

ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

МОГОРИТА ВІКТОР МИХАЙЛОВИЧ

УДК 373.091.64:94(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ
ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ
З ІСТОРІЇ ДЛЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ
ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ (1991 – 2017 рр.)

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ В.М. Могорита

Науковий керівник – Чепіль Марія Миронівна,
доктор педагогічних наук, професор

Дрогобич – 2019

АНОТАЦІЯ

Могорита В.М. Трансформація змісту шкільних підручників з історії для загальноосвітніх навчальних закладів України (1991 – 2017 рр.). – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки.

Міністерство освіти і науки України, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Дрогобич, 2019.

У дисертації здійснено системний ретроспективний аналіз трансформаційних змін у змісті шкільних підручників з історії в Україні упродовж 1991 – 2017 рр., його відповідність Держстандартам у галузі освіти, навчальним програмам; визначено тенденції в побудові змісту підручників з історії (спрямованість змісту історичної освіти, а відтак і змісту шкільних підручників, із системи знань на розвиток компетентностей; зміщення акценту з пояснювально-ілюстративного до проблемного способу презентації навчального матеріалу, контрверсійності викладу історичних подій; утвердження мотиваційної складової у змісті підручників через проектування процесу самонавчання; зростання технологічності змісту підручників, що забезпечує спроможність підручників виконувати роль навчальної книги, оптимізація обсягу навчального матеріалу); розроблено періодизацію формування змісту шкільних підручників з історії для загальноосвітніх навчальних закладів України (1991 – 2017), в основу якої покладено такі критерії: відповідність змісту підручників вимогам Державних стандартів базової та повної загальної середньої освіти, навчальним програмам з предмета; спроможність структурних компонентів шкільних підручників з історії забезпечити реалізацію державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів; дидактичні можливості ефективного використання змісту підручників з історії в організації пізнавальної діяльності школярів. На цій основі

виокремлено такі етапи: (1991 – 1996) – етап становлення змісту шкільної історичної освіти і підручників; *другий* (1996 – 2004) – етап утвердження інформаційної моделі змісту підручників; *третій* (2004 – 2013) – етап орієнтації змісту шкільної історичної освіти та підручників на розвиток пізнавальної активності школярів; *четвертий* (2013 – 2017) – етап реалізації у змісті підручників принципів компетентнісно орієнтованої освіти. Обґрунтовано науково-методичні засади формування змісту шкільних підручників з історії для загальноосвітніх навчальних закладів України (1991 – 2017), визначено можливості змісту підручників з історії в організації пізнавальної діяльності школярів відповідно до освітньої парадигми; досліджено компоненти змісту шкільних підручників з історії та дидактичні можливості їхнього використання в організації освітнього процесу; проаналізовано результати моніторингу змісту шкільних підручників з історії педагогічними працівниками України.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у тому, що обґрунтовані в процесі наукового пошуку основні наукові положення та висновки знайшли практичне втілення в професійній діяльності автора: під час викладання історії у Тюшківській ЗОШ I–II ступенів та Міжгірському медичному коледжі Закарпатської обл. За матеріалами дослідження розроблено програму навчальної дисципліни «Шкільний підручник з історії як засіб формування особистості учня в Україні (1991–2017 рр.)» для студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Результати дослідження можуть послугувати експертам навчальної літератури при здійсненні експертизи змісту підручників та їхніх структурних компонентів; знайти подальше застосування під час проходження педагогічної практики, у закладах вищої освіти під час читання лекцій, написання навчальних і навчально-методичних посібників, довідників, а також при перепідготовці педагогічних кадрів, організації навчання вчителів закладів загальної середньої освіти на курсах підвищення кваліфікації.

Констатовано, що за досліджуваний період напрацьована істотна законодавчо-нормативна база для регулювання процесу підручникотворення для закладів загальної середньої освіти, зокрема з історії. Формального визначення набули пріоритети шкільної історичної освіти, що вплинуло на спроби їхньої реалізації в змісті шкільних підручників з історії як носіїв змісту історичної освіти, останній визначався навчальними програмами 1996 і 1997 років.

Аналіз Державних стандартів базової та загальної середньої освіти (2004; 2011), навчальних програм з предмета засвідчує утвердження хронологічно послідовної лінійної системи шкільної історичної освіти, синхронізації курсів історії України та всесвітньої історії. Зміст історичного матеріалу побудовано на основі синтезу культурологічного, цивілізаційного та соціоантропологічного підходів. Простежується переорієнтація змісту історичної освіти зі знаннєвого підходу та змістової повноти до формування ключових та предметних компетентностей на основі діяльнісного підходу в організації навчально-пізнавальної діяльності школярів. З'ясовано, що для успішної реалізації вимог суспільствознавчої освітньої галузі необхідно переглянути зміст навчально-пізнавальної діяльності задля можливості реалізації у змісті підручників діяльнісного підходу. Проаналізовано наявні Положення про порядок підготовки, експертизи та апробації підручників.

Визначено науково-методичні засади побудови змісту шкільних підручників з історії для загальноосвітніх навчальних закладів України: орієнтація змісту на виховання загальнолюдських, національних та громадянських цінностей; забезпечення балансу у висвітленні подій різних сфер суспільного буття; урахування психолого-педагогічних вимог до навчальних текстів, розрахованих на учнів різних вікових груп; орієнтація змісту підручників на оволодіння учнями різних способів пізнавальної діяльності.

Аналіз підручників з історії у 90-х рр. XX ст. та опрацювання джерельної бази дало змогу стверджувати, що їхній зміст не відповідав потребам суспільства, у тому числі виховному ідеалу, тогочасному стану історичної науки.

Доведено, що система дидактичних функцій підручника не є сталою, вона динамічна та відкрита, багато в чому залежить від концепції, за якою створено підручник, від бачення автором завдань освітнього процесу.

Оцінювання змісту шкільних підручників з історії здійснювалося відповідно до Положень про Всеукраїнський конкурс рукописів підручників (1997, 2003, 2004, 2005, 2010, 2012, 2014, 2015, 2016) за допомогою експертизи макетів підручників та апробації навчальної літератури. Суттєво еволюціонувала і сама система експертизи – від закритих конкурсів до відкритості та прозорості, що дало можливість подолати консервативність та замкненість системи продукування навчальної літератури для закладів загальної середньої освіти.

Упродовж досліджуваного періоду схарактеризовано виховний потенціал шкільних підручників з історії. Акцентовано увагу на використанні змісту підручників з історії в забезпеченні творчого розвитку учнів, формуванні критичного мислення, практичних умінь та навичок, спроможності розкрити їхній інтелектуальний потенціал, предметної компетентності. Аксіологічна компетентність передбачає формування умінь давати оцінку історичних подій та історичних постатей, осмислювати зв'язки між історією та сучасним життям. Зміст підручників з історії повинен сприяти формуванню в учнів національної свідомості, національної гідності, прищепленню толерантності й поваги до поглядів, відмінних від своїх.

Виявлено особливості структурування змісту навчального матеріалу в підручниках: забезпечується проблемна форма викладу навчального матеріалу, використовуються більш складні мовні конструкції, переглядається роль та місце додаткового тексту підручника в освітньому процесі, посилюється

діяльнісна та компетентнісна спрямованість методичного апарату підручника. Підручник є носієм інформації, містить систематизований навчальний матеріал, є засобом для засвоєння змісту освіти, інформаційною моделлю, що виконує інформаційно-пізнавальну, дослідницьку, практичну та самоосвітню функції.

Трансформація функцій підручника передбачає зміни його структури. Розкрито особливості текстової (основного, додаткового та пояснювального текстів) та позатекстової (методичного апарату, ілюстрацій, апарату орієнтування) компоненти у змісті шкільних підручників з історії для загальноосвітніх навчальних закладів України (1991 – 2017). З'ясовано вплив якості методичного апарату підручника (різного типу запитання й завдання, текстові таблиці, опорні схеми, пам'ятки, алгоритми та зразки виконання завдань, завдання для самоконтролю), його використання в організації різних видів пізнавальної діяльності та формування історичної компетентності учнів. Доведено, що зміст підручника та його структура перебувають у детермінаційному взаємозв'язку, його використання на уроках сприяє організації пізнавальної діяльності учнів, в тому числі й самостійної роботи.

Проаналізовано результати моніторингу змісту шкільних підручників з історії педагогічними працівниками України. Окреслено пріоритети педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти при виборі підручників з історії, з'ясовано невідповідність цих пріоритетів сучасним досягненням педагогічної та психологічної наук. Виявлено критично низький рівень сформованості професійної компетенції педагогічних працівників у галузі підручникотворення, що негативно впливає на якість оцінювання ними змісту шкільних підручників з історії, його структурування. Обґрунтовано необхідність формування професійної компетенції з підручникотворення в майбутніх фахівців педагогічних спеціальностей та слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Ключові слова: підручник з історії, зміст шкільного підручника з історії, освітній потенціал, національні цінності, громадянські цінності, текстова й позатекстова компонента, моніторинг, учні середнього та старшого шкільного віку.

Mohoryta V.M. Transformation of the contents of history textbooks for comprehensive schools of Ukraine (1991 - 2017). – A qualifying scientific paper with the manuscript rights.

Dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences in the speciality 13.00.01 – general pedagogy and history of pedagogy.

Ministry of Education and Science of Ukraine, Ivan Franko State Pedagogical University in Drohobych, Drohobych, 2019.

In the dissertation, a systematic retrospective analysis of transformational changes in the content of school history textbooks in Ukraine during the period of 1991 – 2017, its compliance with state standards in the field of education, curricula and programs; the tendencies in the content of history textbooks (the change of the content of historical education, and hence the content of school textbooks, from the system of knowledge to the development of competences, the shift of emphasis from the explanatory and illustrative to the problem method of presentation of educational material, the controversial presentation of historical events, the establishment of the motivational component in the content of textbooks through the self-education process planning; the increasing productivity of textbooks, ensuring the ability of textbooks to play the role of study books, optimization of educational material) have been defined; the periodization of the content of history textbooks for comprehensive schools of Ukraine (1991 – 2017) has been developed, based on the following criteria: compliance of textbook content with the requirements of the state standards of basic and complete general secondary education, curricula on the subject; the ability of the structural components of school history textbooks to ensure the

implementation of state requirements to the level of general education of students; didactic possibilities of effective use of the contents of history textbooks in the organization of cognitive activity of schoolchildren. On this basis, the following stages are distinguished: the first (1991 – 1996) – the stage of formation of the content of history education in schools; the second (1997 – 2004) – the stage of approval of the informational model of the contents of textbooks; the third (2005 – 2013) – the stage of orientation of the content of school historical education and textbooks towards the development of cognitive activity of schoolchildren; the fourth (2013 – 2017) – the stage of implementing the principles of competence-oriented education in the content of textbooks; the scientific and methodological principles of the content of history textbooks for comprehensive schools of Ukraine (1991 – 2017) have been substantiated, the possibilities of the content of history textbooks in the organization of cognitive activity of pupils according to the educational paradigm have been determined; the components of the contents of school history textbooks and didactic possibilities of their use in the organization of educational process have been studied; the results of the monitoring of the content of school history textbooks by teachers of Ukraine have been analyzed.

The results of the research are of practical significance as the findings substantiated during the scientific research have been used in the process of the author's professional activity while teaching history at the Tyushkiv School of Secondary Degree and the Mizhhirya Medical College in the Transcarpathian Region. According to the research materials, the curriculum program "The school textbook on history as a means of forming the personality of a student in Ukraine (1991 – 2017)" Was developed for students of the second (master's) higher education level.

The results of the study may be provided to experts in educational literature when conducting expert examination of the content of textbooks and their structural components; to find further application for pedagogical practice, in institutions of higher education during lectures, writing educational and teaching aids, reference

books, as well as in retraining pedagogical staff, organizing teaching of teachers of institutions of general secondary education in the course of advanced training.

It was stated that during the investigated period a substantial legislative and normative basis was developed for the regulation of the textbook-making process for institutions of general secondary education, in particular from history. The formal definition became the priorities of school historical education, which influenced the attempts to implement them in the content of school history textbooks as carriers of the content of historical education, which was determined by the curriculum in 1996 and 1997.

An analysis of the State Standards for Basic and General Secondary Education (2004, 2011), syllabus on the subject confirms the adoption of a chronologically consistent line system of school history education, synchronization of courses in Ukrainian history and world history. The content of the historical material is based on the synthesis of culturological, civilizational and socio-anthropological approaches. A reorientation of the content of historical education from a knowledge-based approach and content to the formation of key and subject competences based on the activity approach in the organization of educational and cognitive activities of schoolchildren is traced. It is found out that for the successful realization of the requirements of the social science educational field, it is necessary to review the content of educational and cognitive activity for the possibility of realization in the content of the textbooks of the activity approach. The existing Regulations on the procedure of writing, assessment and approbation of textbooks are analyzed.

The scientific and methodological principles of defining the content of history textbooks for comprehensive schools of Ukraine are determined: the orientation of content on the education of universal, national and civic values; providing balance in coverage of events of various spheres of social life; taking into account psychological and pedagogical requirements for textbooks intended for pupils of different age groups; the orientation of the content of textbooks on the acquisition of pupils various ways of cognitive activity.

An analysis of history textbooks in the 1990s and the development of a source base made it possible to assert that their content did not meet the needs of society, including the educational ideal, the contemporary state of historical science.

It is proved that the system of didactic functions of the textbook is not constant, it is dynamic and open, in many respects depends on the concept behind which the textbook is created, from the vision of the author of the tasks of the educational process.

The evaluation of the contents of school history textbooks was carried out in accordance with the Regulations on the All-Ukrainian Contest for Draft Textbooks (1997, 2003, 2004, 2005, 2010, 2012, 2014, 2015, 2016) through the examination of textbook designs and testing of educational literature. The system of expertise itself, from closed competitions to the openness and transparency, has substantially evolved, which has made it possible to overcome the conservatism and isolation of the system of production of educational literature for institutions of general secondary education.

During the studied period the educational potential of school history textbooks has been described. The emphasis is placed on the use of the content of history textbooks in ensuring the creative development of students, the formation of critical thinking, practical skills and abilities, the ability to reveal their intellectual potential, subject competence. Axiological competence involves the formation of the ability to assess historical events and historical figures, to reflect on the links between history and modern life. The content of history textbooks should contribute to the formation of students' national consciousness, national dignity, the implantation of tolerance and respect for opinions other than their own.

The peculiarities of the structuring of the contents of the educational material in the textbooks are revealed: the problem form of presentation of the educational material is provided, the more complex language structures are used, the roles and place of additional text of the textbook in the educational process are used, the active and competent direction of the methodological apparatus of the textbook is

strengthened. The textbook is a bearer of information, contains systematic teaching material, is a tool for learning the content of education, is an information model that performs informational, cognitive, research, practical and self-education functions.

The transformation of the functions of the textbook involves changes in its structure. The features of textual (basic, additional and explanatory texts) and non-textual (methodological apparatus, illustrations, orientation apparatus) components in the content of history textbooks for Ukrainian comprehensive school (1991 – 2017) have been revealed. The influence of the quality of the methodological apparatus of the textbook (different types of questions and tasks, text tables, reference schemes, memos, algorithms and samples of tasks, tasks for self-control), its use in organizing various types of cognitive activity on the formation of students' historical competence has been defined. It has been proved that the contents of the textbook and its structure are in determination relationship, its use at the lessons helps to organize the cognitive activity of students, including independent work.

The results of monitoring the content of school textbooks on history by pedagogical workers of Ukraine have been analyzed. The priorities of school teaching staff have been selected in the choice of history textbooks; the discrepancy of these priorities with the modern achievements of pedagogical and psychological sciences has been outlined. The lack of professional competence of teachers in the field of textbook creation is revealed, which negatively affects the quality of their assessment of the content of school history textbooks, their structuring. The necessity of formation of textbook writing competence of future teachers and the students of advanced training courses of pedagogical staff is substantiated.

Key words: history textbook, content of the school history textbook, educational potential, national values, civic values, textual and non-textual component, monitoring, pupils of middle and senior school age.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ІЗ ТЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Могорита В. Діяльнісно-компетентнісна спрямованість пізнавальних завдань в сучасному підручнику історії. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Херсон, 2017. Вип. 80. Т. 3. С. 27–30.
2. Могорита В. Писемне джерело як компонент шкільного підручника з історії України. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Херсон, 2017. Вип. 79. Т. 1. С. 35–39.
3. Могорита В. Типи запитань і завдань у підручнику всесвітньої історії для основної школи. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2017. № 12 (155). С. 136–140.
4. Могорита В. Дидактичні можливості сучасного шкільного підручника історії в організації процесу навчання. *Людинознавчі студії* : зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка». Дрогобич, 2018. Вип. 6/38. С. 244–254. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.121485.
5. Могорита В. Модернізаційні процеси у формуванні змісту навчальних програм та шкільних підручників з історії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2018. Вип. 61. С. 188–192.
6. Могорита В. Особливості методичного апарату підручника історії для класів з поглибленим вивченням предмета (8 клас). *Проблеми сучасного підручника*. Київ, 2018. Вип. 20. С. 239–249.
7. Могорита В. Роль та місце ілюстрацій у змісті сучасного шкільного підручника історії. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Херсон, 2018. Вип. 81. Т. 1. С. 31–35.
8. Могорита В. Тенденції українського підручникотворення на прикладі підручника історії для 6 класу закладів загальної середньої освіти. *Педагогічна*

освіта: теорія і практика. Кам'янець-Подільський, 2018. Вип. 24 (1-2018). Ч. 1. С. 175–180.

9. Могорита В. Трансформація функцій шкільного підручника як навчального засобу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2018. Вип. 60. Т. 2. С. 26–29.

Праці апробаційного характеру

10. Могорита В. Трансформация воспитательного идеала в школьных учебниках истории для общеобразовательных школ. *Сравнительная педагогика в условиях международного сотрудничества и европейской интеграции* : сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. (г. Брест, 10 ноября 2017 г.). Брест : БрГУ, 2017. С. 212–217.

11. Могорита В. Формування громадянської свідомості учнів загальноосвітніх навчальних закладів засобами історичної пропедевтики. *Формування цінностей особистості: європейський вектор і національний контекст* : зб. матеріалів наук.-практ. конф. (м. Дрогобич, 26–27 жовтня 2017 р.). Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2017. С. 172–175.

12. Могорита В. Дидактичні можливості сучасного шкільного підручника у формуванні інформаційної компетентності учнів. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : матеріали III міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 10 квітня 2018 р.). Харків : «Стиль-Издат», 2018. С. 161–163.

13. Могорита В. Еволюція підходів до побудови пояснювального тексту шкільних підручників історії. *Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології* : зб. тез наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (м. Львів, 22–23 червня 2018 р.). Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2018. С. 78–80.

14. Могорита В. Особливості побудови текстів сучасних шкільних підручників історії. *Сучасний рух науки* : тези доп. II міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Дніпро, 28–29 червня, 2018 р.). URL: <http://www.wayscience.com/wp-content/uploads/2018/07/Zbirnik-tez-dopovidey-II-mizhnarodnoyi-naukovo-praktichnoyi-internet-konferentsiyi.pdf>.

15. Могорита В. Реалізація змістової лінії «Інформаційне середовище» в підручниках історії для загальноосвітніх навчальних закладів. *Сучасні тенденції і фактори розвитку педагогічних та психологічних наук* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 2–3 лютого 2018 р.). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2018. Ч. 1. С. 26–28.

16. Могорита В. Реалізація принципу розвивального характеру навчання в шкільних підручниках для 7 класу. *Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 2–3 лютого 2018 р.). Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2018. С. 39–42.

17. Могорита В. Трансформація підходів в ілюструванні шкільних підручників з історії. *Соціально-гуманітарні науки та сучасні виклики* : матеріали III всеукр. наук. конф. (м. Дніпро, 25–26 травня 2018 р.). Дніпро : СПД «Охотнік», 2018. Ч. II. С. 70–71.

18. Могорита В. Трансформація підходів до оцінювання змісту шкільних підручників історії. *Міжнародний електронний науково-практичний журнал «Way Science»*. Дніпро, 2018. Вип. 1. С. 172–185. URL: <http://www.wayscience.com/wp-content/uploads/2018/07/WayScience-Vipusk-zhurnalu----1.pdf>.

19. Могорита В. Шкільний підручник історії як засіб формування емпатійного мислення учнів. *International scientific conference «Modernization of educational system: world trends and national peculiarities»* : Conference Proceedings (Kaunas, February 23rd 2018). Kaunas : «Izdevnieciba Baltija Publishing», 2018. P. 53–56.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

20. Могорита В. Дидактичні завдання і запитання при вивченні курсу всесвітньої історії у 7 класі. *Бібліотека «Все для вчителя»*. 2004. № 7. 50 с.
21. Могорита В. Конспекти уроків з історії: 5 клас. Київ : Шкільний світ, 2007. 128 с.
22. Могорита В. Використання фрагментів художньої літератури на уроках історії. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2011. № 3. С. 29–33.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	17
ВСТУП	18
РОЗДІЛ 1. ЗМІСТ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІСТОРІЇ ЯК ОБ’ЄКТ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	
1.1. Стан дослідженості проблеми	27
1.2. Нормативно-правова база підручникотворення з історії для загальноосвітніх навчальних закладів України (1991 – 2017).....	43
1.3. Тенденції та етапи формування змісту шкільних підручників з історії для загальноосвітніх навчальних закладів України (1991 – 2017)...	56
Висновки до розділу 1	75
РОЗДІЛ 2. НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПОБУДОВИ ЗМІСТУ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІСТОРІЇ ДЛЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ (1991 – 2017)	
2.1. Підручник з історії та його освітній потенціал	78
2.2. Загальнодидактичні функції та засади творення шкільних підручників з історії	102
2.3. Проблеми аналізу та оцінювання якості шкільних підручників з історії	117
Висновки до розділу 2	139
РОЗДІЛ 3. ЕВОЛЮЦІЯ СТРУКТУРУВАННЯ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІСТОРІЇ ЯК ФОРМА РЕАЛІЗАЦІЇ ЇХ ЗМІСТУ (1991 – 2017)	
3.1. Особливості текстової компоненти у змісті шкільних підручників з історії	142
3.2. Позатекстова компонента в конструюванні змісту підручників з історії для закладів загальної середньої освіти.....	158
3.3. Результати моніторингу змісту шкільних підручників з історії	187
Висновки до розділу 3	198
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	200
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	205
ДОДАТКИ	237

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

НАН України – Національна академія наук України

АПН України – Академія педагогічних наук України

НАПН України – Національна академія педагогічних наук України

МОН України – Міністерство освіти і науки України

ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти

ЗНЗ – загальноосвітній навчальний заклад

ВСТУП

Актуальність дослідження. Школа – важлива соціальна інституція, у межах якої формується інтелектуальний потенціал країни. Шкільна освіта потребує систематичної модернізації, удосконалення підготовки учнів до життєдіяльності, здатності до самореалізації за умов глобалізації суспільного буття, яке характеризується тотальною інформатизацією. Трансформація змісту освіти має знайти відображення в підручнику як провідному засобі навчання. Він повинен стати основою для організації пізнавальної та творчої діяльності учнів. Оновлення змісту освіти базується на впровадженні особистісно зорієнтованого навчання на засадах компетентнісного та діяльнісного підходів. Це зумовлює своєрідну дилему, яку покликані розв’язати автори підручників, шляхом поєднання їхньої інформаційної концепції та компетентнісної складової змісту освіти в межах навчального часу, визначеного для засвоєння основ наук.

Процес створення нових підручників – досить складний, а подекуди й суперечливий. Це пов’язано з цивілізаційними викликами, що постали перед нашою країною, і з необхідністю вдосконалення наукових підходів до створення нового підручника, перегляду критеріїв оцінювання його якості. Залишаючись традиційним засобом навчання, підручник має віддзеркалювати всі зміни в суспільстві та освіті, які пов’язані з ключовими очікуваннями від процесу навчання у закладах загальної середньої освіти. Його завдання як компоненти освіти – забезпечити засвоєння її змісту учнями, допомогти їм оволодіти життєвими компетентностями.

Аналіз наукової літератури свідчить, що проблема формування змісту шкільних підручників була предметом вивчення науковців та методистів. Вагомий внесок у дослідження особливостей конструювання змісту шкільних підручників зроблено Д. Зуєвим [89], а також В. Безпалько [13], Г. Граник [62] і С. Бондаренко [63], Г. Донським [71].

За останні два з половиною десятиліття проблема змісту шкільної освіти та, відповідно, підручників є предметом досліджень українських науковців і методистів, чий доробок оприлюднено в статтях наукових збірників, педагогічних часописів; з 1999 р. видається збірник наукових праць «Проблеми сучасного підручника», на сторінках якого обговорюються актуальні питання підручникотворення, особливості створення сучасної навчальної книги.

Проблема змісту шкільної освіти перебуває в центрі уваги Ю. Кузнецова [110; 111], О. Ляшенко [133], О. Савченко [246; 247] та ін. Аналіз змісту шкільної історичної освіти, обґрунтування необхідності змін здійснено К. Бахановим [12], В. Верстюком [29], Ю. Войцеховським [40], Г. Єгоровим [82], С. Кульчицьким [112] та ін. Змісту шкільного підручника з історії та його функціональності присвячено праці К. Баханова [11], І. Гирича [45; 46], Н. Гупана [67], Я. Камбалової [94], Ф. Левітаса і Л. Р[123], А. Приходько [217; 218], О. Пометун [203; 206] і Г. Фреймана [215; 216] та ін. Варто згадати дисертаційні праці з питання змісту шкільних курсів історії та створення підручників з курсу: В. Мисана «Розвиток української пропедевтики в українській школі» [141], П. Мороза «Методичні засади шкільного підручника історії стародавнього світу» та І. Смагіна «Методичні засади створення і функціонування підручників із суспільствознавчих предметів у загальноосвітній школі України (1920–1990 рр.)» [257]. Аналіз розвивального та виховного потенціалу підручника проведено Н. Бібік [16], М. Чепіль [293] і Л. Стахів [297]. Особливості реалізації компетентнісного та діяльнісного підходів в підручниках обґрунтовано в наукових роботах Н. Бібік [17], О. Пометун [202] і Н. Гупан [211; 212], С. Трубачевої [276; 277; 278].

Багато праць присвячено особливостям використання підручника з історії як засобу організації пізнавальної діяльності учнів, зокрема в працях С. Власова [32; 38], В. Мисана [142], П. Мороза [164], С. Терно [269] та ін. знаходимо визначення можливостей використання змісту підручників в історичному пізнанні. Вимоги до підручників з історії розкрито в працях Р. Арцишевського

[5; 6], С. Боднара [20], Н. Буринської [25], О. Жосана [85], Я. Кодлюк [98], О. Ляшенка [132], Д. Ситника [253], І. Смагіна [256].

Актуальність наукового осмислення проблеми підручникотворення, формування змісту шкільних підручників з історії для закладів загальної середньої освіти України упродовж 1991–2017 рр. і доцільність дослідження підтверджують виявлені суперечності між:

- потребою підвищення якості шкільної історичної освіти та спроможністю змісту шкільних підручників забезпечити формування ключових і предметних компетентностей, залишаючись провідним засобом навчання й виховання підростаючого покоління;

- потребою подальшої трансформації змісту шкільних підручників з історії відповідно до Держстандартів у галузі освіти та відсутністю чітких вимог до навчальної літератури і процедури її аналізу, що призводить до появи підручників, неспроможних виконувати освітню й виховну функції;

- практикою залучення педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти до відбору проектів навчальних видань та відсутністю у них професійних компетентностей, необхідних для якісного й ефективного аналізу змісту шкільних підручників з історії.

Відтак усвідомлення значущості окресленої проблеми, відсутність комплексного дослідження змісту шкільних підручників з історії та їх виховної спрямованості, об'єктивна потреба у подоланні наявних суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Трансформація змісту шкільних підручників з історії для загальноосвітніх навчальних закладів України (1991–2017 рр.)»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана згідно з планом науково-дослідницької роботи кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка як складова комплексної наукової проблеми «Формування цінностей особистості в європейському

освітньому просторі: теорія та практика» (номер державної реєстрації 0113U001233). Тема дисертації затверджена вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол № 17 від 19.10.2017 р.).

Мета дослідження – історико-педагогічний аналіз й узагальнення трансформаційних змін у змісті шкільних підручників з історії для закладів загальної середньої освіти України упродовж 1991–2017 рр.

Для реалізації зазначеної мети передбачено розв’язання таких **завдань**:

1) схарактеризувати стан дослідженості проблеми, нормативно-правову базу підручникотворення з історії для закладів загальної середньої освіти України упродовж 1991–2017 рр.;

2) обґрунтувати тенденції, етапи формування змісту шкільних підручників з історії для закладів загальної середньої освіти України упродовж досліджуваного періоду та виявити характер таких змін;

3) визначити науково-методичні засади формування змісту шкільних підручників з історії для закладів загальної середньої освіти України (1991–2017);

4) дослідити компоненти змісту шкільних підручників з історії та можливості їх використання в організації освітнього процесу;

5) схарактеризувати результати моніторингу змісту шкільних підручників з історії педагогічними працівниками України.

Об’єкт дослідження – шкільні підручники з історії як засіб навчання і виховання учнів.

Предмет дослідження – теоретичні та науково-методичні аспекти формування змісту шкільних підручників з історії для закладів загальної середньої освіти України (1991–2017 рр.).

Для досягнення мети та розв’язання поставлених завдань використано комплекс наукових **методів** дослідження: *теоретичних* (історико-педагогічного аналізу та синтезу, проблемно-генетичний, порівняльно-

змістовий, систематизації та класифікації, хронологічний) – для визначення вихідних положень дослідження: об'єкта, предмета, мети та завдань, простеження становлення проблеми підручникотворення для закладів загальної середньої освіти, визначення етапів українського підручникотворення у шкільному курсі історії; *емпіричних* (анкетування, метод експертних оцінок) – для визначення дидактичних пріоритетів педагогічних працівників, що беруть участь у виборі підручників для закладів загальної середньої освіти, вивчення експертних оцінок змісту шкільних підручників з історії; *математичної статистики, графічної інтерпретації даних* – для кількісної характеристики визначених показників дослідження.

Джерельну базу дослідження становлять шкільні підручники з історії досліджуваного періоду, науково-довідкові видання та педагогічна література (навчальні посібники, монографії, автореферати дисертацій, наукові статті, матеріали конференцій), наукові, навчально-методичні та публіцистичні праці, що висвітлюють розвиток і становлення системи підручникотворення для шкільного курсу історії. Використано матеріали Державної науково-педагогічної бібліотеки імені Василя Сухомлинського (м. Київ), Львівської національної наукової бібліотеки України імені Василя Стефаника, Львівської обласної науково-педагогічної бібліотеки, бібліотеки Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (м. Дрогобич).

Хронологічні межі дослідження охоплюють 1991–2017 рр. За вихідний рубіж взято здобуття Україною незалежності, що слугувало початком процесу вітчизняного підручникотворення для закладів загальної середньої освіти. Верхня межа періоду (2017) збігається із прийняттям Закону України «Про освіту», який започаткував реформу системи освіти, що передбачало перегляд концептуальних підходів у визначенні змісту шкільних підручників, у тому числі з історії.

Наукова новизна та теоретичне значення результатів дисертаційного дослідження полягають у тому, що:

– *уперше* здійснено цілісний ретроспективний аналіз формування змісту шкільних підручників з історії упродовж 1991–2017 рр. на відповідність їх змісту Держстандартам у галузі освіти, навчальним програмам; визначено тенденції у побудові змісту підручників з історії (спрямованість змісту історичної освіти, а відтак і шкільних підручників, із системи знань на розвиток компетентностей; зміщення акценту з пояснювально-ілюстративного до проблемного способу подання навчального матеріалу, контрверсійності викладу історичних подій; утвердження у змісті підручників мотиваційної складової через проектування процесу самонавчання; зростання технологічності змісту підручників, що забезпечує їхню спроможність виконувати роль навчальної книги, оптимізація обсягу навчального матеріалу); розроблено періодизацію формування змісту шкільних підручників з історії для закладів загальної середньої освіти України, в основу якої покладено такі критерії: відповідність змісту підручників вимогам Державних стандартів базової та повної загальної середньої освіти, навчальним програмам з предмету; спроможність структурних компонентів підручника забезпечити реалізацію державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів; дидактичні можливості ефективного використання змісту підручників з історії в організації пізнавальної діяльності школярів. На цій основі виокремлено такі етапи: *перший* (1991–1996) – становлення українознавчого змісту шкільної історичної освіти і підручників; *другий* (1996–2004) – утвердження інформаційної моделі змісту підручників; *третій* (2004–2013) – орієнтації змісту шкільної історичної освіти та підручників на розвиток пізнавальної активності школярів; *четвертий* (2013–2017) – реалізації у змісті підручників принципів компетентісно орієнтованої освіти; обґрунтовано науково-методичні засади формування змісту шкільних підручників з історії для закладів загальної середньої освіти України (1991–2017), визначено можливості їх змісту в організації пізнавальної діяльності школярів відповідно до освітньої парадигми; досліджено компоненти змісту та дидактичні можливості їх використання в організації

освітнього процесу; проаналізовано результати моніторингу педагогічними працівниками України змісту шкільних підручників з історії;

– *уточнено* основні показники якості змісту підручників з історії для закладів загальної середньої освіти; прослідковано трансформацію освітнього потенціалу їх змісту для реалізації завдань, що стоять перед сучасним закладом загальної середньої освіти;

– *подальшого розвитку* набули розробка принципів добору навчального матеріалу до змісту підручників відповідно до сучасних тенденцій педагогічної та психологічної наук, його структурування; ефективність змісту сучасних підручників у реалізації компетентнісного, діяльнісного й особистісно зорієнтованого навчання.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у тому, що обґрунтовані у ході наукового пошуку основні наукові положення та висновки знайшли практичне втілення у процесі професійної діяльності автора, під час викладання історії у Тюшківській ЗОШ І–ІІ ступенів та Міжгірському медичному коледжі Закарпатської обл. За матеріалами дослідження розроблено програму навчальної дисципліни «Шкільний підручник з історії як засіб формування особистості учня в Україні (1991–2017 рр.)» для студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Результати дослідження можуть послугувати експертам навчальної літератури при здійсненні експертизи змісту підручників та їх структурних компонентів; знайти подальше застосування під час проходження педагогічної практики, у закладах вищої освіти під час читання лекцій, написання навчальних і навчально-методичних посібників, довідників, а також при організації навчання вчителів закладів загальної середньої освіти під час проходження курсів підвищення кваліфікації.

