии обучения. – Владимир: ЛГПИ, 1972. – 264 с.
94. *Історія стародавнього світу: Підруч. для 5-6 кл. серед. шк./* За ред. О.В.Мішуліна: Пер. з 12-го рос. вид. – 12-е. вид. – К., Радянська школа, 1954. – 224 с.
95. *Кабанова-Меллер Е.Н.* Приемы учебной работы и их классификация // Советская педагогика. – 1975. – № 2. – С. 41 – 48.
96. *Кабанова-Меллер Е.Н.* Учебник и организация познавательной деятельности учащихся // Советская педагогика. – 1968. – № 3. – С. 45 – 50.
97. *Кайданов И.* Древняя история. От сотворения и происхождения первых государств до переселения народов и падения Западной Римской империи. – СПб., 1834. – 337 с.
98. *Каким быть учебнику: дидактические принципы построения /* Под ред. И.Я.Лернера, Н.М.Шахмаева. – М.: Изд-во РАО, 1992. – Ч.1. – 169 с.
99. *Каким быть учебнику: дидактические принципы построения /* Под ред. И.Я. Лернера, Н.М. Шахмаева. – М.: Изд-во РАО, 1992. – Ч. 1. – 169 с.
100. *Кареев Н.И.* Заметки о преподавании истории в средней школе. – Спб. 1900. – 78 с.
101. *Кареев Н.И.* О школьном преподавании истории. – Пг., 1917. – 195 с.
102. *Кареев Н.И.* Учебная книга древней истории. – Спб., 1912. – 286 с.
103. *Карлаварис Б.* Иллюстрации в школьных учебниках как средство воспитания учащихся // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1979. – Вып. 7. – С.208 – 218.
104. *Карцов В.Г.* Методика преподавания истории в начальной школе. Учеб. для пед. училищ. – М.: Учпедгиз, 1956. – 176 с.

105. *Кловак Г.Т.* Основи педагогічних досліджень: Навч. посібник для вищих пед. навчал. закладів. – Чернігів: Чернігів. держ. центр науково-технічної і економічної інформації, 2003. – 260 с.
106. *Ковалев С.И.* Новый учебник древней истории для средней школы // Преподавание истории в школе. – 1954. – № 6. – С. 43-51.
107. *Ковалевский М.О.* Древний Восток и первобытная Греция. – 2-е изд., испр. – Казань: изд. кн. маг. Голубева, 1914. – 154 с.
108. *Ковалевский М.О.* История Греции и Рима: Курс III курса мужских гимназий по учебным планам 1913 г. – Казань: Изд. М.А.Голубева, 1913. – 187 с.
109. *Ковалевский М.О.* История древнего мира: Для реальных училищ и женских гимназий. – Казань: Изд. М.А.Голубева, 1914. – 166 с.
110. *Ковалевський М.* Стародавній Схід та первісна Греція / З російської четвертого видання переклав С.Нераденко. – К., Держвидав, 1923 – 170 с.
111. *Ковальов С.І.* Історія стародавнього світу: Підруч. для 5 – 6 кл. серед. шк.: Пер. з рос. вид. – К., Рад. школа, 1957. – 207 с.
112. *Кодлюк Я.* Підручник для початкової школи: теорія і практика. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. – 288 с.
113. *Кодлюк Я.П.* Ілюстративний матеріал як структурний компонент шкільного підручника: дидактичний аспект // Рідна школа. – 2003. – № 12. – С. 26 – 29.
114. *Кодлюк Я.П.* Теорія і практика підручникотворення у галузі початкової освіти України (1960-2000 рр.): Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 – К., 2005. – 454с.
115. *Кодлюк Я.П.* Шкільний підручник в умовах розвивального навчання // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / Редкол. – К.: Педагогічна думка, 2003. – Вип. 3. – С. 5 – 9.
116. *Кодлюк Я.П.* Шкільний підручник як організатор засвоєння навчального матеріалу // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / Редкол. – К.: Педагогічна думка, 2003. – Вип.. 4. – С. 10 – 17.
117. *Колчина Р.Е.* Запоминание учебного материала по древней истории учащимися в зависимости от приемов его изложения в учебнике // Психология усвоения истории учащимися. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 122 – 164.

118. *Комаров В.А.* Нужен новый учебник // Народное образование. – 1990. – № 5. – С. 133.
119. *Комаров В.О.* Історичні поняття як складові елементи історичних знань учнів (на прикладі теми “Падіння республіки та утворення Римської імперії”, 6 кл.) // Історія в школі. – 2006. – № 1. – С. 19 – 24.
120. *Комаров В.О.* Методичні умови формування історичного мислення учнів у процесі навчання: Дис. ...д-ра. пед. наук: 13.00.02. – Кривий Ріг, 1996. – 383 с.
121. *Коменский Я.А.* Об искусном пользовании книгами – первейшим инструментом развития природных дарований // Я.А.Коменский. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. – С. 120 – 128. – (Антология гуманной педагогики).
122. *Коменський Я.А.* Избранные произведения / Под ред. А.А.Красновского. – М.: Учпедгиз, 1955. – 651 с.
123. *Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Педагогічна газета.* – 2002. – № 1(91). – С. 4 – 6.
124. *Коровкин Ф.П.* Вопросы научно-методического обоснования учебника истории древнего мира в средней школе – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – 192 с.
125. *Коровкин Ф.П.* Задачи и методическое оформление учебника по истории древнего мира // Преподавание истории в школе. – 1962. – № 5. – С. 71 – 84.
126. *Коровкин Ф.П.* О методических требованиях к учебникам истории для восьмилетней школы // Преподавание истории в школе. – 1959. – № 2. – С. 42-52.
127. *Коровкін Ф.П.* Історія стародавнього світу: Підруч. для 5-6 кл. серед. шк. – Х.: Рад. шк., 1958. – 196 с.
128. *Коровкін Ф.П.* Історія стародавнього світу: Підруч. для 5-го кл. серед. шк. [Пер. з рос. вид. Учпедгізу] – К.: Рад. шк., 1962. – 239 с.
129. *Коровкін Ф.П.* Історія стародавнього світу: Підруч. для 5-го кл. серед. шк.: Пер. з рос. – 3-тє вид., доопр. – К.: Рад. шк., 1988. – 253 с.
130. *Коровкін Ф.П., Косова Г.Р., Житомирлова Н.М.* Методика викладання історії стародавнього світу. – К.: Радянська школа, 1975. – 208 с.
131. *Костюк Г.С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.

132. *Краевский В.В.* Разработка теоретических основ учебника как часть научного обоснования обучения // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1978. – Вып. 6. – С. 7 – 17.
133. *Креманович М.* Методы исследования удобочитаемости учебных текстов // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1974. – Вып. 2. – С. 108 – 120.
134. *Кремень В.* Особистісно-розвивальне навчання як науковий пріоритет // Рідна школа. – 1998. – № 11. – С. 53 – 57.
135. *Крижанівський О., Ставнюк В.* Сучасні тенденції у висвітленні історії стародавнього світу // Історія в школах України. – 1997. – № 2. – С. 11-13.
136. *Крутецкий В.А.* Психология обучения и воспитания школьников. Книга для учителя и клас. руководителя. – М.: Просвещение, 1976. – 303 с.
137. *Крутецкий В.А., Лукин Н.С.* Психология подростка. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1965. – 316 с.
138. *Кулюткин Ю.Н.* Анализ функциональных стилей учебного текста // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1977. – Вып. 5. – С. 91 – 97.
139. *Левитов Н.Д.* Психологические особенности подростков. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1954. – 52 с.
140. *Лейбенгруб П.С.* Дидактика уроку історії в середній школі. – К.: Рад. шк., 1968. – 187 с.
141. *Лейтес Н.С.* Возрастные особенности развития склонностей // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – М.: Педагогика, 1978. – С. 222 – 236.
142. *Лейтес Н.С.* Умственные способности и возраст. – М.: Педагогика, 1971. – 279 с.
143. *Лернер И.Я.* Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1982. – 191 с.
144. *Лернер И.Я.* Состав содержания образования и пути его воплощения в учебнике // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1978. – Вып. 6. – С. 46 – 64.
145. *Липкина А.И.* Воспроизведение и забывание конкретно-образного и отвлеченного учебного материала // Вопросы психологии памяти / Под ред. А.А.Смирнова. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – С. 74 – 86

146. *Лукич Н.* Совершенствование учебника в условиях современного обучения // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1974. – Вып. 1. – С. 179 – 193.
147. *Максаковский В.П.* Учебник нового поколения // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1985. – Вып. 15. – С. 69 – 71.
148. *Мелихов В.А.* История Греции и Рима: Курс III класса мужских гимназий и реальных училищ. – Харьков, 1915. – 203 с.
149. *Мелихов В.А.* История древнего мира: Курс IV класса женских гимназий и коммерческих училищ. – Харьков, 1916. – 198 с.
150. *Менчинская Н.А.* Психологические требования к учебнику // Известия АПН РСФСР. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1955. – Вып. 63. – С. 141 – 168.
151. *Методика* обучения истории древнего мира и средних веков в V – VI классах: Пособие для учителей /Под ред. Ф.П. Коровкина, Н.И. Запорожец. – М.: Просвещение, 1970. – 400 с.
152. *Микк Я.А.* Оценка учебников формулами трудности текста // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1977. – Вып. 5. – С. 98 – 109.
153. *Миховский В.* О советском учебнике истории древнего мира // Проблемы школьного учебника. (О конструировании учебника). – М.: Просвещение, 1980. – Вып. 8. – С. 111-118.
154. *Мойсеюк Н.Є.* Педагогіка. Навчальний посібник. – 4-е вид., доповнене. – К., 2003. – 615 с.
155. *Момот Л.Л.* Навчально-пошукові тексти у структурі підручника // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / Редкол. – К.: Педагогічна думка, 2000. – Вип.. 2. – С. 21 – 23.
156. *Момот Л.Л.* Реалізація в підручниках емоційно-ціннісного компонента змісту освіти // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / Редкол. – К.: Комп'ютер в школі та сім'ї, 1999. – С. 32 – 33.
157. *Монахов В.М., Кабардин О.Ф.* Этапы подготовки и проверки нового учебника // Советская педагогика. – 1983. – № 5. – С. 72 – 75.
158. *Мороз П.* Захопити, а не примусити (Ігрова діяльність на уроках історії, на прикладі вивчення історії стародавнього світу). Всесвітня історія. 6 кл. // Історія в школах України. – 2005. – № 4. – С. 25 – 29.

