

2.4. ПОСИЛЕННЯ ПОТЕНЦІАЛУ ПІДРУЧНИКА ІСТОРІЇ У ДОСЯГНЕННІ ОBOB'ЯЗКОВИХ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ

<https://doi.org/10.32405/mono-lomza-kyiv-2024-2-4>


Олена Пометун,

доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник
Інституту педагогіки НАПН України, Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0002-4602-6383>

Нестор Гупан,

доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник
Інституту педагогіки НАПН України, Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0001-8613-9705>

Останнім часом увагу науковців і вчителів історії все частіше привертають питання: як побудувати навчання таким чином, щоб учні досягли декларованих у Державному стандарті базової середньої освіти (ДСБСО) (Державний стандарт, 2020) результатів? Як у цьому може допомогти підручник з історії? У науковій літературі, як і у практиці підручникотворення 2021–2024 років поки немає ясних відповідей на ці запитання. Водночас складності організації освітнього процесу в умовах російсько-української війни й освітні втрати школярів актуалізують проблеми оптимізації навчання і допомоги учням та педагогам у досягненні обов'язкових результатів навчання, зокрема й шляхом організації роботи з підручником на заняттях і поза ними.

На актуальність цієї проблематики вказують й документи Міністерства освіти і науки України, зокрема щодо оцінювання результатів навчання. Дослідження, проведені останніми роками вченими відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України у процесі підготовки, пілотування і впровадження підручників історії для 5–8 класів закладів загальної середньої освіти, дають змогу визначити й уточнити деякі положення теорії підручника з погляду його потенціалу в досягненні учнями обов'язкових результатів навчання.

Звернемось до основних положень сучасної української теорії підручника, які слугували підґрунтям нашого пошуку. Насамперед зауважимо, що в українській дидактиці триває безперервний процес пошуку нових ідей створення підручників різного формату та їх впровадження в освітню практику, що є предметом досліджень науковців та обговорень в освітянській і батьківській спільнотях.

У зв'язку із поступовим запровадженням парадигми компетентнісно орієнтованого навчання значну увагу вчені приділяють питанням формування компетентностей учнів засобами підручника, зокрема через систему відповідних пізнавальних завдань підручника (Трубачева, 2011; Пометун, Гупан, Власов, 2018; Голуб, Горошкіна, 2022). Новою функцією навчальної книги, що висвітлена у працях останніх років (Топузов, Засекіна, 2022), є організація активного навчання учнів/діяльнісного підходу до навчання, що передбачає значне збільшення кількості пізнавальних завдань для учнів та їх подання у певній сис-

темі. Найчастіше основою такої системи слугують етапи пізнавальної діяльності учнів на уроці: актуалізація, сприйняття, осмислення, повторення і узагальнення нової інформації, рефлексія навчальної діяльності та її результатів (Кодлюк, 2014). У деяких працях знаходимо акцентування уваги на урізноманітненні джерел інформації, що пропонується учням, наприклад, візуальних джерел у підручниках з історії, різних видів тексту тощо (Могорита, 2018; Пометун, Гупан, 2020; Молоткіна, Хмельницька, 2023). Нарешті важливою для предмета нашого дослідження є акцентування ролі апарату орієнтування і допоміжних компонентів підручника, що полегшують учням роботу з навчальною книгою (Кодлюк, 2014; Пометун, Гупан, Власов, 2018).

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що значущість підручника з погляду результативності навчання того чи того предмета залишається поки що на рівні окремих декларацій науковців і не стало предметом вивчення.

Метою цієї публікації є аналіз і узагальнення досвіду проектування підручників з історії, підготовлених у відділі суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України останніми роками, з точки зору змін у структурі та методичному апараті, обумовлених необхідністю запровадження діяльнісно-результативного (Савченко, 2019) підходу до навчання.

Компетентнісна парадигма навчання, закладена у ДСБСО, передбачає необхідність запровадження активної моделі, коли учні опановують зміст освіти у процесі постійної протягом усього заняття пізнавальної діяльності, а результати цієї діяльності системно вимірюються й оцінюються. Саме це ми розуміємо під введеним О. Я. Савченко терміном «діялісно-результативне навчання». На організацію такого навчання й необхідно спрямовувати багатофункціональний сучасний підручник.

Для реалізації цієї функції зміст освіти має бути відібраний у відповідності до обов'язкових результатів навчання, передбачених ДСБСО:

1. Історико-хронологічне мислення, орієнтація в історичному часі, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між подіями, явищами і процесами, діяльністю людей та її результатами в часі, виявлення змін і тягlosti в житті суспільства.

2. Геопросторове мислення, орієнтація в соціально-історичному просторі, виявлення взаємозалежності в розвитку суспільства, господарства, культури і навколишнього середовища.

3. Критичне мислення, робота з різними джерелами інформації та формулювання історично обґрунтованих питань.