Упровадження результатів дослідження. Основні результати дисертації впроваджено в освітній процес ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (довідка № 01-15/03/1149 від

20.09.2018 р.), ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (довідка № 4071/01-12 від 02.10.2018 р.), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка № 930 від 24.09.2018 р.), Класичного приватного університету (довідка № 1060 від 19.09.2018 р.), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (довідка № 426 від 17.09.2018 р.), КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» (№ 01-23/478 від 27.09.2018 р.), Міжгірського медичного коледжу (довідка № 140 від 27.09.2018 р.), Тюшківської ЗОШ І–ІІ ступенів Міжгірської райради Закарпатської області (довідка № 26/02.02.04 від 27.08.2018 р.), Хустської спеціалізованої школи І–ІІІ ступенів № 3 Закарпатської області (довідка № 274 від 18.09.2018 р.).

Апробація результатів дослідження. Результати дисертації обговорювалися й отримали позитивну оцінку на науково-методичних семінарах і засіданнях кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Основні теоретичні положення й практичні результати дослідження викладено у доповідях автора на конференціях:

– *міжнародних*: «Формування цінностей особистості в європейському освітньому просторі: теорія та практика» (Дрогобич, 2017), «Сравнительная педагогика в условиях международного сотрудничества и европейской интеграции» (Брест, Білорусь, 2017), «Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук» (Київ, 2018), «Modernization of educational system: world trends and national peculiarities» (Каунас, Литва, 2018); «Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика» (Харків, 2018), «Праблемы сучаснага падручніка» (Мінськ, Білорусь, 2018), «Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології» (Львів, 2018), «Сучасний рух науки» (Дніпро, 2018);

– *всеукраїнських*: «Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології» (Запоріжжя, 2018), «Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи» (Полтава, 2018), «Проблеми дитинства в

контексті сучасної педагогіки» (Дрогобич, 2018), «Соціально-гуманітарні науки та сучасні виклики» (Дніпро, 2018);

– *регіональній*: «Психолого-педагогічні аспекти виховання особистості в системі неперервної освіти» (Дрогобич, 2016).

Публікації з теми дослідження. Основні результати дослідження викладено в 22 одноосібних публікаціях, серед яких: 9 – у провідних фахових виданнях України (6 з яких у виданнях, що одночасно індексуються в міжнародних наукометричних базах), 2 – у закордонних збірниках міжнародних науково-практичних конференцій; 1 – в Інтернет-виданні; 7 – у збірниках матеріалів конференцій; 1 – у періодичному педагогічному виданні; 2 навчальні посібники.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, додатків, списку використаних джерел (327 найменувань, з них 98 – підручники з історії для закладів загальної середньої освіти). Робота містить 5 таблиць, 11 рисунків, 8 додатків. Загальний обсяг дисертації – 286 сторінок, основний зміст викладено на 184 сторінках.

РОЗДІЛ І

ЗМІСТ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІСТОРІЇ ЯК ОБ'ЄКТ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У розділі в історіографічному ракурсі проаналізовано підходи до визначення шкільного підручника, формування змісту шкільної історичної освіти, концепцію сучасної навчальної книги з історії, а також окреслення ролі та місця підручника в навчальному середовищі. Наведено погляди на особливості формування змісту шкільного підручника з історії як провідного засобу навчання; причини, що стоять на заваді створення підручника, який відповідає запитам соціуму. Простежено вплив Державних стандартів базової і повної загальної середньої освіти (2004, 2011) на процес підручникотворення. На основі навчальних програм простежено трансформацію предметного аспекту шкільної історичної освіти. Загалом окреслено етапи процесу підготовки, експертизи, апробації підручників, навчальних та навчально-методичних посібників шкільного курсу історії, акцентовано увагу на його трансформаційній специфіці. На основі аналізу змісту шкільних підручників з історії та їхній відповідності навчальним програмам з предмета й можливостям забезпечити вимоги до організації освітнього процесу схарактеризовано тенденції становлення навчальної книги, виокремлено етапи цього процесу.

1.1. Стан дослідженості проблеми

Сьогоднішня освіта намагається встигнути за викликами сучасності, суспільними вимогами до рівня підготовки учнів, її оптимальний результат – випереджувальний характер. Визначальне й стратегічне завдання загальної середньої освіти – формування вільної особистості, яка визнає загальнолюдські

та національні цінності й керується морально-етичними критеріями та почуттями громадянської відповідальності. Основним засобом, який сприяє виконанню цих завдань, звісно є підручник.

У сучасній науковій літературі немає єдиного пояснення дефініції «підручник», а тому, як зауважує В. Лізвінський, під грифом «підручник» часто видають інші види навчальної літератури [124, с. 77]. Для того, щоб забезпечити достовірність нашого дослідження спробуємо окреслити найбільш поширені визначення зазначеного поняття (Дод. Г).

Шкільний підручник, вважає Д. Зуєв, – це масова навчальна книга, яка містить виклад предметного змісту освіти, та визначає види діяльності, передбачені шкільною програмою для обов'язкового засвоєння учнями з урахуванням їхніх вікових та інших особливостей [89, с. 12]. В. Безпалько розглядає підручник як засіб технізації педагогічної діяльності, що є інформаційною моделлю педагогічної системи з визначенням в його змісті цілей, змісту, дидактичного процесу й організаційних форм цієї системи [13, с. 24–25].

З огляду філософії історії, підручник – це специфічний тип історичної розповіді, у якій автор на основі власної системи цінностей, фактографічних і загальних знань подає своє бачення минулого [101, с. 398]. Поняття про підручник як елемент нормативної сфери, де навчання представлено як об'єкт конструювання, що полягає в проектуванні діяльності вчителя та учнів, запропонував В. Краєвський [105, с. 14]. На думку С. Шаповаленка, підручник – це адресований учням засіб для засвоєння основ наук, своєрідне резюме тих чи інших наукових засад [306, с. 44].

У розумінні Л. Белої, підручник – навчальне видання у вигляді книги, що містить систематичний виклад навчального матеріалу предмета відповідно до навчальної програми [14, с. 66]. Аналогічне за сутністю визначення підручника як навчального видання, яке систематизовано відтворює зміст навчального предмета, курсу, дисципліни відповідно до офіційно затвердженої навчальної

програми, міститься в Положенні про Всеукраїнський конкурс навчальних програм та підручників для загальноосвітніх навчальних закладів [191, с. 162]. І. Товпінець вказує на особливості підручника як жанру навчальної літератури, суть яких зводиться до того, що підручник одночасно виступає носієм визначеного змісту навчання та засобів його забезпечення [271, с. 35]. Українська дослідниця С. Трубачева визначає підручник як носій інформації, який є засобом для засвоєння змісту освіти й містить систематизований навчальний матеріал, передбачений навчальною програмою з певного предмета [277, с. 18].

У концепції Р. Шамелашвілі підручник – це: жанр навчальної літератури, змістом якої є основи предмета, що викладені відповідно до загальноприйнятої системи чи типу навчання; мовленнєве відтворення змісту освіти; цілісне наукове й психолого-педагогічне явище, що потребує творчого підходу [305, с. 8–9]. У розумінні М. Томчука, підручник – психодидактичний об’єкт, що є носієм змісту освіти, фіксацією його (змісту) різних елементів, проектом освітнього процесу [274, с. 124]. Отже, дидакти розглядають підручник здебільшого як джерело знань та носій змісту освіти, а також як засіб навчання.

П. Мороз визначає підручник з історії як «друкований засіб навчання, який репрезентує знання і види діяльності з цього предмета відповідно до державного стандарту освіти та вимог навчальної програми з історії для учнів відповідного класу, з урахуванням їх вікових особливостей, типу школи і створюється на засадах домінуючої концепції навчання» [166, с. 18].

Актуальним у контексті нашого дослідження є твердження Д. Зуєва про те, що підручник – об’єкт історичного розвитку [89, с. 14]. Однак ми не ставили перед собою завдання простежити весь шлях становлення підручника як навчальної книги, натомість проведемо аналіз формування підходів до створення навчальної книги, її змістового наповнення та структурування її компонентів.

Ю. Кузнецов у статті «Філософія підручника» наголошує на тому, що підручник є догматичним твором, який не передбачає критики того, хто його читає [111]. Зasadничі складові навчальної книги такі: 1) підручник допомагає зрозуміти предмет; 2) підручник забезпечує розвиток мислення. Дослідник вважає, що сучасний підручник повинен базуватися на діалозі, з'ясуванні різних поглядів, що дозволить читачеві (учневі, студентові) сформулювати власну систему поглядів на те чи інше наукове явище, на той чи інший об'єкт.

Підручник як витвір людської культури, який концентрує й кристалізує в собі різноманітні досягнення у багатьох сферах людського життя і діяльності, розглядає Р. Арцишевський у праці «Підручник учора, сьогодні, завтра» [6]. Дослідник акцентує на важливих аспектах процесу підручникотворення: проблемі стабільності підручника, доцільності створення та існування паралельних альтернативних підручників, критеріїв та методики оцінювання, рецензування підручників, їхньої перевірки та апробації. Розмірковуючи над роллю сучасного підручника у формуванні та розвитку людської духовності, Р. Арцишевський також звертає увагу на втрату підручником прерогативи єдиного джерела інформації для учня. Інформація, що подається в підручнику, має відповідати таким критеріям: бути компактною, фундаментальною, тривалою, систематизованою, універсальною. Це, своєю чергою, призводить до зростання ваги інтеграційної та систематизаційної, орієнтувальної та спонукально-мотиваційної функцій підручника. Підручник може виконувати прогнозовані функції за умови його педагогічно та методично коректного конструювання як поліфункціонального засобу інформаційного спілкування та соціалізації особистості [4, с. 217–219].

Звісно, якщо йдеться про підручник як про навчальну книгу, то конче необхідно враховувати вплив усіх факторів, які так чи інакше знаходять своє відображення в його змісті. І. Смагін у дисертаційній праці «Методичні засади створення і функціонування підручників із суспільствознавчих предметів у загальноосвітній школі України (1920–1990 рр.)» вказує на те, що

підручникотворення завжди перебуває під впливом соціально-політичних, культурно-історичних, соціально-економічних та освітньо-педагогічних чинників [256].

Прикметно, що змісті підручника відображається зміст освіти загалом, а це наштовхує на думку про нагальну потребу оновлення змісту освіти задля можливості реалізації підручником усіх покладених на нього завдань. Л. Зашкільняк наголошує на необхідності змін у шкільній історичній освіті, які апріорі заторкують питання національної безпеки [88]. Підручники з історії орієнтовані на утвердження нових цінностей, найважливішими з-поміж яких є нація та державність. Відомий історик обстоює ідею синхронного викладу світової і національної історії, наголошує, що а навчальна програма має бути дуже загальною та містити перелік обов'язкових тем з визначенням методологічних принципів викладання історії.

А. Приходько, аналізуючи підходи до вибору структури підручників з історії, їхніх функцій та цільового призначення, стверджує, що саме відсутність загальної концепції теорії і методології навчальної книги розвивального типу, її проектування, створення та оцінювання стоять на заваді створення підручника, який би відповідав запитам сучасного суспільства [219, с. 12–13].

Ю. Войцеховський застерігає від негативної практики безпроблемного викладу навчального матеріалу, спрощеної констатації фактів, подій та явищ. Використання тогочасних програм та підручників, на думку дослідника, не сприяє модернізації процесу навчання, оскільки в них не враховані вікові особливості та пізнавальні можливості учнів, а зайве перевантаження учнів призводить до втрати ними інтересу до навчання. Вивчення шкільної історії передовсім має сприяти формуванню історичної свідомості через здатність критично осмислювати минуле, розуміти сучасність та прогнозувати майбутнє; соціальній адаптації на основі вільного вибору пріоритетів у соціокультурній сфері життя з урахуванням і дотриманням гуманістичних засад [40, с. 4–5].

Г. Єгоров докладно аналізує різноманітні підходи до формування змісту історичної освіти: *глобальний*, що передбачає таку побудову змісту навчального матеріалу, який охоплює значний інтервал історичного часу, він сприяє розумінню учнями логіки історичного розвитку, причинових наслідків історичних подій, усвідомленню зв'язку минулого та сучасного; *тематичний*, що надає перевагу певній історичній темі, дає можливість більш глибокого аналізу історичних документів, дозволяє учням краще зрозуміти наш час, підводить їх до розуміння методології історії; *концентричний*, який передбачає поділ навчальної програми на чітко визначені періоди залежно від їхньої історичної значущості, дає можливість ознайомити учнів з історичним розвитком соціально-економічного, культурного та політичного життя в межах кожного концепту; *міждисциплінарний*, що забезпечує краще розуміння й осмислення сучасних подій на основі застосування порівняльного методу на рівні вивчення локальної історії, географії та економіки [82].

Загальнотеоретичний аспект змісту шкільної історичної освіти проаналізував В. Верстюк. Цей науковець, зокрема, вказує на необхідність узгодження змін у змісті шкільної історичної освіти з переосмисленням ролі знань та вмінні їх здобувати та застосовувати в процесі навчання. Для цього необхідні подальші зміни в навчальних програмах з історії, які, попри позитивні нововведення, не відповідають вимогам часу [29, с. 115–116].

О. Пометун та Н. Гупан звертають увагу на те, що важливо переглянути методологічні підходи до оновлення навчальної програми шкільного курсу історії 2013 року, розвантажити її від надмірної кількості фактів і теоретичних положень, оскільки вже понад двадцять років спостерігається послідовне скорочення навчальних годин на вивчення історії з одночасним зростанням обсягу навчального матеріалу [209].

Автори наводять такі критерії добору змісту історичної освіти:

— науковості та достовірності через ознайомлення учнів зі справжніми фактами та загальноприйнятими в історичній науці інтерпретаціями;

- цілісності, системності, тобто можливість на основі відібраних фактів розкриття історичного процесу в цілісності, взаємозв'язках та суперечностях;
- гуманітаризму та історичної антропології, що полягає у вивченні історії розвитку суспільства крізь призму духовно-практичної діяльності людини;
- полікультурності, що передбачає представлення історії через етнічне та релігійне розмаїття;
- плюралізму, оскільки є потреба враховувати різні підходи для пояснення історичного процесу;
- світськості – недопущення пропаганди релігійних учень при з'ясуванні питання їх ролі в житті того чи іншого суспільства [214, с. 8].

В. Коцур та Б. Чернов, аналізуючи зміст історичної освіти в шкільних підручниках з історії, наголошують на тому, що підручник є основним засобом навчання учнів та визначає обсяг знань, які школярам необхідно засвоїти; формує в них світогляд та світосприйняття. Факти мають добиратися з метою розкриття закономірностей розвитку суспільства [104, с. 14, 16].

Дослідники О. Пометун та Г. Фрейман, розглядаючи зміст шкільної історичної освіти, зазначають, що основою динаміки суспільства є розвиток людини, яка за своєю природою є істотою біосоціальною. Тому при структуруванні та доборі історичного матеріалу треба враховувати, що саме історія є процесом розвитку та самореалізації людства. Навчання історії покликане не тільки ознайомити школярів із загальнолюдським досвідом пошуку й віднаходження загальнолюдських цінностей, а й дати їм можливість самостійно знаходити основи цього досвіду, виробляти власні оцінки, особистісне ставлення та ціннісні орієнтації. За такого підходу основною частиною змісту стає історія духовно-практичного досвіду людства, а політична та економічна історія розглядається в контексті конкретних історичних умов. Саме такий підхід до змісту історичного матеріалу уможливить виявлення джерел сучасної цивілізації [215, с. 3, 5]. Натомість основне місце в підручниках і посібниках посідає історія економічного,

політичного, національно-культурного розвитку людського суспільства, що не забезпечує можливість простежити виникнення духовних загальнолюдських цінностей. Дослідники також вказують на те, що зміст шкільної історичної науки часто має деструктивний характер і подається без відповідного аналізу [208, с. 43].

І. Гирич та Р. Євтушенко, аналізуючи відображення суперечливих питань вітчизняної історії в шкільних підручниках, наводять такі аргументи:

- у підручниках простежується поступ у відображенні взаємин українців із сусідніми народами та представниками сучасних національних меншин України;

- необхідно подолати стереотипи у трактуванні стосунків українців з неукраїнцями, хоча й не варто очікувати на їх швидке усунення;

- вторам підручників треба замислитись над питанням про те, наскільки важливим є об'єктивне висвітлення взаємин українців із сусідами [47, с. 9].

Також І. Гирич наголошує на важливості дотримання соціальної та національної толерантності в підручниках з історії, адже класова нетолерантність стоїть на заваді соціального суспільного миру, розколює спільноту на ворожі сторони [45, с. 9]. Автор наводить недоліки у висвітленні російсько-українських та польсько-українських взаємин у підручниках з історії [46, с. 24–31].

Дослідження реалізації принципу полікультурності в шкільних підручниках з історії здійснив у своїй дисертації В. Мисан, зазначаючи, що одним з найважливіших компонентів підручника є зміст, основу якого складають сутнісні методологічні засади. Автор формулює основні принципи методологічних засад добору змісту освіти. Це – багаторакурсність, багатоперспективність, аксіологічність. Принцип полікультурності передбачає висвітлення історичного процесу як соціального явища в поєднанні історії, культури, мови, традицій і звичаїв різних етнічних груп. З поданого аналізу простежується тільки часткове врахування авторами підручників цього

принципу при доборі змісту навчального матеріалу [140, с. 32]. В. Мисан доходить слушного висновку, що саме історична пропедевтика впливає на формування суспільної та історичної свідомості, менталітет і може руйнувати стереотипи [141, с. 15].

Розглядаючи особливості відбору змісту навчання, С. Терно звертає увагу на переобтяженість програм з історії, а відтак – і шкільних підручників, історичними фактами, які є обов'язковими для запам'ятовування. На його думку, відбір змісту підручника повинен розпочинатися зі складання логічної структури курсу, тобто визначення найважливіших понять, які відображають закономірності розвитку суспільства. Щодо методологічного підходу у формуванні змісту навчальної книги, то С. Терно допускає застосування цивілізаційного та формаційного підходів, які не суперечать один одному. Також підручник повинен знайомити учнів з основними принципами й методами історичного пізнання, що забезпечить розвиток самостійного мислення, яке має стати суспільною затребуваністю [269, с. 6–7].

С. Трубачева та Р. Осадчук важливу роль у методологічному обґрунтуванні інтегративних процесів відводять синергетичному підходу, вказуючи на те, що фундаменталізація змісту освіти має бути водночас і стійкою, і мінливою, а наявність цієї суперечності забезпечує розвиток системи [279, с. 41]. О. Савченко акцентує увагу на важливості врахування феномену «особистість» у розумінні мети та цінностей освіти, хоча теорія змісту загальної середньої освіти як цілісність та його оптимізація й досі належно не досліджена [247, с. 28–29].

Аналізуючи навчальну програму з історії для 5–9 класів (2005), В. Комаров зазначає, що до недоліків лінійної системи історичної освіти треба віднести такі: складність встановлення міжкурсових взаємозв'язків, недостатній рівень осмислення історичних явищ і процесів, позаяк учні ознайомлюються зустрічаються з ними лише один раз і більше до них не повертаються; недостатня глибина осмислення історичного матеріалу, що

зумовлена віковими особливостями учнів. І все ж наявність самостійного курсу історії України створює більш сприятливі умов для патріотичного виховання учнів [99, с. 30]. До позитивів нової програми автор зараховує намагання укладачів гуманізувати шкільну історію, скажімо, приділяється належна увага повсякденному життю різних верств суспільства, ролі жінки у його становленні; не виноситься, образно кажучи, за дужки й релігійне життя та становище церкви в різні періоди історії [100, с. 7].

Н. Подаляк констатує, що історична наука змінилась у бік повсякденності та приватного життя, а тому відповідні зміни повинні стосуватися й змісту навчальної книги з історії. Підручник не слід перевантажувати і не варто спрощувати, примітивізувати: він має бути інформативним, але доступним. Необхідною умовою гарного підручника є яскрава, образна та зрозуміла мова навчального тексту. Навчальна книга з історії немає націлювати учнів на заучування фактів і дат, а сприяти самостійній думці, формувати навички аналізу й узагальнення інформації, отриманої з різноманітних джерел [187, с. 22].

Багато праць присвячено проблемі функціональності підручника з історії. Ф. Левітас та Л. Розвадьовська наводять такі функції:

- інформаційну, що полягає в розкритті та конкретизації змісту навчальних програм, висвітлюються відповідні історичні явища засад історичної науки;
- систематизаційну, яка забезпечує логічне вивчення навчального матеріалу в його хронологічній послідовності;
- контролювальну, що полягає в можливості забезпечення контролю з боку дорослих за процесом навчання та самоконтролю учнів за своїми знаннями;
- виховну, що має на мету формувати в учнів високі громадянські почуття, національну свідомість, патріотизм та гуманізм на основі яскравих прикладів зі змісту підручника [123, с. 22].

В. Мелешко розглядає функції підручника як головну форму фіксації змісту та засобу навчання [137]. Дослідник вважає, що сучасний підручник спроможний забезпечити координацію засобів навчання, залишаючись найважливішим з них.

Аналізуючи функціональність сучасного підручника, О. Пошетун наголошує на тому, що він має допомогти суб'єктам освітньої діяльності організувати процес пізнання максимально ефективно, перетворивши кожен параграф на завершальний цикл навчання: передбачати планування результатів засвоєння змісту учнями, отримання та їх перевірку. Зміна функцій підручника, на думку дослідниці, передбачає нову його структуру, зміни в його текстовій та позатекстовій складових [205, с. 12].

На важливості забезпечення вимог до функціональності підручника в умовах організації дослідницького навчання наголошує П. Мороз та І. Мороз. Сучасний підручник має забезпечувати диференціацію у навчанні залежно від індивідуальних особливостей учнів, а це можна зреалізувати через систему розмаїтих творчих завдань. Зміст такого підручника має базуватися на питаннях як? і чому?. У сучасному освітньому середовищі важливими є не тільки знання учнів, а й їхній емоційний стан, тому підручники повинні передбачати систему запитань для зворотної рефлексії [321, с. 224–228].

Розглядаючи підручник з історії, К. Баханов зазначає, що в підручнику мають бути зреалізовані такі основні функції, як інформаційна, систематизувальна, координувальна, інтегрувальна, трансформаційна, контролювальна, самоосвітня та виховна [10]. Підручник має бути створений на одній з двох парадигм:

1) предметно зорієнтованій, яка, попри критику науковців та методистів, має дуже багато своїх прихильників серед вчительства, що також навчалися за підручниками, створеними на основі цієї парадигми;

2) особистісно зорієнтованій, відповідно до якої навчання є процесом особистісного зростання учнів. На думку дослідника, цю парадигму досить

складно втілити через одну з найважливіших суперечностей – колективний характер викладання та індивідуальний спосіб учіння.

О. Пометун та Н. Гупан, аналізуючи підходи до створення сучасної навчальної книги з історії, пов'язують їх зі змінами в змісті шкільної історії:

- значна частина з них створені на основі культурологічного та цивілізаційного підходів у поєднанні з формаційним, що дозволяє дати учням усебічні та об'єктивні уявлення про різні аспекти суспільно-політичного життя;
- автори підручників розраховують на чуттєве сприйняття минулого учнями, забезпечуючи формування ціннісних орієнтирів та переконань молодого покоління;
- зміст підручників, звільнений від класових установок, об'єктивніше відображає досягнення сучасної історичної науки.

Навчальні видання дослідники поділяють на моноконцептуальні та поліконцептуальні [212, с. 14].

В. Сотниченко пропонує створити один підручник, «якому буде все», і на його основі укладати різнорівневі посібники, що анонсуватимуть навчальний матеріал. І підручник, і анонс-посібники повинні створюватись за певною концепцією і за чітко визначеним алгоритмом, який відповідатиме процесу навчання. Автор пропонує кожен блок інформації супроводжувати контрольними запитаннями, які вимагатимуть від учнів мислити та аналізувати, а не формально переказувати зміст навчального матеріалу [261, с. 9].

Аналізуючи проблеми підручника, Ю. Кузнєцов наводить причини, що зумовлюють посередню дидактичну якість вітчизняної навчальної книги:

- нерозуміння автором свого адресата, що призводить до продукування малозрозумілих навчальних текстів, часто взятих з академічних енциклопедій;
- проблема невизначеності змісту освіти, механічне поєднання проблематики «система знань» та «розвиток компетенцій» [110, с. 131–132].

Н. Гупан висловлює думку, що підручник має відповідати потребам часу. Важливим моментом у визначенні змісту підручника є ідея державності, а тому

підручник з історії має формувати в школярів позитивне ставлення до держави [67]. Також шкільний підручник має об'єктивно висвітлювати історичні події, подаючи різні погляди, що забезпечить поєднання цілісного, наукового та об'єктивного висвітлення історичного минулого. Автори підручників повинні здійснювати підбір фактів без емоційних акцентів та оцінок. Підручник має бути відображенням ментальності народу, характерних рис, що зробить його привабливим для читача та дозволить утвердити оптимізм в поглядах на майбутнє на «тлі нескінченної скорботи і посилян на гірку долю», адже методично не продуманий та депресивний варіант викладу матеріалу сприяє формуванню в учнів почуття національної та особистої меншовартості.

Аналізуючи роль і місце підручника в навчальному середовищі, що характеризується компетентнісно зорієнтованою спрямованістю, С. Трубачева розглядає підручник не тільки як джерело інформації для учня, а як засіб організації пізнавальної діяльності, на основі якої відбувається спонукання до самоосвіти. Як комплексна інформаційна модель він містить такі блоки: вимоги до результатів роботи учнів з підручником; текстовий блок, який поділяється на основний, додатковий та пояснювальний; блок діяльнісного спрямування, яким передбачені завдання на репродуктивну, проектну, творчу, емоційно-ціннісну, рефлексивну та оцінну діяльність [278, с. 301–302].

Як бачимо, багато дослідників вважають, що підручник повинен відповідати умовам сьогодення. А. Приходько, аналізуючи підручник як засіб навчання, наводить причини, що перешкоджають створенню підручника, який би відповідав суспільним запитам:

- практика вирішення проблем навчання та виховання, успадкована від радянської освітньої системи;

- консервативність і замкненість системи продукування навчальної книги, яка відірвана від досягнень психолого-педагогічної науки та потреб освітньої практики;

- своєрідна варіативність змісту історичної освіти, неусталеність національних цінностей;
- неспроможність авторів сучасних підручників відірватись від стереотипів традиційного підручникотворення, адже більшість підручників залишаються із суто знаннєвим наповненням [218, с. 246–247].

О. Шалагінова доводить важливість подавати навчальну інформацію в підручнику на основі антропологічної моделі, адже перебіг історичних подій – це передовсім свідомий вибір людини [304]. Поруч з інформацією про історичні події, у підручнику треба наводити уривки з історичних документів та художніх творів. Ілюстративний матеріал має ретельно добиратись і не зводитись до простого унаочнення, обов'язково включати твори мистецтва. Ілюстрації повинні дати учневі емоційний образ, наочний символ історії. Підручник з історії конче мусить містити виховний потенціал, адже в ході складного історичного процесу у свідомості людства утверджуються ідеали добра, милосердя, благородства та краси. Автори підручника мають приділяти належну увагу його мовностильовому аспекту. Мову шкільного підручника з історії не варто переобтяжувати надмірною кількістю специфічних наукових зворотів та мовних конструкцій, які не готова сприйняти мовленнєва психіка підлітка.

Технологічність, як властивість підручника, завдяки якій він виконує роль навчальної книги, аналізує В. Плахотник. На думку дослідника, на технологічність навчальної книги впливають доступність навчального матеріалу; простота структури і прийомів навчання; логіка викладу навчального матеріалу; послідовність вправ та завдань до тексту та їх раціональне співвідношення; забезпечення підручника довідковим матеріалом та його обсяг [184, с. 13].

Методологічні засади створення підручників з історії проаналізовано Ю. Олексеним, який переконаний у тому, що підручник має об'єднувати в собі цілісне, наукове й об'єктивне уявлення про минуле, а тому викладені в ньому

факти та історичні події не повинні супроводжуватись надлишком емоцій та оцінок. Оскільки сучасна історична освіта спрямована на формування загальнокультурної компетентності, то вивчення пам'яток культури відіграє важливу роль у формуванні відповідних компетенцій. Дослідник зауважує, що сучасні видання підручників з історії значно придатніші для розвитку критичного мислення, адже автори наводять протилежні погляди й оцінки. Однак наголошується на обов'язковому формуванню в учнів уміння відрізняти факти від думок [323, с. 302–308].

Дидактична роль ілюстративного матеріалу у змісті підручника не була позбавлена уваги дидактів. В. Горпинюк вказує на те, що будь-яка ілюстрація у підручнику має виконувати певні функції: розвивати увагу та уяву, пояснювати, систематизувати та доповнювати зміст [61]. Фактичний зв'язок ілюстрацій з навчальним тестом втілюється у підтекстівках, запитаннях, завданнях різного характеру. Дослідник вважає, що ілюстрації повинні емоційно впливати на учнів, сприяти виробленню в них певного бачення та сприяти розумовій активності. Аналізуючи критерії відбору ілюстративного матеріалу, Л. Пироженко зазначає, що сучасні автори навчальних видань з історії мають врахувати й досвід написання навчальної літератури для дітей авторів часів Центральної Ради та Гетьманату, популярних книг, що написані українською діаспорою [183].

Докладний аналіз тенденцій у шкільних підручників з історії кінця ХХ – початку ХХІ століття здійснив К. Баханов. Науковець вказав на досить високу відповідність підручників вимогам, спрямованим на краще засвоєння учнями навчального матеріалу та пошук шляхів розвивального творчого спрямування підручників. Період 2001–2005 років, зазначає дослідник, пов'язаний з трансформацією підручників у кількох напрямках: модернізація вже наявних підручників з урахуванням актуальних вимог; приведення у відповідність до нових вимог підручників, які випробувані часом; початок виходу підручників нового покоління. К. Баханов відзначає позитивні, на його думку, зміни в

підручникотворенні: істотне зменшення загального обсягу тексту підручників, стало більш зручним макетування навчальної книги, посилилась увага до актуалізації опорних знань учнів, поява різнорівневих завдань наприкінці параграфів та тем [11, с. 76–78].

М. Чепіль аналізує виховні можливості змісту підручників. І текстові, і позатекстові структурні компоненти підручника мають так чи інакше сприяти становленню національно самосвідомості особистості. Саме навчальні тексти мають бути спрямовані на формування ідеалів та норм. Виховний потенціал має бути притаманний також апарату організації засвоєння знань. Належну увагу автори підручників повинні приділяти добору ілюстративного матеріалу, дбати про те, щоб апарат орієнтування не був позбавлений виховних можливостей [297, с. 107–109].

На основі аналізу текстового та позатекстового компонентів підручників для середньої школи А. Гірняк методологічно обґрунтував тип традиційного підручника, який, на думку дослідника, є суто знаннєвим за досвідним наповненням, інформаційно-пізнавальним за стилем викладу навчального змісту, репродуктивним за характером освітньої дії на особистість школяра. У сфері продукування навчальних книг не відбулося належної переорієнтації теорії і методології традиційного підручника, а тому він залишається емпіричним та низькопроблемним [49]. А. Гірняк у дисертації наголошує на тому, що для розвитку системи національного підручникотворення доцільним є створення на альтернативних концептуальних засадах кількох варіантів однотипних підручників, які б конкурували між собою у процесі паралельного використання загальноосвітніми школами [48]. Одним з таких типів може стати модульно-розвивальний підручник, який здатний виступати носієм освітнього змісту, є організатором процесу культурного розвитку учня та вчителя, чинником розвитку психологічних процесів, станів, властивостей школярів [48, с. 8, 10].

Вплив підручників на якість загальної середньої освіти досліджує Т. Лукіна. Для налагодження підготовки та випуску якісного навчально-методичного забезпечення, зазначає дослідниця, необхідно підготувати науково обґрунтовану концепцію гуманітарної освіти, відпрацювати процедуру апробації навчальної літератури та чітких критеріїв її оцінювання. Усі ці заходи спроможні запобігти появі підручників незадовільної дидактичної та поліграфічної якості [128, с. 187–188].

Дослідження проблеми змісту шкільної історичної освіти, змісту підручника, його функціональності та ролі й місця в освітньому процесі, звісно, не вирішують проблеми створення та функціонування навчальної літератури, а тому необхідні подальші студії в цій царині науки з урахуванням не тільки викликів сьогодення, а й потреб майбутнього.

1.2 Нормативно-правова база підручникотворення з історії

для загальноосвітніх навчальних закладів України (1991 – 2017)

За досліджуваний період напрацьована істотна база нормативних актів, що регулюють підручникотворення для шкільного курсу історії. Проекти програм з історії України (7–11-ті класи) [233] та всесвітньої історії для середньої школи (6–8-мі класи) [232] регламентують використання старих підручників та найновіших публікацій з історії України до виходу підручників нового покоління. У 1994 році було схвалено Програму із всесвітньої історії (6–11 класи) [231], яку розробив авторський колектив у складі Р. Шуста, О. Бандровського, Ю. Буракова, Г. Кипаренко, В. Кривоноса, С. Мовчана, І. Підкови, М. Рожик, О. Рибак. Ця програма передбачає чіткий поурочний розподіл навчального матеріалу у всіх класах, однак вона не містить вимог до результатів навчальної діяльності учнів.

У Листі Міністерства освіти України №1/9-52 запропоновано для обговорення проект Концепції безперервної історичної освіти в Україні [102]. У

проекті Концепції обґрунтовано значення історичних знань у системі освіти, у вихованні свідомих громадян, патріотів України. Зазначено, що дійовими особами вітчизняної історії є українці, та інші народи, які жили або живуть на території України [102, с. 15]. Отож, Концепція обґрунтовує позиції полікультурності в шкільній історичній освіті. Історичне краєзнавство та регіональна історія, на думку авторів проекту, повинні вивчатись у загальному курсі вітчизняної історії, а місцевий матеріал потрібно використовувати для ілюстрування загальних закономірностей розвитку. Передбачалось також паралельне вивчення курсів історії України та всесвітньої історії в однакових хронологічних межах, хоча, на думку авторів, на всесвітню історію варто виділяти більше часу, ніж на вивчення вітчизняної історії.

Згаданим проектом Концепції передбачено й пріоритетні завдання шкільної історичної освіти:

- забезпечення єдності об'єктивного та суб'єктивного аспектів освіти й виховання учнів;

- розробка й запровадження модульної системи [102, с. 16]. Необхідність запровадження модульної системи обґрунтовується потребою змін у бінарній системі навчання – вчитель створює умови для самореалізації особистості учня. Моделювання передбачає розробку навчально-книжкових комплексів [102, с. 17].

Предметний аспект шкільної історичної освіти має забезпечити розв'язання таких завдань: оволодіння історичними знаннями (фактами, хронологією, історичною географією, історичними поняттями тощо); набуття учнями умінь і навичок, які давали б можливість самостійно використовувати набуті знання (оцінювати історичні явища та діячів, висловлювати власні ставлення до них); формування в учнів мислення як засобу пізнання та оцінки суспільних явищ та методів наукового дослідження [102, с. 16]. Як бачимо, проект передбачав запровадження принципів особистісно орієнтованого навчання на засадах діяльнісного та компетентнісного підходів.