159. *Мороз П., Мороз І.* Історія одного підручника. (Історико–порівняльний аналіз підручників історії стародавнього світу ХІХ – ХХ ст.) // Історія в школі. – 2005. – № 10. – С. 26 – 29.
160. *Мороз П.В.* Дидактичні матеріали з історії стародавнього світу. 6 кл. – К.: А.С.К., 1998. – 128 с.
161. *Мороз П.В.* Науково-методичні проблеми шкільних підручників історії // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць. – К: Комп'ютер у школі та сім'ї, 1999. – С. 121–123.
162. *Мороз П.В.* Проблема добору фактів та побудова підручників історії // Зміст і технології шкільної освіти: Матеріали звітної наукової конференції Інституту педагогіки АПН України 28-30 березня 2000 р. – К.: Пед. думка, 2000. – С. 72-73.
163. *Мороз П.В., Мороз І.В.* Психологічний аспект концепції шкільного підручника історії // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / Редкол. – К.: Педагогічна думка, 2003. – Вип.4. – С. 201–206.
164. *Мороз П.В., Чубукова Т.О.* Історія стародавнього світу. 6 кл. Зошит для тематичного оцінювання навчальних досягнень учнів. – Х.: Скорпіон, 2001. – 160 с.
165. *Мороз П.В., Чубукова Т.О.* Історія стародавнього світу: Навч. посібник для учнів 6-го кл. – К.: Фенікс, 2000. – 312 с.
166. *Научно-методический анализ школьных учебников.* – М.: НИИ СиМО АПН СССР, 1984. – 368 с.
167. *Несторенко В.Г.* Вступ до філософії: онтологія людини: Навчальний посібник для студентів вищих учбових закладів. – К.: Абрис, 1995. – 336 с.
168. *Никольський Н.М.* История. Доклассовое общество. Древний Восток. Античный мир: Учеб. для средней школы. 5-й год обучения. – Х. – Днепропетровск, Рад. школа, 1933. – 200 с.
169. *Ницше Ф.* О вреде и пользе истории для жизни // Ницше Ф. Сочинения: В 2 т. /Пер. с нем. Я.Бермана и др.; Сост. К.А.Свасьян. – М.: Мысль, 1990. – Т.1. – С. 74 – 89.
170. *Ничкович Р.* Научно-организационные аспекты оценки и совершенствования школьных учебников // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1977. – Вып. 5. – С. 145 – 155.
171. *Никольський Н.М.* Історія. Рим: Підруч. для 6-го кл. серед. шк. – Х. – Дніпропетровськ, Рад. школа, 1934. – 47 с.

172. *Новикова Л.И.* Смена парадигмы воспитания – назревшая проблема педагогики // Известия РАО. – 1999. – № 2. – С. 23 – 29.
173. *Образцов П.И.* Методы и методология психолого-педагогического исследования. – СПб., 2004. – 268 с.
174. *Обучение и развитие (Экспериментально-педагогическое исследование)* / Под ред. Л.В.Занкова. – М.: Педагогика, 1975. – 440 с.
175. *Общая психология* / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1976. – 479 с.
176. *Онищук В.А.* Психолого-дидактические требования к заданиям и упражнениям в учебнике // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1975. – Вып. 3. – С. 130 – 137.
177. *Павленко Ю.В.* История мировой цивилизации. Философский анализ. – К.: Феникс, 2002. – 760 с.
178. *Павленко Ю.В.* Історія світової цивілізації: Соціокультурний розвиток людства: Навч. посібник / Відп. ред. та автор вст. слова С. Кримський. – К.: Либідь, 1996. – 360 с.
179. *Паламарчук В.Ф.* Як виростити інтелектуала. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. – 152 с.
180. *Педагогика школы: Учеб. пособие для пед. ин-тов* / Г.И.Щукина, М.Г.Казакина, Т.К.Ахаян и др.; Под ред. чл. кор. АПН СССР Г.И.Щукиной. – М.: Просвещение, 1977. – 383 с.
181. *Педагогика: педагогические теории, системы, технологии* / Под ред. С.А.Смирнова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 512 с.
182. *Перовский Е.И.* Методическое построение и язык учебника для средней школы // Известия АПН РСФСР. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1955. – Вып. 13. – С. 3 – 139.
183. *Петряев К.Д.* Вопросы методологии исторической науки. – 2-е изд., перераб. – К.: Вища школа, 1976. – 179 с.
184. *Петухова Ю.К.* О мотивах изучения школьниками истории // Формирование исторического мышления школьников / Отв. ред. В.П.Беспечанский. – Челябинск, 1974. – Вып. I. – С. 96 – 99.
185. *Покиданов Г.О.* Підручник – найефективніший навчальний посібник. // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / Редкол. – К.: Комп'ютер у школі та сім'ї, 1999. – С. 13 – 15.

186. Полторац Д.И., Анпарович Н.И., Думин С.В. Методика использования средств обучения в преподавании истории /Под ред. Д.И.Полторака. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.
187. Пометун Е.И. Проблемы развития школьного исторического образования в Украине в XX веке: Дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01,02. – К., 1996. – 443 с.
188. Пометун О., Гупан Н. Підручник як засіб виховання громадянина (З практики реалізації основних принципів створення сучасного підручника з історії, на прикладі підручника з новітньої історії України для 11 класу) // Історія в школах України. – 2005. – № 4. – С. 19 – 24.
189. Пометун О., Фрейман Г. Методика навчання історії в школі . – К.: Генеза, 2005. – 328 с.
190. Пометун О.І. Актуальні проблеми шкільного підручника з історії // Історія в школах України. – 2002. – № 6. – С. 13 – 17.
191. Пометун О.І. Періодизація розвитку шкільної історичної освіти в Україні XX ст. // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 2 (3). – С.63 – 70.
192. Пометун О.І. Шкільний підручник з історії: ознаки нового покоління. // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / Редкол. – К.: Педагогічна думка, 2003. – Вип. 4. – С. 159 – 166.
193. Попков А.В. Из истории иллюстрирования школьных учебников // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1978. – Вып. 6. – С. 197 – 210.
194. Проблемы школьного учебника (Круглый стол) // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 50 – 67.
195. Проданович Т. Дидактические основы использования иллюстраций в современных учебниках // Функции художественно-графического оформления учебников: Пер. с серб.-хорв. / Под ред. Г.М.Донского. – М.: Просвещение, 1986. – С. 45 – 50.
196. Пруха Я. К разработке параметров сложности учебного текста (обзор исследований) // Проблемы школьного учебника. – М.: просвещение, 1985. – Вып. 15. – С. 143 –164.
197. Психологические особенности учебной деятельности школьников: Межвуз. сб. науч. трудов / Челябин. Госуд. Пед. институт. – Челябинск: ЧГПИ, 1984. – 88 с.

198. *Психолого-педагогические* проблемы развития школьника как субъекта учения / Под ред. Е.Д.Божович. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2000. – 192 с.
199. *Психолого-педагогические* проблемы создания и использования учебника (Круглый стол) // Вопросы психологии. – 1983. – № 4. – С. 77 – 95.
200. *Психолого-педагогические* проблемы создания и использования учебника (Круглый стол) // Вопросы психологии. – 1983. – № 5. – С. 66 – 86.
201. *Психолого-педагогические* проблемы создания и использования учебника (Круглый стол) // Вопросы психологии. – 1983. – № 6. – С. 57 – 80.
202. *Пунский В.О.* О некоторых новых требованиях к будущим учебникам // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1991. – Вып. 20. – С. 62 – 68.
203. *Пунский В.О.* Формирование у школьников понимания закономерности исторического процесса. – М.: Просвещение, 1972. – 72 с.
204. *Радованич Р.* Графико-иллюстративная структура учебника как средство социального общения // Функции художественно-графического оформления учебников: Пер. с серб.-хорв. / Под ред. Г.М.Донского. – М.: Просвещение, 1986. – С. 28 – 38.
205. *Размыслов П.И.* Возрастные и индивидуальные различия в запоминании эмоционально-образного и абстрактного материала // Вопросы психологии памяти / Под ред. А.А.Смирнова. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – С. 51 – 73.
206. *Рахимов А.З.* Логико-психологическая концепция разработки школьных учебников // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1991. – Вып. 20. – С. 27 – 33.
207. *Редько А.З.* Психологические особенности усвоения истории учащимися IV – VII классов // Психология усвоения истории учащимися / Под ред. А.З. Редько. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 7 – 60.
208. *Редько А.З.* Усвоение исторических понятий учащимися V – VII классов // Известия АПН РСФСР. Вопросы психологии обучения. – М.: АПН РСФСР, 1950. – Вып. 28. – С. 67 – 113.

209. *Резников Л.О.* О роли знаков в процессе познания // Вопросы философии. – 1961. – № 8. – С. 120 – 123.
210. *Рожков М.* Підручник історії всесвітньої та російської. Вип. I. Історія стародавня. – К., Держвидав, 1923. – 118 с.
211. *Рожков Н.* К вопросу о преподавании истории в средней школе // Образование – 1901. – № 5 – 6. – С. 33 – 45.
212. *Рожков Н.* Учебник всеобщей истории: Для средних учебных заведений и для самообразования. – СПб.: Книгоиздательство М.В.Пирожкова, 1904. – 160 с.
213. *Рокитнянский В.Р.* О пользе изучения истории учебника // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1985. – Вып. 15. – С. 184 – 199.
214. *Руководство к картинам по истории древнего мира: Пособие для преподавателей V – VI кл.* / М.В.Андреева, Л.В.Антонова, И.М.Дьяконов и др. – Л.: Учпедгиз, 1954. – 83 с.
215. *Рывчин В.И.* Проблемы типологии иллюстративного материала // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1975. – Вып. 3. – С. 161 – 177.
216. *Савченко О.Я.* Без якісного підручника якісна шкільна освіта неможлива //Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / Редкол. – К.: Комп'ютер у школі та сім'ї, 1999. – С. 3 – 6.
217. *Савченко О.Я.* Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
218. *Савченко О.Я.* Зміст шкільної освіти на рубежі століть // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 2 – 6.
219. *Селевко Г.К.* Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т.1 М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
220. *Середа Л.П., Павленко В.С.* На допомогу авторам навчальної літератури / За ред. В.С. Павленка. – К.: Вища школа, 2001. – 79 с.
221. *Сериков В.В.* Личностно ориентированное образование: от теории к системе работы учителя // Известия РАО. – 1999. – № 3. – С. 33 – 40.
222. *Серова Г.В.* Методичні засади відбору і реалізації етнологічного змісту шкільного курсу історії України: Автореф. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ін-т пед-ки АПН України. – К., 2005. – 20 с.

223. *Скаткин М.Н.* Об усилении воспитывающей и развивающей функции учебника // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1979. – Вып. 7. – С. 20 – 38.
224. *Скаткин М.Н.* Проблема учебника в советской дидактике (обзор за 1974 – 1988 гг.) // Справочные материалы для создателей учебных книг / Сост. В.Г.Бейлинсон. – М.: Просвещение, 1991. – С. 221 – 268.
225. *Смарагдов С.* Руководство к познанию древней истории для средних учебных заведений. 3-е изд. испр. – СПб., 1844. – 410 с.
226. *Смирнов А.А.* Проблемы психологии памяти. – М.: Просвещение, 1966. – 423 с.
227. *Смирнов А.А.* Психология запоминания. – М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – 328 с.
228. *Сотниченко В., Іллюшина О.* Які підручники потрібні сучасній школі? (Пояснювальна записка до теми “Україна у Першій світовій війні” // Історія в школі. – № 10. – 2004. – С. 34 – 37.
229. *Сотниченко В.М.* Дидактичні основи структурування знань з історії в загальноосвітній школі: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 – К., 2000. – 21 с.
230. *Сохор А.М.* логическая структура учебного материала. – М.: Педагогика, 1974. – 192 с.
231. *Стражев А.И.* Методика преподавания истории: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1964. – 287 с.
232. *Стражев А.И.* Некоторые вопросы методики преподавания истории в связи со школьной реформой // Преподавание истории в школе. – 1959. – № 2. – С. 34 – 37.
233. *Стратегія* реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2003. – 296 с.
234. *Сукневич И.И.* Возрастные особенности воображения учащихся 1–10 –х классов // Вопросы психологии познавательной деятельности учащихся. – М.: Просвещение, 1974. – С. 67 – 79.
235. *Сукневич И.И.* Методика формирования исторических представлений и понятий у детей 1 – 4 класса: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1966. – 317 с.
236. *Сухомлинська О.* Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 41 – 45.