4. Системне мислення, виявлення взаємопов'язаності, взаємозалежності та взаємовпливу історичних подій, явищ, процесів, постатей у контексті відповідних епох; розуміння множинності трактувань минулого і сучасного та зіставлення їх інтерпретацій.

5. Усвідомлення власної гідності, діяльність з урахуванням власних прав і свободи, повага до прав й гідності інших осіб, толерантність, протидія виявам дискримінації та нерівного ставлення.

6. Дотримання демократичних принципів, конструктивна взаємодія з друзями, спільнотою закладу освіти, місцевою громадою і суспільством загалом, залучення до розв'язання локальних, загальнонаціональних та глобальних проблем (Державний стандарт, 2020, додаток 18).

На нашу думку, саме це повне формулювання обов'язкових результатів навчання є орієнтиром для авторів навчальних книг. Хоча для побудови процедур оцінювання МОН України запропонував дещо спрощені формулювання, об'єднавши результати у так звані групи загальних результатів (ГЗР) навчання в 5–9 класах Нової української школи з гро-

мадянської та історичної освітньої галузі, що мають бути забезпечені у процесі навчання, зокрема учень/учениця:

ГЗР 1 – орієнтується в історичному часі та просторі, виявляє взаємозв'язки подій і явищ;

ГЗР 2 – працює з інформацією історичного та суспільствознавчого змісту;

ГЗР 3 – виявляє здатність до співпраці, толерантність, громадянську позицію (Про затвердження рекомендацій, 2024).

Мета досягнення цих результатів визначає зміст навчального матеріалу підручника в усьому різноманітті його компонентів. Він має бути достатнім, щоб забезпечити цю мету, але мінімальним з огляду на обмежений час навчання предмета, вікові особливості учнів, уникнення перевантаження школярів.

Розглянемо, як підручник може бути орієнтований на забезпечення відповідної діяльності учнів. Почнемо з розвитку хронологічного мислення учнів. Очевидно, що вивчення історії і суспільствознавства тісно пов'язане з хронологією. Ідентифікуючи хронологію подій минулого, учні можуть не лише відстежувати зв'язки з попередніми подіями, встановлювати певні закономірності, виявляти причини та наслідки окремих подій, явищ, процесів, а й реконструювати історичну ретроспективу, моделювати альтернативність шляхів розвитку давніх цивілізацій, що сприятиме формуванню предметних історичних і ключових компетентностей учнів.

У ДСБСО цей результат конкретизовано через низку умінь учнів для кожного конкретного класу. Наприклад, серед таких умінь для учнів 5–6 класів перелічені: пояснення, як відбувається відлік часу в історії; демонстрація знання перебігу подій у часі, локалізація подій у часі; встановлення віддаленості та тривалості подій; співвідношення з вивченим періодом (епохою) відомих історичних подій та осіб, визначення сфер суспільного життя, які зазнавали змін (Державний стандарт, 2020, с. 372–377)

Найпростішим серед цих умінь є вміння рахувати роки в історії, тобто: встановлювати події за датами або дати за подіями; співвідносити події (або дати) зі століттям (або тисячоліттям), його початком (чи половиною) та кінцем; встановлювати тривалість події, віддаленість її від сьогодення. Його розвиток забезпечується насамперед акцентуванням уваги учнів на важливих датах (жирний шрифт) та розв'язанням учнями численних хронологічних задач, пропонує у підручниках «Досліджуємо історію і суспільство» для 5 і 6 класів та Історії України і Всесвітньої історії для 7 класу, підготовлених у відділі суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Формування вміння встановлювати хронологічну послідовність подій, явищ, процесів часто пов'язується з виробленням та удосконаленням навичок учнів виконувати відповідні дії на схематичній лінії часу, де позначаються події, які відбулися раніше або пізніше. Лінія часу розширює можливості вчителя у формуванні в учнів уявлення про лінійність, незворотність часу, різні його відрізки (століття, тисячоліття, ера). Цей графічний образ ілюструє поняття послідовності, тривалості історичних подій, явищ, процесів. Послугуючись лінією часу, школярі навчаються виконувати різноманітні пізнавальні завдання, пов'язані з хронологією. Незамінною лінією часу є для формування уявлень учнів про особливості відліку часу до нашої ери і нашої ери. Наприклад, у підручнику для 5 класу (Досліджуємо історію і суспільство, 2022) учням пропонують: «Назви століття, позначені на лінії часу подій. Які є особливості відліку часу на відрізок до Різдва Христового? Познач на лінії часу події, пов'язані з історією твоєї школи». У 6 класі робота з лінією часу продовжується і учням пропонують більш складні хронологічні завдання з урахуванням набутих дітьми історичних знань: «Накресли лінію часу і познач на ній дати: XVIII ст. до нашої

ери – перші Олімпійські ігри в Греції; X ст. – правління княгині Ольги в Русі-Україні; I ст. до н. е. – прийняття юліанського календаря в Давньому Римі; XV ст. – виникнення козацтва в Україні; II тис. до н. е. – будівництво єгипетських пірамід» (Досліджуємо історію і суспільство, 2023). Окрім прийомів роботи з лінією часу, у підручниках використовуються хронологічні та синхроністичні таблиці як засіб унаочнення послідовності та одночасності історичних подій, явищ, процесів. Такі таблиці вміщено безпосередньо в текст підручника, на форзацах книги або рекомендовано як роботу вдома.