Відповідно до Концепції було заплановано видання таких навчальних книг з історичних курсів:

1. Вступ до історії (4 клас);
2. Історія стародавнього світу (5 клас);
3. Історія середньовіччя (6 клас);
4. Україна в середні віки (6 клас);
5. Історія нового часу (у двох частинах, 7-8 клас);
6. Історія України (у двох частинах, 7-8 клас);
7. Історія XX сторіччя (9 клас);
8. Україна у XX сторіччі (9 клас);
9. Всесвітня історія. Краєзнавство (10 клас);
10. Історія Української державності (10 клас);
11. Сучасна всесвітня історія (11 клас);
12. Сучасна історія України (11 клас) [102, с. 19–20].

Тобто передбачалося, що пропедевтичний курс вивчатиметься в початковій школі, у старшій школі навчання буде спрямовано на досягнення основних рис економіки, політики, суспільних відносин та культури в історичному розвитку, основних проблем сьогодення світової цивілізації та проблем державотворення в Україні. Що ж до вікових та психологічних можливостей учнів засвоєння основ історичної науки запропонованої структури, то у всіх виникають небезпідставні сумніви.

Концепція єдиного курсу історії в 12-річній школі – результат проекту «Загальна історична освіта в Україні: нова модель» [30]. Автори проекту закликають відмовитись від спрощеного розуміння повчального потенціалу історичних знань, від установа простих аналогій між віддаленими в просторі і часі подіями. Головну мету вивчення історії в школі автори вбачають у виведенні суспільства на відповідний рівень історичної культури і раціоналізації його історичного мислення. Саме це дозволить активно шукати шляхи розвитку сучасності, а історичні знання повинні сприяти формуванню

моральних і національних засад суспільства, встановлення взаєморозуміння між людьми. Історична освіта повинна забезпечувати: засвоєння учнями навчально-історичної інформації та досвіду способів діяльності у двох різновидах – вирішення типових завдань та творчої діяльності; розуміння учнями єдності історичного процесу в його багатоманітності; формування вміння визначати історичні події, явища і процеси, що мають вирішальний вплив на цивілізаційно-культурний розвиток, аналізувати, інтерпретувати їх, установлювати причинно-наслідкові зв'язки [30, с. 88]. Автори концепції обстоюють ідею єдиного інтегрованого курсу історії, у якому б на висвітлення проблем історії України відводилось би від $\frac{1}{3}$ до $\frac{1}{2}$ загального навчального часу та поєднання формаційного й цивілізаційного підходів.

Зміст історичної освіти передбачав вивчення історії пропедевтичним курсом (5–6 класи), коли в учнів мають бути сформовані почуття особистої та національної гідності. Протягом вивчення інформаційно-осмислювального курсу історії (7–9 класи) передбачалося вивчення історичних подій та явищ, що мали вирішальний вплив на історичний процес. Предметом осмислювально-узагальнювального курсу (10–12 класи) мала стати система знань, що вимагала інтерпретації інформаційного матеріалу [30, с. 89–90].

У 1995 р. педагогічній громадськості було запропоновано для обговорення експериментальну програму з історії України [234], якою передбачалося вивчення вітчизняної історії вже з 6 класу (17 годин за рахунок шкільного компонента).

У 1996 р. В. Мисан та Ю. Олексин розробили експериментальну програму з історії України для учнів 5-х класів [235]. У пояснювальній записці визначені основні завдання пропедевтичного курсу історії, і чи не вперше запропоновано проводити уроки контролю знань з використанням тестових завдань. Також програмою передбачено час на навчальні екскурсії, які є обов'язковою складовою історичного змісту. Однак програма не передбачала чіткого поурочного розподілу навчального матеріалу, натомість була

передбачена кількість навчальних годин за розділами, в межах яких навчальний час учителі розподіляли самостійно. Програма містила чіткий перелік уявлень та вмінь, які мають бути сформовані та вдосконалюватись протягом вивчення курсу.

Незадовільний стан підготовки та друку навчальних видань обговорювали на колегії Міністерства освіти України в липні 1996 р. У рішенні колегії та доповідній записці [230] вказано на те, що станом на 01 липня 1996 р. для потреб загальноосвітніх, спеціальних шкіл, професійно-технічних навчальних закладів надруковано тільки 23,6% від потреби підручників. Серед причин: відсутність фінансування на друк літератури, недостатня оплата авторам підручників та рецензентам навчальних видань. Також рекомендовано Інституту змісту і методів навчання практикувати видання електронних підручників з перспективою їх включення до системи Інтернет.

У 1997 р. наказом МОН України № 170 від 02.06.1997 р. затверджено Положення про порядок підготовки, експертизи, апробації підручників, навчальних та навчально-методичних посібників [199], яке передбачало видання навчальної літератури відповідно до перспективного плану, що мав формуватись на 3 роки. Також регламентувалося, що навчальна література може видаватись на основі конкурсного відбору, особливо в тих випадках, коли надходило декілька заявок на створення певної книги. Конкурс мало проводити Міністерство освіти України спільно з НАН України, АПН України, Інститут змісту і методів навчання МОН України. Автор навчальної книги, що внесений до «Перспективного плану», подавав рукопис до видавництва не пізніше ніж за рік до передбаченого терміну видання. Саме видавництво здійснювало експертизу, науково-методичну та редакторську обробку й подавало рукопис для розгляду Науково-методичною радою Інституту змісту та методів навчання разом з рецензіями науковців та практиків, відповіддю автора на зауваження, висновками та пропозиціями самого видавництва. Передбачалося, що навчальні книги, які отримали гриф «Допущено Міністерством освіти України»,

видавались накладом до 30 000 примірників і проходили наукову-методичну та практичну апробацію в навчальних закладах. Головним завданням апробації навчальних видань мало стати встановлення їх відповідності державному стандарту освіти та вимогам щодо якісного засвоєння учнями, розвитку їх здібностей, набуття практичних умінь та навичок, що були передбачені навчальними програмами [199, с. 22]. Узагальнення результатів апробації покладали на інститути післядипломної освіти. Навчальні книги, що пройшли апробацію, разом з висновками Науково-методичної ради надсилалися до видавництва не пізніше ніж за рік до запланованого випуску. Авторам та видавництвам надавався тримісячний термін для доопрацювання навчальних видань.

Результати апробації навчальної літератури в 2000/01 навчальному році розглядались на колегії МОН України. Як зазначається в Доповідній записці про результати апробації навчальної літератури у 2000/01 навчальному році [72], головне завдання апробації – перевірка якості навчальної літератури щодо схвалення чи відхилення навчальних видань як таких за результатами виявлення їхньої відповідності вимогам Державного стандарту, принципам навчання в середній школі та віковим особливостям учнів [72, с. 4]. З метою отримання об'єктивних результатів у кожному навчальному закладі визначались класи, у яких організація навчання здійснювалась за підручниками, що апробовувались. На певних етапах навчання проводився їхній аналіз та визначались позитивні (негативні) сторони навчальних видань, робились конкретні зауваження, вносились пропозиції.

За результатами апробації було надано гриф «Затверджено Міністерством освіти і науки України» таким підручникам з історії:

«Історія України», 9 клас (авт. Мороко В. П., Турченко Ф. Г.);

«Всесвітня історія», 8 клас (авт. Бірульов І. М.);

«Всесвітня історія», 9 клас (авт. Білоножко С. В. та ін.) [72, с. 6].

Підручник «Історія України», 7 клас (авт. О. Карліна) рекомендовано до повторної апробації за умови усунення недоліків: структуру навчального матеріалу та методичний апарат подати з урахуванням вікових особливостей учнів; змістове наповнення доповнити прикладами документальних джерел та проблемними завданнями особистісно орієнтованого характеру; історичні події конкретизувати чітким визначенням їх причин, основних напрямів, етапів та наслідків [72, с. 6–8]. Зауважимо, що зазначені недоліки підручника відповідали дійсності тільки частково, адже методичний апарат всіх підручників цього періоду потребував доопрацювання [95]. У цьому підручнику чи не найкраще підібраний ілюстративний матеріал. Доопрацьований варіант підручника істотно поступається виданню 2000 року [96].

Аналогічно в 2001/02 навчальному році знову проведено апробацію навчальної літератури, за результатами якої гриф «Затверджено Міністерством освіти і науки України» було надано таким підручникам з історії:

- «Вступ до історії України», 5 клас (авт. В. Власов, О. Данилевська);
- «Історія стародавнього світу», 6 клас (авт. О. Шалагінова, Б. Шалагінов);
- «Всесвітня історія», 9 клас (авт. Т. Ладиченко) [229, с. 20].

Наступне Положення про Всеукраїнський конкурс навчальних програм і підручників для загальноосвітніх навчальних закладів було затверджено наказом МОН України №269 від 05.05.2003 року [220].

Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти 2004 року історію віднесено до освітньої галузі «Суспільствознавство». Основними завданнями історичної освіти в школі визначено: підготовка учнів до самореалізації як особистостей у багатоманітному світі через засвоєння знань та формування відповідних компетентностей, національних та загальнолюдських цінностей; формування в учнів критичного мислення та навичок оцінювання суспільних явищ і процесів, життєвих навичок [68]. Стандарт містить зміст освіти історичних періодів розвитку цивілізації, державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів.

Положення про Всеукраїнський конкурс навчальних програм і підручників [190] передбачало особливості конкурсного відбору підручників для створення якісного навчально-методичного забезпечення, що було пов'язане з поетапним запровадженням Державного стандарту загальної середньої освіти, переходу її на новий зміст та 12-річний термін навчання. Було задекларовано відкритість конкурсу, тобто можливість брати в ньому участь усіх охочих авторів, авторських колективів, видавництв, установ.

Наказом МОН України № 88 від 03.02.2004 року «Про проведення всеукраїнського конкурсу навчальних програм та підручників для 5-12 класів відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» оголошувався конкурс навчальних програм для 5-9 та 10-12 класів та підручників для 5 класу [226]. Конкурс підручників мав тривати з 10 травня до 15 серпня 2004 року. Про створення якісної навчальної книги не йшлося, оскільки конкурс навчальних програм завершився 15 квітня 2004 року, а за такий короткий термін створити навчальне видання, яке б відповідало і навчальній програмі, і всім психолого-педагогічним вимогам, апріорі неможливо.

Також було затверджено Положення про Всеукраїнський конкурс навчальних програм та підручників для загальноосвітніх навчальних закладів [192].

У 2005/06 навчальному році було проведено апробацію підручників для 5 класу 12-річної школи. Підручники пропедевтичного курсу «Вступ до історії України» авторства В. Власова та О. Данилевської, В. Мисана були видані за рахунок коштів держбюджету видавництвом «Генеза» тиражами 300 000 та 180 000 відповідно й апробація їх здійснювалася в навчальних закладах Закарпатської, Луганської, Одеської, Тернопільської та Чернігівської областей. Один з додатків цього наказу містить схему узагальненого аналізу підручників, що апробовуються, яка містить параметри для оцінювання науковості змісту, структури змісту, навчально-методичного апарату, придатності для

самостійного користування, засобів полегшення роботи з навчальною книгою та пропоновані методики. Щодо засобів полегшення роботи з навчальною книгою, то вчителі, які здійснювали апробацію підручників у навчальних закладах, повинні були врахувати наявність у підручнику передмови, яка мала містити пояснення способів користування підручником і для учнів, і для вчителів, наявність додатків, словників, довідкових та інших таблиць [224, с. 17].

У 2005 році схвалено нове Положення про Всеукраїнський конкурс рукописів підручників для навчальних закладів системи загальної середньої освіти. Основними нововведення стали: подання оригінал-макету підручника обсягом до 32 сторінок, створення банку даних про незалежних експертів та його оприлюднення на сайтах МОН України, Інституту навчальної літератури, порядок вибору незалежних експертів, які будуть залучені до експертизи підручників, чіткість порядку проведення конкурсного відбору навчальної літератури. Також варто зазначити, що положення передбачало можливість апеляційного оскарження порушень процедури проведення конкурсу та висновків конкурсної комісії. За результатами конкурсного відбору рукописам, яким присуджувались дипломи I, II, III ступенів, надавався гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України». Фрагменти оригінал-макетів підручників, що брали участь у конкурсному відборі, за згодою авторів оприлюднювались на сайті Інституту навчальної літератури [194, с. 6–12]. Також було оголошено конкурс рукописів підручників для 6 класу загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до Державного стандарту загальної середньої освіти [227].

У грудні 2006 року було оголошено конкурс рукописів підручників для 7 класу загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до Державного стандарту загальної середньої освіти [228], затверджено склад конкурсної комісії Всеукраїнського конкурсу рукописів підручників та зазначено вимоги до оформлення рукописів. Наказом МОН України №743 від 02.11.2006 року

«Про проведення апробації навчальної літератури для загальноосвітніх навчальних закладів у 2006/07 – 2007/08 навчальних роках» [225] регламентувався порядок проведення апробації підручників для 6 та 5 класів. Апробація підручників з історії стародавнього світу здійснювалась у Житомирській, Волинській, Полтавській, Дніпропетровській та Київській областях. Два підручники було видано за рахунок коштів державного бюджету (Б. Шалагінов, О. Шалагінова «Грамота»; С. Голованов, С. Костирко «Педагогічна преса») та за рахунок видавництва «Ранок» (С. Дьячков, О. Мартем'янов).

За результатами апробації обом підручникам пропедевтичного курсу «Вступ до історії України» для 5 класу надано гриф «Затверджено Міністерством освіти і науки України», усі три підручники з історії стародавнього світу для учнів 6 класу направлено на доопрацювання [222, с. 11, 18]. Також було надано відповідний гриф Міністерства освіти і науки України підручникам для 7 класу: з історії України (авт. Ю. Свідерський, Т. Ладиченко, Н. Романишин; авт. В. Смолій, В. Степанков), історії середніх віків (авт. Н. Подаляк, авт. О. Крижанівська, О. Хірна; авт. І. Ліхтей) [223, с. 5].

У 2010 р. було схвалено Положення про Всеукраїнський конкурс рукописів підручників для учнів 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів, що було пов'язано з відмовою влади від переходу на 12-річний термін навчання в закладах загальної середньої освіти [193].

Положення про Всеукраїнський конкурс рукописів підручників для учнів 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів передбачало поетапний конкурсний відбір навчальної літератури в рамках імплементації Держстандарту 2011 року: I етап – у 2012 році для 5 класу; II етап – у 2013 році для 6 та 7 класів; III етап – для 8 і 9 класів [195]. Передбачалося, що експертиза навчальної літератури здійснюватиметься Предметними експертними комісіями НАН України та НАПН України, до складу яких мали входити науково-педагогічні працівники, методисти, вчителі відповідного фаху, практикуючі

психологи. Предметна експертна комісія більшістю голосів приймала рішення про встановлення підсумкового рейтингу рукописів підручників. Усі матеріали конкурсного відбору (протоколи, експертні висновки та оцінні листи) розглядались Конкурсною комісією, призначено наказами МОНмолодьспорту України, яка затверджувала остаточний рейтинговий список рукописів. Також була передбачена можливість апеляційного оскарження процедури проведення конкурсу.

Вагомий вплив на процес підручникотворення мало ухвалення Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти 2011 р., впровадження якого в частині базової загальної середньої освіти розпочалось з 1 вересня 2013 р. Держстандарт ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів, що реалізовані в освітніх галузях і відображені в результативних складових змісту базової і повної загальної середньої освіти. Компетентнісний підхід має забезпечити формування ключових і предметних компетентностей, діяльнісний підхід спрямований на розвиток умінь і навичок учня, застосування здобутих знань у практичних ситуаціях [69]. На основі Держстандарту розроблено навчальні програми, що містять зміст історичної освіти, який реалізовано в підручниках.

У 2014 р. було схвалено Положення про конкурсний відбір оригінал-макетів підручників для учнів 4 та 7 класів загальноосвітніх навчальних закладів [196], яким уперше передбачалось проведення відбору електронних версій оригінал-макетів підручників загальноосвітніми навчальними закладами та створення депозитарію навчального контенту, на якому й мали розміщуватись проекти підручників. На першому етапі конкурсу оригінал-макети підручників розміщувались на офіційному сайті Інституту інноваційних технологій та змісту освіти, Репозитарії навчального контенту. Передбачалося, що експертиза проектів підручників здійснюватиметься експертами з числа науково-педагогічних працівників, наукових працівників НАН України та НАПН України, методистами, вчителями, психологами, що визначались

методом жеребкування. На другому етапі вчителі навчальних закладів системи загальної середньої освіти ознайомлюються з оригінал-макетами підручників та надають відповідні рекомендації керівникам ЗНЗ. Кожен ЗНЗ результати відбору оригінал-макетів підручників оформляв за допомогою Репозитарію, що став платформою для участі педагогічних працівників в етапі оцінювання навчального контенту. Конкурсна комісія узагальнювала результати експертизи та вибору оригінал-макетів підручників та виносила рішення про надання грифу «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України». На завершальному етапі конкурсного відбору визначався перелік підручників, друк яких здійснювався за рахунок коштів державного бюджету.

Загальне Положення про конкурсний відбір проектів підручників для учнів загальноосвітніх навчальних закладів розроблено та схвалено в 2015 році [198]. Знову ж таки, це Положення передбачало проведення конкурсу в два етапи. На першому експертизу проектів підручників здійснювали експерти, якими мали стати науково-педагогічні працівники, науковці НАН України та НАПН України, методисти, вчителі. Також висувались конкретні вимоги до можливих експертів. Кожен експерт, що здійснював експертизу підручників (не більше двох), письмово оформляв результати проведеної експертизи у вигляді довідки, яка містила один з висновків: про доцільність надання грифу «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України»; про необхідність доопрацювання проекту підручника; про відхилення проекту підручника.

Відбір проектів підручників для учнів 9 класів регламентовано Положенням про конкурсний відбір проектів підручників для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів [197]. Положенням (2016) задекларовано проведення конкурсу на засадах відкритості, прозорості та гласності. Конкурс проводився у два етапи: на першому оцінювання оригінал-макетів здійснювали експерти, на другому схвалені проекти обирались учителями закладів загальної середньої освіти. Експертів обирали з числа науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, закладів післядипломної освіти, наукових працівників

НАН України та НАПН України, методистів, учителів ЗНЗ. Схвалені експертами оригінал-макети підручників розміщувались на Репозитарії для ознайомлення педагогічними працівниками закладів загальної середньої освіти.

Український інститут національної пам'яті напрацював Концепцію базового навчального предмета «Історія: Україна і світ» (Дод. Д). Розробники Концепції сподіваються на те, що інтегроване викладання історії дозволить сформувати в учнів стійкість до маніпуляцій навколо історичних питань, однак, яким чином це буде зреалізовано, із самої Концепції не зрозуміло. Натомість маємо чергову Концепцію щодо шкільної історичної освіти, яка присвячена окремому предмету, і це попри те, що попередні так і залишились на папері. У рамках реалізації Концепції розроблено та схвалено навчальну програму [171], яка вчергове демонструє намагання зберегти обсяг змісту навчально-пізнавальної діяльності в умовах зменшення обсягу навчального часу.

Гігієнічні вимоги до підручників регламентовані Державними санітарними правилами і нормами 5.5.6.084-02 [74], якими навчальну літературу для учнів основної та старшої школи віднесено до видань третьої та четвертої груп. Санітарними правилами встановлені вимоги до ваги підручників для дітей різного шкільного віку, ілюстрування, використання шрифтів, вимоги до якості паперу.

Державні санітарні норми і правила до друкованої продукції для дітей 2007 р. установлюють нові вимоги до тексту підручників [73]. Заборонено використовувати для основного тексту виворітний шрифт, кольорові фарби та багатошпальтовий набір. Також встановлено вимоги до обсягу додаткового тексту на сторінці – від 1000 до 2000 знаків безпосереднього читання в залежності від вікової групи. Різнокольоровий шрифт дозволено використовувати виключно для виокремленого тексту.

На основі викладеного можемо стверджувати про напрацювання належної нормативно-правової бази в галузі підручникотворення. Однак

процедура відбору навчальної літератури потребує подальшого вдосконалення з метою залучення до цього процесу ширшого кола експертів, потребують перегляду й гігієнічні вимоги до друкованої літератури для учнів закладів загальної середньої освіти.

1.3 Тенденції та етапи формування змісту шкільних підручників з історії для загальноосвітніх навчальних закладів України (1991 – 2017)

Проблемі формування змісту освіти присвячено достатньо праць вітчизняних та зарубіжних учених. Концептуальні засади змісту освіти висвітлено в працях Р. Арцишевського [4], К. Баханова [12], Я. Кодлюк [98], С. Кульчицького [112], О. Ляшенко [133] та ін. Вплив особистісно орієнтованого, компетентнісного підходів на формування змісту освіти з'ясовується в наукових студіях О. Савченко [246], Т. Сігиди [254], І. Якіманської [315] та ін. Результати цих досліджень враховуємо при аналізі процесів формування змісту навчальних програм та шкільних підручників з історії.

О. Савченко виокремлює такі тенденції розвитку теорії шкільного змісту освіти: 1) поєднання в меті відбору змісту соціального запиту та потреб розвитку особистості школяра; 2) саме стандартизація має стати основним механізмом змісту для основної та старшої школи; 3) конкретизація процесуальної частини змісту на основі нових способів навчальної взаємодії учня та вчителя, продуктивних способів діяльності; 4) введення до змісту особистісно значущої складової, що базується на досвіді учнів [247, с. 35].

Уже наголошувалося на тому, що вивчення історії в школі спрямоване на розвиток та соціалізацію особистості учнів, формування світоглядних орієнтирів та національної свідомості. Цілком погоджуємося з думкою Г. Вуйцік-Лаган про те, що ми мусимо запитати себе, навіщо вивчати історію і

яким чином це робити, а відповідь потрібно знайти швидко, адже нинішня молодь часто думає, що історія є пережитком і не вартує повертатися до минулого, а коли постійно озиратимемося, то не встигнемо за іншими [44, с. 254].

І. Якіманська вважає за необхідне враховувати такі принципи побудови навчального предмета: зміст навчального предмета повинен відтворювати систему знань, методи пізнання; методологія та логіка побудови навчального предмета мають відображати історичний шлях розвитку наукового знання; навчальний предмет забезпечує засвоєння наукових знань, створює умови для подолання труднощів пізнання; реалізація навчального змісту забезпечується використанням підручника [315, с. 49–50].

Упродовж останнього десятиліття XX – початку XXI ст. зміст шкільної історичної освіти зазнав суттєвих змін, які знайшли своє відображення в навчальних програмах та підручниках. К. Баханов, виходячи з характеру змін, що відбулися, виділяє три етапи: 1989 – 1992 рр. – період запровадження курсу історії України; 1992 – 1996 рр. – формування змісту історичних курсів та спроба запровадження цивілізаційного підходу; 1996 – 2005 рр. – створення нових схем і підходів у формуванні змісту шкільної історичної освіти, розробка проектів державних стандартів, прийняття програм для 12-річної загальноосвітньої школи [12, с. 30]. У межах параграфу обґрунтуємо власну періодизацію підручникотворення в шкільному курсі історії на основі відображення в змісті підручників положень Держстандартів та навчальних програм, можливостей структурних компонентів підручника, першочергового методичного апарату в організації пізнавальної діяльності школярів.

Перші орієнтовані програмні документи та проекти програм 1992 року спирались на знанняву парадигму, і тільки до змісту проекту програми з історії України було включено перелік умінь учнів, які мають бути сформовані протягом навчання [233, с. 63]. Л. Вороніна та О. Корсакова, аналізуючи перші програмні документи в змісті шкільної історичної освіти, зазначають, що

недоліком програм є надмірне акцентування уваги на знаннях. І хоча в них перераховуються вимоги до вмінь учнів, проте в змісті не передбачаються способи навчальної діяльності, що мають забезпечити їх формування [41, с. 35]. Водночас зміст підручника не повинен виключно синтетично передавати зміст навчальних планів і програм, а за визначенням Р. Сегуїна – збагачувати, розвивати та зміцнювати цей зміст, забезпечуючи виховання, розвиток теоретичних та практичних умінь учнів [325, с. 24].

О. Ляшенко, аналізуючи особливості змісту сучасної освіти, вважає, що треба відійти від принципу енциклопедичності, оскільки освіченість та інтелектуальний потенціал людини сьогодні оцінюється здатністю застосовувати знання в нестандартних ситуаціях; усі реформи освітньої системи повинні бути спрямовані на реалізацію компетентнісної функції змісту освіти; не варто у змісті освіти протиставляти науковий, філософський та релігійний світогляди, адже на їхній основі формуються різні світоглядні позиції; національний курикулум має бути побудований з урахуванням тенденцій і міжнародного досвіду формування змісту загальної середньої освіти; для сучасної людини важливо не лише володіти методами інноваційної діяльності, а й мати інноваційне мислення, яке спонукає до пошуку нових знань [133, с. 10–12]. Важливу роль у формуванні історичної компетенції учнів відіграє пропедевтичний курс історії, який викладається в загальноосвітніх навчальних закладах у 5 класі. За період незалежності відбулися суттєві зміни в меті та завданнях пропедевтичного курсу історії, які відображені в навчальних програмах як нормативних документах. За цей час навчальна програма історичної пропедевтики змінювалася 8 разів (1991; 1996; 1998; 2001; 2005; 2010; 2012; 2017). Це свідчить тільки про те, що до кінця не визначилися, чого і як навчати п'ятикласників.

При розгляді ролі навчальної програми з історії як державного нормативного документа в цій галузі необхідно враховувати такі положення: чітко зрозуміти суть державницьких позицій щодо освіти (політику у сфері

освіти); принципи державної політики в галузі освіти; кількісну і якісну діяльність державних (законодавчих і виконавчих) органів влади; брати до уваги засади міжнародних правових актів, що стосуються освіти; сприйняття освітніх процесів соціумом загалом та учасниками навчально-виховного процесу (учнями, педагогами, батьками) зокрема [273, с. 193].

Варто зазначити, що в навчальних програмах пропедевтичного курсу історії до 2012 р. зазначається, що метою навчання історії є підготовка учнів до розуміння поняття «історія» та чому вона потрібна людям; дати елементарні знання про історичні події, що були в минулому та відбуваються нині на території України і рідного краю, про найвидатніших представників народу і пам'ятки культури; виховувати учнів у патріотичному дусі, щоб вони плекали любов до свого народу [236, с. 9]. Натомість програма 2012 року зі змінами передбачає, що метою курсу є підготовка учнів до успішного опанування систематичних курсів історії України та всесвітньої історії, прищеплення інтересу до історії, отримання знань у наступних класах через формування в них початкових уявлень про історію як науку та про історію України як складову світової історії, елементарних вмінь з історії; поглиблення загальних дидактичних умінь, необхідних для успішного засвоєння історичної інформації в подальшому; прагнення викликати захоплення минулим України. Жодним словом не згадана потреба у формуванні громадянської позиції та інших ключових компетентностей, і це при тому, що загальна середня освіта має забезпечити умови для морального, інтелектуального розвитку учнів, виховання громадянина демократичного суспільства [170]. Як бачимо, за 26 років мета й завдання історичної пропедевтики докорінно змінилися: від формування національної самосвідомості до формування уявлень і початкових знань учнів про історію як галузь людських знань [161, с. 173]. Зауважимо, що навчальна програма 2017 р. унеможливила використання в навчальному процесі попередньо видані підручники, хоча конкурсу з відбору підручників

для учнів 5 класу так і не оголошено, що призвело до відсутності навчальної літератури з пропедевтичного курсу для учнів 5 класу в 2017/2018 н. р.

Усе ж оновлена програма надає вчителю широкі можливості для самостійного наповнення навчальної роботи змістом національного та локального вимірів, залишає простір для самостійних дій щодо форм і методів навчальної роботи [170, с. 11]. Тут дороговказом для вчителя мають стати слова Н. Григор'єва: «...завдання учителя історії не в тім, щоб напхати дитячі голови історичною січкою, а в тім, щоб запалити їх любов'ю до своєї нації. Бо любов викохується тільки любов'ю...» [64, с. 21]. При самостійному доборі навчального матеріалу варто використовувати праці М. Аркаса [3], М. Грушевського [65], А. Лотоцького [127], що дозволить забезпечити єдність навчання та виховання. Найбільш доречним використання такого матеріалу буде в межах тем «Де відбувається історія», «Джерела до вивчення історії», «Історія України в пам'ятках», «Дослідники історії», «Усе має минуле».

Простежимо становлення української навчальної книги з історії та трансформацію її змісту на прикладі підручників для 6 класу. У 6 класі учні розпочинають вивчати перший систематизований курс історії в середній школі, що передбачає вивчення історичного матеріалу в широких хронологічних межах: від появи первісних людей до падіння Західної Римської імперії. Серед завдань курсу – розвиток пізнавальних інтересів учнів до минулого людства через активну взаємодію між учнем та вчителем. Важливу роль у процесі взаємодії між суб'єктами освітнього процесу відіграє підручник. Він як основне джерело інформації повинен першочергово забезпечувати засвоєння учнями знань та умінь, що передбачені Держстандартом та іншими нормативними документами.

Першою спробою створення української навчальної книги з історії для учнів 6 класу став пробний підручник Олександри та Бориса Шалагінових «Історія Стародавнього світу» [303] обсягом 208 сторінок не найкращої поліграфічної якості 1994 року видання. Основний текст у підручнику

представлений вступом та викладом навчального матеріалу пояснювально-описовим способом у всіх 58 параграфах. Вивчення підручника засвідчило, що він містить також додатковий текст, однак його частка незначна. У підручнику вміщено 12 фрагментів писемних джерел (переважно з історії Стародавнього Єгипту), 19 фрагментів літературних надбань періоду, що вивчається, декілька тематичних поезій Лесі Українки та Тараса Шевченка. Додатковий текст міститься тільки в 23 параграфах, що знижує пізнавальний потенціал підручника. У підручнику немає взаємозв'язку між додатковим текстом та системою запитань і завдань. Суттєвим недоліком навчальної книги є відсутність ілюстративного матеріалу (за винятком десяти схематичних карт). Варто зазначити, що автори підручника це усвідомлюють, пояснюючи відсутність ілюстрацій труднощами, що спіткали видавничу справу [303, с. 203].

Апарат організації засвоєння знань та вмінь репрезентований запитаннями та завданнями, що розміщені наприкінці параграфів. Загалом у підручнику 185 запитань і завдань, з яких тільки 5 (2,7%) продуктивного характеру, що свідчить про орієнтацію авторів на репродуктивну навчальну діяльність учнів. Частина запитань, на перший погляд, проблемні, хоча насправді такими не є, до прикладу: «Шумерська поема «Політ Етани на небо» дуже нагадує українську народну казку. Яку саме?» [303, с. 56]. На сторінці 55 підручника знаходимо відповідь: «У багатьох народів, у тому числі й в українців, є казка про те, як герой летить на птахові над землею (казка «Яйце-райце»)). Апарат орієнтування авторами представлено загальним змістом, покажчиком дат, бібліографією для рекомендованого читання до розділів. Погоджуємося з Н. Бібік, що пізнавальний інтерес відіграє важливу роль в становленні особистості школяра, а певний ефект у появі інтересу до навчання так чи інакше пов'язаний з якістю шкільного підручника [16, с. 48]. Такий підручник, за визначенням В. Безпалька, придатний тільки для домашнього

опрацювання учнями, а урок у такому випадку буде заповнений діяльністю тільки самого вчителя [13, с. 139].

Дидактично якісніше навчальне видання для учнів 6 класу побачило світ у видавництві «Либідь» у 1997 р. авторства К. Бунятян, В. Зубара, С. Селіцької [22]. Навчальний матеріал автори структурували в 61 тематичний урок. Інформаційний основний текст зазначеного підручника містить достатню кількість виділень імен, понять з використанням курсивного та напівжирного шрифтів. Наприкінці кожного пункту подані лаконічні висновки до нього. Хоча на сьогоднішній день немає єдиного погляду щодо доцільності таких висновків, ми ж вважаємо, що їхня наявність у підручниках гальмує розвиток вміння виокремлювати в інформаційному тексті головне. Поділяємо міркування С. Терно, що для кращого осмислення учнями навчального матеріалу доцільно подавати попередні запитання, короткі огляди на початку тексту, які активізуватимуть пізнавальну діяльність учнів та сприятимуть кращому осмисленню змісту підручника [268, с. 18]. Для формування вміння робити висновки, доцільніше подавати різноманітні узагальнювальні чи деталізовані текстові таблиці.

В аналізованому підручнику К. Бунятян, В. Зубара, С. Селіцької тільки 14 фрагментів писемних джерел та 7 уривків з художніх творів [22]. Усі елементи додаткового тексту вміщені у відповідних пунктах параграфів, що, безперечно, сприяє кращому засвоєнню учнями навчального матеріалу, адже теоретичні положення підкріплюються дослідницькою діяльністю учнів. Видання добре ілюстроване (15 – 50% кожної сторінки), автори вдало дібрали зображувальні та умовно-графічні ілюстрації, що перетворило їх на повноцінне джерело інформації. Серед завдань ми виявили і такі, що передбачають аналіз ілюстративного матеріалу. У підручнику багато схем і таблиць, які допомагають учням краще орієнтуватись в історичному часі, розуміти суть, причини та наслідки багатьох історичних явищ і процесів. Апарат організації засвоєння знань учнів містить 280 запитань, з яких 16% – завдання

продуктивного характеру. Також це видання містить словник основних понять та рекомендовану літературу.

1998 р. у видавництві «Генеза» побачив світ підручник з історії для учнів 6 класу О. Бандровського [8]. Підручник містить 1-2 історичні джерела до кожного параграфа, і цього, на нашу думку, цілком достатньо, враховуючи вікову здатність учнів до опрацювання історичної інформації в такому вигляді. Але суттєвим недоліком методичного апарату підручника є відсутність системи запитань і завдань до джерельної бази, алгоритму дій з їхнього опрацювання. І це попри те, що в підручнику, на відміну від двох вже описаних, є вступний текст щодо його опрацювання. Більш ґрунтовно автор підійшов до підбору якісного складу запитань і завдань, хоча їхня кількість недостатня (212 на увесь підручник). Частка завдань, які можна віднести до продуктивних, у підручнику становить 25%.

Аналізований підручник містить рубрику для допитливих, що є спробою забезпечити диференціацію в навчанні. Поділяємо думку О. Пометун, що такі матеріали повинні також супроводжуватись системою запитань та завдань, інструкціями щодо опрацювання [206, с. 5]. Навчальна книга добре ілюстрована, містить пояснення до кожної ілюстрації. Автор подає також висновки до кожного розділу, що допомагає учням систематизувати свої знання та дає можливість учителям формувати в учнів уміння самостійно роботи висновки на кожному уроці.