237. *Сухомлинський В.О.* Серце віддаю дітям // Вибрані твори: У 5-ти т. – К.: Рад. Школа, 1977. – Т.4. – С. 393 – 626.
238. *Сушкова Ф.Б.* О типологии репродуктивных заданий в учебнике // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1983. – Вып. 12. – С. 164 – 176.
239. *Сырейщикова Н.А.* Образы героев художественной литературы в преподавании истории // Изучение в школе роли трудящихся в экономической и политической жизни общества. – Л.: Учпедгиз, 1976. – С. 59 – 76.
240. *Талызина Н.Ф.* Место и функции учебника в учебном процессе // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1978. – Вып. 6. – С. 18 – 33.
241. *Теоретические основы процесса обучения в советской школе /* Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. – М.: Педагогика, 1989. – 320с.
242. *Товпинец И.П.* К дидактической характеристике функций учебника // Теоретические проблемы современного школьного учебника: Сб. науч. тр. / Отв. ред.: И.Я.Лернер, Н.М.Шахмаев. – М.: Изд-во АПН СССР, 1989. – С. 35 – 44.
243. *Тойнби А. Дж.* Цивилизация перед судом истории: сборник /И.Е.Киселева, М.Ф.Носова (пер. с англ.). – М.: Прогресс, культура; Спб: Ювента, 1995. – 478 с.
244. *Тойнбі А.Д.* Дослідження історії. Скорочена версія томів I-II Д.Ч. Сомервелла / Пер. з англ. В. Митрофанова, П.Таращук. – К., 1995. – 246 с.
245. *Трепова Л.С.* Своеобразие процесса отражения действительности в исторической науке. Дис. ...канд. философ. наук. – Минск, 1970. – 253 с.
246. *Трубачева С.Е.* Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Б-ка з освіт. політики / За заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – С. 53 – 58.
247. *Тупальський Н.* Учебник как объект педагогических исследований // Советская педагогика. – 1982. – № 5. – С. 140.
248. *Уваров А.И.* Гнесеологический анализ теории в исторической науке – Калинин, 1973. – 220 с.

249. *Удод О.* Історія повсякденності: проблеми методології та джерелознавства // Історія в школах України. – 2005. – № 4. – С. 40 – 45.
250. *Уман А.И.* Учебное задание и его типы // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика, 1983. – № 2 (42). – С. 32 – 35.
251. *Филиппова В.П.* Соотношение интеллектуального и эмоционального компонентов в усвоении истории // Советская педагогика. – 1975. – № 9. – С. 33 – 40.
252. *Фурман А.* Розвивальний підручник: підходи до розуміння і створення // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 45 – 49.
253. *Фурман А.В., Атаманенко С.І., Клименко В.В., Цедик О.І.* Орієнтири концепції навчальної книжки і підручники // Рідна школа. – 1993. – № 1. – С. 17 – 20.
254. *Харламов И.Ф.* Как активизировать учение школьников (Дидакт. очерки) – 2-е изд., доп. и перераб. – Минск: Нар. Асвета, 1975. – 208 с.
255. *Хуторской А.В.* Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
256. *Цетлин В.С.* Дидактические требования к критериям сложности учебного материала // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика, 1980. - № 1(35). – С. 30 – 33.
257. *Цетлин В.С.* Доступность и трудность в обучении. – М.: Знание, 1984. – 80 с.
258. *Цетлин В.С.* О структуре учебника // Теоретические проблемы современного школьного учебника: Сб. науч. тр. / Отв. ред.: И.Я.Лернер, Н.М.Шахмаев. – М.: Изд-во АПН СССР, 1989. – С. 22 – 34.
259. *Цетлин В.С.* Проблема учебника в зарубежной дидактике (обзор за 1974-1987 гг.) // Справочные материалы для создателей учебных книг / Сост. *В.Г. Бейлинсон.* – М.: Просвещение, 1991. – С. 269 – 304.
260. *Чосік Л.Я.* Дидактична організація навчального матеріалу підручника як засіб розвитку пізнавальної активності молодших школярів (на матеріалі математики): Автореф. дис. ... канд. пед.

- наук: 13.00.01 / Укр. держ. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 1995. – 24 с.
261. *Чубукова Т.О.* Проблема структури підручника з історії стародавнього світу // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць. – К: Комп'ютер у школі та сім'ї, 1999. – С. 123 – 126.
262. *Чудаков А.П.* О характере текста учебника // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1975. – Вып. 3. – С. 86 – 103.
263. *Чутко Н.Я.* Развитие памяти школьников. На материале изучения истории. – М.: Педагогика, 1982. – 97 с.
264. *Шалагінова О., Шалагінов Б.* Історія стародавнього світу як частина духовного світу учнів // Історія в школах України. – 2000. – № 1. – С. 50 – 51.
265. *Шалагінова О.І., Шалагінов Б.Б.* Історія стародавнього світу: Підруч. для 6 кл. серед. загальноосвіт. шк. – К.: Зодіак – ЕКО, 1999. – 256 с.
266. *Шалагінова О.І., Шалагінов Б.Б.* Історія стародавнього світу: Проб. підруч. для 6 кл. 11-річ. серед. шк. – К.: Зодіак – ЕКО, 1994. – 208 с.
267. *Шаповаленко С.Г.* Учебник в системе средств обучения // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1976. – Вып. 4. – С. 15 – 24.
268. *Шардаков М.Н.* Мышление школьника. – М.: Учпедгиз, 1963. – 255 с.
269. *Шардаков М.Н.* Очерки психологии учения. – М.: Учпедгиз, 1951. – 200 с.
270. *Шаханов А.Н.* Иловайский и его учебники // Педагогика. – 1999. – №1. – С. 74 – 80.
271. *Шахмаев Н.М.* Теоретические проблемы школьного учебника // Теоретические проблемы современного школьного учебника: Сб. науч. тр. / Отв. ред.: И.Я.Лернер, Н.М.Шахмаев. – М.: Изд-во АПН СССР, 1989. – С. 7 – 22.
272. *Якиманская И.С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
273. *Якиманская И.С.* Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31 – 41.

274. *Яковец Ю.В.* История цивилизаций: Учеб. пособие для студентов вузов гуманитар. профиля. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 352 с.
275. *Яновська Г.П.* Людина між Сходом і Заходом. (Історія стародавніх цивілізацій): Монографія. – Харків: Антиква, 2001. – 308 с.

ДОДАТКИ
Додаток А
Тест–анкета

“Сучасний підручник історії стародавнього світу. Який він є.”

Прізвище, ім'я, по-батькові _____

Навчальний заклад _____

Посада _____

Стаж педагогічної та наукової роботи _____

Шановні колеги! Проаналізуйте один із діючих підручників історії стародавнього світу для учнів 6–го класу за запропонованою схемою.

Автор(и) підручника _____

Назва підручника _____

Вихідні дані _____

Основний текст.

1. Які види тексту використані в підручнику?

а) вступний; *в) узагальнюючий;*

б) інформаційний; *г) прикінцевий.*

2. Які прийоми викладу матеріалу використані?

а) опис; *в) пояснення;*

б) розповідь; *г) проблемний виклад.*

3. Чи відрізняється текст підручника інформаційною надмірністю?

Якщо так, наведіть приклади. _____

4. Як позначені основний та додатковий матеріал? _____

5. Яким є співвідношення фактичного та теоретичного матеріалу? _____

6. Наскільки таке співвідношення відповідає віковим пізнавальним можливостям учнів та специфіці даного курсу історії? _____

Додатковий текст.

1. Які види тексту представлені в підручнику?

а) пізнавальні, науково-популярні;

б) документальні;

в) фрагменти із художніх творів;

г) _____

2. Яким є співвідношення основного та додаткового тексту? _____

3. Яку роль, за задумом авторів, відіграє в підручнику додатковий текст? _____

4. В якому вигляді пропонуються учням історичні документи (короткі, адаптовані тексти, уривки, цитати, розгорнуті, автентичні тексти і т.д.)? _____

Пояснювальний текст.

1. Які види додаткового тексту використані в підручнику?

а) посторінковий словник;

б) прикінцевий словник;

в) пояснення в дужках всередині тексту;

г) підписи до ілюстрацій.

2. Яка інформація дається в пояснювальному тексті до ілюстрацій?

а) назва зображення;

б) час, місце, автор зображення чи місце його знахідки;

в) вид зображення;

г) сюжет чи основна ідея зображення;

д) місцезнаходження чи стан в теперішній час (для документальних зображень).

3. Наскільки, на вашу думку, ефективно використано автором(ами) підручниками потенціал пояснювального тексту? _____

Методичний апарат.

1. Як розташовані питання та завдання, яку роль вони відіграють в навчанні?

а) на початку теми, параграфу _____

б) всередині основного тексту _____

в) після параграфу _____

г) після теми, розділу, курсу _____

д) до ілюстрацій _____

е) до документів _____

2. Які питання та завдання використані?

а) на відтворення інформації;

б) на перетворення інформації;

в) на творчу реконструкцію фактів;

г) на створення проблемних ситуацій;

д) _____

3. Які види таблиць запропоновані в підручнику?

а) хронологічні;

г) конкретизуючі;

б) синхронні;

д) ілюстровані.

в) порівняльно-узагальнюючі;

4. Які інструктивно – методичні матеріали запропоновані, з якою метою?

а) опорні схеми розділу, параграфу _____

б) плани-схеми для організації самостійної роботи з підручником _____

в) пам'ятки-алгоритми виконання пізнавальних завдань; _____

г) тести самоконтролю _____

5. Наскільки вдало, на вашу думку, використаний автором(ами) потенціал методичного апарату? _____

Ілюстровані матеріали.

1. Які види ілюстрацій представлені в підручнику?

а) образотворчі:

- навчальні картини;
- репродукції творів мистецтва;
- документальні зображення;

б) умовно-графічні:

- карти; картосхеми; картоплани;
- схеми;
- креслення;
- лінії часу.

2. Яке співвідношення різних видів ілюстрацій в підручнику? Як воно відповідає віковим пізнавальним можливостям учнів та специфіці даного історичного курсу? _____

3. Чи існує зв'язок між основним текстом та ілюстративними матеріалами підручника? Яким чином та з якою метою вона здійснюється? _____

4. Яким, на ваш погляд, поліграфічна якість ілюстративного матеріалу? _____

Апарат орієнтування.

1. Де розташований зміст? Наскільки ефективним є таке рішення? _____

2. Що в змісті допомагає орієнтуванню учнів в структурі та змісті підручника? (потрібне підкресліть або допишіть)

а) рубрикація;

в) незвичайні заголовки;

б) тематичні символи;

г) _____ .

3. Які символи-сигнали використовуються для орієнтування в структурі основного тексту, диференціації пізнавальних завдань, позначення їх рівня складності? _____

4. Які види виділення тексту прийняті в підручнику? Які принципи використання курсиву, жирного шрифту, петиту? _____

4. Які види покажчиків та словників застосовуються в підручнику? _____

6. Чи є в підручнику бібліографія? Де і як вона розташована? _____

7. Які матеріали, необхідні для самостійного вивчення історії, подані в Додатку? _____

8. Чи вдало, на вашу думку, автори використали в підручнику апарат орієнтування? _____

Висловіть думку!

Чи можна даний підручник розглядати як зразок нового покоління навчальних книг? Відповідь обґрунтуйте. Які шляхи, на вашу думку, їх вдосконалення? _____

Додаток Б
Тест–анкета.
“Новий підручник “Історія стародавнього світу” (6 кл.)
Яким йому бути?”

Прізвище, ім'я, по-батькові _____
Навчальний заклад _____
Посада _____
Стаж педагогічної та наукової роботи _____
Наукове звання (категорія) _____
Кількість наукових праць _____

Шановні Колеги! Просимо Вас відповісти на запропоновані запитання та висловити свої думки, зауваження, стосовно поставленої проблеми: “Новий підручник з історії для учнів 6–го класу. Яким йому бути?”