Підручники орієнтують учнів на послідовне ускладнення хронологічних умінь: якщо у п'ятому класі учням пропонується визначити послідовність, синхронність і тяглість низки пов'язаних подій, то у шостому класі йдеться вже про вміння встановлювати послідовність історичних подій у межах цілого розділу, орієнтуватися у синхронності подій та явищ в низці країн. Спочатку учні вчать синхронізувати зв'язки між окремими подіями і явищами, потім між схожими подіями, явищами і процесами в одній чи кількох країнах в межах конкретних хронологічних рамок і часових координат. Це сприятиме розвитку в учнів вміння формулювати висновки щодо особливих або загальних рис подій і явищ минулого.

Для формування достатньо складного вміння – встановлювати співвідношення з визначеним періодом (епохою) відомих історичних подій, у підручнику 5-го класу вперше вводиться поняття «історичний період» і подається періодизація світової історії (Досліджуємо історію і суспільство, 2022, с. 19), а у 6-му йде послідовна робота над формуванням власне початкового рівня вміння використовувати періодизацію для «діагностування» синхронних подій та з'ясування їх подібності і відмінності, а також усвідомлення поступовості всесвітнього історичного процесу. Передбачена у підручниках системна робота з хронологією закладає підвалини здатності учнів аналізувати, синтезувати, узагальнювати на історичному матеріалі, відслідковуючи зв'язки й тенденції історичного процесу.

Розвиток історико-хронологічного мислення учнів базується на застосуванні зорових опор – візуальних джерел. Як такі у підручниках використовуються: образне позначення дати або певного історичного часу, відповідно підібраний ілюстративний матеріал (репродукції картин, фотографії), фрагменти з літературних творів та інших оповідних джерел, що викликають в учнів яскраві зорові чи слухові асоціації, пов'язані з конкретною подією.

Звернемось до потенціалу підручників у розвитку геопросторового мислення учнів, що є наступним обов'язковим результатом навчання історії, декларованим ДСБСО. Цей результат конкретизовано через низку вмінь здобувачів освіти 5–6 та 7–9 класів, що відображено у таблиці 1 (Державний стандарт, с.372–377).

Таблиця 1

Геопросторові уміння учнів 5–6 класів	Геопросторові уміння учнів 7–9 класів
Учень/учениця	
використовує карту як джерело інформації	визначає просторові (територіальні) межі історичних подій, явищ і процесів; встановлює залежності між історичним та географічним просторами
визначає географічне розташування відповідних/указаних природних і соціальних об'єктів	визначає локальний, регіональний, національний і глобальний виміри історичних подій, явищ і процесів

пояснює, як географічне положення впливає на спосіб життя і світогляд людей	визначає зумовленість історичних подій, явищ, процесів, діяльності людей природно-географічним середовищем
виявляє вплив діяльності людини на навколишнє середовище	встановлює взаємозв'язок між діяльністю людей та станом природного середовища в минулому і сьогоденні
пояснює, що таке громадський простір та його значення для суспільства	пояснює вплив різних чинників на формування громадського простору
-	характеризує колонізаційні та міграційні процеси

Очевидно, що у 7–9-му класах, з одного боку розпочинається більш системний розвиток комплексних геопросторових умінь, з іншого – у цьому процесі має бути забезпечена наступність з відповідними результатами, досягнутими учнями у 5–6 класах. Розглянемо, як вирішується це завдання у підручниках 5–7-х класів, підготовлених у відділі суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Підручники з інтегрованого курсу для 5–6 класів (Досліджуємо історію і суспільство, 2022, 2023) мають значний потенціал для розв'язання цього завдання. Наведемо конкретні приклади. Найпростішим серед названих вище вмінь учнів є «визначати географічне розташування відповідних / указаних природних і соціальних об'єктів». Розвиток цього вміння успішно здійснюється у процесі розв'язання учнями численних завдань, запропонованих у підручниках «Досліджуємо історію і суспільство». У підручнику 5-го класу (Досліджуємо історію і суспільство, 2022) щораз, коли мова йде про конкретні історичні факти – діяльність історичної особи, існування держави або розгортання подій, розташування пам'яток, – учням завжди пропонується знайти і показати їх на карті. Причому школярі мають не лише показати, а й визначити орієнтацію об'єкта відносно сторін світу (географічне положення).