Як відомо, з 2005 р. розпочався поетапний перехід основної школи на 12-річний термін навчання, в рамках якого розпочався друк нових підручників. У 2006 році на основі результатів конкурсного відбору для 6 класу було обрано кілька підручників. Зміни в конструюванні шкільного підручника покажемо на прикладі двох навчальних видань.

Одним з таких підручників, що отримав гриф «Рекомендовано» Міністерства освіти і науки України, є навчальне видання О. Шалагінової та Б. Шалагінова [302]. Автори пропонують систему позначень, за допомогою

яких привертають увагу учнів до певних завдань чи виду діяльності: «Віконце допитливих», «Голос минулого» тощо. Навчальний матеріал кожного параграфа поділено на невеликі смислові частини. Автори вже відмовляються від практики висновків у кінці пунктів чи наприкінці параграфа. Навчальна книга має забезпечити формування навичок самостійного навчання. Для цього учень повинен самостійно та осмислено сприймати навчальний текст, уміти систематизувати навчальний матеріал для кращого його запам'ятовування. Як вважає С. Терно, одним зі способів засвоєння навчального матеріалу є резюмування – вилучення основної ідеї всього тексту або його частини [268, с. 18].

У підручнику представлено достатню кількість документів, фрагментів художніх текстів, але системи запитань до них не передбачено [302]. Належна увага приділена засвоєнню учнями термінів та понять за допомогою низки запитань, що подаються на берегах підручника. Також автори використали традиційне розміщення запитань і завдань у кінці підручника, що можуть бути використані для узагальнення, систематизації та контролю знань учнів. Ці завдання поділені на групи: «Перевір свою пам'ять» (передбачають репродуктивну діяльність), «Подумай і скажи», «Творче завдання» (завдання, що передбачають продуктивну пізнавальну діяльність учнів). У практиці навчання історії в цей час надійно закріпились уроки узагальнення та систематизації, уроки тематичного оцінювання. Автори пропонують в кінці кожної теми завдання, що можуть бути використані для узагальнення та систематизації знань і тестові завдання для самостійної підготовки до уроку тематичного оцінювання знань та вмінь учнів.

Інший підручник, виданий у 2006 р., авторами якого є Г. Голованов та С. Костирко [59], містить вступний текст «Подорож у минуле» з інструкцією для роботи з навчальним виданням. На думку В. Безпалька, засвоєння учнями знань забезпечується тільки їхньою самостійною пізнавальною діяльністю [13, с. 111]. Саме наявність у підручнику алгоритму пізнавальної діяльності зможе

забезпечити її результативність. Також активізації пізнавальної діяльності учнів сприяють вказівки щодо очікуваних знань та вмінь, які вміщені на шмуцтитулах перед кожною темою. На початку кожного параграфа запропоновано завдання на встановлення відповідності між поняттями та поясненнями, що вже відомі учням та будуть використані в процесі викладу навчального матеріалу. Також автори використовують поля для посторінкового словника понять і термінів, що, на нашу думку, робить видання більш практичним у плані використання його для повторення. У підручнику є тільки 38 фрагментів писемних джерел та художніх творів, з яких 15 вміщено наприкінці підручника в рубриці «Стародавній світ очима свідків».

Завдання для узагальнення та систематизації знань авторами підручника згруповано за типом діяльності учнів [59]: «Застосовуємо золотий запас знань» (репродуктивна з відтворення базових понять), «Працюємо з історичними поняттями, термінами, датами і картами» (переважно репродуктивна для перевірки предметних компетентностей), «Поміркуймо разом», «Працюймо творчо» (продуктивна пізнавальна діяльність). Усього в підручнику 448 запитань та завдань, з яких майже 50% – завдання продуктивного характеру. Для узагальнення та систематизації знань з теми автори запропонували наприкінці кожної з них рубрику «Вузлики на пам'ять», у якій вміщено узагальнювальні та деталізовані таблиці. Такі таблиці є дієвим засобом формування культури розумової праці, навичок до аналізу та синтезу. Підручник містить малюнки, репродукції, зображення, карти, схеми, що супроводжуються поясненнями. Погоджуємося з твердженням О. Пошетун, що ілюстрації дають учням можливість розвивати навички роботи з візуальною інформацією, а до кожної з них мають бути поставлені відповідні завдання чи запитання для розвитку спостережливості [206, с. 4]. Бракує такого підходу виданню цього ж року для учнів 6 класу (автори С. Дьячкова та О. Мартем'янова) [78].

У 2014 р. на основі конкурсного відбору для учнів 6 класу видано два підручники. Один з них створений у співавторстві О. Бандровським та В. Власовим [9]. У підручнику подано чіткі рекомендації щодо роботи з ним, пояснено учням значення малюнків-схем, які використали автори, для класифікації пізнавальних завдань. Цікавим дидактичним рішенням є формулювання підпунктів параграфів у формі запитань для додаткової мотивації пізнавальної діяльності. У підручнику достатня кількість запитань і завдань. Для узагальнення та систематизації знань автори пропонують 197 завдань, більш як 21% з яких – завдання, що вимагають продуктивної пізнавальної діяльності учнів. У навчальній книзі до кожного параграфа подаються завдання для активізації пізнавальної діяльності учнів.

Актуальними в контексті нашого дослідження є міркування О. Савченко про пізнавальний інтерес учнів, який, на думку дослідниці, виникає і зміцнюється в ситуації пошуку нових знань, інтелектуального напруження, самостійної діяльності. Якщо ж перед учнями ставляться лише готові цілі, а знання тільки повідомляються й закріплюються, активність згортається, інтерес згасає [245, с. 90]. Основний текст також супроводжується запитаннями та завданнями, що дає можливість учителям застосовувати різноманітні технології та методи його опрацювання. Усі вони в комплексі забезпечують формування в учнів ключових та предметних компетентностей, що й передбачено Державним стандартом базової та повної загальної середньої освіти.

О. Бандровський та В. Власов також подають достатню кількість фрагментів писемних джерел із завданнями до них, велику кількість ілюстрацій, що є самостійними джерелами, а не лише підкріпленням тез основного тексту на основі комплексу запитань та завдань до них [9]. Шмуктитули автори використали для конспективного викладу змісту теми. Але в підручнику бракує завдань для узагальнення та систематизації знань з теми,

розділу, завдань для самоконтролю в процесі підготовки до уроків тематичного оцінювання.

Також простежимо трансформацію змісту підручників, що була наслідком змін навчальних програм з предмета на прикладі підручників з історії України для 8 класу та всесвітньої історії для 10 класу. Зокрема, програма з історії України для 8 класу 1996 року розрахована на 51 годину та має чітку поурочну структуру. Програма регламентує вміння, що мають бути сформовані у восьмикласників: аналізувати й узагальнювати історичні явища та події, визначати їхню суть, причини, значення; самостійно працювати з текстом підручника, складати розгорнутий план параграфа, статті, узагальнювати матеріал; конспектувати події в хронологічній послідовності; давати розгорнуту характеристику видатних діячів, визначати їхнє місце і роль в історичному процесі; складати синхроністичні таблиці, співвідносити однотипні процеси, брати участь у дискусії, аргументувати з посиланням на джерела свою позицію; на конкретних прикладах навчального матеріалу розкривати характерні риси українського народу через аналіз духовної та матеріальної культури [236, с. 37].

Навчальною програмою на вивчення теми «Українські землі наприкінці XVII – на початку XVIII ст.» відведено 6 уроків, хоча досягнути таку кількість фактів, персоналій, подій та ще збагнути причиново-наслідкові зв'язки між ними протягом такої кількості навчальних годин вельми складно. Автор підручника для 8 класу Г. Швидько [309], яка зазначена серед авторів навчальної програми, намагається розкрити її зміст в 7 параграфах (49 сторінок) підручника. У цих параграфах ми виявили тільки 8 фрагментів писемних джерел, 21 запитання, з яких: 10 запитань на визначення причини, суті та значення історичної події; 3 – порівняння подій, угод; 2 – характеристика персоналій; 3 – визначення причини чи наслідків подій; 3 передбачають роботу з документами. Однаке джерело, на основі якого пропонується дати характеристику І. Мазепи, не містить усіх напрямків його

діяльності на посаді гетьмана. Запропонований зміст теми не дає можливості сформуванню основні вміння, передбачені програмою.

Навчальною програмою 1996 року із всесвітньої історії для учнів 10 класу передбачено вивчення новітньої історії 1918–1945 років протягом 68 годин, тобто 2 години на тиждень. У цьому ж році у видавництві «Генеза» надруковано підручник авторського колективу на чолі з М. Рожик [42], у якому опис історичних подій розпочато з 1914 року. Навчальна програма відводить на вивчення теми «Міжнародні відносини 1918–30 рр.» 4 уроки [236, с. 110], зміст яких передано підручником в 4 параграфах, а саме: «Версальська система», «Утворення Ліги Націй» «Суперечності в Європі і спроби їх розв'язання» (здвоєний параграф) [42, с. 28–42]. Порівняльний аналіз змісту навчальної програми та підручника засвідчив повну відповідність їхнього змісту, перевантаження змісту підручника не виявлено. Однак автори запропонували тільки 3 фрагменти історичних джерел для опрацювання. І хоча запитання та завдання (усього 10) до них передбачають продуктивні форми пізнавальної діяльності, такої кількості джерел недостатньо для опрацювання учнями в 10 клас, у висліді це не забезпечить реалізації основних вимог до знань та вмінь десятикласників.

У 1998 р. було ухвалено нову редакцію навчальної програми, яка, на думку К. Баханова, передбачала спрямованість навчання на розвиток в учнів історичного мислення, на основі якого мала бути сформована історична свідомість та творче мислення [12, с. 86]. Також у цій редакції програми не було жорсткого поурочного розподілу навчального матеріалу, що давало вчителям можливість самостійно визначати час, необхідний для вивчення тих чи інших понять, перерозподілявся час між різними періодами історії.

Навчальна програма 2001 р. містить пояснювальну записку, у якій зазначено, що головними цілями навчання є формування історичних знань, розвиток мислення, виховання в учнів особистісних рис громадянина України, загальнолюдських духовних цінностей, підготовка учнів до свідомої та

активної участі в суспільному житті. Щодо результатів пізнавальної діяльності учнів 8 класу, то програмою також, як і попередніми редакціями, передбачені вимоги до вмінь та навичок. Основні вміння доповнені таким переліком: аналізувати невеликі за обсягом історичні джерела, виявляти упереджену інформацію; самостійно працювати з різними джерелами інформації, готувати доповіді та виступи перед однокласниками; давати розгорнуту відповідь на доповіді учнів [237, с. 3, 45].

Розкриваючи зміст теми «Українські землі наприкінці XVII – в першій половині XVIII ст.», автори підручників мали б запропонувати на розгляд учнів різнотипні контрверсійні джерела інформації, на основі яких учитель реалізував би вимоги навчальної програми. Натомість у підручнику Г. Швидько на 55 сторінках навчального тексту ми виявили 8 фрагментів джерел, 2 з яких – уривки літературних творів [307]. У підручнику В. Власова на 42 сторінках – 5 фрагментів писемних джерел [34]. З такою кількістю фрагментів писемних джерел сформувати в учнів уміння їх аналізувати, тож учителеві доводилось особисто здійснювати добір джерел. Не змінились кількість та характер запитань у підручнику Г. Швидько [34] порівняно з виданням 1997 р. [309]. Натомість В. Власов подає систему наскрізних запитань, завдання і запитання до документів та перевірки знань учнів [34]. Майже всі запитання та завдання (11), які можна використати для узагальнення та систематизації знань учнів, продуктивного характеру і потребують аналізу та узагальнення історичних подій, явищ, порівнянь, підготовку повідомлень.

Навчальна програма 2001 р. передбачає вивчення в 10 класі історичних подій, що охоплюють період 1914–1939 років. Десятикласники, як зазначено у програмі, вивчали тему «Облаштування повоєнного світу» [237, с. 66]. 2002 р. у видавництві «Генеза» надруковано підручник П. Полянського, у якому передбачено на вивчення цієї теми три параграфи, зміст навчального матеріалу відповідає ключовим положенням навчальної програми. Автор значну частину змісту навчального матеріалу, який стосується проблематики міжнародних

відносин, військових та політичних об'єднань, ключових засад мирних договорів, наводить у таблицях. Такий підхід забезпечує формування в учнів уміння виокремлювати головне в тексті. Зміст запропонованих таблиць не дублюється змістом основного тексту. На думку А. Їлдіріма, такий підхід допомагає учневі вибудувати ієрархічні та логічні відношення між ключовими ідеями курсу [327, с. 219]. Також достатньою, на наш погляд, є кількість фрагментів писемних джерел. Переважна більшість запитань до параграфів передбачає продуктивні форми пізнавальної діяльності, що націлені на формування основних вмінь, передбачених навчальною програмою [200, с. 70–71], оцінювання події та діяльність історичних персоналій; аналіз, порівняння, пояснення історичних фактів, здобутих з різних джерел. Бракує посторінкового словника, який допоміг би сформувати вміння послуговуватися науковою термінологією.

Авторський колектив підручника на чолі з М. Рожик (2004) на цю ж тему передбачає 5 параграфів, у яких розкрито зміст навчальної програми [43]. Учням запропоновано для опрацювання 8 фрагментів писемних джерел, що допоможе зреалізувати вимоги програми щодо формування вмінь учнів зіставляти інформацію з різних видів джерел, однак контрверсійність у цих документах відсутня.

На виконання Держстандарту 2004 року укладено нову навчальну програму 2005 р., якою передбачено хронологічно послідовну лінійну систему шкільної історичної освіти, критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з навчального предмета, зміст навчального матеріалу з теми та державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів [93]. Програма також передбачає проведення уроків тематичного оцінювання, а відтак подає рекомендації щодо проведення заходів контролю навчальних досягнень учнів. На наш погляд, саме це видання програми є найбільш зручним для користування всіма учасниками освітнього процесу. Натомість підручники, що побачили світ після 2005 р., недостатньо відображають засади компетентнісного підходу в освіті [149,

с. 189]. Скажімо, у підручнику О. Струкевича та ін. для 8 класу до теми «Українські землі наприкінці XVII – у першій половині XVIII ст.» на шмуцтитулі перераховано очікувані навчальні досягнення учнів на основі вимог програми [264, с. 190; 93, с. 35]. На сторінках параграфів теми виявлено лише 5 історичних джерел. І хоча навчальна програма передбачає вимоги до вміння учнів аналізувати зміст укладених гетьманами статей з російською імперією, російсько-шведського договору, основних положень Конституції П. Орлика, у підручнику із зазначених джерел наведено тільки сьому статтю Конституції [264, с. 211].

Неспроможність підручників виконувати роль провідного компонента навчально-методичного забезпечення в процесі вивчення історії в ЗНЗ компенсувалося за рахунок інших компонентів навчально-методичних комплексів (посібників для вчителів, робочих зошитів для учнів, зошитів для тематичного оцінювання знань, посібників з дидактичними матеріалами), а це стало додатковим фінансовим тягарем для батьків та вчительства.

Незважаючи на всі модернізаційні процеси у формуванні змісту шкільної історичної освіти, – тут цілком погоджуємось з думкою С. Кульчицького, – зміст історичної освіти перевантажений, а тому необхідно і його, і, відповідно, підручники розвантажити від надмірної кількості інформації, залишивши лише основні, ретельно відібрані факти, поняття, причиново-наслідкові зв'язки [112, с. 2]. На жаль, проблема перевантаження змісту підручників фактологічним матеріалом залишається невирішеною. Особливо це стосується підручників курсу всесвітньої історії для учнів старшої школи.

Безперечно, декларування компетентнісного та діяльнісного підходів в нормативних документах є важливою ознакою трансформації змісту освіти, оскільки освіченість сучасної людини визначається не тільки сукупністю знань, умінь та навичок, здобутими в процесі навчання, а й вмінням застосовувати набуті знання у різних ситуаціях, здатність учитися впродовж життя.

Навчальна програма 2012 р. для основної школи базується на засадах, закладених стандартом 2011 р., побудована на принципах хронологічної послідовності та лінійної побудови курсів історії України і всесвітньої історії та їх синхронне вивчення [170]. Натомість, на думку С. Кульчицького, інтегрований курс історії дозволить уникнути дублювання навчального матеріалу при і так незначній кількості навчальних годин за умови, що історія України не буде «дискримінована» [112, с. 2]. Автори програми зробили спробу ліквідувати перевантаженість навчального змісту курсів. Чи не найбільшим досягненням програми є введення спеціальних уроків – практичних занять, які мали стати способом вивчення навчального матеріалу на основі історичних джерел [149, с. 190]. Розвантаження програми здійснено в 2015 р., її оновлення – в 2016 та 2017 рр.

У підручнику О. Струкевича до параграфів теми «Українські землі наприкінці XVII – у першій половині XVIII ст.» подано недостатню кількість писемних джерел [262]. Деякі з них є авторським викладом з посиланням на відповідні джерела. Немає матеріалу для організації практичних занять. Автори запропонували достатню кількість запитань та різнопланових завдань, в тому числі й творчих. Також у підручнику передбачено низку завдань для групової форми роботи. Нажаль, документи, що вміщені наприкінці параграфів, не супроводжуються відповідними вказівками щодо їх аналізу.

З огляду на наведені міркування, окреслимо етапи та узагальнимо характерні риси українського підручникотворення шкільного курсу історії для загальноосвітніх навчальних закладів України в 1991 – 2017 рр. (Табл. 1.1).

Таблиця 1.1.

Характерні риси українського підручникотворення з історії для закладів загальної середньої освіти

Етапи вітчизняного підручникотворення	Характерні риси
Перший період (1991 – 1996) – становлення	Це суперечливий період в українському підручникотворенні, що пояснюється намаганням переосмислити підходи у висвітленні подій та явищ,

українознавчого змісту шкільної історичної освіти й підручників з історії	відійти від догм радянської історіографії, наявністю лише пробних та експериментальних програм, зокрема й регіональних. Невизначеність змісту шкільної історичної освіти гальмувала процес створення вітчизняних підручників з історії. Брак коштів, занепад поліграфічної галузі перешкоджали появі повноцінних підручників, яких в зазначений період створено вкрай недостатньо. Ці підручники характеризуються слабким методичним апаратом, відсутністю ілюстративного матеріалу. Помітним є брак запитань, які передбачали б продуктивну пізнавальну діяльність учнів. За критеріями, визначеними В. Безпальком [13, с. 27], ці підручники можна віднести до навчальних книг монографічного типу і придатні вони для підготовки учня вдома. Щоб вирішити проблему підручникомзабезпечення курсів, було дозволено використовувати підручники, надруковані до 1991 р., однак це не вирішувало проблем з навчальним забезпеченням курсу «Історія України».
Другий період (1996 – 2004) – утвердження інформаційної моделі змісту підручників з історії	Недоліки підручників першого покоління, що були виявлені під час їхньої апробації, намагалися виправити автори підручників другого покоління. Ці підручники відображали засади навчальних програм 1996 року, якими визначався зміст шкільної історичної освіти. Підручники цього періоду базувалися на цивілізаційному відборі навчального матеріалу, однак перевантаженість змісту історичної освіти негативно вплинула на змістове наповнення шкільних підручників, більша частина яких були віддзеркаленням знанняєвого підходу в освіті. Також підручники характеризувались більш якісним методичним апаратом порівняно з підручниками першого покоління, який однак був спрямований переважно на відтворення учнями інформаційного змісту. Автори ретельніше підходили до відбору ілюстративного матеріалу, який перетворився на повноцінне джерело історичної інформації.

Третій період (2004 – 2013) – орієнтація змісту історичної освіти та підручників на розвиток пізнавальної активності школярів	Ключові принципи періоду визначались Держстандартом 2004 року: українознавча спрямованість навчання, звернення уваги на практичну та творчу складову навчальної діяльності, окреслення вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів. Підручники цього періоду були видані в рамках переходу української школи на 12-річний термін навчання. Спостерігаються несуттєві зміни у відборі змісту історичної освіти, підходах авторів до конструювання підручника. Переорієнтація змісту шкільної історичної освіти та підручників на формування історико-предметних умінь та навичок за своєю суттю носить декларативний характер. Низка підручників характеризуються докорінною зміною концепції методичного апарату, спрямованого на розвиток творчого мислення та творчої активності учнів. Друк навчальної літератури здійснюється на основі результатів конкурсного відбору, відбулася остаточна відмова від практики «єдиного підручника».
Четвертий період (2013 – 2017) – реалізація у змісті підручників з історії принципів компетентісно орієнтованої освіти	З 01.09.2013 року для базової загальної середньої освіти вступив в дію Держстандарт 2011 року, що закріпив вимоги до компетентісного та діяльнісного підходів в освітньому процесі. В українському підручникотворенні відбулися вагомні зміни, що характеризуються відмовою від знаннєвої парадигми в конструюванні навчальної книги. З'явилися підручники з діалогічною побудовою текстового компонента, проблемним викладом навчального матеріалу, більш досконалим методичним апаратом, що ґрунтується на потребі в активності пізнавальної діяльності учнів. За умови правильного добору методів та прийомів навчання зміст підручників стає повноцінним засобом навчання. З 2015 року педагоги отримали можливість обирати навчальну книгу, з якою хочуть працювати [156, с. 179].

Отже, зміст шкільної історичної освіти, а відтак і підручників, зазнав суттєвих змін. Попри загальну невизначеність, підручникотворення шкільного курсу історії досягнуло істотного поступу: вирішено проблему змістового наповнення курсу вітчизняної історії; відбулося утвердження багатоперспективності шкільних історичних курсів; зміст підручників стає основою для розвитку критичного мислення, активності та творчості учнів. Водночас необхідний перерозподіл змісту підручника на формування в учнів ключових та предметних компетентностей, потрібна подальша антропологізація історії.

Висновки до розділу 1

Відповідно до мети та завдань дослідження проаналізовано наукову літературу на предмет визначення розробленості питання теорії підручника. Аналіз категоріального апарату засвідчив, що у науковій літературі є велика кількість визначень поняття «підручник». Проте більшість з них зводиться до дефініції підручника як носія змісту освіти та засобу навчання.

З'ясовано, що у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі феномен підручника ґрунтовно висвітлено в працях Е. Гербера Д. Зуєва, В. Краєвського, Г. Мюлестайна, О. Пометун, С. Трубаچهвої, М. Томчука та ін. Підручник розглядається як навчальне видання, що містить систематичний виклад навчального матеріалу предмета відповідно до навчальної програми та виступає засобом забезпечення змісту навчання.

Теоретичні засади шкільного підручника з історії як носія змісту історичної освіти обґрунтовують Р. Арцишевський, І. Гирич, Н. Гупан, С. Кульчицький, А. Приходько, Г. Фрейман та ін.; вимоги до змісту шкільних підручників з історії – К. Баханов, А. Гірняк, Ф. Левітас, О. Пометун, С. Терно, О. Шалагінова та ін. Аналіз праць згаданих авторів дає підстави стверджувати, що проблема змісту шкільних підручників безпосередньо залежить від потреб

суспільства, в основі розвитку якого людина, а відтак підручник з історії повинен забезпечити учням можливості для самостійного досягнення історичного досвіду задля формування власних оцінок, ціннісних орієнтацій та особистих морально-духовних та світоглядних пріоритетів.

Констатовано, що за досліджуваний період напрацьована відповідна законодавчо-нормативна база для регулювання процесу підручникотворення для закладів загальної середньої освіти, зокрема з історії. Формального визначення набули пріоритети шкільної історичної освіти, що вплинуло на спроби їх реалізації у змісті шкільних підручників з історії як носіїв змісту історичної освіти, який визначався навчальними програмами 1996 і 1997 років.

Аналіз Державних стандартів базової та загальної середньої освіти (2004; 2011), навчальних програм з предмета засвідчує утвердження хронологічно послідовної лінійної системи шкільної історичної освіти, синхронізації курсів історії України та всесвітньої історії. Зміст історичного матеріалу побудовано на основі синтезу культурологічного, цивілізаційного та соціоантропологічного підходів. Простежується переорієнтація змісту історичної освіти зі знаннєвого підходу та змістової повноти до формування ключових та предметних компетентностей на основі діяльнісного підходу в організації навчально-пізнавальної діяльності школярів. З'ясовано, що для успішної реалізації вимог суспільствознавчої освітньої галузі необхідно переглянути зміст навчально-пізнавальної діяльності задля можливості реалізації у змісті підручників діяльнісного підходу. Проаналізовано наявні Положення про порядок підготовки, експертизи, апробації підручників.

Аналіз змісту шкільних підручників з історії досліджуваного періоду дав можливість виокремити етапи та тенденції у формуванні їхнього змісту.

Перший етап (1991 – 1996 рр.) – становлення українознавчого змісту шкільної історичної освіти й підручників з історії. Спостерігається поступовий відхід від догм радянської історіографії. Підручники цього періоду характеризуються слабким методичним апаратом, відсутністю у більшості

випадків ілюстративного матеріалу, за ознаками більш нагадують посібники для самостійного опрацювання учнями вдома.

Другий етап (1996 – 2004 рр.) – утвердження інформаційної моделі змісту підручників з історії. Підручники відображають засади навчальної програми 1996 р. та її подальших варіантів, ґрунтуються на цивілізаційному принципі відбору змісту історичної освіти, характеризуються більш якісним методичним апаратом, наявністю ілюстративного матеріалу та додаткового тексту у форматі історичних джерел.

Третій етап (2004 – 2013 рр.) – орієнтація змісту шкільної історичної освіти та підручників на розвиток пізнавальної активності школярів, що відповідає вимогам Держстандарту (2004). Підручники цього етапу видані в період переходу української школи на 12-річний термін навчання. Конструювання змісту підручників залишилося без змін. Запроваджується конкурсний відбір навчальної літератури, використання кількох підручників для певного курсу.

Четвертий етап (2013 – 2017) – реалізація у змісті підручників принципів компетентнісно орієнтованої освіти. З 01.09.2013 р. для базової загальної середньої освіти вступив у дію Держстандарт (2011), який остаточно закріпив вимоги діяльнісного та компетентнісного підходів в освітньому процесі. Простежується відмова більшості авторів від знаннєвої парадигми в конструюванні змісту шкільних підручників з історії.

Основний зміст першого розділу дисертації висвітлено в наукових працях автора [145, 149, 156, 161; 162].

РОЗДІЛ II

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПОБУДОВИ ЗМІСТУ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІСТОРІЇ ДЛЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ (1991 – 2017)

У розділі проаналізовано дидактичний потенціал шкільних підручників з історії в аспекті забезпечення всебічного розвитку, виховання й соціалізації особистості, яка здатна до життя в суспільстві, прагне до самовдосконалення і навчання впродовж життя; їхню спроможність реалізувати вимоги до результатів навчальних досягнень учнів. Розглянуто трансформацію виховного ідеалу у вітчизняних підручниках з історії та ступінь відображення в змісті підручників основних аксіологічних ідей. З'ясовано реалізацію в підручниках з історії провідних його функцій, що забезпечують роль навчальної книги як провідного засобу навчання та виховання; їхню еволюцію, пов'язану з реалізацією компетентнісного та діяльнісного підходів в організації пізнавальної діяльності учнів. Простежено розвиток загальних закономірностей у підходах до оцінювання якості підручника з історії як навчального видання на основі аналізу нормативних джерел показано сучасні критерії оцінки якості змісту підручників та принципи їх забезпечення.

2.1 Підручник з історії та його освітній потенціал

Національна система освіти, безперечно, є невід'ємною частиною розвитку суспільства. Цілком погоджуємось з думкою О. Савченко, що повноцінний і всебічний розвиток особистості сучасного школяра може забезпечити тільки якісна шкільна освіта [247, с. 27]. Навчання історії в школі спрямоване на реалізацію мети базової та повної загальної середньої освіти, яка

полягає у всебічному розвитку особистості на засадах загальнолюдських та національних цінностей. У статті 12 Закону України «Про освіту» зазначено, що метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності [221]. У сучасному глобалізованому світі питання національної ідентичності не позбавлене актуальності, і ніхто не може заперечувати вагомості шкільного курсу історії у формуванні в молодого покоління колективного уявлення про минуле свого народу. Надзвичайно важливо, щоб шкільна історична освіта забезпечила формування вмінь вирішувати нагальні виклики сучасності саме крізь призму минулого досвіду.

Мета шкільної історичної освіти визначена в Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти [68; 69], навчальних програмах з предмета [91; 92] (Табл. 2.1).

Отже, у сучасному розумінні зміст освіти – це поєднання цілісного процесу засвоєння знань (знаннявий компонент), формування умінь та навичок, необхідних для самореалізації в соціумі (діяльнісний компонент) та виховання якостей та властивостей особистості (ціннісний компонент).

Загальні вимоги до результатів навчальних досягнень учнів передбачені навчальними програмами та повинні відображатись у змісті шкільних підручників. Одним із завдань шкільної історичної освіти є досягнення зростання учня як людини, яка сприймає й розуміє навколишнє інформаційне середовище, здатна його критично аналізувати, діяти в ньому відповідно до своїх цілей та усталеної в суспільстві комунікаційної етики. Учні мають бути зорієнтовані на сталий пізнавальний пошук, на розуміння важливості різних джерел інформації [92, с. 7].

Таблиця 2.1

Мета шкільної історичної освіти в нормативних документах

Мета шкільної історичної освіти	
за Держстандартом:	за навчальними програмами:
а) формування в учнів ідентичності та почуття власної гідності в результаті осмислення соціального та морального досвіду минулих поколінь, розуміння історії і культури України в контексті історичного процесу; б) розвиток інтересу учнів до історії як сфери знань і навчального предмета, власних освітніх запитів учнів і вміння їх задовольняти; в) отримання та засвоєння системних знань про головні події, явища та тенденції в історії України та світу; г) ознайомлення учнів з духовними і культурними надбаннями та цінностями, історико-культурними традиціями українського народу й цивілізації в цілому; г) визначення, відбір і використання в процесі пошуку інформації про минуле різних видів історичних джерел, у тому числі текстових, візуальних та усних, артефактів, об'єктів навколишнього історичного середовища (музеїв, архівів, пам'яток культури та архітектури), а також інформаційно-комп'ютерних технологій; д) вміння представляти обґрунтовані та структуровані знання з історії, власне розуміння історії з використанням відповідного поняттєвого апарату та виважено розглядати контroversійні і суперечливі теми.	а) формування вільної особистості, яка визнає загальнолюдські та національні цінності й керується морально-етичними критеріями та почуттям громадянської відповідальності у власній поведінці; б) виховання засобами історії громадянської свідомості, зорієнтованої на патріотичне почуття приналежності до власної країни та до її спільних історичних, політичних і культурних цінностей, а також на демократичні пріоритети й злагоду в суспільстві; в) прищеплення толерантності й поваги до різних поглядів, релігій, звичаїв і культур, уміння знаходити порозуміння з іншими людьми задля досягнення суспільно значущих цілей.

Реалізація мети шкільної історичної освіти забезпечується на основі компетентнісного потенціалу предмета шляхом формування ключових та предметних компетентностей (історичної компетентності) (Рис. 2.1).

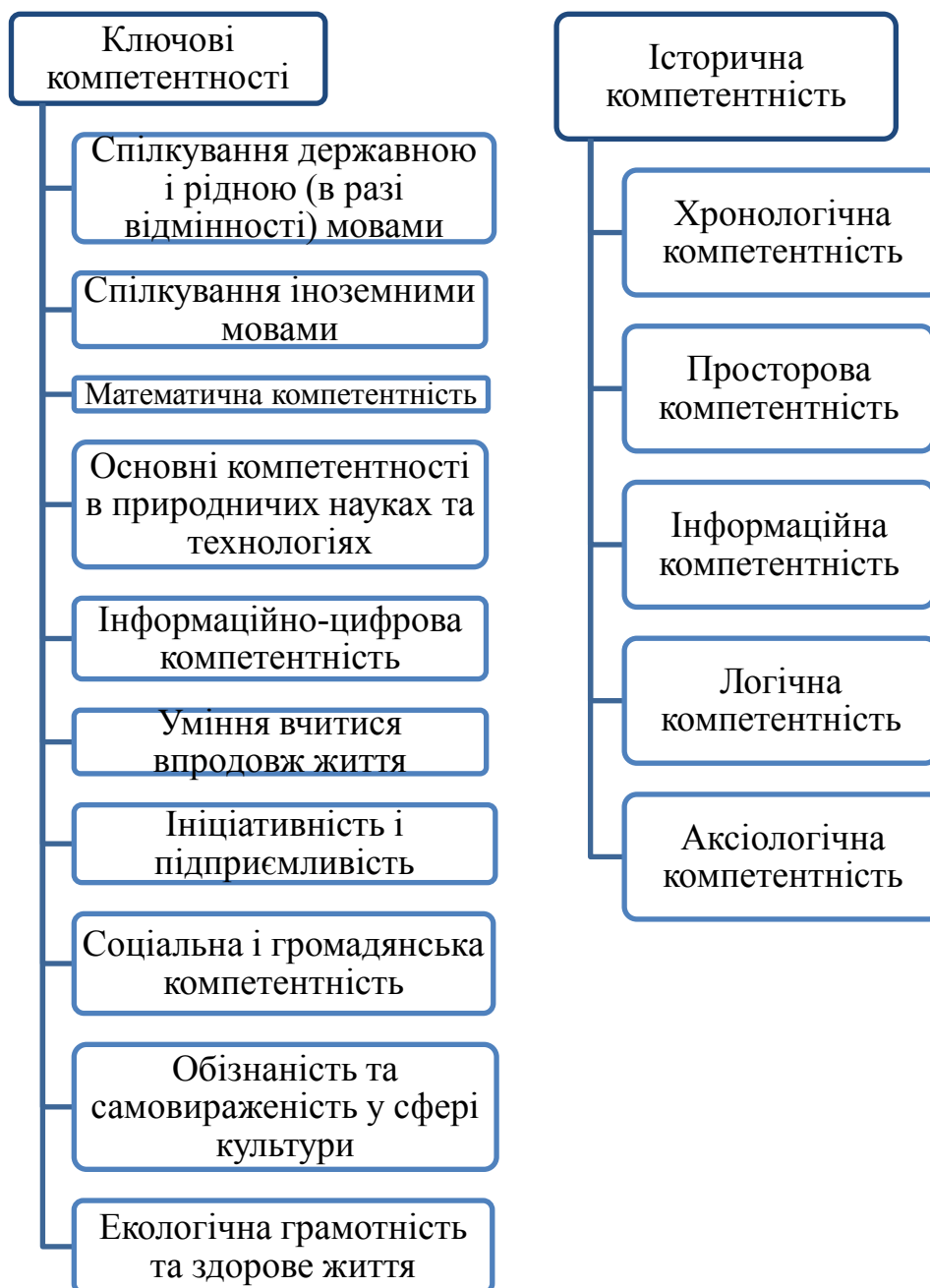


Рис. 2.1 Компетентнісні засади змісту шкільної історичної освіти

За визначенням Н. Бібік, компетентнісно орієнтована освіта дає можливість зміцнити та розширити пізнавальну мотивацію учнів, розглядати зміст з позиції соціального контексту, змінити форми й методи навчання,

надавши їм діяльнісного характеру [17, с. 51]. Ю. Малієнко зазначає, що історична компетентність включає системні знання про головні події, явища історії; уміння їх зіставляти, використовувати різні історичні джерела для виявлення змін у житті та світогляді людей, діяльності історичних осіб; оцінювати значення та впливи історичних процесів. Складовими предметної історичної компетентності є: хронологічна, просторова, інформаційна, логічна, аксіологічна [135, с. 205].