1. Спосіб організації навчання, на який повинен бути розрахований підручник (вибрати і підкреслити один - два варіанти відповідей):

- а) модульне навчання;
- б) проблемно-діалогічне, розвиваюче;
- в) пояснювально-ілюстративне;
- г) поглиблене;
- е) індивідуальне;
- є) диференційоване.

2. Зумовленість відтворення специфіки навчального предмета у змісті підручника (потрібне підкреслити):

- а) типовою навчальною програмою, затвердженою Міносвіти;
- б) регіональною навчальною програмою, затвердженою відповідними органами освіти;
- в) авторською навчальною програмою, яка додається.

3. Методологічна схема розгортання змісту підручника (потрібне підкреслити):

- а) від одиничного – до загального (індуктивний підхід);
- б) від загального – до одиничного (дедуктивний підхід);
- в) комбінований.

4. Частка проблемно структурованого матеріалу підручника від його загального обсягу (потрібне підкреслити):

- а) до 25 %
- б) 26 – 50 %
- в) 51 – 75 %;
- д) 76 – 100 %.

5. Яким повинно бути співвідношення (в %):

- а) фактичного та теоретичного матеріалу? _____
- б) основного тексту та додаткового? _____

6. Яку роль, на вашу думку, повинен відігравати в підручнику

а) додатковий текст? _____

в) пояснювальний текст? _____

г) методичний апарат? _____

д) ілюстративні матеріали? _____

е) апарат орієнтування? _____

7. Підручники історії повинні бути за характером викладу матеріалу (потрібне підкресліть чи допишіть):

- а) моноконцептуальні;
- б) поліконцептуальні;
- в) _____

8. Як ви вважаєте, з кожного курсу історії повинно бути декілька варіативних та альтернативних підручників, чи один єдиний (уніфікований)? Свою думку обґрунтуйте. _____

Додаток В
Анкета для учнів.

Місто (село) _____

Школа _____

Клас _____

1. За яким підручником ви вивчаєте історію стародавнього світу?

Вкажіть авторів. _____

2. Чи цікаво написано підручник _____

3. Перерахуйте цікаві:

а) параграфи _____

б) питання та завдання _____

в) ілюстрації _____

г) документи _____

4. Що для вас є основним джерелом знань при вивченні історії стародавнього світу?

а) підручник;

б) розповідь вчителя;

в) додаткова література;

г) _____.

5. Перерахуйте важкі, на ваш погляд, параграфи _____

6. Де ви в основному працюєте з підручником:

а) в класі;

б) вдома.

7. Як ви працюєте з підручником в класі? _____

8. Як ви працюєте з підручником вдома? _____

9. Які труднощі у вас виникають під час роботи з підручником? _____

10. Ваші пропозиції щодо вдосконалення даного підручника _____

Додаток Д
Пам'ятки, алгоритми
Як самостійно працювати з підручником та додатковою літературою?

I. План до характеристики історичного діяча.

1. Що відомо про становлення, навчання та виховання особистості історичного діяча?

- ✓ Де і коли він народився?
- ✓ В яких умовах жив. Зростав?
- ✓ Як формувалися його погляди?

2. Риси характеру історичного діяча.

- ✓ Як особисті риси характеру впливали на його діяльність?
- ✓ Що вам подобається в характері історичного діяча, а що ні?

3. Діяльність історичного діяча.

- ✓ Охарактеризуйте основні справи його життя.
- ✓ Які успіхи та невдачі були в його справах?
- ✓ Які верстви населення підтримували його діяльність, а які – ні? Чому?
- ✓ Хто був його прибічниками, а хто – противниками? Чому?
- ✓ Якими були наслідки його діяльності для сучасників? Для нащадків?
- ✓ За що людство пам'ятає цю людину?

4. Висловіть власне ставлення до історичного діяча та його справ. Як ви ставитесь до засобів та методів його діяльності? Свою думку обґрунтуйте.

II. Як порівнювати різні точки зору на історичні події?

1. Насамперед потрібно ознайомитися з кожною оцінкою того чи іншого явища чи події та визначити їх суть.

2. Слід в'яснити, на що спирався автор, даючи цю оцінку і чи відповідає це історичній дійсності.

3. Проаналізуйте наведені автором аргументи і логіку наведених доказів.

4. Зробіть власний вибір на користь тієї чи іншої оцінки чи теорії. Поясніть свій вибір.

III. Як скласти повідомлення?

1. Визначте тему повідомлення.
2. Прочитайте в підручнику чи іншій додатковій літературі матеріал з теми повідомлення.
3. Складіть план своєї розповіді.
4. Відповідно до плану запишіть зміст повідомлення або складіть його тези.
5. Подумайте над тим, який ілюстративний матеріал доцільно використати.
6. Під час виступу з повідомленням не забувайте про виразність і правильність своєї мови.

IV. Як працювати з історичним документом.

1. Уважно прочитайте документ та з'ясуйте його походження.
 - ✓ Хто його автор?
 - ✓ За яких історичних обставин він з'явився?
 - ✓ Який зміст та форма історичного документу (опис історичної події сучасником, оцінка події істориком, законодавчий акт тощо).
2. Ознайомтесь із завданням до документа, яке ви повинні виконати. З'ясуйте, що для цього потрібно зробити. Якщо документ має поглибити ваші знання про якесь історичне явище, подію чи особу, - пригадайте, що вам уже відомо про це.
3. Уважно прочитайте текст документу, визначте значення понять і термінів, що містяться в ньому.
4. Спробуйте виконати завдання, якщо ви не можете це зробити, визначте, що вам заважає. Зверніть увагу на те, як сформульоване завдання; можливо, ви не зрозуміли поставленої задачі. Прочитайте уважно ще раз документ, звертаючи увагу на зміст окремих речень та положень. Спробуйте виконати завдання ще раз.

Додаток Е Таблиці

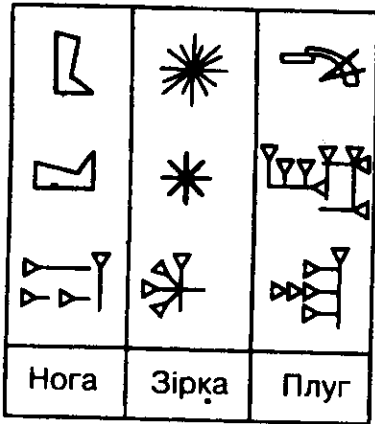


Рис. Е.1. Розвиток знаків клинопису (Перетворення малюнків на клинописні знаки)

Форма літери	Від якого слова	
𐤀	верблюд	Г
𐤁	двері	Д
𐤂	долоня	К
𐤃	вода	М
𐤄	голова	Р

Рис. Е.2 Літери фінікійського алфавіту

Грецький алфавіт	Латинський алфавіт	Український алфавіт
Α альфа	A	А
Β бета	B	Б
Γ гамма	C	Г
Δ дельта	D	Д
Ε εпсилон	E	Є
Ϝ дигамма	F	
	G	Ж
Ζ дзета		З
Η ета	H	І
		Й
Θ тета		
Ι иота	I	
Κ каппа	K	К
Λ ламбда	L	Л
Μ мю	M	М
Ν ню	N	Н
Ξ кси		
Ο омикрон	O	О
Π пи	P	П
	Q	
Ρ ро	R	Р
Σ сигма	S	С
Τ тау	T	Т
	U	
Υ ипсиляон	V	У
	W	
Φ фи		Ф
Χ хи	X	Х
Ψ пси		
Ω омега		
	Z	

Ц Ч Ш Щ
Ь Ю Я

Рис. Е.3 Порівняльна таблицка алфавітів

𐤀 𐤁 𐤂	раб
𐤃 𐤄 𐤅	рабиня
𐤆 𐤇 𐤈	списи
𐤉 𐤊 𐤋	гонець
𐤌 𐤍 𐤎	жриця
𐤏 𐤐 𐤑	суднобудування
𐤒 𐤓 𐤔	пекарі
𐤕 𐤖 𐤗	швачки
𐤘 𐤙 𐤚	лікар
𐤛 𐤜 𐤝	дочки
𐤞 𐤟	пастух
𐤠 𐤡	стілки
𐤢 𐤣	хлопчики
𐤤 𐤥 𐤦	ті, що мають

Рис. Е.4 Слова на критському письмі

Найважливіші винаходи та відкриття первісної епохи

Винахід чи відкриття	Основне значення
Оволодіння вогнем	Джерело тепла та світла, що дало можливість заселяти райони земної кулі з холодним кліматом; захист від хижаків; засіб приготування їжі, обробки дерев'яних знарядь; використовується при виготовленні кераміки, обробітку металів тощо.
Житло, одяг	Сховище на час сну, захист від хижаків, холоду, вітру, сонця тощо
Пліт і човен	Можливість пересування по воді
Лук і стріли	Знаряддя дистанційного бою, яке має добрий приціл і швидкість польоту, що перевищує швидкість інших металевих знарядь. Здійснили переворот у полюванні; відігравали величезну роль в європейських арміях аж до XVII ст.
Землеробство й скотарство	Перехід до відтворення продуктів харчування
Кераміка, ткацтво	Створення матеріалів, не властивих самій природі, з них виготовлялись важливі ремісничі вироби
Початок обробки металів	Величезний вплив на все господарське життя наступних епох

Головні знаряддя праці та транспортні засоби в стародавні часи

Назва	В який час винайдено чи почало використовуватись	Вперше згадується в підручнику, §
Ручне рубило, палка-копачка, дрючок	У дольдовиковий період	1
Спис, гарпун, ніж, шкребок, шило, голка	У льодовиковий період	2
Лук і стріли	Приблизно 13-7 тис. років тому	4
Пліт і човен		
Сокира, мотика, серп, жорна		5
Ткацький верстат		
Санки (гринджолята)		
Вітрильники	В післяльодовиковий час Приблизно 5-6 тис. років тому	10
Колісний візок		
Плуг (рало)		5
Лопата		16
Гончарний круг		5
Лом, кирка, молот		
Піч для виплавлення металу		5
Млиновий камінь	Приблизно 2-3 тис. років тому	33
Винодавильний прес		
Водяний млин з нижньобійним колесом		54
Жатка		

Додаток Ж

Ж.1 Ілюстрації, які відтворюють предмети матеріальної культури або їх фрагменти

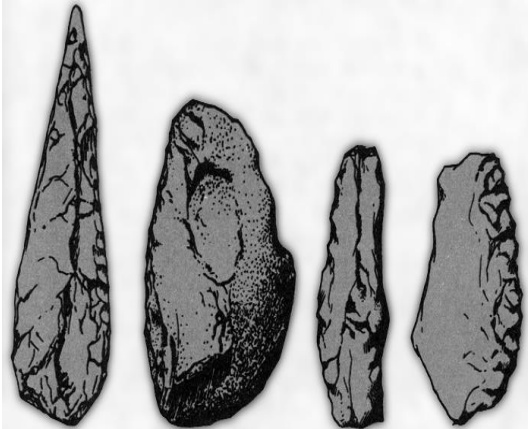


Рис. Ж.1.1 Знаряддя праці найдавніших людей:
а) ударні знаряддя; б) рубила;
в) кремінні різці.