Наприкінці 5-го класу це вміння ускладнюється до того, що учні запрошуються до прокладання уявних маршрутів, визначення відстані тощо. У 6-му класі це вміння вже має бути сформовано і використовується учнями як складник опанування історикогеографічного простору розвитку різних цивілізацій. Із розвитком цього вміння тісно пов'язане вміння учнів «використовувати карту як джерело інформації», що в ДСБЗСО представлено сукупністю навчальних операцій учня, який: виокремлює основні елементи карти та пояснює їх значення, зіставляє картографічну інформацію різних історичних періодів; співвідносить дані карти з іншими джерелами інформації ~ (розповідь учителя, текст книжки тощо); розрізняє відносно сталі та змінні об'єкти карти. Сформованість цього складного вміння дає дітям можливість використовувати історичні карти як різновид наочності, що є умовно-графічним просторовим зображенням історичних об'єктів та фактів і ґрунтується на відомостях історичної географії.

Для забезпечення системності такої роботи сучасний підручник має бути оздоблений достатньою кількістю історичних карт різних типів, які дозволяють повністю локалізувати події, явища і процеси, що вивчаються в історико-географічному просторі. Найбільш зручним, як свідчать опитування вчителів, способом розташування карт у підручнику з історії є вміщення їх безпосередньо у текст параграфа.

Багаторічний досвід проектування підручників засвідчує також необхідність ретельної підготовки кожної карти для її розміщення у підручнику. Вона має бути спеціально адаптована під конкретний підручник:

- розвантажена від зайвої інформації, яка не передбачена навчальною програмою;
- забезпечена детальною і зрозумілою для учнів певного віку легендою, яка дозволить їм самостійно (або з допомогою вчителя) опрацювати картографічну інформацію за темою уроку;
- дизайн карти має бути яскравий з чіткими і зручними шрифтами, контрастними кольорами, які дають змогу виокремити важливі для засвоєння дані.

Завдання до карт, що супроводжують кожну з них мають складати систему активностей учнів, яка і зможе забезпечити названі вище обов'язкові за Державним стандартом результати навчання.

Робота над розвитком умінь працювати з картою починається у спеціальному параграфі в підручнику 5-го класу, присвяченому тому, що таке карта, які бувають карти, що таке легенда карти та ін. (Досліджуємо історію і суспільство, 2022, с. 27-31). Далі у багатьох параграфах учні запрошуються до виконання завдань на застосування отриманих знань і вироблення відповідних умінь. Вони краще запам'ятовують зоровий образ території держави, території розвитку цивілізації, відображеної на карті (її розташування, природні умови, лінію кордонів, кольори різних регіонів або земель), на який накладаються багатоаспектні пласти інформації. Згодом історична карта стає для учнів ефективним засобом формування просторових уявлень, історико-географічних знань, сприяє розумінню й аналізу історичних подій, явищ, процесів, розкриттю причинно-наслідкових зв'язків, узагальненню фактів. Наприклад, у підручнику 6-го класу учням уже пропонують дослідницькі картографічні завдання на зразок «Прочитай дати, наведені на карті, та визнач, де люди розселилися раніше. Який це континент? Що ти про нього знаєш? Зроби припущення, чому первісна людина заселяла ці території. Простеж, які території людина освоювала поступово. Назви кожну з них».

Навчальна операція із розрізнення відносно сталих та змінних об'єктів карти є основою для послугоування учнями картою для визначення динаміки минулих подій, явищ, процесів та встановлення причинно-наслідкових зв'язків між ними, зумовленими просторовим положенням, з'ясуванням їх тенденцій і закономірностей. Варіанти завдань для опанування цим умінням можемо побачити в підручнику для 6-го класу, зокрема: подумати й дати відповіді на запитання: «Які явища відображає карта? Де виникло християнство? Знайди місця розташування громад християн у I–II ст. Який процес у III–V ст. відображає карта? В якому столітті значно прискорилося поширення християнства? Як ти думаєш, чому?».

Важливим умінням учнів за ДСБСО є пояснювати, як географічне положення впливає на спосіб життя і світогляд людей. Воно передбачає використання карти для встановлення зв'язків між географічним розташуванням земель, регіону, держави та їх природними умовами й історичними подіями, явищами, процесами. Уже п'ятикласникам автори навчальної книги радять обговорити у класі: «Як пов'язана місцевість, де живе людина, і спосіб її життя? Як життя людей у минулому залежать від місцевості, у якій вони проживають? Поясніть, чим відрізняється географічний та історичний простори». Зазвичай такі завдання супроводжуються різноманітними ілюстраціями та схемами. Наприклад, подано репродукцію давньоєгипетського розпису, де учні бачать, як людина обробляла поле під пекучим сонцем і в що була одягнута, а поруч – малюнок історичної реконструкції сім'ї стародавніх германців, озброєних і вдягнутих відповідно до їхнього клімату.