Розглянемо трансформацію можливостей апарату засвоєння змісту підручника у формуванні предметної історичної компетенції на прикладі теми «Українські землі наприкінці XVII – першій половині XVIII ст.» («Українські землі наприкінці 50-х років XVII – на початку XVIII ст.») підручників з історії України для учнів 8 класу: В. Власова (2004) [34], Г. Швидько (2008) [308], В. Власова (2016) [35]. Зауважимо, що останні два підручники створювалися на основі Держстандартів 2004 та 2011 рр.

Хронологічна компетентність передбачає вміння орієнтуватися в історичному часі, встановлювати причиново-наслідкові зв'язки, виявляти зміни в житті суспільства. У зазначених підручниках недостатньо запитань та завдань на знання найважливіших дат, явищ, знакових для певних історичних періодів. Немає завдань на визначення послідовності та тривалості подій, мало завдань контрольного плану на виділення сутнісних ознак історичних явищ. Натомість у підручнику 2016 року видання достатня кількість завдань на визначення тривалості подій, часу, що розмежовує події, зіставлення ознак, що характеризують історичні події та явища. Також у підручнику застосовано наскрізну систему запитань та завдань [35].

Просторова компетентність передбачає вміння орієнтуватися в історичному просторі, знаходити взаємозалежності в розвитку суспільства та культури в широкому сенсі. У всіх трьох підручниках [34; 35; 308] вміщено історичні карти, що стимулюють розвиток картографічних умінь учнів, однак в підручнику Г. Швидько [308] їх недостатньо. У підручнику В. Власова (2016)

всі карти супроводжуються відповідними завданнями, наприклад, «Розгляньте карту на стор. 152. 1. Які терени обіймала Українська держава на початок гетьманування Ю. Хмельницького? З якими державами сусідила? 2. Де відбулися основні події 1659–1665 рр.? 3. Як було переділено Гетьманщину за Андрусівським перемир'ям?» [35, с. 157]. Такий підхід забезпечує належний рівень формування відповідних компетентностей, що, за визначенням В. Вернера, дає можливість використовувати педагогіко-дидактичні особливості навчальної книги як посередника між учителем та учнем [326, с. 3].

Інформаційна компетентність – уміння працювати із джерелами інформації, інтерпретувати їхній зміст, критично аналізувати розбіжності в позиціях авторів джерел. У всіх підручниках автори подають фрагменти історичних джерел, які супроводжуються завданнями. Найбільша кількість джерел у підручнику 2016 р. В. Власова [35]. Вдалий добір писемних джерел, у тому числі й конroversійних, дає можливість формувати вміння критичного аналізу історичної інформації. Це важливо, оскільки когнітивний розвиток восьмикласників достатній для сприйняття більш серйозного та складного навчального матеріалу.

Логічна компетентність передбачає уміння визначати й застосовувати теоретичні поняття для аналізу й пояснення історичних подій і явищ. Ці підручники містять завдання на визначення термінів та понять, аналіз історичної інформації. Скажімо, учням пропонують порівняти становище різних суспільних верств, визначити відмінності в позиціях різних сторін конфлікту, простежити взаємовпливи історичних явищ і процесів, наводити факти з життя історичних осіб, порівнювати передумови укладання угод та їхніх наслідків («Чому російський уряд не дозволив об'єднання Правобережної та Лівобережної України?» [308, с. 233]; «Наведіть кілька аргументів, щоб підтвердити або спростувати висловлювання російського царя Петра I про українців: «Жоден народ під сонцем такими свободами, привілеями і вольністю

похвалитися не може, як, по Нашій Царській Величності милості, малоросійський» [35, с. 188].

Аксіологічна компетентність передбачає формування вмінь давати оцінку історичних подій та історичних постатей, осмислювати зв'язки між історією та сучасним життям. Відповідні завдання простежуємо в підручниках усіх років видання. Не бракує завдань, що спонукають до емоційно-оцінних суджень щодо явищ, подій, персоналій крізь призму загальнолюдських цінностей. Тут вирізняється підручник В. Власова (2016) [35]. З огляду на наведені приклади зазначимо, що можливості у формуванні предметної компетентності змісту шкільних підручників істотно зростали з кожним виданням. Особливо вдалим в цьому сенсі є видання, які побачили світ після 2013 р. Одне з першорядних завдань сучасної школи – формування в учнів самоосвітньої компетенції, що полягає в потребі навчатись протягом усього життя, передумовою якої є усвідомлення себе як особистості, визначення свої цінностей та ідеалів [154, с. 41]. Цілком погоджуємось з твердженням А. Шеннера та В. Шрейбера про необхідність опанування учнями навичок історичної орієнтації та історичної експертизи, у тому числі й засобами підручника [324, с. 2].

Ключовим умінням учня (і не тільки), що потрібно для аналізу інформації, є здатність до критичного мислення. Не випадково критичне мислення вважають умінням нового тисячоліття, без якого неможливо стати успішним у сучасному глобалізованому світі [152, с. 26]. Ми не будемо зупинятись на десятках визначень поняття «критичне мислення», які подаються психологами та педагогами, позаяк важливе значення має сам процес критичного розмірковування та шляхи його організації на основі шкільного підручника з історії.

Функціонування критичного мислення варто розглядати у такій послідовності: 1) зіткнення з проблемою, що потребує рефлексивного й особистісного рівнів мислення; 2) спроба вирішити складну ситуацію за допомогою наявних предметних способів дій і знань, яких не вистачає;

3) переструктурування способів дій і знань, вироблення нового погляду;
 4) обґрунтування віднайденого рішення, представлення результатів дослідження. На думку С. Терно, саме третій етап є вирішальним у процесі критичного розмірковування, адже тоді відбувається переструктурування знань, способів дій, досвіду та знаходиться ідея правильного розв'язку [267, с. 312–313]. Тому таке мислення не передбачає критичного ставлення до чогось, обов'язкової дискусії чи конфлікту, як вважає багато педагогів, а постає як ланцюжок об'єктивного та логічного мислення з урахуванням свого та інших поглядів. Це спосіб раціонального пізнання світу. Зміст шкільних підручників з історії має бути спрямований на здійснення моделей сучасної освітньої парадигми:

- освіта як формування наукової картини світу, що продовжує раціоналістичну традицію;

- освіта як формування культури розумової діяльності, що передбачає відхід від школи пам'яті до формування вміння працювати з власним мисленням та ведення особистого способу життя у відкритому суспільстві;

- освіта як підготовка до життя, адже в центрі пізнання має бути саме існування; увага суспільства, а разом і освіти, має зміщуватись у сферу історії та культури;

- освіта як безперервна модель здобуття знань і навичок.

Саме оволодіння навичками критичного мислення забезпечить можливість людини у задоволенні її потреби в знаннях упродовж всього життя [299, с. 2].

Для аналізу ми використали підручники інтегрованого курсу історії для 6 класу авторів С. Голованова, С. Костирко [59], О. Бандровського, В. Власова [9] та О. Пометун, П. Мороза, Ю. Малієнко [215]. Останні два підручники побачили світ у 2014 р. й створені відповідно до вимог Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти [69]. Першочерговим нашим завданням було з'ясувати не так наявність завдань, які на перший погляд могли

здаватися такими, що сприятимуть формуванню критичного мислення чи мислення загалом, як того, чи не імплікується відповідь на ці завдання в самому тексті підручника. Для порівняння візьмемо параграф з теми «Життя людей за первісних часів», у якому йдеться про походження людини та основні етапи її розвитку. У підручнику авторів С. Голованова, С. Костирко [59] у викладі навчального матеріалу спонукає до роздумів лише речення про підтримку теорії еволюційного походження людини з боку католицької церкви: «А папа Іоан Павло II у своєму виступі на засіданні Папської академії наук зазначив, що «церква вважає теорію еволюції серйозно обґрунтованою й підтвердженою низкою наукових фактів». Проте він додав, що душу людині міг дарувати лише Бог» [59, с. 21]. Жодного завдання для розвитку критичного мислення учнів більше нема.

У підручнику О. Бандровського та В. Власова учням одразу пропонується завдання дібрати до ілюстрацій про божественне походження людини відповідні цитати з Біблії. Завдання не передбачає жодного аналізу інформації, але кінцева репліка «На які запитання, на вашу думку, прагнуть знайти відповіді вчені історики?» спонукає зіставити подану проблему й наявні знання та дійти висновку про історію як минуле людства [9, с. 13]. У цьому ж параграфі знаходимо завдання, яке автори пропонують розглянути на основі організації групової форми роботи: «Чому, прагнучи вибудувати ланцюжок предків людини, учені порівнюють не тільки об'єм мозку та відношення маси мозку до маси всього тіла, а й будову черепа (надбрівні дуги, нижня щелепа) та руки (протиставлення великого пальця іншим? Як ви думаєте, чи мали людиноподібні істоти дар мови?» [9, с. 15]. Для пошуку відповіді учням доведеться застосувати метод аналізу-синтезу, здійснювати власні умовиводи, добираючи відповідні аргументи. Після опису життя неандертальців вміщено запитання: «Висловіть власне припущення про те, чому зникли неандертальці». Автори підручника своїм поясненням «Річ у тім, що й ті, і ті (неандертальці та люди сучасного типу – авт.) 40 – 35 тис. років тому співіснували на

Європейському континенті, конкуруючи між собою» підводять учнів до єдиного висновку: кроманьйонці спричинили вимирання неандертальців [9, с. 17 – 18]. Але цей висновок суперечить результатам останніх наукових досліджень. Беззаперечним плюсом підручника є завдання, що подаються наприкінці параграфів, для підбиття підсумків уроку, наприклад: «Найдавніші часи образно називають «Дитинством людства». Обґрунтуйте або спростуйте доречність такого висловлювання» [9, с. 20].

У підручнику О. Пометун, П. Мороза, Ю. Малієнко [215] в параграфі цієї ж теми є таке завдання: «Розгляньте малюнок і зробіть припущення, як використовували ці знаряддя праці неандертальці». Далі автори підручника подають ілюстрацію крем'яних знарядь праці, які чомусь супроводжуються підписами «Гостроконечник, скребло, ніж, зазубрена пилка» [215, с. 15]. Тобто завдання, яке могло б стати основою для розмірковування, висунення припущень, перетворилось на звичайну ілюстрацію до основного тексту. У рубриці «Перевірте засвоєне на уроці» автори пропонують інше завдання: «Зробіть припущення, як змінилося життя первісних людей в льодовиковий період». Цікавим, на нашу думку, є і формулювання домашнього завдання: «Уявіть, що ви вчений-археолог. У печері, на місці стоянки пітекантропів, ви знайшли купу золи, рубило, кістки тварин. Які висновки можна зробити на основі цих знахідок?». У цьому випадку запропоновані завдання вимагають побудови логічних висновків.

В обох підручниках (2014) вміщено матеріали для проведення практичних занять. Це пояснювальний текст, візуальні джерела, а також адаптовані фрагменти писемних джерел, які супроводжуються вказівками для опрацювання, проблемними завданнями. Автори О. Пометун та ін. [214] здебільшого пропонують роботу в групах, а О. Бандровський і В. Власов [9], поряд з груповими формами роботи, значну увагу приділяють організації самостійної роботи учнів по аналізу інформації. Саме так формується розуміння учнями важливості різних джерел інформації. Прикро, що оновлена

програма 2017 року в переліку орієнтовних завдань для практичних умінь основну увагу звертає на формування предметних компетентностей учнів, а практичне заняття, як форма організації навчального процесу з історії, під час якого найкраще забезпечується формування цих компетентностей, може зникнути цілком [92, с. 18 – 24].

Якщо порівнювати можливості цих двох підручників у формуванні критичного мислення в учнів з навчальними виданнями попередніх етапів українського підручникотворення, то очевидна їхня цілковита перевага. У підручнику К. Бунятян, В. Зубара, С. Селіцької викладено лише еволюційну концепцію походження людини та запропоновано тільки одне завдання на зіставлення та порівняння (Подумай, чим людина відрізняється від мавпи, від тварини загалом? Чому людину називають найдосконалішим творінням на Землі?) [22, с. 16], решта ж завдань репродуктивного характеру.

Також розглянемо дидактичні можливості сучасного підручника з історії у формуванні інформаційної компетентності учнів на прикладі підручників всесвітньої історії для 9 класу 2009 та 2017 років видання авторства С. Осмоловського та Т. Ладиченко, І. Щупака, О. Реєнта та О. Малій. У підручнику С. Осмоловського та Т. Ладиченко вміщено 55 фрагментів писемних джерел, які супроводжуються завданнями: 23 законодавчі акти, 12 фрагментів мемуарних джерел, 9 фрагментів спогадів очевидців, 6 уривків з виступів політичних діячів, 5 фрагментів з програмних документів партій. У виданні 2017 р. цього авторського колективу фрагментів писемних джерел набагато менше – 20 на 27 параграфів, з них: 15 – фрагменти законодавчих актів, 1 – фрагмент програмних засад політичної партії, 4 – виступи, звернення, свідчення очевидців [178].

У підручнику О. Реєнта та О. Малій [241] уміщено всього 63 писемні джерела, з яких: 26 – фрагменти з праць дослідників історії, видатних діячів, 7 – висловлювання, 13 – промови, звернення, оцінки, фрагменти нормативно-правових актів, угод, програмних засад політичних утворень, 2 довідки та 1

спогад. У підручнику І. Щупака [313] вміщено тільки 36 писемних джерел, серед яких 10 уривків із праць знаменитостей, дослідників, газетних статей, 19 фрагментів нормативно-правових актів та 6 зразків епістолярного жанру. У середньому це майже 2 джерела до одного уроку в підручнику О. Реєнта та О. Малій і тільки одне джерело в підручнику І. Щупака. Цього замало, адже в компетентнісно орієнтованому підручнику документи є носієм інформації, а не ілюструванням основного тексту. У підручнику І. Щупака багато додаткового матеріалу вміщено в рубриці «Історичні подробиці» [313]. На жаль, побутує думка, що підручник повинен містити лаконічний виклад навчального матеріалу, а підбір різноманітних засобів навчання – це «клопіт» учителя. Проте необхідно пам'ятати, що підручник – навчальна книга, якою учень користується також удома, тому вона повинна бути повноцінним джерелом для формування ключових та предметних компетентностей. Доходимо висновку, що кількість джерел у підручниках з історії є недостатньою, одні і ті ж автори зменшують їх у кожному наступному виданні. Слушною в цьому сенсі є теза Г. Мюлестайна, що розуміння історичних подій можливе винятково через наратив історіографії [322].

Носієм інформації в підручнику мають бути й ілюстрації, які повинні правдиво відображати факти та явища епохи, що вивчається, повною мірою відображати їхні суттєві властивості. Обидва підручники добре ілюстровані, переважно це репродукції картин на історичну тематику, зразки мистецтва періоду, що вивчається, портрети. Дев'ятикласники вивчають той історичний період, коли в житті людей з'явилася фотографія. Велика кількість світлин використана в підручнику І. Щупака, з них 37 – фотографії періоду, що вивчається, 11 – сучасні світлини [313]. У підручнику О. Реєнта та О. Малій фотографій для ілюстрування використано значно менше: всього 12, з них 11 відображають події і явища періоду, що вивчається [241]. Належний рівень ілюстрацій має заохочувати учнів до їх аналізу, але щоб стати повноцінним

джерелом інформації, ілюстрації повинні супроводжуватись запитаннями і завданнями.

Поділяємо думку О. Квас, що основний акцент у навчанні має спрямовуватися на дослідницький процес пошуку учнем істини, явищ, зв'язків і ключовим моментом у ньому має бути зацікавленість [97, с. 247]. На жаль, запитань і завдань до ілюстрацій в підручниках замало, вони вміщені наприкінці параграфів, а тому ілюструють тільки описані події та явища в основному тексті. Автори не оминули своєю увагою і карикатури, за допомогою яких можна формувати відповідну життєву позицію. Суттєво збільшилась кількість карикатур у підручнику С. Осмоловського та Т. Ладиченко 2017 року видання [178] порівняно з виданням 2009 року [177].

Прикметно, що підручники з всесвітньої історії С. Осмоловського та Т. Ладиченко [178], І. Щупака [313] містять матеріали для організації лабораторно-практичних занять, що дозволить навчальну діяльність учнів спрямувати на використання частково-аналітичного та аналітичного способу мислення, адже містить фрагменти писемних джерел та відповідні ілюстрації (здебільшого світлин). У підручнику О. Реєнта та О. Малій [241] таких матеріалів немає.

Навчальні книги з історії першого покоління ще не були концептуально зорієнтовані на формування та розвиток історичного мислення, відповідних предметних умінь і навичок. Зокрема в підручнику з історії середніх віків авторів К. Агібалової, Г. Донського, В. Духопельникова 1995 року видання [1] дуже мало завдань на формування картографічних вмінь, хоча навчальних карт достатньо. Серед завдань, за допомогою яких можна сформувати хронологічні вміння учнів, простежуються завдання на визначення сучасників тих чи інших історичних персоналій, визначення часу подій щодо іншої події. Саме їх можна віднести до групи продуктивних запитань. Наприклад: «Яка подія відбулася в Англії за 25 років до захоплення Батиєм Києва і яка через 25 років після цього?», «Які події відбувалися у Франції в той час, коли в Чехії йшли гуситські

війни?», «Назвіть відомих вам сучасників Мехмеда II у Франції, Англії та Іспанії» [1, с. 234, 253, 261].

Зміст підручників з історії повинен сприяти формуванню в учнів національної свідомості, прищепленню толерантності й поваги до поглядів, відмінних від своїх. Цілком погоджуємось з О. Невмержицькою в тому, що перед школою, як важливою соціальною інституцією, стоїть завдання виховання національно свідомого громадянина України, здатного жити й працювати в умовах ринкового суспільства [172, с. 380]. Актуальність формування виховного ідеалу визначається потребами суспільства в активізації потенціалу національних та загальнолюдських якостей, введення особистості в соціум та постійним коригуванням виховного процесу. Людина пов'язана не тільки зі своїм минулим, але і з сьогоденням і майбутнім, тому змушена орієнтуватися на ті чи інші ідеали, піддаючи останні постійній трансформації. Потреба у визначенні виховного ідеалу є дуже важлива, оскільки від пріоритетів у системі освіти залежить майбутнє нації і держави. О. Вишневський наголошує на тому, що формування виховного ідеалу не відбувається саме по собі, оскільки він є складовою духовних прагнень народу та ґрунтується на певній системі цінностей, що актуальні для суспільства [31, с. 11–12].

Розглянемо процес трансформації виховного ідеалу у вітчизняних підручниках з історії. З-поміж інших функцій підручник виконує і виховну, що визначається його здатністю формувати світогляд учня, його моральні, етичні, естетичні почуття, ставлення до навколишнього світу. Н. Яковенко зазначає, що головною функцією підручника є формування певних життєвих позицій, які тут і зараз, сьогодні і завтра повинні бути співзвучні потребам суспільства, оскільки саме підручник з історії пропонує ту модель поведінки людини в суспільстві, яку б хотіли сформувати в майбутнього громадянина [316, с. 13]. Саме освіта і виховання історією дозволяє прищепити загальнолюдські та національні цінності молодому поколінню.

Однією з таких важливих життєвих позицій, конче необхідних у сучасному глобалізованому світі, є – толерантність. Потребує наше суспільство і кореляції правової культури, уміння цивілізовано обстоювати власні інтереси. Наведемо фрагмент додаткового тексту підручника для учнів 5 класу, що слугує для вчителя не лише чудовим навчально-інформативним матеріалом, а й блискучим взірцем для бесіди про толерантність. «Жодна нація не виявляє стільки поміркованості в незгодах, як мешканці Малоросії. Там обидва супротивники спокійно їдуть тим самим возом, п'ють, їдять і сплять разом, навіть коли треба проїхати 300 верств, щоб дістатись до судді. Така поведінка є, безперечно, одним з найкращих свідчень того, як вони поважають закони, а також безсторонності та справедливості тих, хто забезпечує їх виконання» [139, с. 112, 114].

Значний виховний потенціал текстів підручників простежуємо і в інших виданнях. Для прикладу наведемо фрагменти з підручника О. Кучерука 1993 року видання: «Родом він був з Галичини. Юнаком опанував науки в Острозькій академії, був високоосвіченою людиною, володів кількома мовами, мав гострий розум і велике вміння досягати поставленої мети» (про Петра Конашевича-Сагайдачного); «Іноземні посли зазначали, що гетьман володів кількома мовами, мав бібліотеку, любив грати на кобзі, складати вірші» (про Івана Мазепу) [117, с. 72, 91]. Зміст підручника В. Власова та О. Данилевської також має значний виховний потенціал: «Тому не міг Василь Стус залишатися бездіяльним: не мовчав, коли бачив несправедливість, обурювався проти арештів та цькувань діячів української культури. ... Поет вважав, що рікою, яка живить народ, є мова. На Україні та ріка, писав Стус в одному з листів, висихає...»; «Дуже поважали на Січі літніх козаків. Усім відомо, що козак здебільшого помирав у бою. Тож ті, яким щастило дожити до глибокої старості, були носіями мудрості та великого життєвого й вояцького досвіду» [39, с. 254]. Для формування загальнолюдських цінностей в учнів можна успішно використовувати й методичний апарат підручника («Поясніть слова з

оповідання: «Не потрібні нам царські меди, з полином народилися, з полином і помremo») [39, с. 259].

Таких прикладів фрагментів основного та додаткового текстів вітчизняних підручників з історії можна навести чимало. Однак ефективність використання змісту підручника як засобу виховання передовсім залежить від професійної компетентності вчителя. М. Пантук наголошує на важливості ролі особистості вчителя у процесі навчання та формування особистості учня, який повинен володіти широким спектром спеціальних знань, умінь та навичок [180, с. 102, 110].

Протягом тривалого часу українці як нація позбавлені були можливості вивчати власну історію. Українцям їхні сусіди нав'язували думку, що вони не є нацією, а тому не мають права на власну національну державу. Аксіоматично, національне відродження має базуватися на національній спрямованості освіти, що передбачає невід'ємність освіти від національного ґрунту, збереженні та збагаченні культури українського народу, визнанні освіти важливим інструментом національного розвитку і гармонізації міжнаціональних відносин. Саме тому в основу перших українських підручників з історії України було покладено принципи національної ідентичності. Національна історія вербалізувалася як історія українського народу, як шлях до власного національного державного утворення, що має давні витoki, але було втрачене з різних причин. Тому перші підручники з історії були розкритиковані педагогічним співтовариством і представниками академічної історичної науки. Догматичний підхід марксизму-ленінізму і діалектичного матеріалізму, як вважає С. Терно, знайшов своє нове втілення в написанні національної історії України у вигляді віри в одну-єдину вірну історію [270, с. 467]. На адресу перших підручників з історії було досить багато критики. Їхній аналіз засвідчив, що вони не відповідали потребам суспільства, в тому числі і виховного ідеалу, а також сучасному стану історичної науки.

Серед основних недоліків можна назвати:

1) тиражування песимістичного уявлення про Україну як простір з постійним «колоніальним» статусом, що, своєю чергою, веде до формування комплексу неповноцінності, хоча українці завжди відігравали важливу роль у європейській історії, хоча й не мали власної державності;

2) етноцентричне бачення історії, при якому в більшості випадків некоректно підмінюються поняття «етнос» і «нація», що призводить до приписування людям давніх епох тих самих мотивів, якими керувалися люди в більш пізні століття;

3) переважання в тематиці підручників політичної та військової історії на шкоду іншим аспектам життя і розвитку народу;

4) зосередження головної уваги на державі і факторах влади, що є рудиментом радянського мислення, за яким держава – це все. Нав'язуючи учням бачення світу крізь призму державної влади, підручник знецінює особисті цілі й переконання, якими громадянин у сучасному суспільстві повинен вміти керуватися свідомо, вибудовуючи особисту поведінку [316, с. 14–16];

5) використання подвійних стандартів (постійна боротьба за незалежність перетворює наших воїнів на захисників навіть на чужій території) – штамп, який перекочував в українські підручники з радянських

6) «культурна нечутливість» навіть до співвітчизників–українців [267, с. 467].

Поділяємо думку М. Мудрого, що етноцентричний підхід у підручниках не можна назвати ні позитивом, ні недоліком. Головна ж проблема полягає в тому, що шкільна історична освіта спрямована на консервацію неконкурентних зразків національної пам'яті, на протиставлення українського етносу зовнішнього світу [168, с. 21]. Водночас етноцентризм у класичному його розумінні не простежується в українських підручниках з історії навіть першого покоління. Важко назвати етноцентризмом акцент на розвитку власного народу протягом історичних епох. Якщо і йдеться про прояви етноцентризму в

підручниках, то він досить гнучкий, оскільки позитивне або негативне ставлення до інших націй ґрунтується на реальних взаєминах між ними [163, с. 115]. Окрім того, не слід забувати, що на період появи підручників першого покоління припадає етап переосмислення канонів академічної історичної науки, авторами перших підручників нагромаджується джерельна база, що лежала в основі тих чи інших положень, які знайшли своє відображення в змісті шкільних підручників з історії.

О. Вишневський вважає, що національні цінності в сучасному українському суспільстві подаються розмитими, з властивим киданням з однієї крайності в іншу. Прагнення народу не тільки зберегти себе в історії, але й поліпшити свою долю зумовило необхідність затвердити у власному характері сильних, конструктивних рис. Отже, виховний ідеал повинен виконувати суспільно-державну роль, яка спрямовує і коректує. Усе сказане спонукає нас зробити висновок, що основним недоліком у вихованні є повна відсутність у нас «всевладної екстраверсії». А тому необхідно розвивати риси екстраверсії у представників молодого покоління [31, с. 101–114]. Навіть, здавалось би, загальноцивілізаційні цінності потребують систематичних змін у сучасних вітчизняних реаліях становлення державності, потребують своєрідних турбулентних процесів у суспільстві, потреби подолання стереотипності мислення, через які виникає більшість наших проблем. Процес виховання завжди залежить від соціальних запитів, однак актуальними залишаються аксіологічні ідеї: націє- та державотворення, гуманізм та демократизм як провідні принципи суспільного життя [172, с. 77, 409]. Тобто в цьому аспекті варто очікувати подальшої трансформації змісту шкільної історичної освіти та її носіїв – підручників.

У громадянському суспільстві, підкреслює Н. Скотна, важливо не лише формування поваги до провідних суспільних цінностей та соціальних інститутів, а й формування вміння відрізняти ці соціальні інститути від цінностей, які вони захищають [255, с. 319]. З огляду на це казане розглянемо

трансформацію підходів до висвітлення подій під Крутами у вітчизняних підручниках та можливості навчального тексту у формуванні зазначених виховних орієнтирів.

У підручниках авторства Ф. Турченка 1994 та 1998 років видання зазначається, що зупинити більшовицькі війська в наступі на Київ було нікому, а тому це спробував зробити «нашвидкуруч зібраний загін під командуванням сотника Омелянченка, який складався з 500 студентів, гімназистів старшокласників і військових курсантів», більшість з яких загинула, та «Крути ввійшли в історію України як символ національної честі» [284, с. 52; 285, с. 56].

У підручнику С. Кульчицького та Ю. Шаповала 2003 року видання вказано, що юнкери, студенти та школярі направлені під Крути за вказівкою С. Петлюри. «Незважаючи на таку нерівність сил, героїчні захисники Крут трималися кілька годин, аж поки не закінчились набої. ...Цей нечуваний злочин сколихнув всю Україну». Також автори запропонували учням документ «Із спогадів Д. Дорошенка про події під Крутами», який супроводжується запитанням «Про що свідчить той факт, що для оборони Києва було направлено непрофесійних військових?» [114, с. 68–69]. Узагальнюючи викладене, хочемо зазначити, що зміст підручників трансформується у викладенні подій історії, їх трактуванні, зазначенні причиново-наслідкових зв'язків. Треба мати на увазі, що навіть для формування патріотичних почуттів неприпустимо підміняти одні поняття іншими, адже найбільшою цінністю є життя. А тому не варто нав'язувати підліткам надмірну жертвність. Зміст підручника повинен наштовхнути учня до роздумів, пошуків та аналізу причиново-наслідкових подій. Віддаючи шану героїчному вчинку підлітків, автори підручників мають допомогти учневі сформувати також переконання в тому, що чийсь недолугі дії призвели до зазначеної трагедії.

Українська шкільна версія історії багата на героїв. На думку М. Мудрого, це спосіб компенсувати слабкість масової національної свідомості [168, с. 24]. Це черговий спадок радянських підручників, що дістався першим українським

підручникам. Більш тонка грань проглядається між образами героя і лиходія. Це насамперед стосується викладу соціальних селянських виступів, до яких можна застосувати поняття «соціальний бандитизм», зате автори підручників називають керівників та учасників таких рухів героїчними й водночас трагічними особистостями, виправдовуючи жертви серед невинних людей загостренням соціальних суперечностей та перекладаючи всю провину на суспільство, оскільки те ще не встигло виробити цивілізаційних форм розв'язання конфліктів [286, с. 87; 287, с. 109; 263, с. 107]. Мета шкільних підручників повинна сприйматись як необхідність навчити молоде покоління жити з уже наявними героями і антигероями, жертвами і злочинцями, але при цьому відкинути ілюзії, що вони можуть чимось допомогти сьогодні і в майбутньому.

І все ж не варто перебільшувати вплив змісту підручника на світогляд учня. Головним джерелом, на жаль, навчання і виховання в школі для учнів, як і раніше, залишається вчитель. Тому дискусії про підручники не можуть підмінювати питання про професійний рівень учителів, їхній світогляд і відповідальність. На підтвердження тези про не такий вже і значний вплив шкільного підручника на формування світогляду учнів можна навести результати анкетування учнів, проведеного в 1998 р. у м. Запоріжжі щодо розуміння ними понять «етнос» і «народ», які наводить С. Терно. Результати анкетування засвідчили, що більше 80% учнів правильно сприймають ці поняття, незважаючи на те, що в підручнику вони фігурують як синоніми [270, с. 467]. З цього випливає, що історичні уявлення, виховання учнів історією формуються під впливом учителя, засобів масової інформації, родичів, регіональних особливостей національної пам'яті.

У новому поколінні підручників, що почали видаватися в другому десятилітті ХХІ століття, внесені зміни стратегічного, структурного та композиційного характеру, що відповідають новим навчальним програмам. Проблема тільки в тому, що створення підручників априорі не може наздогнати

стрімким і постійним удосконаленням змісту шкільної історичної освіти. У цих підручниках, так чи інакше, знайшли своє відображення такі принципи:

- зміщення уваги з держави на людину, тобто на життєві стратегії, цінності, мотиви поведінки соціальних груп, особистості;
- поліетнічного і поліконфесійного сприйняття історії. У підручниках відображено взаємозв'язок людей різних етносів і конфесій, що творили історію країни;
- структурної цілісності змісту підручника. Крім історичної розповіді, навчальна книга містить велику кількість документів, ілюстрацій, які забезпечують самостійне сприйняття історії. Таким чином формується вміння доходити висновків і приймати рішення самому [316, с. 16–17].

Підручник повинен стимулювати учнів до процесу дослідження історії. У підручниках нового покоління акцент зміщується з пояснювально-ілюстративного до проблемного способу презентації навчального матеріалу. Саме це, на думку А. Приходько, допоможе посилити роль підручника як засобу організації пізнавальної діяльності учнів [219, с. 14].

Отже, можна стверджувати, що українські підручники змінюються в позитивному напрямку. Підручник, у якому трансформовано виховний ідеал, повинен містити комплекс ціннісних орієнтацій, все-таки мати національні ознаки. Сучасний ідеал національного виховання поєднує в собі загальнолюдські цінності з національною складовою. Особистість, що склалася на його принципах, має вирізнятися моральністю, патріотизмом, соціальною активністю, національною самосвідомістю, сприйняттям демократичних цінностей, володінням культурою міжнаціональних відносин. Сьогодні українська держава опинилася в епіцентрі складних цивілізаційних процесів і, дбаючи про свою безпеку, має бути сама собою, а не частиною чогось [163, с. 116–117].

Патріотичне виховання веде до згуртованості нації, бажання та вміння відстоювати власне національні інтереси у взаєминах з іншими державами, що

надзвичайно актуально зараз, а не тільки з огляду на формування приналежності до нації чи держави. Водночас патріотизм у сучасному розумінні – це не тільки любов до власного народу, а й повага до інших, оскільки ми живемо в світі, який опинився на межі самознищення. Справедливим є твердження М. Чепіль, що для процесу виховання патріотів необхідно знати не тільки зміст, але і внутрішні, психологічні компоненти, які є носіями цих якостей – мотиваційний, інтелектуально-емоційний, поведінковий і вольовий [293, с. 214].

Вважаємо, що підручник також має відповідати школяреві, а тому, наскільки це можливо, відповідати дитячим та підлітковим сподіванням. Ми повинні усвідомити, що шкільний підручник з історії не може бути суспільною власністю, жодна суспільна група не може так чи інакше впливати на його зміст, а відтак він не може виступати метою чогось, а тільки засобом досягнення самої мети. Підручник повинен відображати компетентнісний потенціал навчального предмета [162, с. 54].

Зараз емпатію розглядають як одну з фундаментальних сил, здатну розв'язати увесь спектр глобальних викликів. У європейській дидактиці емпатія вважається тим поняттям, яке допомагає учням поліпшити стосунки з іншими людьми, пізнавши їх та зрозумівши себе. Емпатія є наріжним каменем людської поведінки і вже досить давно вважається вродженою здатністю. Але чи так це і яка роль у формуванні емпатії відводиться освітньому процесу?