Рис. Ж.1.2 Череп'яний посуд з Хараппи

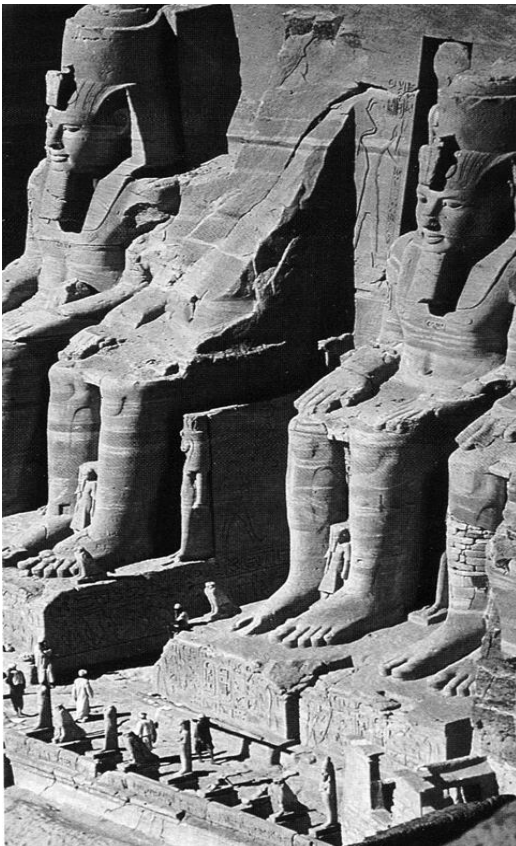


Рис. Ж.1.3 Колоси Рамзеса II.
Храм в Абу-Симбелі

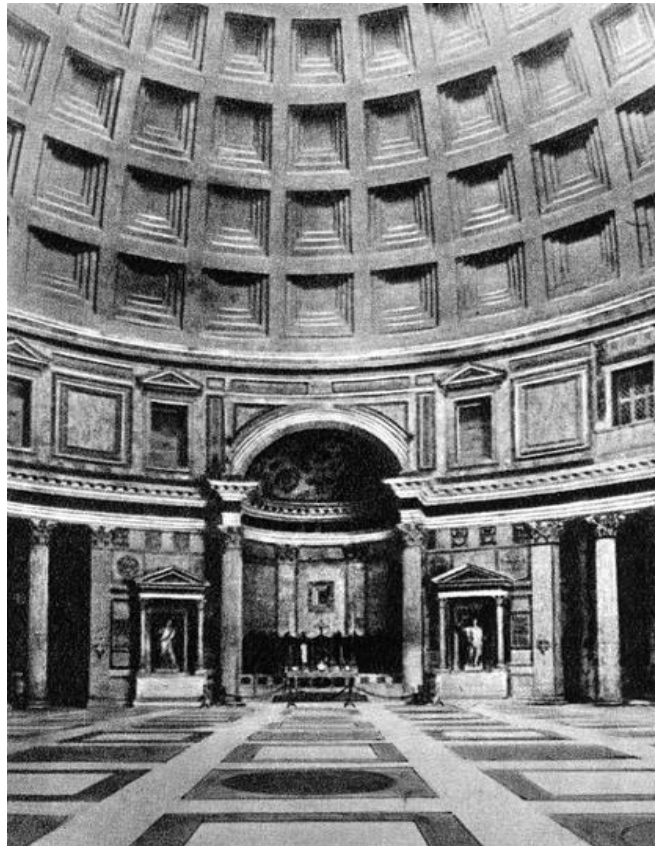


Рис. Ж.1.4 Внутрішній вигляд Пантеону
(сучасне фото)

Ж.2 Ілюстрації підручника, на яких відтворені давні пам'ятки образотворчого мистецтва



Рис. Ж.2.1 Зрошення полів шадуфами (давньоєгипетське зображення).

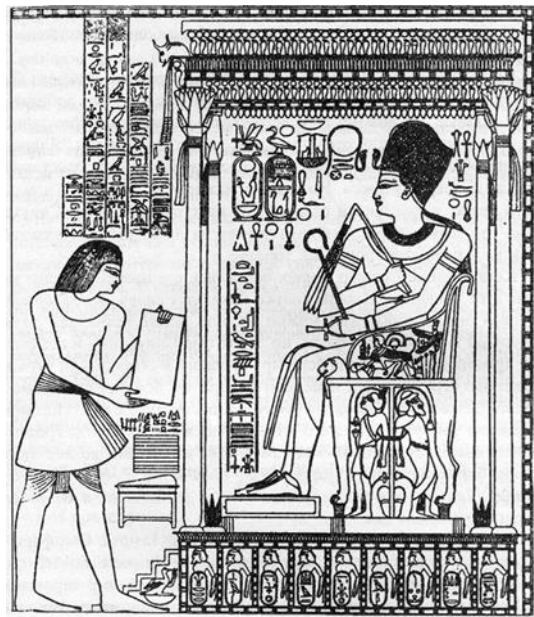


Рис. Ж.2.2 Фараон на троні (давньоєгипетське зображення);



Рис. Ж.2.3 Захоплення здобичі асирійцями та переселення мирних жителів;



Рис. Ж.2.4 Статуя Октавіана Августа;



Рис. Ж.2.5 Дискобол. Давньогрецька скульптура.



Рис. Ж.2.6 Єгипетський фараон на колісниці разом зі своїм військом штурмує фортецю (давньоєгипетське зображення).

Ж.2 Ілюстрації підручника, на яких відтворені давні пам'ятки образотворчого мистецтва



Рис. Ж.2.7 Селяни на рисовому полі. Старовинне китайське зображення

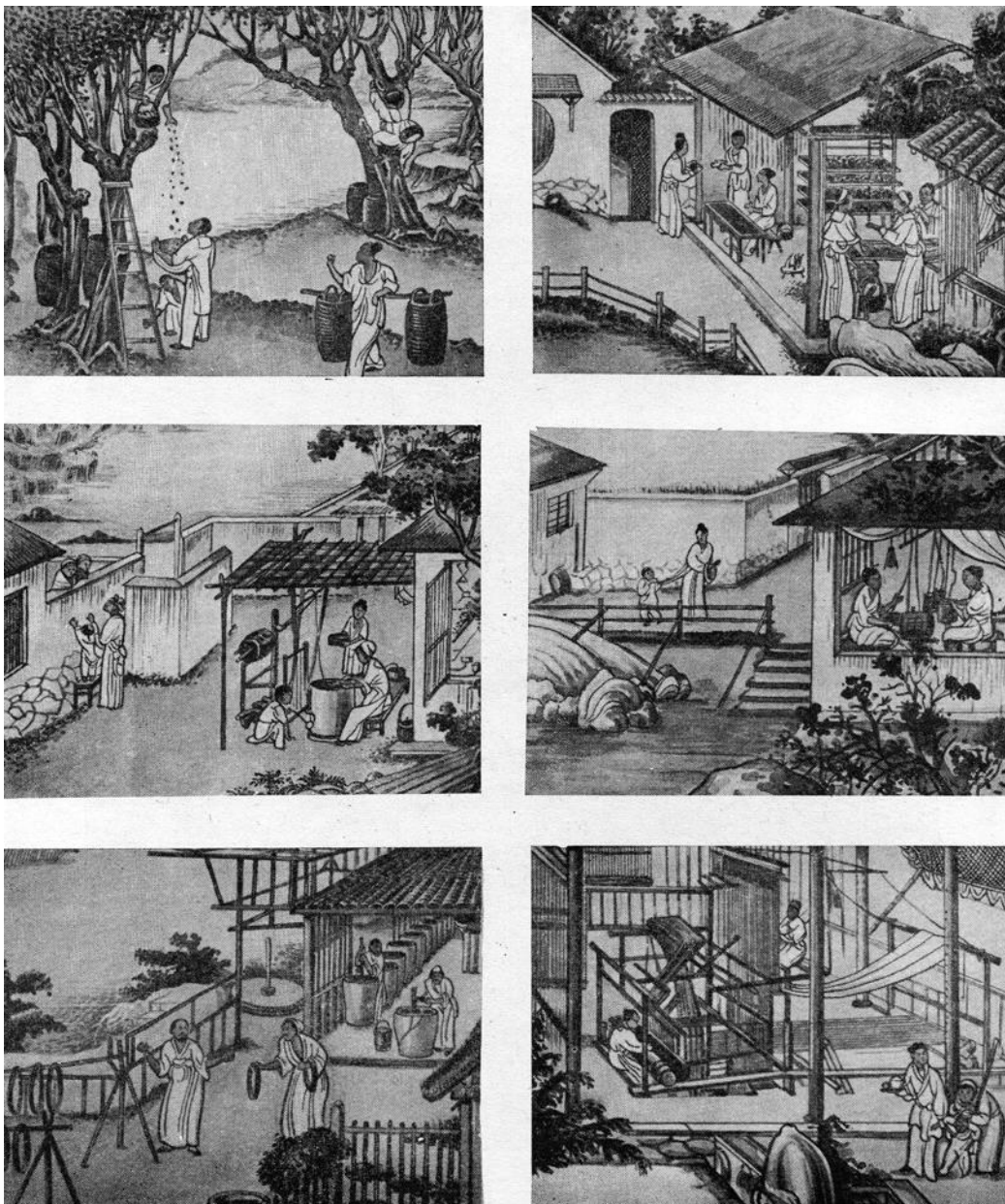


Рис. Ж.2.8 Виготовлення шовку. Старовинне китайське зображення

Ж.2 Ілюстрації підручника, на яких відтворені давні пам'ятки образотворчого мистецтва

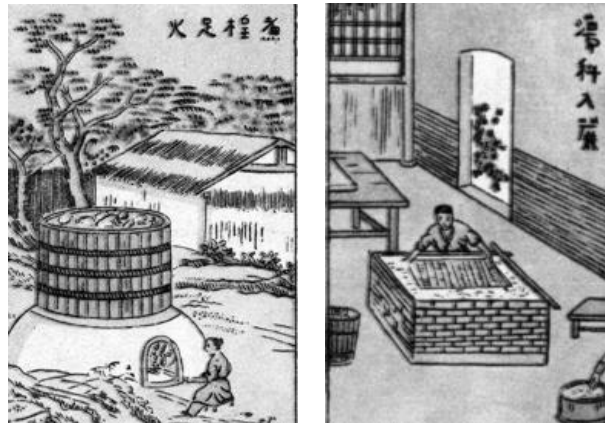


Рис. Ж.2.9 Виготовлення паперу (Старовинні китайські зображення)



Рис. Ж.2.10 Парадний прийом в палаці (давньокитайське зображення). Внизу: вельможі під'їжджають до палацу, супроводжувані пішою і кінною вартою. У середньому господар приймає гостей.

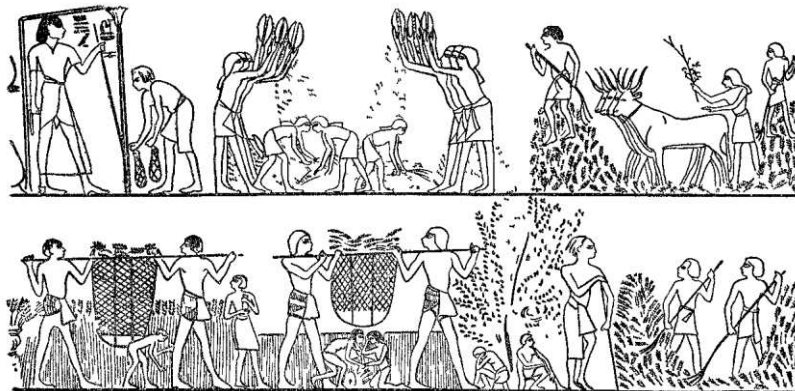


Рис. Ж.2.11 Сільськогосподарські роботи (давньоєгипетське зображення).



Рис. Ж.2.12 Будівництво будинку (давньоєгипетське зображення).

Ж.3. Типологічні картини та малюнки.