У підручнику для 6-го класу учням, наприклад, пропонується завдання: «Знайди на карті стоянки первісних людей. У яких регіонах України вони розташовані? Як особливості географічного розташування впливали на життя цих людей?» Таке вміння теж передбачає використання карти для характеристик і порівняння економічного, політичного, соціального розвитку земель, регіонів, країн у відповідні історичні періоди, оцінки масштабності подій, явищ, процесів, з'ясування причин територіальних перерозподілів держав та їх наслідків для суспільства. Розгляд кожної з цивілізацій у підручнику 6-го класу починається з аналізу карти для встановлення її територіального положення, особливостей клімату і природних умов, їхнього впливу на спосіб життя людей. Від параграфу до параграфу ступінь самостійності учнів у виконанні таких завдань збільшується, а завдання ускладнюються.

Наприкінці навчального року бачимо в підручнику 6-го класу навіть завдання досить високого рівня. Так, у темі «Римська імперія у III–IV ст.», де учням пропонується обговорити в класі наростаючу на той час регіональну кризу, перед ними ставиться, зокрема, й завдання, використовуючи карту, дослідити: «Як масштаби території Римської імперії впливали на її внутрішню і зовнішню політику? Які кризові наслідки це мало для держави?».

Завдання до карт у підручнику 7-го класу також відповідають заявленим у ДСБСО обов'язковим результатам навчання (Історія України, 2024). Наведемо лише кілька прикладів, що переконливо ілюструють потенціал підручника у реалізації завдань Державного стандарту базової середньої освіти у напрямі розвитку геопросторового мислення учнів у всьому багатоманітті передбачуваних умінь і навичок (таблиця 2).

Таблиця 2

Параграф підручника	Завдання до карти
§ 1. Східнослов'янські племена та їхні сусіди	Розгляньте карту. Коли і де розселилися східні, південні й західні слов'яни? Назвіть слов'янські племена, що представляють кожна із груп. Яка з них є предками сучасних українців? Чому ви так думаєте? Визначте, які східнослов'янські племена розселилися на територіях сучасних держав – сусідів України.
§2-3. Початки формування державності у східних слов'ян	На якій території формувалася держава із центром у Києві? Яким було її географічне положення і природні умови? Чи сприяли вони економічному розвитку цієї території? Чому? Які племінні союзи проживали на цій території? Що можна сказати про розміри держави, що сформувалася? Чому?
§ 6. Київська держава за часів Володимира Великого	Покажіть на карті: 1) землі, завойовані Володимиром; 2) кордони Русі-України за правління Володимира Великого. Назвіть географічні орієнтири (моря, річки, племена тощо), з якими сусідила держава. Обговоріть, які завдання, на вашу думку, постали у внутрішній політиці Володимира у зв'язку з розширенням кордонів.

Очевидним є те, що мова йде не лише про елементарні навички «показати», «локалізувати», «знайти» тощо, але й про досить серйозні мисленнєві операції, що учні виконують з опорою на карту як джерело візуальної інформації, це зокрема аналіз, визначення просторових і причинно-наслідкових зв'язків, прогнозування, синтез інформації кількох джерел та ін.

Серед обов'язкових результатів навчання історії за ДСБСО є й розвиток критичного мислення учнів. Очевидно, що історична і суспільствознавча інформація як зміст навчання відповідної галузі створює для цього набагато більше можливостей, ніж інші предмети, оскільки передбачає критичне дослідження й оцінювання значної кількості різних джерел інформації. Наші попередні дослідження засвідчують, що для забезпечення системної роботи вчителя і учнів над формуванням і розвитком критичного мислення необхідними є: постановка і опрацювання запитання різних типів, виконання учнями спеціальних пізнавальних завдань, сформульованих з урахуванням мисленневих операцій (зокрема вищого рівня), які потрібні для їхнього розв'язання, запровадження спеціальних стратегій/технік, які фокусуються на активізації мислення учнів (Пошетун, Гупан, 2021). Усі ці інструменти були використані у розробці й підручників із інтегрованого курсу з історії та громадянської освіти «Досліджуємо історію і суспільство» для 5 і 6 та історії України і всесвітньої історії для 7-го класу.