Держстандарт базової та повної загальної середньої освіти передбачає формування в учнів почуття власної гідності, поваги до прав людини, гуманістичних традицій та загальнолюдських цінностей [69]. Навчальною програмою з історії серед складових історичної свідомості передбачено розвиток емпатійного мислення як співпереживання людям, що опинилися у вирі несприятливих історичних подій [92, с. 3]. Однак емпатійне мислення включає в себе набагато більше складових. Погоджуємось з Е. Балашовим, що емпатія – це глибоке й безпомилкове сприйняття внутрішнього світу іншої

людини, використання всієї глибини розуміння цієї людини не у своїх, а в його інтересах [7, с. 31]. Емпатія соціально значуща для морального вдосконалення особистості, оптимізації стосунків. О. Сакалюк вказує те, що емпатія (переживання) має дві форми вияву – співчуття і співпереживання, між якими знаходиться проміжна ланка, яка характеризується як активне споглядання, тобто співчуття, що супроводжується бажанням надати допомогу об'єкту емпатії [248, с. 152].

Емпатійне мислення є складовою соціальної та громадянської компетентності учнів. Формування емпатійного мислення – необхідна умова соціалізації особистості, передумова для розвитку її гуманної сутності. У трактуванні суті емпатії можна виокремити такі тенденції:

- емоційний процес переживання стану іншого у відповідь на його емоційну поведінку;

- когнітивний процес – розуміння, осмислення внутрішнього життя іншої людини, здатності прийняти роль, перспективу, позицію іншого. На цьому рівні забезпечуються механізмами рефлексії, децентрації, антиципації [87, с. 153]. Натомість Е. Балашов у структурі емпатії виокремлює декілька каналів:

- раціональний, що характеризує спрямованість уваги, сприйняття та осмислення суб'єкта на стан проблеми, поведінку іншої людини. Раціональний компонент позбавлений логіки та мотивації інтересу до іншого, а партнер привертає до себе увагу власним буттям;

- емоційний, що виражає здатність суб'єкта емпатії співпереживати. Емоційна чутливість тут виражена здатністю зрозуміти внутрішній світ, прогнозувати поведінку іншої людини;

- інтуїтивний канал емпатії свідчить про здатність суб'єкта бачити поведінку партнерів [7, с. 33–34].

Розглянемо дидактичні можливості підручника з історії у формуванні емпатійного мислення. Власне зміст шкільної історії вже є сам по собі підґрунтям для розвитку емпатії, оскільки експлікує життєвий шлях народів і

конкретних особистостей. Будь-який шкільний підручник з історії повинен повною мірою відображати зміст навчально-пізнавальної діяльності, що передбачений навчальними програмами. Текстовий матеріал підручника має бути викладений якісно й доступно, оригінальним, пізнавально значущим, емоційно забарвленим, мати виховне спрямування [162, с. 54]. Погоджуємось з думкою О. Саклюк, що головною рисою української національної психології є емоціоналізм – надання високої оцінки відчуттям [248]. Текстам підручника повинна бути притаманна діалогічність монологічного мовлення, що сприятиме кращому їх сприйняттю й аналізу. Вагоме значення для формування емпатії мають історичні довідки, свідчення очевидців, фрагменти писемних документів, які бажано komponувати із змістом основного тексту підручника. Опрацювання учнями різноманітних джерел є цінною передумовою до формування саме когнітивної емпатії.

Будь-які графічні зображення виступають передовсім основою для формування емоційного каналу емпатії. Особливу роль у формуванні емпатійного мислення учнів серед ілюстрацій відіграють фотографії, які є елементом реальної дійсності, дають можливість формувати вміння спостерігати та осмислювати свої спостереження. Авторам підручників не варто ігнорувати різноманітні статистичні дані, на основі яких учні зможуть будувати логічні ланцюжки подій і вчинків [162, с. 55].

Важливе значення у формуванні емпатійного мислення як складової соціальної та громадянської компетенції має не тільки підручник та його дидактичні особливості, а й особистість педагога, його кваліфікація, здатність генерувати різноманітні педагогічні ідеї, вміння максимально використати підручник як засіб формування вільної особистості, що визнає загальнолюдські цінності. Загалом вплив підручника на формування свідомості учнів досить обмежений, адже частина сучасних учнів не читає підручників, а тому їхні уявлення, цінності формуються під впливом позиції вчителя, оточення, засобів масової інформації.

Отже, освітній та виховний потенціал шкільних підручників з історії зазнав істотних трансформаційних змін, сутність яких зводиться до відмови від виключно інформаційної концепції побудови змісту підручника на користь сучасній моделі підручника історії, зміст якого забезпечує розвиток та соціалізацію особистості учня, формування національної свідомості та інших ціннісних орієнтирів модерної людини. Водночас варто усвідомити, що, попри позитивні зрушення в цьому напрямку, залишається досить багато нерозв'язаних проблем, які, на жаль, простежуються в побудові шкільних підручників останнього покоління.

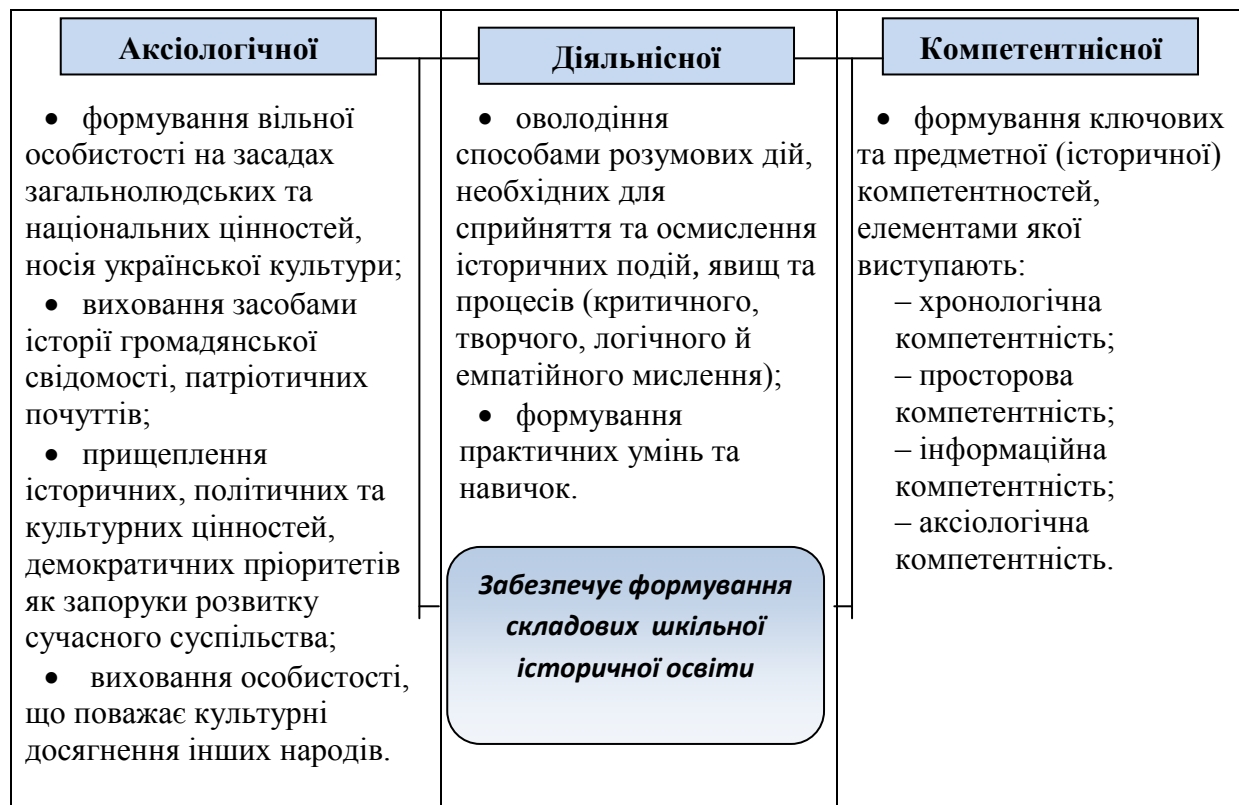
2.2 Загальнодидактичні функції та засади творення шкільних підручників з історії

В умовах новітньої філософії освіти пріоритетною ціллю навчання є створення передумов для самореалізації кожної особистості. Однією з умов поліпшення якості освіти є змістовне наповнення освітнього процесу. Попри всі інноваційні зміни, підручник продовжує залишатись одним з найважливіших елементів освітньої системи. Очевидно, що процес створення підручників нового покоління потребує врахування досвіду підручникотворення, аналізу вже напрацьованих науково-теоретичних засад його конструювання, наукових підходів до розробки навчальної книги. Без переосмислення функціональності підручника процес підготовки нових навчальних видань буде безрезультатним. Тому шкільний підручник з історії головно варто розглядати як провідний засіб навчання, за допомогою якого реалізується мета шкільної історичної освіти (Рис. 2.2).

На думку А. Хуторського, традиційний підручник виконує дві функції:

1) джерела навчальної інформації, що розкриває в доступній для учнів формі в межах Держстандартів основи наукових знань;

МІСЦЕ ТА РОЛЬ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКА В РЕАЛІЗАЦІЇ МЕТИ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ



Зміст шкільного підручника з історії як провідного засобу навчання учнів

Реалізується через

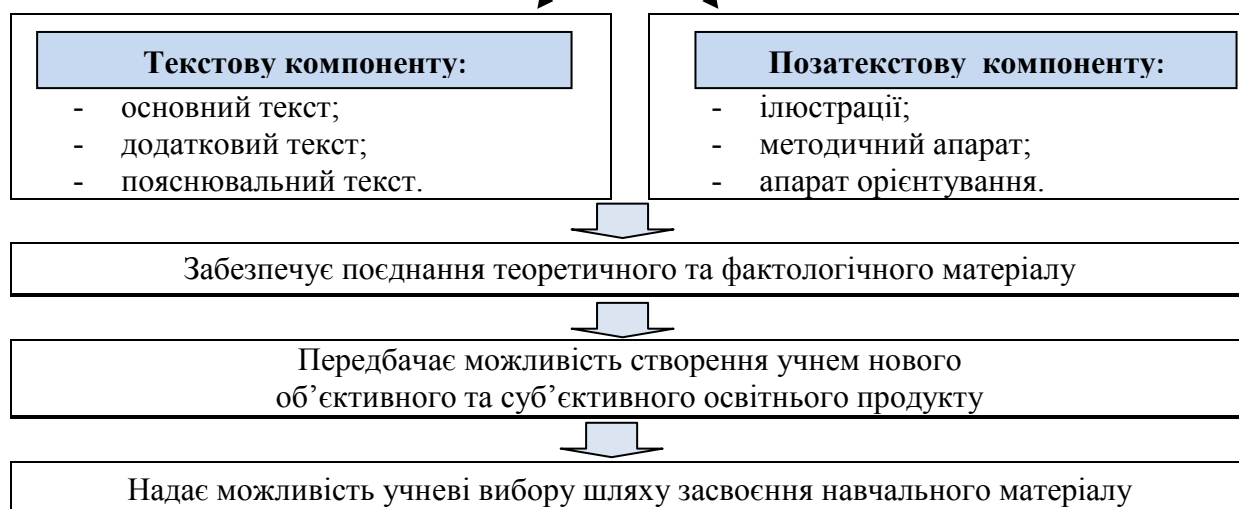


Рис. 2.2 Зміст підручника з історії як засобу реалізації мети шкільної історичної освіти (1991 – 2017)

2) виступає засобом навчання, за допомогою якого здійснюється організація навчального процесу, рівно ж і самоосвіта учнів [291, с. 12].

Н. Тализіна на основі аналізу змісту та цілей навчання виділила такі функції підручника:

1) підручник як носій змісту навчання. Суть цієї групи функцій полягає у відборі змісту навчання відповідно до цілей. Дослідниця наголошує на тому, що зміст навчання повинен будуватися таким чином, щоб учень не витрачав час на вивчення кожного окремішнього випадку основ наук, а мав сформовані навички самостійного навчання;

2) використання підручника для отримання відомостей про учня. Ідеться про можливості підручника у виявленні опорних знань та вмінь учнів за допомогою системи завдань, що розміщуються в підручнику перед початком кожної нової теми;

3) формування мотивів навчання. Ця функція підручника може бути частково реалізована на основі системи проблемних завдань;

4) розробка та введення навчальних завдань через використання засобів підручника на всіх етапах сприйняття та осмислення навчального матеріалу, використання корекційних завдань [265, с. 26–32].

Характеристику функцій підручника на основі аналізу навчання як об'єкта конструювання знаходимо в дослідженнях Є. Краєвського. Він зазначає, що підручник є одним з елементів курсу навчання і виступає в двоякій функції – як один із засобів і як частина програми пізнавальної діяльності [105, с. 22].

Класифікацію дидактичних функцій підручника, що базується на поєднанні педагогічної та проективної його сторін, запропонував Д. Зуєв, виокремивши такі функції навчальної книги, як: інформаційна (фіксація змісту освіти та видів пізнавальної діяльності), трансформаційна (перетворення науково-теоретичних знань на основі принципів дидактики), систематизаційна (забезпечення послідовності у викладі навчального матеріалу), закріплення і

самоконтроль (формування видів діяльності учнів, забезпечення допомоги в засвоєнні знань та опануванні умінь), самоосвітня (формування вміння самостійно здобувати знання та вміння на основі різних джерел інформації), інтеграційна (надання допомоги у засвоєнні як єдиного цілого знання, що отримане з різних джерел на основі різних видів пізнавальної діяльності), координаційна (забезпечення найбільш ефективного використання всіх засобів навчання), розвивально-виховна (сприяння формуванню всебічно розвиненої особистості) [89, с. 58–60].

С. Трубачева поділяє функції підручника на інваріантні, що не змінюються протягом всього часу становлення навчальної книги, та варіативні, які піддаються впливу соціально-культурних змін. До інваріантних функцій підручника дослідниця зараховує інформаційну, трансформаційну та мотиваційну. Варіативні функції зазнали трансформації та модифікації: функція організації пізнавальної діяльності перейшла в мотиваційну, а згодом у функцію розвитку пізнавальних можливостей; функція організації домашньої роботи трансформувалась в самоосвітню, а пізніше – у функцію розвитку ключових компетентностей; систематизаційна функція перейшла у функцію орієнтації учнів на пізнавальну діяльність [277, с. 19].

Д. Зуєв вважає, що інформаційна функція підручника розрахована на досягнення в процесі навчання просвітницького ефекту, а це є основним джерелом, необхідним для засвоєння інформації [89, с. 59, 62]. Натомість П. Мороз та І. Мороз пропонують розглядати інформаційну та систематизаційну функції підручника комплексно, адже несистематизована інформація не приносить жодної користі [166, с. 16; 321, с. 229]. А. Приходько ж наголошує на тому, що в час інформаційних технологій цю функцію підручник втрачає автоматично [219, с. 12]. Цілком погоджуємось з О. Савченко, що інформаційна відтворювальна функція підручника закріплювала модель навчання на рівні засвоєння-присвоєння, натомість сучасний підручник повинен готувати учнів до самонавчання, і цей аспект має

відображатись і як мотиваційний напрямок (з використанням у навчальних текстах різних засобів заохочення та підтримки успіху в самостійній роботі), і як процесуальний (уміння автора спроектувати в текстовому та позатекстовому компонентах розгорнутий процес самонавчання) [246, с. 38–39].

Аналіз змісту підручників засвідчив, що мотиваційна складова в підручниках останнього покоління більш виражена, хоча й серед сучасних видань трапляються навчальні книги, основою змісту яких є модель засвоєння-присвоєння. Наприклад, у тексті підручника з історії України для 7 класу авторства Н. Гупан, І. Смагін, О. Пометун [66] використано систему ввідних запитань, за допомогою яких учні мають змогу актуалізувати знання та вміння, необхідні для опанування нового навчального матеріалу, а наскрізні запитання є основою для самостійного усвідомленого навчання, за їх допомогою вчитель має змогу сформувати культуру інтелектуального пізнання. У підручнику О. Гісема для цього ж класу [53], на жаль, немає ввідних запитань та завдань, у кінці кожного пункту наявне лише одне запитання репродуктивного характеру.

У нових підручниках простежуємо тенденцію до посилення самосвітньої складової, про що свідчить аналіз підручників з історії України для учнів 7 класу автора В. Власова (2005; 2016). Якщо у виданні 2005 року [33] не виявлено запитань для актуалізації наявних знань та умінь учнів, завдань та вказівок в основному тексті, то видання 2016 року має зовсім інший дидактичний формат [37]. До прикладу, у кожному параграфі підручника передбачена дидактична гра для активізації пізнавальної діяльності учнів, актуалізації знань та вмінь, завдання для мотивації учнів у формі роботи з ілюстрацією, у кінці кожного пункту автор пропонує низку завдань, які сприяють усвідомленому сприйняттю та осмисленню навчального матеріалу. Отже, зміст підручника постає як своєрідна модель організації пізнавальної діяльності школярів.

В. Мелешко виокремлює серед сукупності функцій сучасного підручника систематизаційну функцію, сутність якої полягає в можливості структурування

навчального матеріалу на основі виділення провідних ідей курсу [137, с. 4]. Зазначена функція забезпечує конструктивну системність навальної книги.

У контексті нашого дослідження актуальними є міркування І. Товпінець про тенденції в розробці проблеми функцій підручника. Це:

- визнання ускладнення і багатоманітності функціонального навантаження підручника та його компонентів, адже в наш час підручник перестає бути засобом закріплення навчального матеріалу, що засвоєний учнем на уроці зі слів учителя. Зростає його навчальна, розвивальна та виховна ролі, посилюється координаційна функція, важлива для розвитку пізнавальної діяльності школярів;

- потреба розвантаження поліфункціональності підручника як засобу навчання в системі навчально-методичних комплексів, адже навчально-методичні комплекси частково беруть на себе функції, які раніше були притаманні виключно підручнику. Спостерігається перерозподіл ролі та значущості окремих функцій підручника [271, с. 37].

Погоджуємось з Я. Камбаловою, що потребують перегляду основні функції підручника, оскільки він тепер є частиною навчально-методичного комплексу, а не окремим навчальним виданням, відповідно, інші складові навчально-методичних комплексів не повинні дублювати функцій підручника [94, с. 128]. Треба зауважити, що саме неспроможність змісту підручників здебільшого першого періоду вітчизняного підручникотворення забезпечити реалізацію функцій підручника як засобу навчання, зокрема й систематизаційної, сприяли появі різноманітних посібників, які масово використовувались в організації освітнього процесу. Погоджуємось з Е. Гербером та К. Носко, що для диверсифікації функцій сучасного підручника видавництвам доцільно розширити саме онлайн-пропозиції для учнів та вчителів [318, с. 10].

О. Жосан зазначає, що підручник у доступній для учнів формі має висвітлювати сутність основних наукових ідей, законів, понять, останні мають

бути науково корисними та відповідати загальноприйнятій термінології і символіці. Також матеріал підручників із предмета, що вивчається протягом кількох років, має бути викладений у логічній послідовності й бути цілісною системою з урахуванням внутрішньопредметних та міжпредметних зв'язків [85, с. 74].

П. Мороз наводить цікаві аргументи на користь того, що необхідно виокремити ще одну функцію сучасного підручника з історії – функцію історичної реконструкції. Суть її полягає в способі пізнання, що полягає в уявному відтворенні історичного явища. Автор підручника повинен опиратись на факти, відтворюючи історичні образи в підручнику, адже уявлення в історичному дослідженні не має нічого спільного з вигадкою [166, с. 16]. Для прикладу наведемо два фрагменти опису відвідин княгинею Ольгою Константинополя, які яскраво ілюструють кардинально протилежні підходи авторів у реалізації функції історичної реконструкції:

а) «Відбулися мирні переговори про відносини двох держав, союзну угоду, а також обговорювалось питання християнізації Русі-України. У Константинополі Ольгу урочисто охрестили в соборі святої Софії» [251, с. 44];

б) «Літописець причини візиту вбачав у прагненні Ольги охреститися. ... Більшість сучасних дослідників вважає, що Ольга вирушила до Константинополя вже охрещеною. Цим і пояснюється той пишний прийом, який влаштував для неї імператор. ... Отже, вирушаючи до Царгорода, княгиня Ольга переслідувала іншу мету. На думку вчених, ішлося про поновлення мирного міждержавного договору між Руссю та Візантією – адже за звичаями тих часів угода діяла доти, доки живими були володарі, що її уклали» [37, с. 34–35].

Трансформаційна функція пов'язана з набуттям, перетворенням та переробкою навчально-теоретичних, світоглядних ціннісних та інших знань [94, с. 124]. Основними напрямками трансформації змісту предмета є: забезпечення науковості та доступності змісту для конкретної вікової категорії;

становлення значущих для цієї категорії учнів зв'язків навчального матеріалу з життям, практикою; оптимальне використання новітніх освітніх технологій для досягнення кращих результатів навчання [166, с. 17]. У межах трансформаційної функції підручника варто акцентувати увагу на доступності навчального матеріалу. Тобто автори повинні враховувати вже наявні базові знання учнів з предмета, обсяг навчального матеріалу. Кількість і складність пізнавальних завдань повинні прямо пропорційно співвідноситись з кількістю навчального часу, що відводиться на його вивчення. Натомість маємо ситуацію, коли в частині підручників навчальний матеріал надміру деталізується та не розрахований на ту кількість навчального часу, що відведена на його вивчення, чи підручники для класів з поглибленим вивченням предмета, профільних класів, що явно не відповідають покладеним на них очікуванням, методичним апаратом, спрямованим на відтворення отриманої інформації [160, с. 27]. До прикладу, порівняльний аналіз двох підручників з всесвітньої історії для учнів 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів та підручника для класів з поглибленим вивчення предмета (обидва підручники авторів О. Гісема, О. Мартинюка) засвідчує їхню майже повну ідентичність. Скажімо, в параграфі теми «Основні тенденції соціально-економічного та політичного розвитку провідних країн Західної Європи та Америки» підручника для класів з поглибленим вивченням вміщено на 10 ілюстрацій більше, 1 документ та 1 таблицю більше, ніж у підручнику для учнів звичайних класів [50, с. 120–126; 56, с. 117–122]. Ідентичними також є завдання для актуалізації опорних знань та умінь, висновки до теми в обох підручниках. Варто зазначити, що в підручнику для класів з поглибленим вивченням предмета додатково вміщено опис очікуваних результатів та на 2 завдання репродуктивного плану більше, творче та продуктивні завдання одні і ті ж [56, с. 120, 126]. Усе зазначене свідчить про невідповідність обсягу навчального матеріалу підручника з історії для класів з поглибленим вивченням предмета навчальному часові, відведеному навчальними планами для вивчення.

П. Мороз зауважує, що провідною дидактичною функцією сучасного шкільного підручника з історії є реалізація особистісно орієнтованого навчання, яку можна вважати технологічною, оскільки вона спрямована на реалізацію певних освітніх технологій і моделей навчання [167, с. 14]. Розглянемо трансформацію функції підручника як засобу підготовки учнів до самонавчання на прикладі підручників з всесвітньої історії для учнів 10 класу. У 2002 році у видавництві «Генеза» побачив світ підручник авторства П. Полянського [200], розроблений на основі навчальної програми 2001 року [237]. Автор звертається до десятикласників як до колег, тобто враховує психологічні особливості юнацтва. П. Полянський наголошує на тому, що необхідно враховувати контрверсійність у трактуванні подій ХХ століття, а це можна здійснити за допомогою рубрики «Свідчення». У підручнику запропоновано багато діаграм, таблиць з даними, чим забезпечується використання статистичних даних у вивченні історії. Вдало дібраний ілюстративний матеріал зі світлин, плакатів та карикатур доповнює основний текст, є джерелом для роздумів. Дидактично оптимальним у цьому сенсі є також підручник І. Щупака та Л. Морозової 2010 року видання [314]. У ньому також використано велику кількість статистичних даних в рубриці «Мовою цифр», подано довідковий матеріал у рубриці «Цікаві подробиці». Обом підручникам хіба що бракує наскрізної системи запитань, які б допомагали самостійно опрацьовувати учнями навчальний матеріал, хоча завдання, які запропоновані авторами для узагальнення та систематизації знань та умінь, контролю за рівнем знань учнів, створені на засадах компетентнісного та діяльнісного підходів.

На думку А. Хуторського, діяльнісна функція підручника може реалізовуватись на основі таких видів навчальної діяльності школярів, як дослідницька, творча, участь в діалозі з автором, співвідношення поглядів [291, с. 16]. Важливо врахувати думку П. Мороза, що в сучасних умовах автор підручника має чітко визначити необхідний для учнів мінімум додаткового

навчального матеріалу з історії певного періоду, а також види діяльності, які варто їм рекомендувати в різноманітній формі [167, с. 16]. Завдання, які стоять перед шкільною історичною освітою, можна зреалізувати лише на основі особистісно зорієнтованого, компетентнісного підходів до організації навчальної діяльності. Більш докладний аналіз зазначеної функції у змісті вітчизняних підручників з історії міститься в наступному розділі. Простежимо трансформацію цієї функції змісту на прикладі підручників з всесвітньої історії для учнів 7 класу.

У підручнику всесвітньої історії для учнів 7 класу (автори – О. Крижавновський та О. Хірна, 2000 р. видання [106]) діяльнісний підхід реалізовано виключно через фрагменти історичних джерел, які супроводжуються завданнями переважно продуктивного характеру. Підручник О. Крижановського, О. Хірної, О. Крижановської (2015) [107] істотно відрізняється спрямованістю змісту на реалізацію компетентнісного та діяльнісного підходів в організації навчальної діяльності учнів. У кінці кожного пункту автори пропонують завдання та запитання, з допомогою яких учитель зможе організувати різні види пізнавальної діяльності учнів. Суттєво покращений також і методичний апарат – запропоновані завдання з використанням схем, таблиць та ілюстрацій, трапляються творчі завдання для виконання вдома.

Значний акцент на формування картографічних умінь як складової просторової компетентності робили автори підручника всесвітньої історії для 7 класу О. Бонь, О. Іванюк (2015) [21], хоча текстова та позатекстова складові потребують доопрацювання на предмет проектування різних видів діяльності учнів, які б забезпечили формування ключових компетентностей.

У підручнику І. Ліхтея для цього ж класу (2015) параграфи містять документи із завданнями, методичним апаратом передбачено завдання на формування предметних компетентностей: хронологічної – шляхом встановлення послідовності подій, співвіднесенням дат та подій; логічної –

пошуком відповідей на запитання та оволодінням термінологічним словником, визначенням подій за фрагментами писемних джерел [125]. На жаль, у підручнику бракує завдань, які б сприяли формуванню аксіологічної компетентності.

Зауважимо, що Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти визначає діяльнісний підхід в освітньому процесі як спрямованість на розвиток умінь і навичок особистості, застосування на практиці здобутих знань з різних навчальних предметів, успішну адаптацію людини в соціумі, професійну самореалізацію, формування здібностей до колективної діяльності та самоосвіти [69]. Компетентність розглядається як набута в процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, які можна цілісно реалізовувати на практиці. Погоджуємось з думкою О. Пометун, що в діяльнісному та компетентнісному контексті освітнього процесу «знати» означає не просто пам'ятати певні знання, а й виконувати певну діяльність, пов'язану цим знанням, а засвоєне знання – те, яке перетворилось в учня на розумові дії, уміння розв'язувати завдання [202, с. 84]. У зв'язку з цим актуальності набуває питання якісного підручника історії, який спроможний забезпечити реалізацію нової діялісно-компетентнісної парадигми освіти.

Розглянемо особливості реалізації діялісної функції сучасних підручників з історії на прикладі підручників з історії України для 7 класу авторських колективів Н. Гупана, І. Смагіна, О. Пометун [66] та Ю. Свідерського, Н. Романишин, Т. Ладиченко [251]. Зміст обидвох підручників відповідає змісту навчально-пізнавальної діяльності, що передбачена навчальною програмою [92, с. 25–32]. Для розкриття змісту розділу «Виникнення та становлення Русі-України» в обох підручниках передбачено по три параграфи та матеріали до одного практичного заняття. Навчальна програма чітко визначає вимоги до результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів. Хронологічна компетентність учнів передбачає

знання про час утворення Київської держави (Русі-України), дати перших русько-візантійських договорів, повстання древлян проти князя Ігоря та вміння розмістити в хронологічній послідовності відомості про утворення Київської держави (Русі-України), правління перших князів (Аскольда, Олега, Ігоря, Ольги, Святослава), їхні походи, реформи [92, с. 25–26]. В обох підручниках описані зазначені події, але кількість завдань на формування хронологічної компетенції, вміщена в параграфах розділу, є недостатньою. У підручнику Ю. Свідерського та ін. тільки два (на співвідношення дат і подій та одна хронологічна задача) [251, с. 37, 52], у підручнику Н. Гупана та ін. – три завдання (назвати роки подій), що вміщені в рубриках «Домашні завдання» та «Перевір свої знання з розділу...» [66, с. 30, 37, 44].

Навчальною програмою передбачені такі основні вимоги до картографічних вмінь, що являються складовою просторової компетенції: знати території розселення слов'янських племен на теренах України, напрямки походів перших київських князів; вміти показати на карті території розселення слов'янських племен на теренах України, напрямки походів київських князів IX–X ст. [92, с. 25–26]. Підручники містять історичні карти та план-схеми, що необхідні для розвитку картографічних умінь, передбачених навчальною програмою до розділу: 3 карти та схему у підручнику Ю. Свідерського та ін., 2 історичні карти, що вміщені наприкінці підручника, в навчальній книзі Н. Гупана. Автори Ю. Свідерський, Н. Романишина та Т. Ладиченко пропонують низку завдань для формування картографічних умінь: показ на карті напрямків великого розселення слов'ян та походів князів, позначення їх на контурній карті [251, с. 26, 37, 45, 52]. У підручнику Н. Гупана, І. Смагіна та О. Пометун дещо інше формулювання завдань: показати на карті місця розселення племінних союзів східних слов'ян, напрямків походів князів (усі завдання передбачено для домашньої роботи) [66, с. 22, 30, 37]. Варто було б запропонувати завдання про територіальні зміни Русі-України.

Інформаційна компетентність передбачає вміння працювати з джерелами історичної інформації та інтерпретувати їхній зміст. У підручнику авторів Н. Гулана, І. Смагіна та О. Пометун до розділу вміщено 14 фрагментів з «Повісті временних літ», уривок з праці Льва Диякона та інтерпретовані джерела, що стосуються характеристики діяльності князя Святослава. Також у підручнику вміщено достатню кількість ілюстрацій, що унаочнюють зміст основного тексту чи навіть виступають повноцінним джерелом інформації. Автори пропонують учням зіставити ілюстрації та джерела, інтерпретувати джерела й на їхній основі описати перебіг історичних подій [66]. У підручнику Ю. Свідерського, Н. Романишина та Т. Ладиченко використано 12 фрагментів «Повісті минулих літ». Усі вони супроводжуються завданнями на осмислення учнями змісту джерела, визначення його надійності (Чи є, на вашу думку, ця літописна легенда достовірним історичним джерелом? Що в цій літописній оповіді є історичним фактом, а що, імовірно, є художнім вимислом..). Учні також мають відшукати на карті описані напрямки походів, порівняти інформацію, отриману з різних видів джерел. Пропонують автори завдання на визначення подій за уривками з історичних джерел [251].

Програмовими вимогами зокрема передбачено розуміння учнями таких понять, як: «Русь», («Русь-Україна»), «князь», «дружина», «полюддя», «данина», «печеніги», «язичництво» [92, с.26]. Визначення всіх понять авторами в обох підручниках подаються з використанням кольорового тла, що допомагає зацентрувати на них увагу. Серед завдань, вміщених у підручнику, трапляються такі, що передбачають визначення понять. Автори наводять визначення терміна «імперія», який учні мали засвоїти в 6 класі. Доречніше, гадаємо, запропонувати учням пригадати пояснення терміна та вмістити його в термінологічному словнику підручника. Також логічна компетентність передбачає вміння пояснювати історичні події та явища. Серед обов'язкових вимог навчальної програми – сформулювати в учнів вміння характеризувати спосіб життя (господарство, побут, організацію суспільства і влади,

світосприйняття) слов'ян, які жили на теренах України; визначати напрямки внутрішньої й зовнішньої політики перших князів; визначати внесок у розбудову Київської держави її правителів Аскольда, Олега, Ігоря, Ольги і Святослава [92, с. 26]. Як бачимо, засобами підручника ці завдання можливо зреалізувати.

Формування аксіологічної компетентності учнів відбувається реалізовано через систему завдань зі складання історичного портрета особистості як опису, що включає перелік ключових рис зовнішності й характеру, особисту оцінку вдачі особи та думку про неї сучасників, характеристику публічної (політичної, наукової, громадської та ін.) діяльності особи, ставлення сучасників і власне ставлення до цієї діяльності та її результатів. Відповідні завдання вміщено в кожному параграфі, а наприкінці розділу містяться навчальні матеріали для організації практичного заняття з теми «Князь Святослав і його походи» [66, с. 40–44; 251, с. 46–52].

Забезпечення інформаційної функції можливе через реалізацію контроверсійності навчального матеріалу підручників. Хоча А. Хуторський стверджує, що підручник погано справляється із функцією носія інформації на сучасному етапі [291, с. 12], автори навіть найновіших підручників з історії намагаються перетворити їх на міні-енциклопедію з історії. Водночас чільне місце в змісті підручника повинні зайняти писемні джерела, що вестимуть учнів до особистих відкриттів в історичній науці. Також не варто наприкінці параграфів подавати висновки, що містять узагальнення найголовнішого в тексті, адже це перешкоджає формуванню вміння виділяти найголовніше, найсуттєвіше із загальної інформації. Такі висновки переважно притаманні підручникам до 2013 року, хоча серед авторів найсучасніших видань також є прихильники подачі узагальненої інформації.

У підручнику історії України для учнів 8 класу авторського колективу на чолі з І. Бурнейко (2016) під історичними документами подаються фрагменти історичних праць, за допомогою яких автори могли б реалізувати принцип

контroversійності викладу навчального матеріалу, натомість важливі першоджерела подаються у формі адаптованого тезисного викладу [26]. Майже немає змін у викладі основного та додаткового тексту і в підручниках О. Гісема, О. Мартинюка (2008) [57] та О. Гісема (2016) [54]. В обох підручниках в кінці параграфів подаються одні й ті ж висновки з незначними стилістичними відмінностями. Наведимо висновки до параграфів, у яких ідеться про козацько-селянські повстання 20–30-х років XVII століття:

А) «В основі козацьких рухів 20–30-х рр. XVII ст. було незадоволення представників різних верств українського населення польською політикою. Попри поразки, повстання 20–30-х рр. XVII ст. мали важливе історичне значення. Відстоювання козацтвом своїх станових привілеїв набуло форми національно-визвольної боротьби. Висунуті гасла захисту православ'я, звільнення селян від панів і всієї України від польської влади забезпечили підтримку повстанців більшістю населення. Козацтво продемонструвало можливість виконувати роль провідника українського національно-визвольного руху. Було набуто досвід, який знадобився під час Національно-визвольної війни українського народу середини XVII ст.» [57, с. 76];

Б) «В основі козацьких рухів 20–30-х рр. XVII ст. було незадоволення представників різних верств українського населення польською політикою. Незважаючи на поразки, повстання 20–30-х рр. XVII ст. мали важливе історичне значення. Відстоювання козацтвом своїх станових привілеїв набуло форми національно-визвольної боротьби. Висунуті гасла захисту православ'я, звільнення селян від панів і всієї України від польської влади забезпечили підтримку повстанців більшістю населення. Козацтво продемонструвало можливість виконувати роль провідника українського національно-визвольного руху» [54, с. 88]. Контroversійність інформації можна було б забезпечувати різноманітними джерелами, однак в обох виданнях вони, на жаль, відсутні.