Рис. Ж.3.1 Родова община первісних мисливців (сучасний малюнок)



Рис. Ж.3.2 Місто в Стародавньому Єгипті (сучасний малюнок)

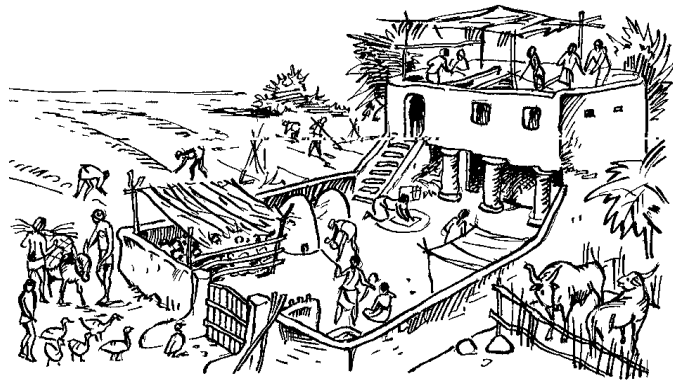


Рис. Ж.3.3 Сільський будинок, який належав єгипетському хліборобу та його сім'ї (сучасний малюнок)

Ж.3. Типологічні картини та малюнки



Рис. Ж.3.4 Поселення раннього Шумеру. (сучасний малюнок)



Рис. Ж.3.5 Життя китайського міста епохи Хань (сучасний малюнок)



Рис. Ж.3.6 На афінській агорі (сучасний малюнок)

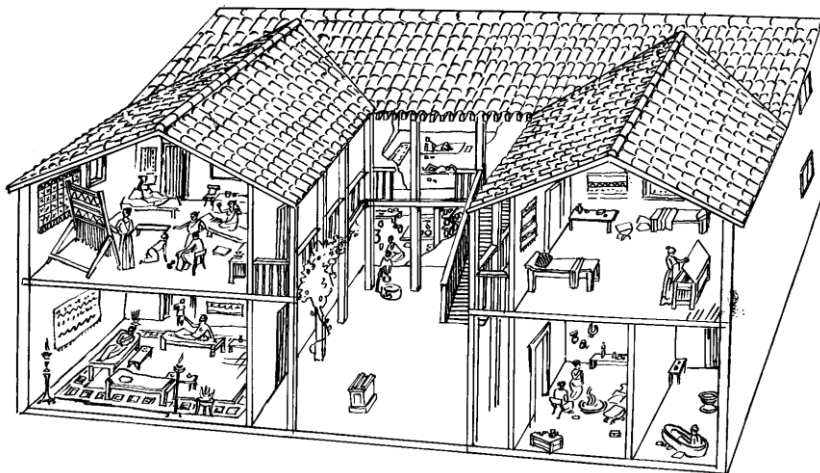


Рис. Ж.3.7 Грецьке житло (сучасний малюнок).

Ж.3 Типологічні картини та малюнки



Рис. Ж.3.7 Реконструкція Афін (сучасний малюнок)



Рис. Ж.3.8 Рані римські поселення (сучасний малюнок)



Рис. Ж.3.9 В римській школі (сучасний малюнок)

Ж.4 Сюжетні картини та малюнки.



Рис. Ж.4.1 Суд Соломона
(сучасне зображення)



Рис. Ж.4.2 “Перехід військ Ганнібала
через Альпи (сучасний малюнок).



Рис. Ж.4.3 Бій на вулицях
Карфагена (сучасний малюнок)



Рис. Ж.4.4 Вбивство Цезаря
(сучасний малюнок)

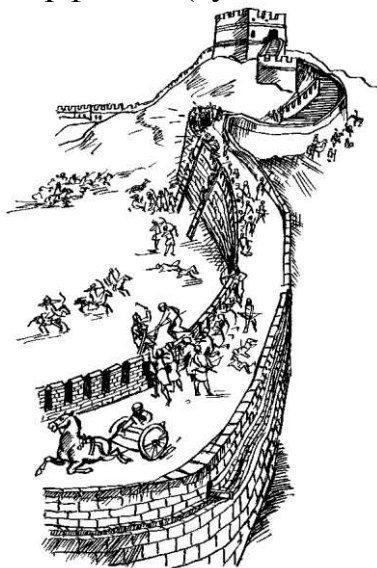


Рис. Ж.4.5 Штурм
Великої китайської
стіни кочівниками
(сучасний малюнок)



Рис. Ж.4.6 Виступ Тіберія Гракха перед
народом (сучасний малюнок)

Ж.5 Історичні карти

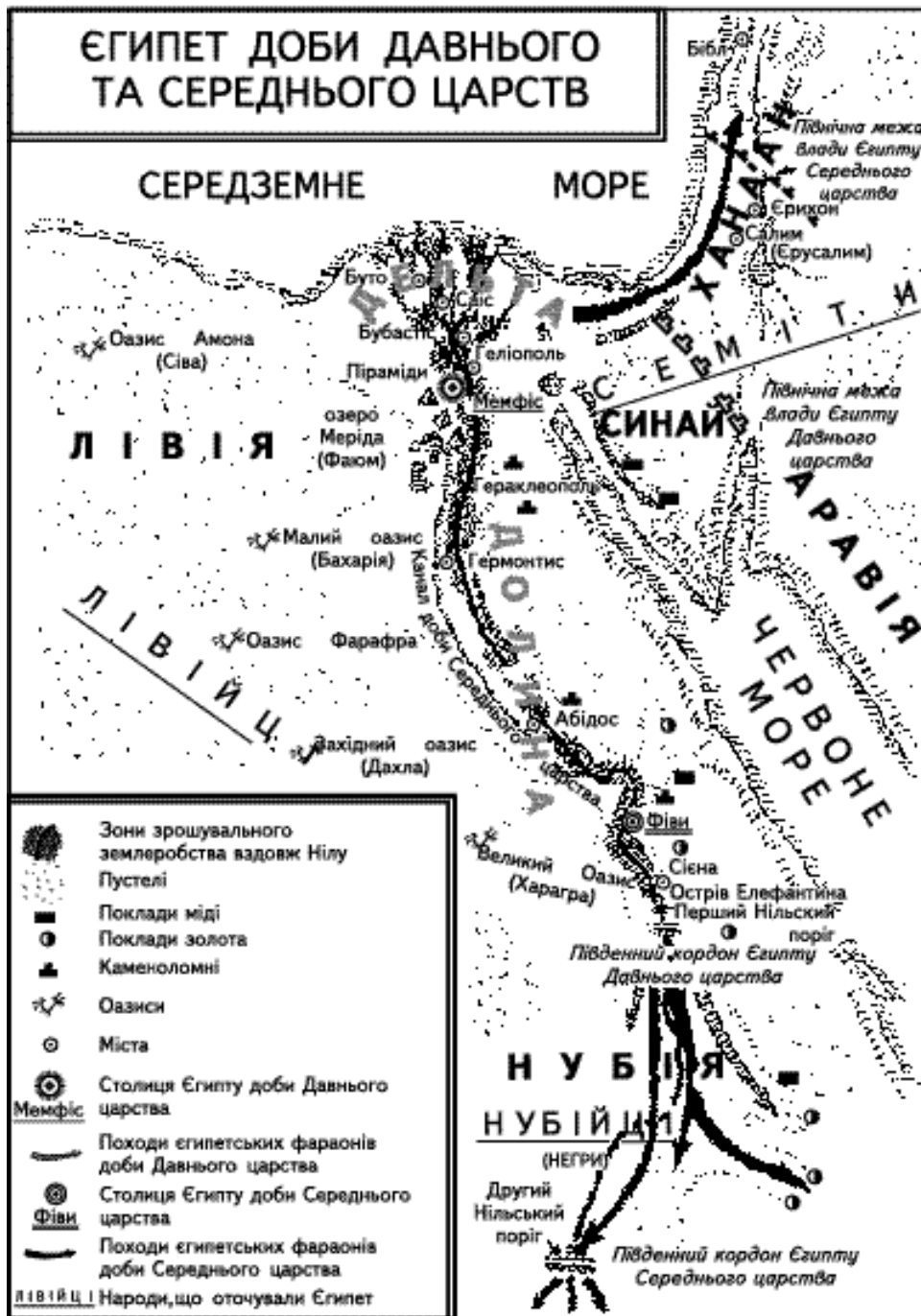


Рис. Ж.5.1 Історична карта “Єгипет доби Давнього та Середнього царств”



Рис. Ж.5.2 Історична карта “Індія у другій половині I тис. до н.е.”



Рис Ж.5.3 Історична карта “Повстання рабів під проводом Спартака”.



Рис. Ж.5.4 Історична карта “Походи та держава Александра Македонського”



Рис. Ж.5.5 Історична карта “Розпад римської держави та падіння західної Римської імперії”.

Ж.6. Картохеми.



Рис. Ж.6.1. Картохемиа “Бій біля Тразименського озера”

Битва при Каннах



Рис. Ж.6.2 Картохемиа “Битва при Каннах”



Рис. Ж.6.3 Картохемиа “Бій при Гавагамелах”

Ж. 7 Плани.



Рис. Ж.7.1 План “Місцевість, де виник Рим”

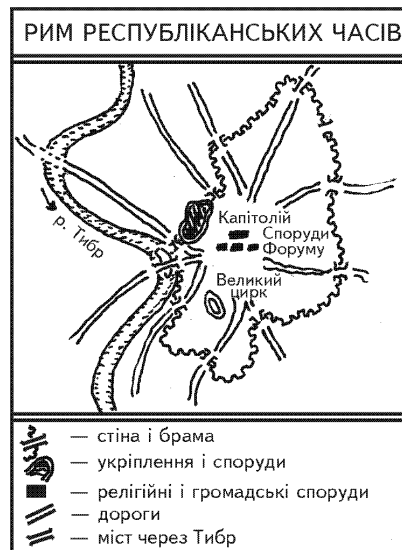


Рис. Ж.7.2 План “Рим республіканських часів”

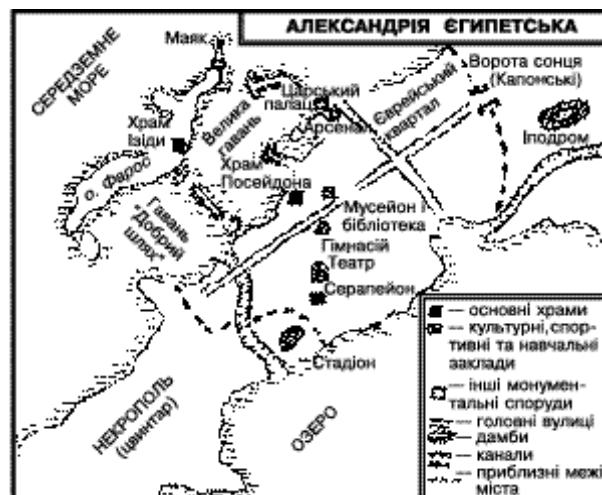


Рис. Ж.7.3. План “Александрія Єгипетська”

Ж.8 Сучасний малюнок та план давніх Афін та їх околиць



Рис. Ж. 8.1 Реконструкція Афін (сучасний малюнок): А) один із найважливіших входів у місто; Б) Агора; В) в цій будівлі проводила свої засідання рада міста-держави; Г) храм Гефеста – бога ковалів та ремісників; Д) домівки ремісників; Е) Акрополь; Ж) головна дорога, що веде на Акрополь; З) на цьому схилі знаходився суд; И) на горі Онікс відбувалися Афініські народні збори.