Методичний апарат названих підручників є ідентичним і структурований за рубриками «Обговоріть у класі» (містить запитання для фронтального обговорення), «Досліди» (запитання і завдання для колективної чи індивідуальної роботи з осмислення матеріалу уроку), «Поміркуйте» (завдання для спрямованого, осмисленого читання тексту підручника, «Перевір себе» (запитання і завдання різних типів для узагальнення і систематизації опрацьованого на занятті матеріалу). У цих рубриках, які розміщуються у підручнику відповідно до триетапної компетентісно орієнтованої структури заняття, використовуються запитання і завдання, орієнтовані на розвиток критичного мислення учнів. Очевидно, що повністю закриті запитання слугують лише для перевірки опанування учнями навчальної інформації, яка є ґрунтом для мислення, а отже застосовані дуже обмежено: переважно наприкінці параграфа чи розділу для перевірки механічного запам'ятовування учнями обов'язкових дат, термінів, назв, прізвищ та ін. Наприклад, до закритих запитань для перевірки знань у підручниках належать такі: «Що називають родовою общиною? Як розподілялись обов'язки між представниками роду? Хто такі старійшини? Як виникли племена і хто їх очолював? або «Що називають релігійними віруваннями? Які форми релігійних вірувань існували за первісності? Про що можна дізнатися з творів первісного мистецтва? Які матеріали використовували митці часів первісності?»

Частково закриті запитання застосовуються для актуалізації знань і уявлень учнів на початку опанування певної теми, спрямованого читання тексту, виявлення чи уточнення деталей тих чи інших зображень. Зокрема, на початку кожного параграфа під рубрикою «Обговоріть у класі» містяться запитання, що передбачають колективне «згадування» учнями вже відомої для них інформації, але в структурованому та узагальненому вигляді: «Що таке суспільні відносини? Чому із розвитком людства вони зазнавали змін? Як на це впливали зміни в господарюванні, поява нових занять та вдосконалення знарядь праці?

Перед кожним фрагментом авторського тексту під рубрикою «Поміркуйте» вміщені запитання, над якими учні мають працювати під час його читання. Тут поєднуються як закриті, так і відкриті запитання, наприклад: «Які були найважливіші здобутки людства у спільній праці за доби первісності? Чому відбулися великі суспільні розподіли праці?» або «Чому відбувся перехід від родової общини до сусідської?» чи запитання до карти «Де знаходився Стародавній Єгипет? Які особливості його території? Чому люди селилися в дельті Нілу чи поблизу неї? Як, на твою думку, природні умови впливали на спосіб життя людей?».

Відкриті запитання, які напряду стимулюють критичне мислення учнів, застосовані у підручниках більш широко. На початку параграфів такі запитання використані для моти-

вації уваги й інтересу учнів до нової теми, наприклад: «Про що, на вашу думку, йтиметься в параграфі «Як були організовані суспільство і влада в Стародавньому Єгипті»? Які з наведених термінів будуть використані й чому: «відносини», «знать», «клімат», «селяни», «правитель», «зрошення», «дельта», «державна», «шадуф»? Які ще поняття можуть знадобитись у цій темі?»

У рубриці «Перевір себе» вміщено відкриті запитання розраховані за своєю складністю на більш підготовлених учнів, наприклад: Як минуле присутнє в нашому житті сьогодні? Чому давній мислитель Цицерон назвав історію вчителькою життя? Як історичні карти допомагають дослідити історію? Чому для людини важливо вміти розрізняти факти і думки у джерелі інформації? У яких життєвих ситуаціях знадобиться це вміння? та ін.

Відкриті запитання складають більшість у рубриці «Досліди». Вони зазвичай допускають багато версій для відповіді, що «провокує» обговорення питання учнями в групах або у загальному колі. Такі запитання є складними, бо спираються на джерела і подаються в певній системі, здебільшого по 3–4 запитання. Наприклад: «Чому Закони Хамурапі було викарбовано на кам'яній брилі? Навіщо було зроблено малюнок у верхній частині брили? Чому, на твою думку, брилу розміщували на центральній площі міста, де відбувався суд?» або Розглянь дві світлини Золотих воріт. Яку інформацію можна отримати з кожної з них? Яку світлину, на твою думку, досліджуватиме історик і чому?

Використано у підручнику й завдання і запитання нижчих і вищих рівнів, що відповідають таксономії Б. Блума, що дозволяє вчителю концентруватись на поступовому розвитку мислення учнів і контролювати цей процес. Такі запитання зібрані в рубриках «Досліди» і «Перевір себе», бо їхнє розв'язання передбачає попереднє опанування учнями історичних або громадянознавчих знань. В основному цей підхід передбачає постановку низки запитань від нижчого рівня до вищого і пов'язується з певним текстом чи візуальним джерелом. Ось наприклад, якою є система запитань до документу «Закони Ману» в темі «Стародавня Індія»: Які верстви населення згадуються у тексті? Яких сфер життя стосуються закони? Які покарання пропонує закон і за які злочини? Чи однакові покарання призначені за однакові злочини для різних верств населення? Чи були закони справедливими? Чому? Чи могли вони бути іншими в цьому суспільстві? У чому важливість законів? Яка зі статей вразила тебе найбільше? Чому?