Знову ж таки, Держстандарт передбачає, що історичний компонент забезпечує визначення, відбір і використання у процесі пошуку інформації про

минуле різних видів історичних джерел, у тому числі текстових, візуальних та усних, артефактів, об'єктів навколишнього історичного середовища. Інформаційна компетентність учнів включає в себе вміння працювати з джерелами історичної інформації [69]. Також учні повинні володіти навиками інтерпретації змісту джерел інформації, критично аналізувати інформацію. А. Чемерис вважає, що без використання історичних джерел ефективно навчання учнів історії неможливе, а проблема їх використання на уроках історії залишається актуальною і сьогодні [292, с. 2]. Треба мати на увазі, що саме завдяки роботі з писемними історичними джерелами учень може відчувати себе в ролі дослідника, бути якимось чином причетним до подій, що аналізуються. Докладно про роль і місце історичних джерел у змісті шкільних підручників з історії йтиметься в наступному розділі.

Отже, попри всі перетворення, які відбуваються зі шкільним підручником, він і надалі залишається важливим засобом навчання та виховання учнів. Звільнившись від інформаційної гегемонії, підручник еволюціонує у бік моделювання навчально-пізнавальної діяльності учнів, стає основним засобом у процесі формування вмінь і навичок, необхідних для розуміння минулого.

2.3 Проблеми аналізу та оцінювання якості шкільних підручників з історії

Проблема моніторингу шкільних підручників потрапляє в коло дослідницьких зацікавлень у 70-х роках XX століття. Актуальними до сьогодні залишаються принципи дидактичного оцінювання навчальної літератури, які запропонував Р. Нічкович. Перелік властивостей, що підлягають вивченню, визначення джерел інформації про підручники, засобів дослідження виглядає так:

- засоби підручника, що перевіряються: структурування, обсяг, доцільність виділення окремих частин, відповідність підручника навчальній програмі, рівень додаткового тексту, рівень ілюстративного оформлення, ступінь складності та читабельності навчальних текстів, можливість використання підручника на різних етапах уроку, способи подачі навчального матеріалу в підручнику;

- джерела інформації про підручник: певна кількість учителів, що досліджують навчальну книгу, та учні, які беруть участь в експериментальних дослідженнях.

Важливо, що для формування загальної оцінки про придатність підручника для використання враховується його вплив підручника на формування навичок самонавчання, розвиток способів мислення, можливість використання отриманих знань у практичній діяльності [173, с. 148–149].

Щодо методів аналізу підручників, то Х. Штріцель та В. Айзенхут для аналізу нових навчальних видань пропонують такі:

- порівняльний аналіз підручника з попередніми навчальними книгами;
- порівняльний аналіз даного підручника з аналогічними підручниками інших країн;
- історичний аналіз підручників з погляду зміни їхньої структури;
- опитування вчителів, які використовують навчальне видання в освітній діяльності;
- спостереження за роботою учнів з підручником на уроці;
- аналіз рецензій на видання [311, с. 162].

Останніми роками ця проблема активно вивчається українськими вченими, що знайшло своє відображення в низці наукових статей. У межах цього параграфу здійснимо аналіз поглядів вітчизняних науковців та практиків досліджуваного періоду на зазначену проблему та спробуємо згрупувати їх відповідно до таких ознак, як: а) інтегративний підхід в аналізі та оцінюванні змісту підручників; б) оцінювання комунікативності та автономності

навчального тексту підручника; в) аналіз відповідності змісту підручників нормативним актам у галузі освіти, спроможності підручників забезпечувати результативність пізнавальної діяльності учнів; г) обґрунтування необхідності синтезу теоретичного аналізу та експериментальної оцінки.

В основі значної частини поглядів на аналіз та оцінювання змісту підручника лежить інтегративний підхід, що передбачає комплексне системне оцінювання змісту підручників, відображаючи єдність багатоаспектного бачення проблеми.

Аналізуючи показники оцінювання якості навчальної літератури, Ю. Кузнецов пропонує такі групи критеріїв оцінювання підручників: а) науково-предметні; б) дидактичні; в) стилістичні; г) вікова психологія; г) логіка; д) семіотика; е) психолого-технічні стандарти; є) дизайн [110, с. 133].

Натомість А. Приходько наводить оптимальні показники якості підручника історії:

- відповідати мінімуму змісту та державним стандартам;
- бути тільки частиною навчально-методичного комплексу;
- забезпечувати педагогічну та методологічну наступність з іншими підручниками за вертикаллю і горизонталлю;
- бути позбавленим політичних та ідеологічних пристрастей, збалансованим з погляду багатокультурності країни, толерантним у висвітленні спірних питань;
- бути поліфункціональним, поєднувати традиційний текст, хрестоматійні матеріали, ілюстрації, методичний апарат, інструментарій оцінювання;
- забезпечувати варіативність освіти, її рівнів, регіональні особливості [217, с. 251–252].

Поділяємо точку зору О. Ляшенка, який зазначає, що оцінювання підручників є необхідною складовою процесу підручникотворення та пропонує

наступну систему показників, яка забезпечує комплексну оцінку навчальних видань:

- науковість викладу навчального матеріалу оцінюється через визначення відповідності навчального матеріалу його сучасному трактуванню, загальна характеристика науковості викладу навчального матеріалу;

- формування світогляду засобами підручника визначається можливостями цього підручника у формуванні ціннісного ставлення до сенсу життя та формування методологічних знань. Зміст підручника повинен розкривати причиново-наслідкові зв'язки та взаємозв'язки в суспільстві, сприяти формуванню в учнів наукової картини світу, сучасному стилю мислення;

- виховний потенціал змісту підручника повинен забезпечувати моральне виховання учнів, формування етичних норм, гуманістичних цінностей, громадянської позиції, соціальної активності та відповідальності, толерантності, розвивати демократичну правосвідомість;

- розвивальний ефект навчального матеріалу підручника визначається його впливом на мотивацію пізнавальної діяльності учнів, розвиток інтересу до навчання, пізнавальних здібностей школярів, спонукання їх до творчої діяльності. Зміст підручника повинен сприяти розвитку інтелекту та логічного мислення, формування в них практичних умінь та навичок. Також підлягає оцінці вплив навчального матеріалу на емоційну сферу формування особистості та її психічний розвиток;

- дидактична досконалість навчальної книги полягає у відповідності змісту підручника навчальній програмі. Також аналізується системність та логічність викладу навчального матеріалу, його структурування та доступність залежно від вікових можливостей учнів. Важливим є також забезпечення наступності в навчанні та відповідність змісту навчальних видань принципам розвивального навчання, втілення адекватної їм технології навчання, відтворення у змісті засад диференційованого підходу до навчання;

– методичне забезпечення підручників аналізується через здатність підручником здійснювати функцію керування навчально-пізнавальною діяльністю учнів, у тому числі й самостійною роботою. Ураховується також методична доцільність та достатність запропонованих завдань та запитань. Вагоме значення має також методична цінність та різноманітність ілюстративного матеріалу;

– ергономічні показники визначаються якістю поліграфічного виконання підручника, відповідністю санітарно-гігієнічним вимогам. Також оцінюється загальна естетика оформлення книги [132, с. 61–64].

Важливість оцінювання мотиваційного, змістового та процесуального компонентів підручника засобами анкетування обґрунтував Д. Ситник. Дослідник вказує на те, що всі компоненти підручника взаємообумовлені, адже цікавий зміст підручника, раціонально дібрані методи навчання викликають інтерес, формують мотиви, спонукають до пошуку розв'язання пізнавальних завдань. Компетентність формується в учнів на основі оволодіння змістовими, процесуальними та мотиваційними компонентами підручника. Сформованість мотиваційного компонента учнів до навчання головно залежить від якості навчальної книги, а тому підручник має передбачати умови для самонавчання, самоконтролю та самооцінювання [253, с. 5].

Для визначення пріоритетних параметрів експертизи навчальної літератури Р. Шаменашвілі запропонував рейтингову характеристику оцінювання підручників:

1. Відповідність програмі та стандарту.
2. Доцільність відбору змісту освіти.
3. Науковість змісту.
4. Доступність змісту.
5. Урахування вікових особливостей.
6. Спрямованість на особистісно-орієнтоване навчання і засоби диференційованого навчання.

7. Компетентнісний підхід до змісту підручника.
8. Забезпечення міжпредметної інтегративності знань.
9. Доступність та глибинність викладу.
10. Забезпечення наступності підручника.
11. Забезпечення можливості самостійної роботи з підручником.
12. Формування інтересу до предмета.
13. Оптимальна складність тексту.
14. Аналіз взаємозв'язку дидактичної та методичної бази підручника.
15. Наявність та доцільність методичного апарату підручника.
16. Формування потреби скористатись підручником.
17. Формування культури роботи з підручником.

18. Наявність психофізіологічної комфортності роботи з підручником [305, с. 18–19]. Вважаємо, що недоречним буде формування рейтингу найважливіших параметрів оцінювання якості навчальної літератури, адже кожен з них регламентує вимоги до різних, але невіддільних аспектів навчальної книги. На необхідності перегляду параметрів для експертизи рукописів – включення тих параметрів, які відповідають за цілісність змісту певної освітньої галузі, – виділення основ для його інтеграції наголошує Т. Сігіда [254, с. 78].

У Положенні про Всеукраїнський конкурс навчальних програм та підручників для загальноосвітніх навчальних закладів 2004 року закріплено чіткі вимоги до підручників:

1) науковість змісту (відповідність змісту навчальній програмі з предмета, вимогам до структури, обсягу й ступеня науковості розгляду матеріалу; коректність введення наукових понять; матеріал має бути викладений логічно, з урахуванням внутрішньопредметних та міжпредметних зв'язків, сприяти розвитку особистості школяра);

2) структура змісту (наявність змісту підручника та його структурних елементів; наявність словників термінів, таблиць, списку додаткової літератури;

відповідність розділу одній навчальній темі; наявність попередніх структурантів (що треба вивчити, зв'язок з попереднім матеріалом) та завершальних структурантів (підсумок, узагальнювальна таблиця, інтерактивна ситуація);

3) доступність змісту (підручник повинен бути цікавим для учнів; написаний мовою, що відповідає психологічним особливостям засвоєння навчального матеріалу школярів певної вікової категорії; наявність у тексті елементів пояснення; рівень доступності повинен бути таким, щоб учень міг успішно використовувати підручник для самостійного опрацювання, але не містити примітивізму чи наукової вульгаризації змісту науки);

4) науково-методичний апарат підручника (повинен виконувати функцію управління пізнавальною діяльністю учнів; містити спеціальні завдання для самостійної роботи над текстом та ілюстративним матеріалом; ілюстрації повинні супроводжуватись підписами та текстами; наявність графіків, схем, таблиць та їхнє практичне застосування);

5) пропоновані методики (наявність способу вивчення уроку; наявність завдань для організації різних форм роботи; наявність мнемонічних та мнемотехнічних прийомів запам'ятовування) [192, с. 25–30].

Сучасні вимоги до змісту підручника історії базуються на реалізації мети шкільної історичної освіти на основі накопичення знань про основні події та процеси, оволодіння способами розумових дій, необхідних для розуміння минулого, формування ключових і предметної компетенцій. Оцінювання змісту підручників сьогодні включає в себе й антидискримінаційну експертизу текстових та позатекстових матеріалів підручника на виявлення дискримінації щодо політичних, релігійних та інших переконань у формі стереотипів, ксенофобії, етноцентризму та ін. Закон України «Про освіту» гарантує здобувачам освіти захист від будь-яких проявів дискримінації під час освітнього процесу [221].

Найпоширеніші дискримінаційні прояви, що мають місце в контексті шкільних підручників:

- кількісна диспропорція представленості осіб обох статей. За даними досліджень [80, с. 35], співвідношення чоловічих та жіночих образів становить 30 до 1, у підручнику не можуть використовуватись стереотипні судження про вторинність жінки порівняно з чоловіком. Автори підручників повинні скористатися всіма можливими засобами, аби зробити жінок вагомим суб'єктом історичного процесу [80, с. 79]. Підручники мають містити пояснення, чому в конкретних історичних умовах саме представники чоловічої статі мали можливість доступу до престижних сфер суспільної діяльності. У підручниках новітньої історії необхідно кардинально збільшити кількість жіночих образів;

- представлення осіб різних статей, віку, етнічності, релігії та ін. лише в стереотипних соціальних ролях;

- сегрегація і поляризація за ознаками статі, етнічності, релігії і т.п.;

- зображення загальнолюдських цінностей виключно через образ чоловіка, етнічного українця, православного, людини без будь-яких фізичних обмежень [80, с. 34–37].

Вважаємо, що через брак досвіду в проведенні антидискримінаційної експертизи необхідно належним чином проаналізувати та врахувати іноземний досвід. Однак антидискримінаційну експертизу треба розпочати з відповідного аналізу навчальних програм, на основі яких укладаються підручники, а експертиза самого змісту підручника повинна включати докладний аналіз усіх структурних компонентів, що корелює з критеріями антидискримінаційної експертизи.

Ряд дослідників осердям аналізу змісту підручника вважають комунікативність та автономність навчального тексту підручника, що розглядається як можливість крізь приму його змісту забезпечити доступний діалог з учнем та функціонування підручника як самодостатньої системи, яка

забезпечує формування в учнів загальноосвітніх наукових знань з предмета, ключових та предметних компетентностей.

Обов'язкова вимога щодо змісту підручника, на переконання Р. Арцишевського, його науковість, оскільки зміст освіти розробляється на основі науки, але має передавати не її зміст, а зміст навчального предмета [5]. Головною ж вимогою до наукової відповідності є те, що при трансформації змісту науки в зміст навчального предмета треба уникати надмірного спрощення наукових положень, їх перекручувань. Однією з важливих вимог до науковості змісту дослідник вважає системність. Оскільки у змісті підручника неможливо відтворити всієї системи науки, то автори програм та підручника, намагаючись довести обсяг знань до максимально допустимого в межах навчального часу, можуть порушити системність викладу навчального матеріалу, унаслідок чого зміст підручника перетворюється на хаотичний і фрагментарний виклад наукових знань. Важливим критерієм оцінки змісту підручника є також відповідність структури цього змісту структурі науки, що полягає у наявності в змісті підручника головних складових науки.

Р. Арцишевський наголошує на тому, що, оцінюючи зміст підручників з історії, необхідно враховувати, наскільки він відтворює різні погляди у висвітленні підходів та подій. Також має враховуватись повнота відтворення історичних подій, адже багато авторів схиляються до висвітлення здебільшого політико-економічної складової суспільних формацій. Важливим критерієм оцінки змісту підручника, на думку дослідника, є його виховний потенціал. Підручник повинен містити яскраві приклади для наслідувань.

О. Жосан вказує на необхідність урахувати систематичність та логічність викладу навчального матеріалу при аналізі змісту підручника [84]. При цьому підручник має бути цікавим для учнів та написаний мовою, що відповідає можливостям учнів певного шкільного віку. Проте, наголошує дослідник, варто уникати механічного спрощення змісту предмета. Підручник повинен готувати учнів до самонавчання через такі змістові аспекти, як

мотиваційний, що відображається у вживанні в змісті різних засобів підтримки самостійної праці, та процесуальни, який полягає у вмінні автора спроектувати у змісті підручника розгорнутий процес самонавчання.

Серед українських науковців та педагогів-практиків чимало дослідників критерієм оцінювання змісту підручників розглядають їх на відповідність державним стандартам у галузі освіти та навчальним програмам з предмета, здатність їхнього змісту виконувати цільове призначення – забезпечувати результативність навчально-пізнавальної діяльності школярів.

Серед теоретико-аналітичних досліджень шкільних підручників найважливішим методом, як вважає Н. Буринська, є аналіз відповідності змісту підручника навчальній програмі, що дає змогу з'ясувати, чи відповідає обсяг навчального матеріалу підручника передбаченому навчальними програмами [25, с. 9]. Ця ідея досить поширена серед українських учених, залишаючись актуальною і сьогодні, адже підручник – це носій змісту освіти і тому мусить відповідати вимогам та очікуванням до знань та умінь учнів.

Критерії якості оцінки змісту навчальних видань та проведення їх експертизи аналізувалися в рамках Українсько-нідерландського проекту «Громадські платформи освітньої реформи в Україні» [136]. Зазначалось, що головною ознакою якості підручника є його відповідність держстандартам у галузі освіти та санітарно-гігієнічним нормам. Проте наголошувалось, що відсутність національних критеріїв оцінювання якості навчальних видань призвело до того, що вони спорадично з'являються до проведення конкретних конкурсів. Для об'єктивної оцінки навчальних видань було запропоновано створити національний банк незалежних експертів, до створення якого чиновники місцевих управлінь освіти не будуть причетними. Заслуговує на увагу пропозиція проводити навчання і для експертів, і для авторів навчальних видань.

Відома дослідниця змісту освіти та процесу підручникотворення О. Савченко найважливішим критерієм оцінки якості підручника вважає

порівняльний аналіз засвоєння учнями знань з конкретного предмета за різними підручниками. Важливими критеріями також виступають: різнобічне рецензування, яке має включати висновки дидакта, методиста, учителя, психолога, вченого з відповідної наукової галузі; щільність навчальних текстів, їх можливість в організації діалогу. Необхідним є повторне рецензування після належного доопрацювання підручників авторами [246, с. 38].

С. Бондар наголошує на тому, що сучасний підручник мусить мати виразні ознаки певної педагогічної технології, містити різноманітні завдання, за допомогою яких забезпечуватиметься діалог та полілог як форми організації співпраці між учителем та учнем, учнями. Також підручник повинен забезпечувати диференційованість у навчанні, що реалізується фіксацією базового навчального матеріалу, а також різних рівнів його ускладнення [20, с. 11].

Теоретичне обґрунтування дидактичних та методичних вимог до підручника історії здійснив І. Смагін [256], зазначаючи, що рівень доступності необхідно визначати можливістю використання підручника в самостійному пізнанні. При оцінюванні підручника треба звертати увагу на те, чи навчальний зміст позитивно впливатиме на формування національної свідомості, моральних якостей особистості, гуманістичних цінностей, життєвих пріоритетів. Методичний апарат підручника повинен містити достатню кількість навчальних завдань для досягнення передбачених програмою освітніх результатів.

Методичні критерії відповідності змісту підручника вимогам освітньої системи, на думку І. Смагіна, визначаються за такими показниками: можливість використання підручника в поєднанні з активними методами навчання, побудова змісту та його структурування за принципами компетентісно орієнтованого навчання, спрямованість змісту на формування складових предметної історичної компетентності, рівень сприяння матеріалів підручника формуванню критичного мислення учнів, наявність у підручнику ілюстрацій

для розкриття властивостей предмета пізнання, формування змістом навчального матеріалу інтересу до вивчення історії [258, с. 696–698].

Сучасні вимоги до змісту підручника історії базуються на реалізації мети шкільної історичної освіти на основі накопичення знань про основні події та процеси, оволодіння способами розумових дій, необхідних для розуміння минулого, формування ключових і предметної компетенцій. Також підручник має враховувати недискримінаційний підхід в освіті, у підручнику не можуть використовуватись стереотипні судження про вторинність жінки порівняно з чоловіком. Автори підручників мають скористатися всіма можливими засобами, аби зробити жінок вагомим суб'єктом історичного процесу [80, с. 79].

Експерти повинні врахувати, що сучасний підручник як засіб навчання повинен відповідати таким основним параметрам:

- ступінь відповідності навчальній програмі: повнота й вичерпна реалізація в підручнику предметного змісту, визначеного навчальною програмою; відповідність обсягу підручника кількості навчальних годин, відведених на вивчення предмета; логічна послідовність і систематизованість викладу основних змістових питань, дотримання принципів науковості, доступності, наочності та ін.;

- відповідність підручника сучасній освітній парадигмі: реалізація ідей особистісно орієнтованого підходу; компетентісна орієнтованість змісту; реалізація діяльнісного підходу;

- особливості структурування змісту підручників: відповідність тексту та ілюстрацій основним психолого-педагогічним вимогам; повнота реалізації можливостей методичного апарату в забезпеченні організації навчально-пізнавальної діяльності учнів; доцільність та ефективність апарату орієнтування; забезпечення виховної, розвивальної і здоров'язбережувальної функцій [80, с. 6–7].

Першорядну роль, на нашу думку, в аналізі та оцінювання змісту шкільних підручників має забезпечення синтезу теоретичного аналізу та

експериментальної перевірки, яка здійснюється на базі закладів загальної середньої освіти. Такий підхід допоможе забезпечити врахування повноти аналізу всіх дидактичних аспектів аналізу змісту шкільних підручників та ефективності використання навчального контенту в організації освітнього процесу.

Об'єктивно і неупереджено оцінити підручник, на думку Я. Кодлюк, можна лише шляхом глибокого теоретичного аналізу та експериментальної перевірки. Дослідниця розрізняє такі види теоретичного аналізу підручників:

1) описовий, що дозволяє виявити науковість підручника, відповідність змісту підручника навчальній програмі, доцільність відбору навчального матеріалу, наступність, виховну спрямованість;

2) порівняльний, що передбачає аналіз підручників різних років видання – вітчизняних і зарубіжних;

3) матричний аналіз, що дозволяє виявити кількість і побудову елементів тексту, залежність між елементами [98, с. 75].

У процесі експериментального дослідження підручника здійснюють спостереження, а також опитування вчителів та учнів. Об'єктом спостереження має стати використання підручника на уроці, самостійна робота з ним школярів, тобто пріоритетним в дослідженні має стати функціональність навчальної книги. Також ваговою складовою аналізу навчальної літератури, як вважає дослідник, є анкетне опитування вчителів, які працюють з тим чи іншим виданням, що дозволить отримати оцінку окремих структурних елементів підручника [98, с.77–78].

Підручник своїм змістом та формою, на думку О. Жосана, не повинен бути проекцією наукового знання, а передбачати інтелектуальний розвиток учнів на основі відповідного структурування змісту, різнорівневості та диференційованості навчальних текстів, використання різних форм презентації навчального матеріалу, орієнтації на розуміння фактів, ідей та теорій, діалогічний характер навчальних текстів. Також, за висновками О. Жосана,

підручник має бути чітко та зрозуміло структурований, а кожен розділ навчального видання повинен відповідати одній темі, у межах якого необхідно чергувати різні види навчальної діяльності.

Система експертизи навчальної літератури здійснюється з метою визначення якості навчальної літератури та придатності її до використання в навчально-виховному процесі і повинна включати в себе наукову, психолого-педагогічну, незалежну експертизу, апробацію [84, с. 68–70, 72].

Особливості апіорної експертизи змісту шкільних підручників історію досліджено Ю. Жуком [86]. Перевагами апіорного оцінювання є простота організації процедури та оперативність в одержанні результатів. Однак при оцінюванні параметрів якості підручника експерти користуються своїм колишнім досвідом та поглядами, а тому експертиза повинна бути організована правильно, необхідно чітко визначати критерії для оцінки, що дозволить знизити рівень суб'єктивності в оцінюванні якості змісту навчальної літератури.

На наше переконання, найважливішим критерієм оцінювання змісту підручника має стати його аналіз на спроможність виконувати роль провідного засобу навчання, бути повноцінним посібником самонавчання учня. Відповідно, такий підхід вимагає від авторів підручника передбачити його змістом моделювання пізнавальної діяльності учня та професійної педагога. Саме тому ми здійснимо аналіз підручників з історії 2017 року видання на предмет можливості ефективного їх використання на різних етапах уроку як провідної форми організації освітнього процесу.

В умовах трансформації вітчизняної освіти та становлення нової освітньої парадигми, що базується на особистісно зорієнтованому, компетентнісному та діяльнісному підходах, урок залишається основною формою організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. Водночас підручник залишається основним джерелом отримання знань, формування ключових та предметних компетентностей з навчального предмета, що використовується в

системі освіти на різних рівнях і базується на теоретичних і світоглядних досягненнях класичної і сучасної педагогіки. На жаль, практика засвідчує, що підручники досить неефективно використовуються на уроках для організації пізнавальної діяльності учнів, в тому числі й самостійної роботи.

Важливі аспекти дослідження структурних компонентів уроку, їх класифікації за дидактичною метою здійснив В. Онищук [175]. Подальше переосмислення типології уроків історії, етапів та структурних компонентів здійснено В. Мисаном, О. Пометун, Г. Фрейманом. Також В. Мисан [142] запропонував класифікацію уроків за формою на основі аналізу методів навчальної діяльності, що застосовуються на уроці. Засади сучасного уроку історії та принципи викладання історії дослідив та описав Ф. Левітас [122]. Діалектична єдність між діяльністю вчителя та учня на уроці, що базується на пізнавальних потребах учня, обґрунтована Т. Чернецькою [298]. Важливість урахування вікових особливостей учнів при доборі навчального матеріалу та забезпечення принципу наступності в освітньому процесі обґрунтовано М. Чепіль [294]. Л. Терлецька [266] звертає увагу на використання активних методів пізнання як запоруку результативності пізнавальної діяльності учнів.

Основною, хоча й не єдиною, формою організації освітнього процесу в школі є урок. Питанню вивчення уроку та його структурних елементів, відповідно – і класифікації уроків на їхній основі, присвячено не одне дослідження. Після А. Вагіна, що запропонував класифікувати уроки історії на основі змісту самого історичного матеріалу, найбільш універсальну типологію уроків за дидактичною метою занять було запропоновано В. Онищуком. За цією ознакою розглядають такі типи уроків: урок засвоєння нових знань; урок формування (засвоєння) умінь і навичок; урок застосування знань, умінь і навичок; урок узагальнення й систематизації знань; урок перевірки знань, умінь і навичок; комбінований урок [175, с. 47]. Також В. Онищук сформулював та описав структурні компоненти уроку відповідно до його типу, його дидактичні функції та послідовність [175, с.52].

У сучасній методичній літературі описано такі типи уроків: урок вивчення нового матеріалу, формування умінь і навичок; урок перевірки знань, умінь і навичок (урок контролю); урок узагальнення та систематизації знань умінь і навичок; комбінований урок. В. Мисан групує структурні компоненти уроку, виділяючи три його етапи: підготовчий, основний та заключний, зазначаючи орієнтовну тривалість кожного з них [142, с. 21–22].

У педагогічній пресі досить часто знаходимо розробки нестандартних типів уроків, що засновані на методах пізнавальної діяльності (урок-КВК, урок-бесіда, урок-екскурсія). Така інформація розходиться тисячними тиражами і сприймається педагогами як сучасна типологія нетрадиційних уроків. І все ж багато методистів і науковців, зокрема й В. Мисан, наголошують, що на основі врахування методу навчальної діяльності припустима класифікація уроків за їхньою формою [142, с. 27–28].

Через значний обсяг навчального матеріалу, що передбачений чинною навчальною програмою з історії для закладів загальної середньої освіти, вчителі надають перевагу урокам вивчення нового матеріалу та комбінованим урокам [92]. Обидва типи уроку на підготовчому етапі передбачають активізацію розумової діяльності школярів [142, с. 20, 22]. Для організації пізнавальної діяльності учнів під час цього структурного компонента уроку тільки В. Власов запропонував до кожного параграфа підручника опрацювання фрагмента писемного джерела та його аналізу, що спонукає учнів до подальшого продуктивного опрацювання навчального матеріалу [36].

Набагато ширші можливості змісту підручників для пригадування та відтворення матеріалу, що є базою для вивчення нового, тобто здійснення актуалізації опорних знань та вмінь учнів. У підручнику Ф. Турченка відповідні завдання та запитання розміщені в рубриці «Згадайте» [288], П. Полянського – у рубриці «Пригадайте» [201], подаються вони також і в підручниках І. Бурнейка та ін. [25], О. Гісема [50]. Варто зауважити, що з курсу історії України опорними поняттями для засвоєння нових знань є навчальний

матеріал, що вивчався на попередньому уроці, а тому його актуалізація може поєднуватися з перевіркою домашнього завдання, тоді як для засвоєння нових знань з курсу всесвітньої історії необхідне пригадування та відтворення навчального матеріалу, що вивчався в попередньому класі [145, с. 246]. З цієї позиції доречним є розміщення на початку деяких параграфів підручника І. Щупака рубрики «Історичні подробиці», що містить короткий виклад розвитку країни в попередні періоди [313, с. 156].

Аналогічний аналіз розвитку країн у попередні часи міститься в підручнику С. Д'ячкова та С. Литовченка зі всесвітньої історії і подається вже авторами до кожного параграфу [77]. В. Власов у підручнику з історії України для актуалізації опорних знань пропонує низку запитань та завдань на перевірку сформованості історичної компетентності учнів, що зазвичай супроводжують документ для активізації пізнавальної діяльності чи історичну мапу [36].

На думку В. Онищука, мотивація навчальної діяльності школярів не може бути окремим етапом уроку, оскільки ця робота проводиться на кожному його етапі [175, с. 63]. Автори підручника з історії України І. Бурнейко та ін. з метою мотивації пізнавальної діяльності школярів подають завдання до кожного параграфа, наприклад: «Упродовж уроку з'ясуйте: Україна була суб'єктом чи об'єктом міжнародних відносин» тощо [27]. Відповідні завдання чи запитання вміщено до кожного пункту параграфа в підручнику О. Пометун та ін. з історії України («Визначте, які наслідки мав промисловий переворот для України», «У чому сутність масонського руху? Чи можна вважати його проявом національного відродження?») [213]. Серед цих завдань багато таких, що допоможуть учителеві організувати дослідницьку роботу учнів на уроці, яка сприятиме формуванню самостійної та творчої активності. Адже, як зазначає Л. Терлецька, активність виникає саме тоді, коли з'являється необхідність, що спонукає людину до самодіяльності [266, с. 198]. Прикро, що тільки деякі автори підручників (І. Бурнейко, П. Полянський, І. Щупак) на початку кожного

розділу вмістили перелік того, що учні знатимуть, розумітимуть та вмітимуть після опрацювання навчального матеріалу [27; 201; 313]. Інші автори таку можливість мотивувати пізнавальну активність учнів не врахували.

Набагато більші дидактичні можливості сучасних підручників з історії в організації навчальної діяльності учнів під час основного етапу уроку, що передбачає сприйняття та осмислення навчального матеріалу. У підручнику історії України В. Власова основний текст параграфів згрупований у структурні пункти та супроводжується ілюстративним матеріалом, серед яких достатня кількість діаграм, графіків, а також мап [36]. Пояснювальний текст підручника містить достатньо завдань та запитань, що дає можливість учителеві поєднати сприйняття навчального матеріалу з його первинним осмисленням та засвоєнням, що, як засвідчує практика, є найбільш ефективним при організації навчальної діяльності учнів. Серед завдань оптимально дібрано і фрагменти історичних джерел, що дає можливість учням оволодіти певною інформацією та ввести її в індивідуальний досвід.

Аналогічний підхід використано в підручнику історії України І. Бурнейка та ін., у якому в кінці кожного пункту параграфа вміщені запитання і завдання, фрагменти історичних джерел для опрацювання та завдання до них [27]. Дидактично збалансовані завдання, що можуть бути використані в процесі опрацювання навчального матеріалу, вміщено в підручнику історії України авторів О. Пометун [213] та ін., останні дають можливість організувати різні за формою види пізнавальної діяльності учнів. Автори акцентують увагу на роботі з ілюстраціями як одним з джерел отримання історичної інформації. Також запропоновано багато завдань на порівняння та зіставлення, що забезпечує розвиток критичного аналізу інформації, уміння відрізняти істотне від несуттєвого в її змісті. У підручнику П. Полянського (всесвітня історія) вміщено значну кількість діаграм зі статистичними даними, схем, що можуть послугувати вчителю для організації різноманітної самостійної роботи учнів на уроці [201].

Автори С Д'ячков та С Литовченко для організації первинного осмислення навчального матеріалу пропонують рубрики «Для допитливих», «Люди, справи, ідеї», у яких використано статистичні матеріали та інформацію, що розширює пізнавальний діапазон учнів [77]. Також у кінці кожного пункту вміщено «Запитання і завдання для обговорення», що покликані забезпечити осмислення учнями не тільки причиново-наслідкових і просторових зв'язків між явищами, що вивчаються, а й закономірностей розвитку суспільства. Належна увага приділяється висвітленню суті понять, якими повинні оперувати учні. Визначення понять здійснюється в пояснювальному тексті (з обов'язковим виділення тла) чи на берегах. Зазначимо, що автори оперують більшою кількістю термінів і понять, аніж це передбачено програмою. М. Чепіль доводить важливість подання нових понять відповідно до того, що учні вже засвоїли [294, с. 246]. Проте автори дають визначення багатьох понять, які вже відомі учням з попередніх курсів. Дефініції вивчених, але важливих понять доречно вміщувати в тлумачних словниках наприкінці підручників.

З метою розвитку розумової культури учнів, удосконаленню вмінь роботи з інформацією для її аналізу та засвоєння, усі (без винятку) автори підручників намагаються виділити головне в основному тексті, використовуючи курсив чи напівжирний шрифт, а І. Щупак вводить систему кольорових позначень. Зазвичай автори підручників намагаються звернути увагу учнів на терміни, дати подій, історичні персоналії. Найбільше таких виділень головного виявлено в підручнику з історії України авторів І. Бурнейка та ін. (в середньому 15–20 на сторінку повного тексту), що досить важко сприймається та перешкоджає ефективному засвоєнню навчального матеріалу [27]. Погоджуємося з Т. Чернецькою, яка вважає, що саме загальнологічні способи діяльності, які включають в себе вміння до аналізу та узагальнення, сприяють орієнтації суб'єкта на освітню діяльність [298, с. 143]. Заслуговує на увагу система інформаційних схем і таблиць, що використані в підручниках П Полянського та

О. Пометун, які виводяться з пояснювального тексту, що є запорукою формування інтелектуальної культури учнів [201; 213].

Для формування хронологічної компетентності учнів більшість авторів підручників у кінці параграфа подають перелік дат для запам'ятовування («Основні події», «Запам'ятайте дати»). В. Власов та П. Полянський для кращого впорядкування та відтворення послідовності подій пропонують учням хронологічні стрічки, а С. Д'ячков – синхронізовані таблиці, що відображають основні події в Україні та країнах світу [36; 77; 201]. Для вдосконалення картографічних вмінь, що є складовою просторової компетенції, автори використовують різноманітні історичні карти, які розміщені в межах параграфів чи в кінці підручника (О. Пометун, І. Щупак). У підручниках достатня кількість завдань для роботи з історичною картою, з них найбільшу кількість мап продуктивного характеру вміщено в підручниках з історії України авторів І. Бурнейка, В. Власова, О. Пометун [27; 36; 213].