Рис. Ж. 8.2 План давніх Афін та їх околиць

Додаток 3

Логічні схеми

3.1 Статистичні схеми



Рис. 3.1.1 Схема “Єгипетська держава”

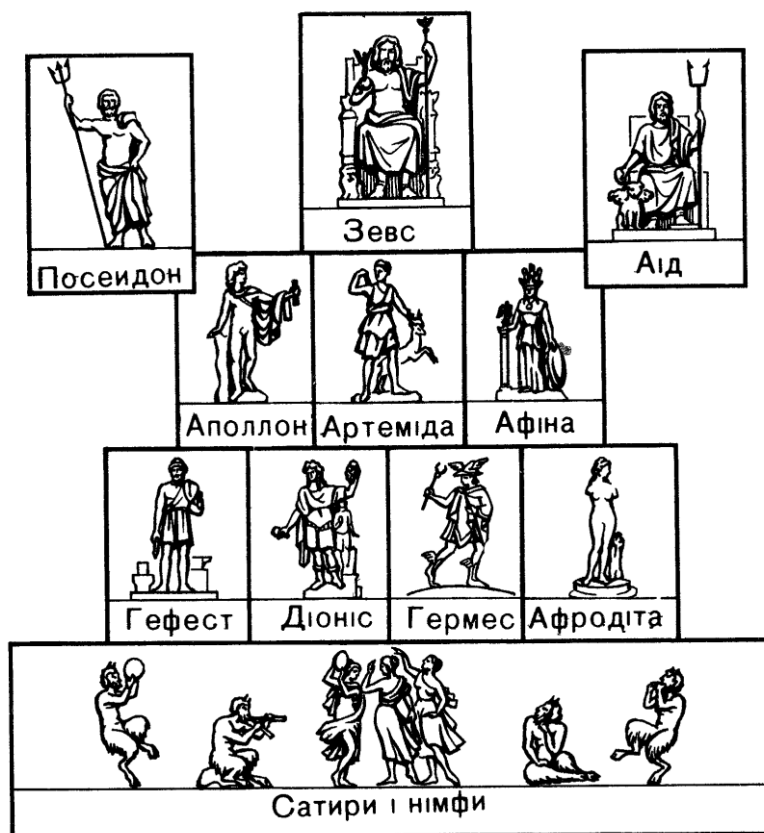


Рис. 3.1.2 Пантеон основних олімпійських богів

3.2 Логічна схема та ілюстрації на тему “Еволюція людини”

Загадка появи людини хвилювала вчених здавна. Коли і де це відбулося? Якими вони були. Перші люди? Уявіть, що вчений, який шукає відповіді на ці запитання. Опишіть свої роздуми, пошуки дослідження. Використайте при цьому ілюстрації підручника та схему, на якій показані найважливіші віхи в розвитку сучасної людини та її імовірних предків з точки зору еволюційного вчення.

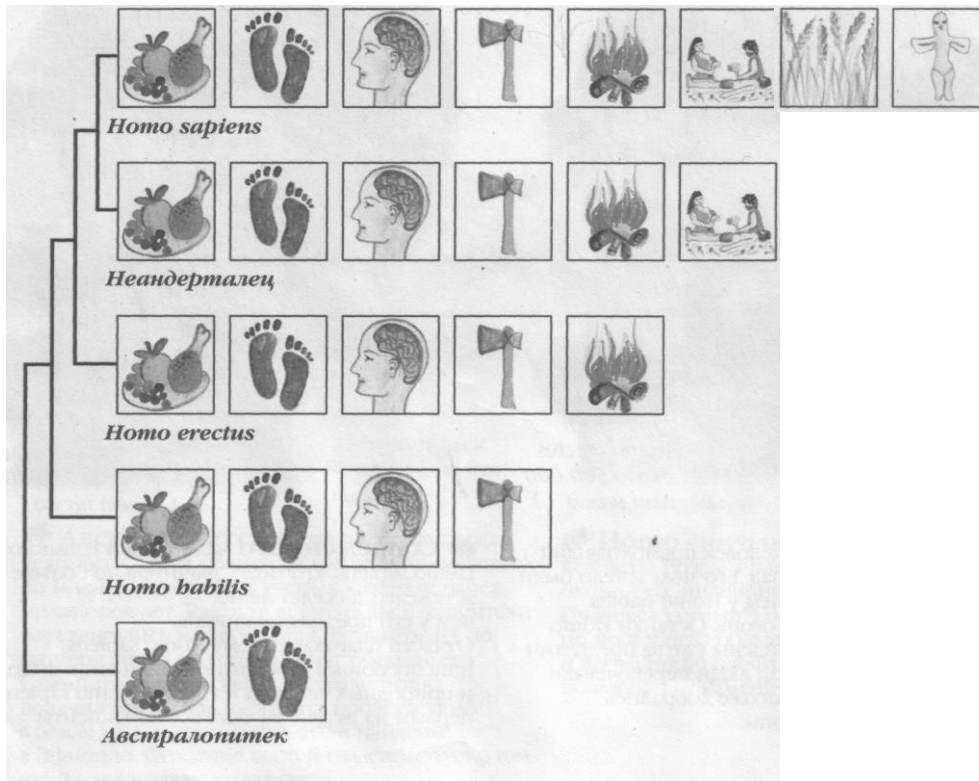










Рис. 3.2.1 Логічна схема “Еволюція людини”

Умовні позначення на схемі

-  засоби спілкування (мова, малюнки, письмо, обряди, релігія)
-  землеробство та скотарство
-  обряд поховання мертвих
-  розведення вогню
-  виготовлення та використання знарядь
-  збільшений мозок
-  пряма хода
-  зуби, які здатні пережовувати різні типи їжі

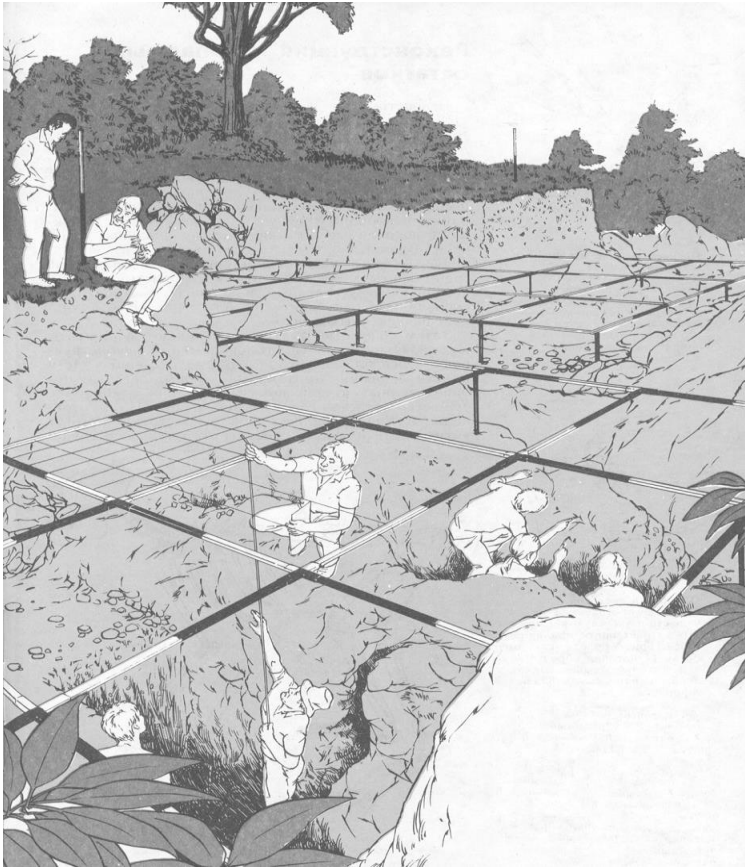


Рис. 3.2. Як вчені дізналися про далеке минуле, коли не було ані книг, ані рукописів?

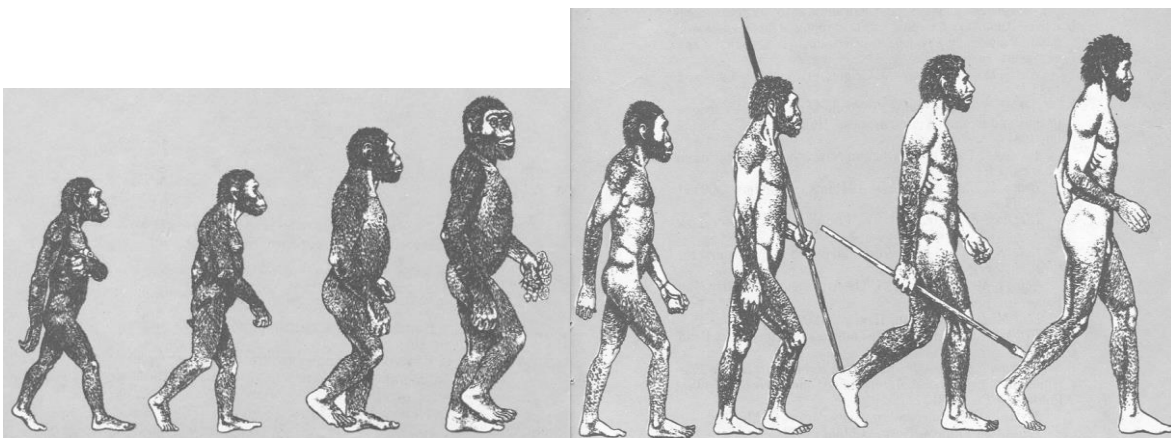


Рис. 3.2.3 Так пояснюють походження людини науковці - прибічники еволюційного вчення.



Рис. 3.2.4 Австралопітеки

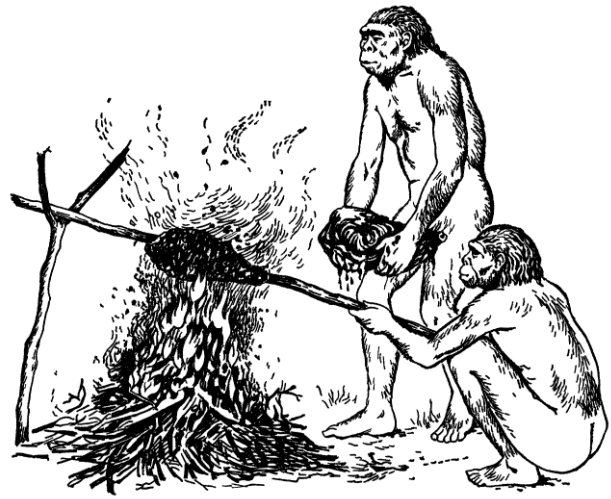


рис. 3.2.5 Пітекантропи (мавполюди)