Наступний результат навчання громадянської та історичної галузі у ДСБСО визначається як розвиток системного мислення учнів, їхньої здатності виявлення взаємопов'язаності, взаємозалежності та взаємовпливу історичних подій, явищ, процесів, постатей у контексті відповідних епох; розуміння множинності трактувань минулого і сучасного та зіставлення їх інтерпретацій. Сутність цього типу мислення психологи визначають як вид мислення, що полягає в оперуванні поняттями, судженнями і умовиводами для дослідження об'єкта як цілісної множини елементів в сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто розгляд об'єкта як модель системи. Завдяки йому відбувається опосередковане пізнання предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх істотних властивостях, зв'язках і відношеннях. Це мислення, що характеризується перевагою понятійного змісту, воно передбачає такі операції, як порівняння, аналіз, синтез, абстрагування та узагальнення. Це означає, що учень уміє:

- визначати і застосовувати поняття як інструмент пізнання нового;
- порівнювати явища і процеси, визначаючи спільне, відмінне та аналогічне;
- визначати причини, сутність, наслідки та значення історичних явищ та подій, суттєві зв'язки й тенденції історичного розвитку;

- формулювати на основі фактів гіпотези, судження, висновки та обґрунтовувати їх, будувати доведення і міркування;
- аналізувати, синтезувати та узагальнювати значний обсяг інформації у певній системі (в усній, письмовій та наочній формі).

У підручниках, підготовлених співробітниками відділу суспільствознавчої освіти, значна увага приділяється формуванню в учнів історичних понять і зв'язків різного типу, що є основою системного мислення. У підручниках для 5–6–7-го класів застосовуються спеціальні способи викладу матеріалу для вирішення цього завдання: виділення понять і зв'язків у тексті жирним шрифтом; подання визначень поняття і зв'язку у спеціальних графічних рамках з обов'язковим поясненням походження терміну, інколи з наведенням прикладу застосування поняття; ілюстрація поняття чи зв'язку картиною, картою, інфографікою, схемою, таблицею; уведення в текст роз'яснення поняття за допомогою прикладу, порівняння і розрізнення.

У відкритому вигляді систематизовані теоретичні знання часто викладаються підручником за допомогою прийому пояснення. Цей прийом передбачає ґрунтовне розкриття сутності та значення подій, що вивчаються (визначення суттєвих зв'язків, що супроводжується їх конкретизацією). Прийом використовується на відтворюючому рівні в індуктивно-ознайомленні з матеріалом при першій зустрічі з поняттями або зв'язками. Наведемо приклад пояснення: «Наприкінці VIII — на початку IX ст. в Середньому Подніпров'ї почали осідати вихідці зі Скандинавії – нормани або вікінги. Здебільшого це були купці та воїни, яких місцеве населення називало варягами. Варяги також заснували опорні пункти в Полоцьку, Турові (міста в Білорусі) й Шестовиці (село під сучасним Черніговом). Поява купців збігалася з потребами князів у збуті товарів, зібраних як данина з підлеглого населення, та придбанні ними зброї та предметів розкоші. А скандинавські воїни поповнювали загони дружинників київських князів. Деякі з них осідали при дворах місцевих правителів» (Історія України, 2024, с.21).

Навчання учнів доведення та міркування передбачає опанування ними умінь ґрунтового викладу сутності історичних явищ, подій чи процесів, який показує, як йде виділення суттєвих ознак, виокремлення несуттєвого, як відбувається процес мислення. Це доволі складна навчальна операція, що відбувається поступово, тому такі завдання часто вміщуються наприкінці параграфа.

Цілям розвитку системного мислення учнів відповідають також завдання підручників як складання розгорнутих планів, історичних портретів, таблиць (порівняльні, узагальнюючі, порівняльно-узагальнюючі), ментальних карт і структурно-логічних схем, інфографіки, написання есе, коротких творів чи підготовка тематичних повідомлень.

Узагальнюючи вищесказане зазначимо, що для формування системного мислення учнів у підручниках 5–6–7 класів запропоновано спеціальні типи пізнавальних завдань, серед яких завдання на:

- визначення (встановлення) причин і наслідків, значення історичних подій, порівняння причин і наслідків однотипних подій, ієрархію, класифікацію причин подій, визначення причин подій за їхніми наслідками й наслідків за причинами;
- характеристику альтернатив розвитку окремих ситуацій; пояснення того, чому події склалися саме так, а не інакше;
- виявлення та обґрунтування можливих критеріїв порівняння подій і явищ, встановлення спільного та відмінного в порівнюваних об'єктах, зіставлення й протиставлення подій за певними ознаками;

- висловлення власного судження (умовиводу);
- виявлення характерних рис подій, процесів, розкриття сутності подій, явищ, процесів, розкриття типовості події, явища, належності його до групи подібних подій тощо;
 - складання розповіді про подію, людину, рух тощо, характеристики та опису історичних пам'яток, опис вигляду людей, історичних об'єктів тощо;
- застосування історичних термінів та понять, пояснення історичних назв, термінів, висловлювань.