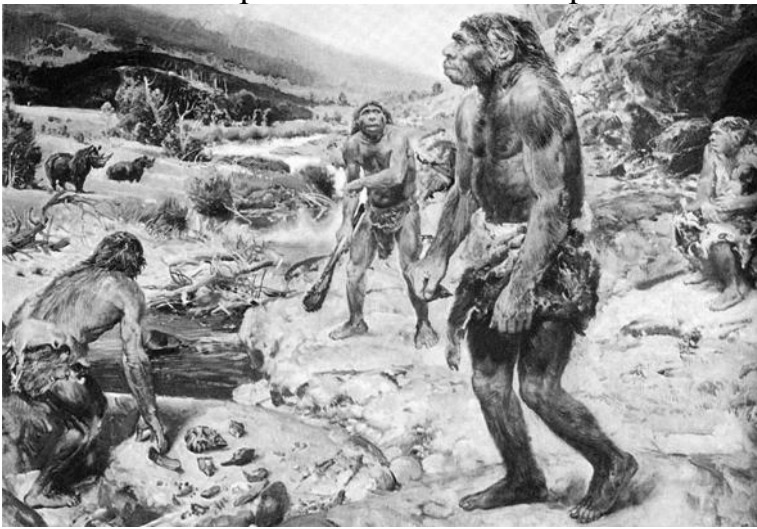


Рис. 3.2.6 Неандертальці



Рис. 3.2.7 Кроманьйонець

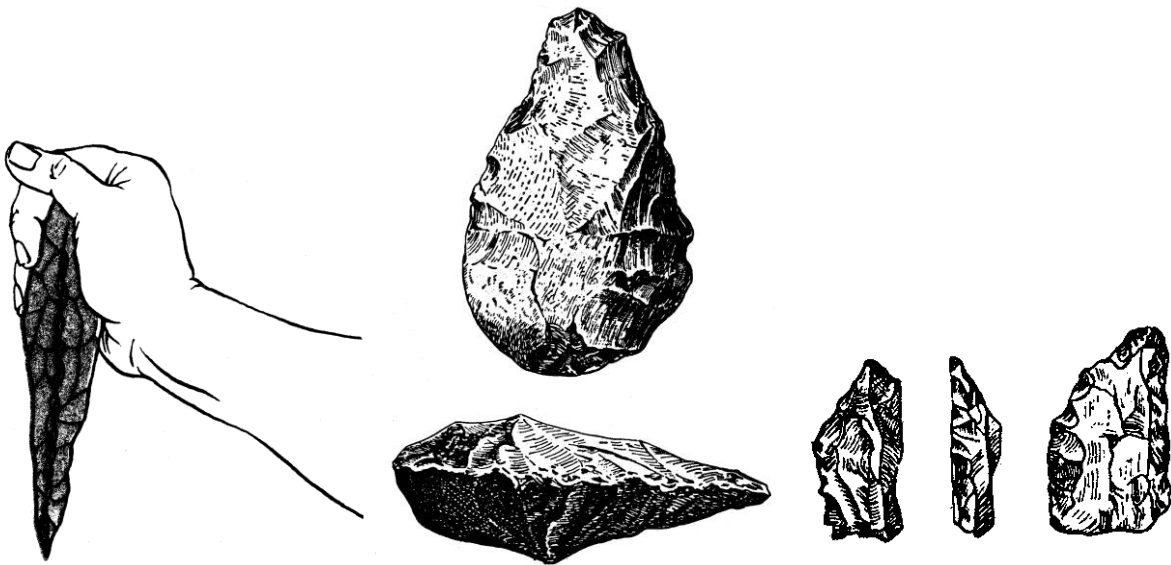


Рис. 3.2.8 Знаряддя праці імовірних предків людини

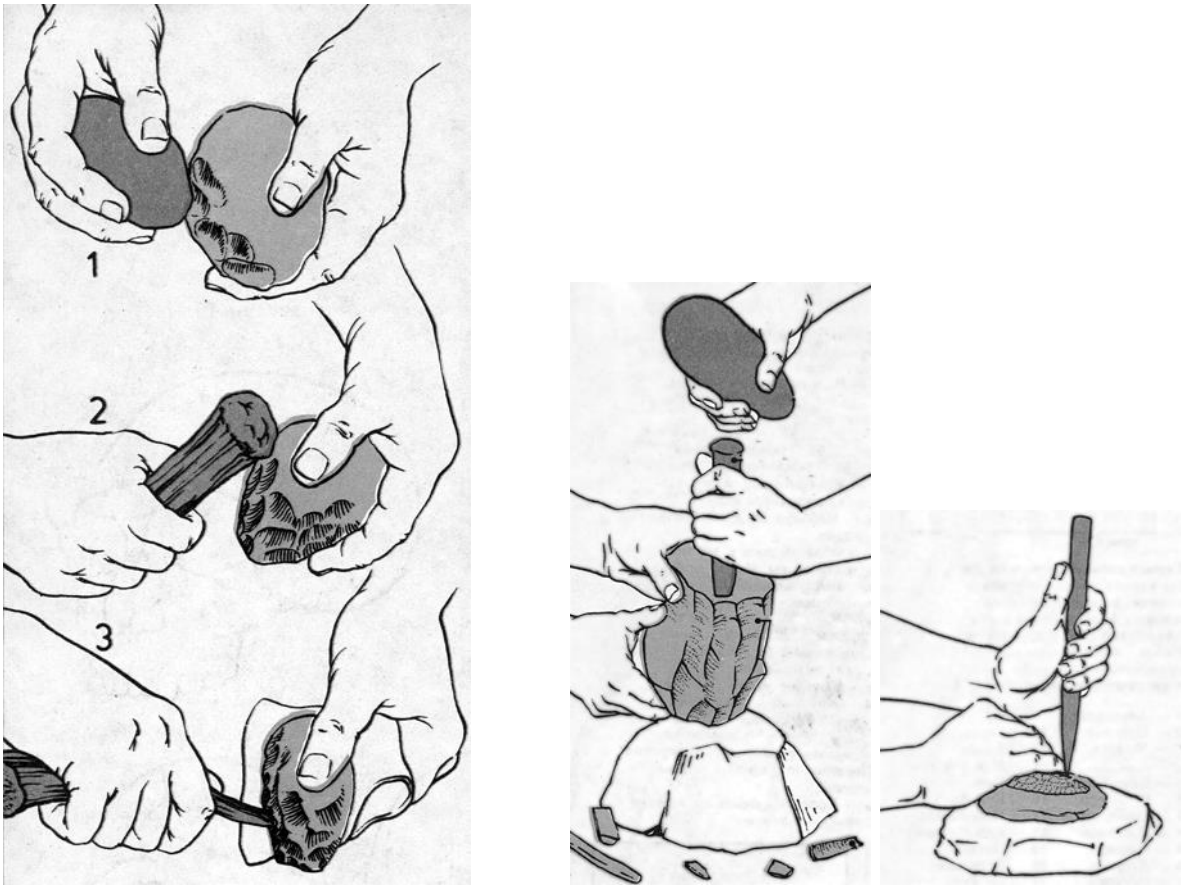


Рис. 3.2.9 Так виготовляли кам'яні знаряддя праці первісні люди

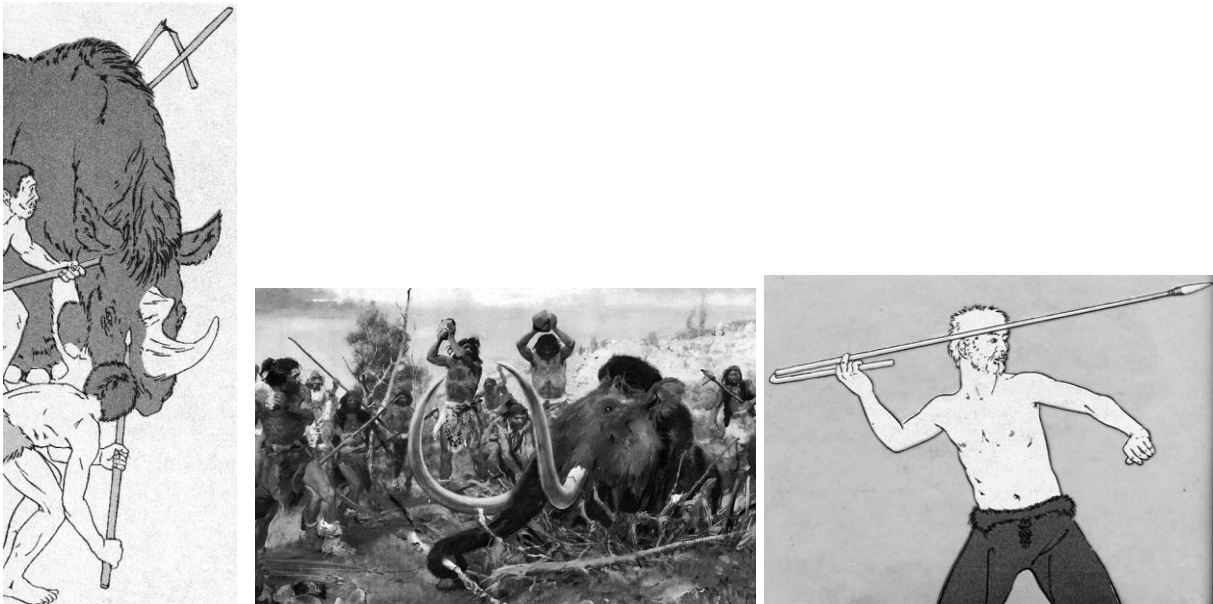


Рис. 3.2.10 Первісні мисливці

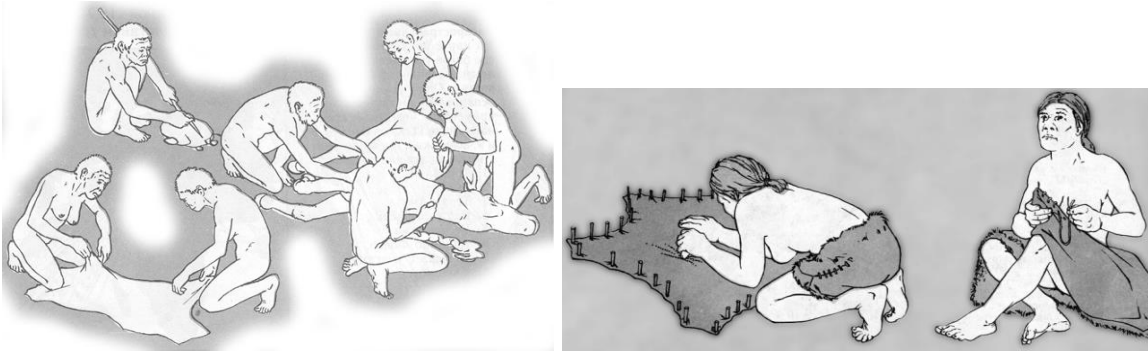


Рис. 3.2.11 Полювання забезпечувало первісних людей їжею та одягом



Рис. 3.2.12 Так ховали найдавніших людей



Рис. 3.2.13 Уважно розгляньте малюнок і складіть розповідь про те, як, імовірно за все заговорила людина.



Рис. 3.2.14 Родове селище первісних землеробів і скотарів



Рис. 3.2.15 Найдавніші письмена



Рис. 3.2.16 Одна з перших форм мистецтва



Рис. 3.2.17 Первісна людина за малюнком

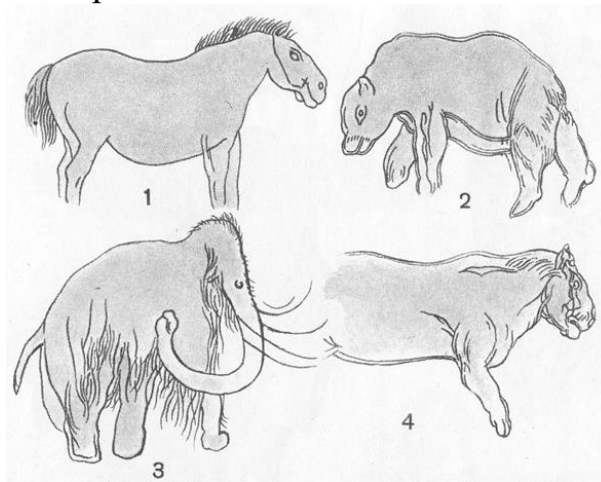


Рис. 3.2.18 Так малювали тварин первісні людини



Рис. 3.2.19 Зображення людини у вигляді оленя, яка виконує ритуальний танець

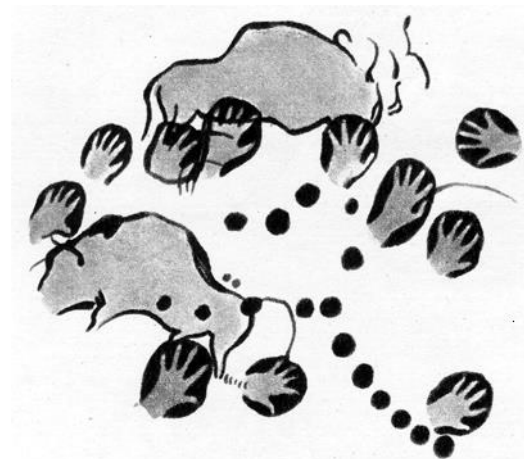


Рис. 3.2.20 Зображення тварин та відбитки рук людини на стінах печер (Франція)