Щодо останніх двох результатів, узагальнених у третій групі ГЗР (Про затвердження рекомендацій, 2024), то її досягнення забезпечується переважно засобами предметів громадської освіти. У навчанні історії воно реалізується в основному за рахунок організації освітнього процесу вчителем із залученням учнів до різних форм колективної, групової і парної роботи. Підручники, про які йдеться, містять відповідні вказівки для учнів і вчителя щодо такої організації. Завданням вчителя є відстеження не лише змістової результативності співпраці учнів (як виконали завдання та наскільки коректно презентували його виконання), але й спостереження за поведінкою учнів під час виконання завдання, стилем їх міжособистісної взаємодії й рівнем толерантності. Такий складник цієї групи результатів як формування громадянської позиції відображений як змістом авторського тексту, де є відповідні фрагменти (наприклад, про героїчні вчинки або про видатні досягнення українців), так і завданнями на формулювання учнями аргументованої історичними прикладами власної громадянської позиції.

Проведений аналіз дозволяє констатувати ускладнення і багатоманітність функціонального навантаження підручника та його компонентів як відкритої і динамічної системи, що сьогодні в умовах діяльнісно-результативного навчання варіюється не лише залежно від розвитку змісту предмета, а й очікуваних результатів освітнього процесу. За такого підходу основою концепції проектування підручника є не лише виклад необхідного обсягу навчального предметного змісту, а й забезпечення динаміки когнітивних процесів щодо його опанування учнями. Тому актуальними напрямками удосконалення підручника з історії є логічне поєднання предметного змісту й видів навчальної діяльності, спрямованих на досягнення очікуваних результатів навчання, визначених ДСБСО й модельними навчальними програмами; орієнтація компонентів підручника на постійне дослідження учнями пропонованого змісту освіти та його осмислення, конструювання власних знань, умінь, ставлень і смислів.

Запропоновані підходи до проектування підручника безумовно потребують подальшого осмислення і поступового запровадження у практику навчання не тільки історії, а й інших предметів, оскільки саме діяльнісно-результативне навчання, може сьогодні забезпечити дійсний простір для самореалізації кожного учня і майбутнє нашої держави.

Використані джерела

- Голуб, Н. Б., & Горошкіна, О. М. (2022) Трансформація методу роботи з підручником у контексті компетентнісного підходу. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*, 50, 145–150. http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu_2022_3%282%29_21
- Державний стандарт базової середньої освіти. (2020). Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#n16>.
- Кодлюк, Я. П. (2014). Концептуальні основи побудови підручника для початкової школи *Проблеми сучасного підручника*, 14, 284–292. http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp_2014_14_34.

- Могоріта, В. М. (2018) Трансформація функцій шкільного підручника історії як навчального засобу. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*, 60 (2), 26–29. <http://nc-s5.npu.edu.ua/article/view/207052>
- Молоткіна, В., Хмельницька, Л. (2023). Застосування візуальних джерел на уроках історії як засобу формування критичного мислення учнів. *Society. Document. Communication. Соціум. Документ. Комунікація*, 18, 227–252. <https://doi.org/10.31470/2518-7600-2023-18-227-252>
- Пометун, О., Гупан, Н. (2020). Візуальні джерела у підручнику з історії як засіб розвитку критичного мислення учнів. *Проблеми сучасного підручника*, 24, 241–255. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2020-24-241-255>
- Пометун, О. І., Гупан, Н. М., Власов, В. С. (2018). Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі: методичний посібник. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/komp_2018.pdf
- Пометун, О., Гупан, Н. (2021). Методика розвитку критичного мислення учнів ліцею на уроках історії: методичний посібник. Київ: КОНВІ ПРИНТ. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729252>
- Пометун О., Малієнко Ю., Ремех Т. (2022). Досліджуємо історію і суспільство: підручник інтегрованого курсу для 5 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Освіта.
- Пометун, О., Ремех, Т. (2023). Досліджуємо історію і суспільство: підручник інтегрованого курсу для 6 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Освіта.
- Пометун, О. І., Дудар, О. В., Гупан, Н. М. (2024). Історія України: підручник для 7 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Освіта.
- Про затвердження рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання. (2024). Наказ МОН від 02.08.2024 року. № 1093. https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/92715/
- Савченко, О. (2019). Інноваційна можливість підручника для читання. *Український освітній журнал*, 3, 65–71. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-3-65-71>
- Топузов, О., Заскїна, Т. (2022). Концепція підручників як складників дидактичної системи адаптаційного циклу навчання. *Проблеми сучасного підручника*, 28, 191–201. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-191-201>
- Трубачева, С. Е. (2011). Трансформація функцій шкільного підручника в умовах компетентного підходу. *Проблеми сучасного підручника*, 11, 17–22. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/3418/1/2011_PSP_TSE.pdf