Узагальнення та систематизація знань учнів, як структурний компонент уроку, передбачає виконання навчально-пізнавальних завдань, що вміщені в кінці параграфів підручників. Дехто з авторів здійснив систематизацію завдань і запитань за методами і формою діяльності учнів, їхньої складності; наприклад: «Знаю й систематизую нову інформацію», «Обговоріть у групі», «Мислю творчо й самостійно» (І. Щупак) [313]; «Перевірте, як ви запам'ятали», «Подумайте і дайте відповідь», «Виконайте завдання», «Творче завдання» (О. Гісем) [50]. Окремо передбачені завдання для виконання учнями вдома тільки в підручнику з історії України О. Пометун [213].

Автори багатьох підручників здійснили якісний підбір навчального матеріалу для організації проведення лабораторно-практичних занять, що також передбачені чинною програмою [92, с. 8]. Уміщені в підручниках фрагменти документів, ілюстрації, діаграми, таблиці, історичні довідки, що супроводжуються коротким теоретичним викладом, дають можливість учителям організувати дослідницьку діяльність учнів [36; 27; 77; 201; 213; 288;

313]. У підручнику всесвітньої історії (автори О. Гісем та О. Мартинюк) для практичних робіт запропоновано тільки адаптований текст, що супроводжується низкою запитань та завдань [50]. Зміни, внесені до навчальної програми в 2017 р., дають можливість учителеві відмовитись від проведення практичних занять, а організовувати практичну роботу учнів на різних етапах уроку [4, с. 8]. Програмою здебільшого рекомендовано для практичних робіт скласти хронологічні таблиці, що є продовженням знаннєвої парадигми, а тому лабораторно-практичні заняття мають залишитись в арсеналі вчителя історії з організації освітнього процесу [145, с. 250].

Великий спектр можливостей використання змісту підручника в організації самостійної роботи учнів на уроці узагальнення і систематизації знань та умінь вміщено в підручниках всесвітньої історії І. Щупака у формі різноманітних завдань [313]. Є такі матеріали і в підручниках з історії України авторів В. Власова [36], О. Пометун [213] та ін., всесвітньої історії – О. Гісема та О. Мартинюка [50], хоча більша частка таких завдань – це завдання контрольного характеру. У підручнику історії України І. Бурнейка та ін. [27] такі матеріали вміщено тільки в кінці підручника для узагальнення знань та умінь учнів з усього курсу. У підручнику історії України Ф. Турченка та В. Мороко [288], всесвітньої історії П. Полянського [201] використано узагальнювальний теоретичний виклад основних положень розділу. Немає матеріалів для організації роботи учнів під час уроків узагальнення та систематизації знань та умінь у підручнику всесвітньої історії С. Д'ячкова та С. Литовченка [77].

Скурпульозний аналіз шкільних підручників з історії 2017 року видання, вивчення результатів конкурсного відбору проектів підручників для закладів загальної середньої освіти дає можливість стверджувати про неефективність конкурсного відбору проектів підручників для закладів загальної середньої освіти, як наслідок – друк великим тиражем підручників, спроможність яких виконувати роль провідного засобу навчання, забезпечувати формування в

учнів загальних та предметних компетентностей викликає сумнів. Одна з причин такого стану – здійснення експертизи проекту підручника лише трьома експертами: науково-педагогічним працівником, методистом, учителем. Вважаємо за доречне істотне збільшення числа експертів, що унеможливить поверхову експертизу проектів, поданих на конкурс; обов'язкове здійснення порівняльного аналізу всіх проектів однотипних підручників, що дозволить зменшити кількість проектів підручників, які виносяться на другий етап конкурсного відбору. Саме велика кількість проектів, що виносяться для вибору педагогічними працівниками, поспіх, зумовлений обмеженими строками відбору, призводить до того, що у висліді маємо неякісний вибір навчального контенту. Доречним буде обмеження кількості проектів, які подаються автором одноосібно чи у співавторстві з однієї позиції, адже докладний аналіз таких видань засвідчує, що вони суттєво не різняться. Деякі спроби в забезпеченні якісного аналізу проектів навчальної літератури зреалізовано в Положенні про конкурсний відбір 2018 року (Дод. Е).

На підставі викладеного стверджуємо, що питання формування змісту шкільної історичної освіти та оцінювання якості навчальної літератури з предмета залишатимуться актуальними й надалі. Принципи експертизи шкільних підручників з історії як і самі підручники, пройшли складний та тривалий шлях становлення та істотно трансформувались. Попри те, що сучасна педагогічна наука у своєму арсеналі має чіткий перелік дидактичних та методичних вимог до змісту підручника історії, він є далеко не вичерпним, а деякі критерії потребують переосмислення та зміни. Автори сучасних підручників повинні скористатися найкращими досягненнями у створенні вітчизняного підручника історії на всіх етапах його становлення, адже на кожному з них ми маємо ряд навчальних книг, конструювання змісту яких заслуговує на увагу [159, с.182–183]. Саме це забезпечить створення поліфункціональних шкільних підручників, що відповідатимуть новітнім освітнім стандартам та вимогам і запитам суспільства.

Висновки до розділу 2

Реалізація мети шкільної історичної освіти забезпечується належним поєднанням знаннєвої, діяльнісної та ціннісної компоненти у змісті підручника історії як носія змісту історичної освіти. На конкретних прикладах показано можливості шкільних підручників з історії в процесі оволодіння учнями спектром історичних знань, формування вмінь та навичок задля успішної реалізації в соціумі, виховання рис особистості, що органічно корелюють із суспільними очікуваннями.

Аналіз змісту шкільних підручників з історії дає можливість стверджувати, що саме автори третього та четвертого етапів підручникотворення забезпечують можливості для розвитку вміння розуміти діалектику минулого, осягати сучасне та прогнозувати майбутнє: О. Бандровський, В. Власов (2014), О. Пометун, П. Мороз, Ю. Малієнко (2014) – для учнів 6 класу; В. Власов (2016), Н. Гупан, І. Смагін, О. Пометун (2015) – для учнів 7 класу; С. Осмоловський та Т. Ладиченко (2009; 2017), П. Полянський (2017) – для учнів 9 класу.

Схарактеризовано також виховний потенціал шкільних підручників з історії, створених за період 1991 – 2017 рр. Акцентовано увагу на використанні змісту підручників з історії в забезпеченні творчого розвитку учнів, формуванні критичного мислення, практичних умінь та навичок, спроможності розкрити їхній інтелектуальний потенціал, предметної компетентності. У нових підручниках артикульовано важливу для сучасного учня аксіологічну компетентність, що передбачає формування умінь давати оцінку історичних подій та історичних постатей, осмислювати зв'язки між історією та сучасним життям. Зміст підручників з історії повинен сприяти формуванню в учнів національної свідомості, національної гідності, прищепленню толерантності й поваги до поглядів, відмінних від своїх.

Розглянуто трансформацію загальнодидактичних функцій підручників з історії для закладів загальної середньої освіти досліджуваного періоду. З'ясовано, що перші навчальні видання 90-х рр. виконували передовсім інформаційно-відтворювальну функцію, що закріплювала модель навчання на рівні «присвоєння-відтворення», натомість сучасні видання мотивують учнів до самостійної пізнавальної діяльності. Мотиваційна модель більше притаманна підручникам, що з'явилися після прийняття Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2004), першою вдалою спробою побудови навчальної книги за таким принципом можна вважати підручник всесвітньої історії для учнів 8 класу І. Мішиної, Л. Жарової, А. Міхеєва (1994).

Аналіз змісту підручників для класів з поглибленим вивченням предмета та профільних класів засвідчив недостатню увагу авторів до трансформаційної функції підручників. Ідеться про дисбаланс між обсягом навчального матеріалу та кількістю академічних годин, що відводиться на його вивчення. Найбільше таке явище простежується у підручниках для класів з поглибленим вивченням предмета авторів О. Гісема (2016) для учнів 8 класу, О. Гісема та О. Мартинюка (2017) для учнів 9 класів, які містять приблизно ту ж кількість навчального матеріалу, що й підручники для звичайних класів загальноосвітніх шкіл.

Доведено, що однією з важливих проблем змістового наповнення шкільних підручників з історії залишається його аналіз та оцінювання. Більшість дослідників (Н. Буринська, Я. Кодлюк, Ю. Кузнєцова, О. Ляшенко, О. Сігіда, О. Жосан та ін.) одностайні в тому, що при аналізі та оцінюванні змісту підручників необхідно враховувати його відповідність засадам навчальних програм, рівень забезпечення методологічної наступності, абстрагованість від політичних та ідеологічних пристрастей, відповідність критеріям поліфункціонального навчального видання. З'ясовано, що сучасні вимоги до змісту шкільних підручників з історії базуються на реалізації мети шкільної історичної освіти на основі накопичення знань про основні події та

процеси, оволодіння способами розумових дій, необхідних для розуміння минулого, формування ключових та предметної компетенцій.

Простежується також еволюція поглядів на оцінювання змісту якості шкільних підручників. Якщо на початках вітчизняного підручникотворення ми мали розуміння підручника як інформаційної моделі курсу, то сьогодні маємо цілий спектр дидактичних та психологічних вимог до якості змісту підручників для закладів загальної середньої освіти. Така трансформація поглядів на оцінювання змісту підручників пов'язана з переосмисленням ролі та місця історичних знань у становленні особистості, перегляді концепцій викладання курсу школярам, утвердженні діяльнісного та компетентнісного підходів в освіті. Однак усі ці концептуальні зрушення потребують чергового перегляду змісту шкільної історичної освіти, більш ретельного добору фактів та подій вітчизняної і світової історії. За роки незалежності напрацьована належна нормативна база з питань оцінювання змісту підручників. З 2014 року бачимо кардинальні зрушення в питанні вибору підручників для закладів загальної середньої освіти, що пов'язано з початком участі педагогічних працівників цих закладів у виборі, а відтак і оцінюванні, змісту підручників.

Основний зміст другого розділу дисертації висвітлено в наукових працях автора [145; 146; 150; 152; 154; 159; 160; 163].

РОЗДІЛ III

ЕВОЛЮЦІЯ СТРУКТУРУВАННЯ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІСТОРІЇ ЯК ФОРМА РЕАЛІЗАЦІЇ ЇХ ЗМІСТУ (1991 – 2017)

У розділі йдеться про особливості структурування змісту шкільних підручників з історії, простежено тенденції у формуванні текстової та позатекстової компоненти навчальних видань. Розглянуто дидактичні параметри навчальних текстів підручників та їх реалізацію в підручниках з історії різних років видання. Доведено важливість наявності у підручнику фрагментів історичних джерел, що забезпечує можливість самостійного дослідження школярами минувшини, проаналізовано дидактичні вимоги щодо їхнього добору. Простежуємо підходи авторів у формуванні позатекстових компонентів підручника, їхню генезу, аналізуємо можливості методичного апарату підручників у забезпеченні результативності навчально-пізнавальної діяльності школярів та спроможність сучасних підручників формувати ключові та предметні компетентності. Схарактеризовано також можливості сучасних навчальних видань у проектуванні процесу пізнавальної діяльності учнів з використанням сучасних технологій та методик навчання. Розглядаємо зміст шкільних підручників з історії крізь призму поглядів педагогічної спільноти, оскільки це впливає на вибір проектів навчальних видань для системи загальної середньої освіти.

3.1 Особливості текстової компоненти в змісті шкільних підручників з історії

У контексті нашого дослідження актуальною є проблема визначення типу структури шкільних підручників з історії. Послуговуємося головню

класифікацією структурних компонентів підручника, яку запропонував Д. Зуєв [89] та вдосконалили Л. Алексашкіна, Н. Боголюбова і Л. Корабльова [2]. Усі компоненти підручника поділяються на текстові та позатекстові. Текстові компоненти домінують у сучасних підручниках з історії. До текстових компонентів відносимо такі види тексту, як основний, додатковий та пояснювальний [79, с. 21]. Текстовий компонент забезпечує інформаційну функцію навчального видання, тобто розкриття потенціалу підручника як носія змісту навчання. До позатекстових компонентів зараховуємо апарат організації засвоєння, ілюстрації, апарат орієнтування [2, с. 57]

Основний текст – цілісний авторський виклад системи фактів, понять та висновків, що забезпечує реалізацію освітньої, виховної та розвивальної функцій навчання. За змістом основний текст поділяється на вступний, інформаційний та заключний; за характером – це опис, оповідання, пояснення, проблемний виклад, узагальнення [79, с. 21]. Н. Ігнатенко наводить такі типи навчальних текстів: опис, розповідь, міркування [90, с. 2]. Навчальний текст шкільного підручника має відповідати загальнопедагогічним вимогам: відповідати навчальній програмі, бути науковим й водночас доступним, логічним, зв'язним і точним.

Г. Томальська зосереджує у своєму дослідженні увагу на основних функціях тексту шкільного підручника. Це комунікаційна – передавання автором обставин, причин, наслідків фактів та подій, що спрямоване на передачу минулого для розуміння сучасним читачем; та когнітивна, що впливає з ролі й призначення шкільного підручника [272, с. 420].

Логічність тексту підручника передбачає послідовність викладу навчального матеріалу, об'єктивність відображення фактів дійсності. Аналіз підручників засвідчує, що навчальний матеріал структурований за параграфами відповідно до тематичного викладу з поділом на логічно-сміслові пункти (підпункти). Зазначено, що підручники не встигають відображати часті зміни у

змісті навчально-пізнавальної діяльності учнів, які передбачені навчальними програмами (2012, 2015, 2016, 2017).

На основі багаторічних досліджень С. Трубачева наводить рекомендований обсяг параграфа для підручників з історії на основі темпу читання учнів: 5–6 класи – 2,5 – 3 сторінки; 7 класу – 3 – 3,5 сторінки; 8 класу – 3,5 – 4 сторінки; 9 класу – 4 – 4,5 сторінки основного тексту. Додатковий та пояснювальний тексти повинні становити близько 30% від основного тексту [276, с. 428]. Аналіз сучасних підручників з історії засвідчує, що автори значно перевищують обсяг основного тексту, тоді як обсяг додаткового тексту є значно меншим від рекомендованого. Простежимо тенденції зміни обсягу тексту підручника на прикладі підручників з історії України для учнів 7 класу. Підручники авторів Р. Лях, Н. Темірової (1995 і 1999 року видання) відповідають зазначеним вимогам: середній обсяг параграфа 4 – 4,5 сторінок, однак видання мають формат 60x90/16 [129; 130]. У підручнику В. Смолія та В. Степанкова 2001 року видання середній обсяг параграфа – 5,5 сторінок. Серед проаналізованих підручників саме навчальні книги другого та третього поколінь мають найбільше відхилення від рекомендованого обсягу. Пояснюється це тим, що зміст шкільної історичної освіти, передбачений навчальними програмами, не розрахований на визначену кількість навчальних годин. Також у всіх підручниках забезпечено виділення головного (дат, термінів, висновків) з використанням курсиву, напівжирного шрифту, різнокольорових позначень.

Важливим показником навчальних текстів є їхня доступність. Н. Ігнатенко зазначає, що результативність читання навчального тексту безпосередньо пов'язана з його розумінням. Ідеться про безпосереднє розуміння, що досягається одразу, та опосередковане, яке розгортається поступово [90, с. 3, 5]. Доступність навчального матеріалу є передумовою успішності учнів та впливає на мисленнєву діяльність особистості. Оскільки діяльнісний підхід в освіті передбачає активну пізнавальну діяльність учня на уроці, то обсяг навчального

матеріалу параграфа має бути таким, щоб учень зміг його опрацювати за передбачений час. Автори мають дотримуватися вимог щодо введення до навчального тексту суб'єктивно незнайомих слів на рівні не більше 4% [79, с. 22]. Аналіз підручників засвідчує, що в більшості з них забезпечується доцільність обраних конструкцій речень для розуміння учнями навчального тексту.

Основу змісту шкільного курсу історії складають поняття й факти, що вивчаються в хронологічній послідовності та мають важливе значення в опануванні учнями предметних компетентностей. На думку Г. Донського, для пояснення фактів необхідно якомога більше використовувати раніше сформований поняттєвий апарат [71, с. 32]. Натомість спостерігаємо тенденцію, за якої автори намагаються витлумачити в навчальному тексті й ті поняття, які вже засвоєні учнями. Заслуговують на увагу посторінкові словники, які мають містити поняття, що вводяться вперше та передбачені навчальною програмою. Опановані раніше терміни, що важливі для подальшого сприйняття та усвідомлення навчального матеріалу, доречніше згрупувати в термінологічні словники, які розміщуватимуться наприкінці підручників [148, с. 79]. Однак більшість дефініційних версій є надто складними для сприйняття учнями відповідного віку – авторам не варто намагатися подати в тлумаченні терміна максимум інформації про факти та історичні процеси. Деякі сучасні підручники містять малозрозумілі учням наукові висловлювання, багатослівні штампи, що змушують школярів їх заучувати без належного осмислення. Навчальний текст підручника має бути доступним для самостійного опрацювання, формувати вміння порівнювати, узагальнювати та систематизувати історичну інформацію про події, факти, процеси, персоналії [151].

Важливо, щоб авторський стиль навчальних текстів було змінено з монологу на діалог. Саме діалогічна мова підручника допомагає сповна реалізувати діяльнісний підхід в організації освітнього процесу, за якого учень є активним суб'єктом процесу учіння. Діалогізація тексту забезпечується з

допомогою спеціальних формул-зворотів: «зверніть увагу», «пригадайте», «як вам відомо». Такий підхід забезпечить наближення навчального тексту до більш доступного для учнів розмовного мовлення. Для забезпечення діалогізації навчального тексту важливо, щоб автор цитував думки професійних істориків та очевидців подій. Такий підхід не дає можливості домінувати авторській позиції, учень має змогу порівнювати інформацію, самостійно ухвалювати рішення при зіткненні з навчальною проблемою. Доречним буде включення до навчального тексту фрагментів історичних джерел, довідок з альтернативними поглядами, на основі яких буде забезпечено формування уміння наводити оцінки історичних подій, явищ та процесів. На жаль, маємо багато підручників лише з авторським поясненням історичного процесу, що нагадують добірку текстів на задану тематику і не стимулюють учня до діалогу, не слугують засобом для самовиховання [151].

Найпершим підручником досліджуваного періоду, який створений на засадах діалогічного викладу навчального матеріалу, став підручник для учнів 8 класу зі всесвітньої історії авторів І. Мішиної, Л. Жарової, А. Міхеєва 1994 року видання [143]. У ньому здійснено виклад навчального матеріалу на основі принципів цивілізаційного підходу. Наведемо два фрагменти основного тексту з підручників, у якому йдеться про Запорізьку Січ та етнонім «Україна»:

а) «Не знаючи цього, не зрозуміти смислу багатьох українських пісень та легенд. Наприклад, «їде козак з України до своєї дівчини...» Куди? Навіщо? Чому?

Відповіддю на поставлені запитання є неписані закони запорозьких козаків, які забороняли вивозити сім'ї на Січ, жінки і діти залишалися на зимівниках (корінних землях), захищених козаками порубіжних степів (Україна). Тож із настанням холодів козаки і навідувались до своїх сімей [143, с. 28].

б) «Обов'язковою умовою перебування на Січі був високоморальний аскетичний спосіб життя. Ця вимога стосувалася й ставлення січовиків до

жінок. Городовим козакам, які проживали у волості, «сидням» чи «гніздюкам», що мешкали по зимівниках, дозволялося мати сім'ю. Проте перебування жінок на Запорозжжі чи навіть відвідання ними Січі не допускалося ні за яких обставин» [264, с. 41].

Саме перший фрагмент тексту, незважаючи на те, що взятий з підручника першого покоління, більш інформаційно-ціннісний, не зорієнтований на формування стереотипних уявлень та має значний розвивальний та виховний потенціал. Натомість в другому фрагменті розповідь сповнена стереотипними уявленнями про життя козаків, простежується явне заперечення сімейних цінностей, нав'язується дивне уявлення про моральність.

Бракує такого підходу багатьом підручникам різних періодів підручникотворення. Чітке розмежування основного та додаткового тексту, який подано наприкінці параграфів, брак зацентрованої проблемності у висвітленні історичних подій простежується навіть у підручниках для профільних класів, зокрема в підручнику Т. Ладиченко та С. Осмолівського 2010 року видання [121]. Аналогічні вади спостерігаємо також в інших виданнях різних років [24; 115; 116; 118; 290].

Оптимальний обсяг додаткового та пояснювального текстів повинен становити третину від основного. Сучасний підручник з історії має містити достатню кількість історичних документів, уривків науково-популярних та художніх творів. Саме можливість самостійного дослідження школярами писемних джерел є запорукою успішного формування інформаційної компетенції. Вийшло чимало підручників з історії, автори яких ігнорують писемним джерелом як засобом отримання історичної інформації. Важливу роль у формуванні мовленнєвої компетенції, розвитку творчого потенціалу учнів, вдалим прикладом міжпредметної інтеграції є використання в підручнику фрагментів художніх творів [144, с. 33]. Серед підручників останнього покоління бачимо підручники, автори яких досить часто звертаються до літературних творів у викладі навчального матеріалу,

використовують їх для активізації пізнавальної діяльності школярів. Використання фрагментів художніх творів дозволяє автору вплинути на почуття учнів, додати викладу експресії та емоційності. У контексті нашого дослідження актуальними є твердження Б. Кубіс про забезпечення літературними текстами близького контакту з почуттями інших людей, формування образів, якими можна послуговуватися в дійсності [109, с. 366]. Окрім формування емпатійного мислення, досконала мова навчальних текстів підручників з історії сприяє розвитку мовної культури учнів, формує інтерес до навчання, зокрема до пізнавальної самостійності.

Автори підручників мають дотримуватися таких основних вимог до навчальних текстів підручників: вводити не більше чотирьох-п'яти термінів на параграф; новий матеріал повинен органічно впливати з уже засвоєних знань; навчальний текст треба почленувати на логічно завершені частини (параграфи, пункти); дотримуватись оптимальної побудови синтаксичних конструкцій; послідовний та логічний виклад навчального матеріалу; забезпечення діалогічності тексту; науковість та вірогідність положень; раціональний розподіл тексту на основний та додатковий.

На думку О. Пометун, головним принциповим положенням діяльнісного підходу є те, що формування свідомості людини нерозривно пов'язане з її діяльністю. Оскільки навчання є активним процесом діяльності людини та забезпечує її розвиток, то діяльність учня повинна бути спрямована на розв'язання певних навчальних завдань і тільки в результаті такої діяльності відбувається оволодіння знаннями й уміннями, забезпечується розвиток учня [202, с. 84]. Діяльнісний підхід потребує особливої організації педагогічного процесу, змісту освіти, відтак учень усвідомлено сприйматиме значущість навчальної діяльності. Саме тому підручник повинен містити вказівки щодо роботи з навчальним текстом. На думку Ю. Олексіна, автори підручника повинні максимально використати для цього можливості вступного тексту [323,

с. 302]. Позитивні зрушення в цьому аспекті простежуємо саме в сучасних виданнях.

Оскільки підручник є носієм інформації, містить систематизований навчальний матеріал, є засобом для засвоєння змісту освіти, саме він і є універсальною інформаційною моделлю, що виконує інформаційно-пізнавальну, дослідницьку, практичну та самоосвітню функції. Трансформація функцій підручника передбачає зміни його структури, зокрема й текстової складової. Ми переконані в тому, що на сучасному етапі розвитку шкільної історичної освіти важливе значення має саме додатковий текст підручника, провідним елементом якого стали фрагменти історичних джерел. На думку О. Пометун, це перетворило підручники на більш активний інструмент пізнання. За допомогою документів автори забезпечують альтернативність та багатоаспектність підходів до історичних фактів і явищ [202, с. 86]. Актуальною є думка Л. Алексашкіної, що доповнення основного тексту різноманітними історичними джерелами забезпечує учнів інформацією для розуміння й пояснення фактів, які містить основний текст. Також такий підхід забезпечує формування в них світоглядних переконань та оцінок, образних уявлень та емоційного ставлення до матеріалу, що вивчається. Водночас такий прийом збагачує пізнавальні характеристики авторського тексту та забезпечує розмежування тексту підручника в дидактичному плані на провідний та допоміжний [2, с. 61].

Серед історичних джерел найвагомішу роль у підручниках відводиться історичним документам. Вони розвивають в учнів здатність мислити, висловлювати власну думку, розуміти суть історичного процесу. Також історичні джерела є базою для осягнення учнями багатьох суспільних процесів. В. Власов зазначає, що історичне джерело, як засіб навчання історії, добре вписується в сучасну освітню парадигму, оскільки: відображає реальну, а не вигадану ситуацію; дає уявлення про відносність історичного знання; кожен документ здатний продемонструвати подібність між нами та людьми з дуже

давніх епох, а також відмінність близьких поколінь; джерело здатне переконливо продемонструвати, наскільки та як можна спотворити інформацію, причому свідомо й несвідомо [32, с. 4]. Варто враховувати те, що, на відміну від інтерпретаційної форми викладу фактів в авторському тексті підручника, історичний документ є джерельною формою подачі історичної інформації. Однак В. Мисан звертає увагу, що джерельній формі викладу навчального матеріалу притаманна своєрідна інтерпретація історичних подій, як і авторському викладу, у тому випадку, коли автор джерела не є очевидцем подій [138, с. 9].

Саме завдяки роботі з історичними джерелами учні матимуть можливість застосовувати поняття, які опанували, аналізувати та пояснювати зміст інформації, порівнювати власні умовиводи з баченням ходу історичного процесу, що викладений автором підручника. Не слід забувати, що саме завдяки роботі з писемними історичними джерелами учень може відчутти себе в ролі дослідника, бути якимось чином причетним до аналізованих подій, мати змогу порівняти різні погляди на історичні події та явища. Однак В. Власов застерігає, що не варто захоплюватися в підручниках теоретизацією навчального матеріалу, викладом усього розмаїття поглядів істориків на ті самі події, оскільки завдання шкільного курсу історії не зводиться лише до накопичення знань про минуле людства [38, с. 4].

Звичайно, варто дотримуватися низки вимог до підбору історичних джерел для підручників. Дидактичні вимоги передбачають, що історичне джерело має бути адаптованим і прийнятним для розуміння, доступним за змістом та обсягом; відображати основні факти епохи; мати певний емоційний вплив [38, с. 6]. Водночас варто уникати використання ідеологічних документів та джерел багатоступеневого переказу.

Автори підручників, як і вчителі історії, добір історичних документів повинні здійснювати на засадах мультиперспективності, що передбачає висвітлення історичної ситуації в кількох проекціях. Дослідження джерел в

такому ракурсі зумовлює появу суперечливих інтерпретацій, що дозволить уникнути уявлення про наявність тільки одного правильного висловлювання. Отже, школярі під час аналізу історичних подій повинні знати та оцінювати суперечливі позиції істориків. І все ж активне використання принципу мультиперспективності може зумовлювати виникнення навчальних проблем: не залишати часу на багаторакурсність висвітлення проблеми, не завжди учнів мають відповідний досвід для визначення суперечливості фактів, не всі вчителі володіють новими методиками [32, с. 7–8].

Для визначення місця писемного документа в підручнику історії проаналізовано низку шкільних підручників з історії різних років видання на наявність згаданих історичних джерел. Результати проведеного аналізу відображено в таблиці 3.1.

Як бачимо, в усіх проаналізованих підручниках наявна та чи інша кількість писемних джерел для опрацювання учнями на уроках. Найменша кількість писемних документів у відношенні до одного параграфа в підручниках К. Агібалової (1995), В. Духопельникова та Г. Донського (1995), Ю. Свідерського та ін. (2016) становить 21 писемне джерело на 25 параграфів, найбільша – у підручнику В. Власова з історії України для 9 класу (2017). Невиправдано малою є також кількість документів у підручнику Р. Ляха та Н. Темірової з історії України для 7 класу (1999 р.) [129], у якому в середньому припадає трохи більше ніж одне історичне джерело на параграф. Щодо кількості джерел в підручнику, то на думку О. Пометун, підручник має містити 1-2 документи на кожен підпункт [202, с. 86].

Усі писемні документи, що вміщені в підручниках, є адаптованими для опрацювання учнями того чи іншого віку. Винятком є декілька російськомовних джерел в підручнику з історії України для 10 класу Ф. Турченка (2002) [283].

Таблиця 3.1

Відображення писемних джерел у шкільному підручнику історії

№ з/п	Підручник	Рік видання	К-сть параграфів	К-сть документів	Середнє значення
1.	Сергієнко Г., Степанков В. Історія України. 7-8 клас [252]	1993	25	22	<1
2.	Агібалова К. Всесвітня історія, 7 клас [1]	1995	74	15	< 0, 25
3.	Духопельников В., Донської Г. Середні віки, 8 клас [75]	1995	31	18	<1
4.	Швидько Г. Історія України, 8 клас [309]	1997	46	44	<1
5.	Лях Р., Темірова Н. Історія України. 7 клас [129]	1999	41	48	>1
6.	Бірюльов І. Всесвітня історія, 8 клас [19]	2000	34	34	1
7.	Турченко Ф. Історія України, 10 клас [283]	2002	67	128	<2
8.	Лях Р., Темірова Н. Історія України, 7 клас [131]	2003	25	33	>1
9.	Карліна О. Історія середніх віків, 7 клас [96]	2003	29	26	<1
10.	Турченко Ф., Мороко В. Історія України, 9 клас [289]	2003	62	93	1,5
11.	Подаляк Н. Середні віки, 7 клас [186]	2004	18	56	>4
12.	Рєєнт О., Малій О. Історія України, 10 клас [243]	2010	27	47	1,7
13.	Подаляк Н., Лукач І., Ладиченко Т. Всесвітня історія, 7 клас [188]	2015	27	38	1,4
14.	Свідерський Ю., Романишин Н., Ладиченко Т. Історія України, 7 клас [251]	2016	25	21	<1
15.	Власов В. Історія України, 9 клас [36]	2017	35	159	4,5

У підручниках з історії України для 9 та 10 класів авторства Ф. Турченка та В. Морока відповідно всі документи подані в кінці параграфа [283; 289]. В інших підручниках писемні джерела подаються в контексті основного тексту зі смисловою прив'язкою до нього або в кінці відповідних підпунктів. Підручник В. Власова єдиний з проаналізованих, у якому автор для активізації пізнавальної діяльності школярів подає писемне джерело майже до кожного параграфа [36]. Також В. Власов використав значну кількість фрагментів писемних джерел у рубриці «Перевірте, чого навчилися». Автор пропонує учням прокоментувати події чи явища, про які йдеться у фрагменті документа, оцінити їхнє історичне значення, визначити, про кого чи про яку подію йде мова у писемному джерелі.

У контексті дослідження актуальною проблемою є добір авторами підручників писемних джерел. Сьогодні найгострішою проблемою є не так відсутність чи наявність історичного джерела, як спосіб його відбору й система запитань для його аналізу учнями [103, с. 7]. Більшість документів, як правило, однотипні, до прикладу, у підручнику Ю. Свідерського та ін. [251] з 21 джерела 18 – уривки з літописів. У цьому підручнику також не представлено якоїсь системи використання джерел, адже у двох останніх розділах вміщено лише 3 джерела, і це при тому, що автори мали б урахувати поступальний розвиток вмінь і навичок учнів до аналізу писемного джерела. Особливо не вирізняються різноманітністю першоджерел, використаних авторами в процесі конструювання змісту, видання першого та другого етапів підручникотворення.

У підручнику з історії України для 10 класу (автори О. Реєнт та О. Малій) 26 джерел з 47 є інтерпретованими текстами на історичну та політологічну тематику, переважно – уривки з академічних підручників [243]. В інших підручниках писемні документи більш різнопланові. Автори підручника з історії України для 9 класу Ф. Турченко та В. Мороко [289] поряд з фрагментами праць сучасних дослідників подають витяги з праць істориків, що жили в XIX – на початку XX століття (12), листи, записки та промови (14),

програмні документи політичних організацій та партій (9), нормативно-правові акти (9), статистичні дані (6). Варто зазначити, що автори використали низку витягів з тогочасних газетних статей та декілька уривків (5) з художніх творів, що дозволяє формувати емпатійне ставлення учнів до описуваних подій. Автори підручників здебільшого не дотримуються принципу мультиперспективності в підборі писемних джерел, найбільше їх у підручнику історії України для 9 класу В. Власова [36].

У підручнику Р. Ляха та Н. Темірової переважають репродуктивні запитання, що супроводжують документи, на зразок «знайти слова в документі...», «назвіть риси князя на основі документа...» чи переказати фрагмент документа [129]. Більшість писемних першоджерел, що вміщені в підручнику авторів О Ресента та О Малій, не містять жодного запитання [243]. В інших підручниках запитання, подані до документів, репродуктивного і продуктивного характеру. Майже всі запитання до документів, вміщених у підручнику В. Власова, носять продуктивний характер [36].

У всіх навчальних книгах запитання та завдання для роботи з історичними джерелами вміщено поряд з ними. Підручник В. Власова єдиний, у якому настанова для опрацювання та запитання до цього документа передують його змісту, що суттєво поліпшує ефективність роботи над ними з боку учнів [36]. За такого підходу, на наше переконання, учні, маючи алгоритм дій щодо аналізу документа, у процесі роботи над джерелом не опускають найважливішої інформації. Натомість опрацювання писемного джерела без наперед сформульованих очікувань є малопродуктивним [153, с. 38]. У підручнику Ф. Турченка для 10 класу [283] запитання та завдання, що супроводжують писемні джерела, досить часто потребують від учнів попереднього опрацювання основного тексту, що позбавляє вчителя можливості використати джерело на будь-якому етапі уроку.

Зауважимо, що проблемою є також принципи відбору писемних джерел, їх різноманітність, відповідність обсягу наявності запитань до джерел та

дидактична спрямованість. З цією метою проаналізуємо підручники із всесвітньої історії для учні 9 класу О. Ресента, О. Малій та І. Щупака. Хочемо зазначити, що в обох підручниках усі писемні джерела супроводжуються запитаннями зазвичай репродуктивного характеру («Назвіть види монопольних об'єднань», «Назвіть основні результати зовнішньої політики Олександра III» [241, с. 125, 168], «Назвіть органи законодавчої та виконавчої влади Канади», «Яка держава називається в документі «Блискучою Портою»? Який основний зміст документа? [313, с. 58, 144]. Є завдання і продуктивного характеру – на порівняння джерел, визначення передумов подій, викладених в ньому. І. Щупак подає тільки по одному запитанню до писемного джерела, а низка джерел у підручнику О. Ресента та О. Малій взагалі не супроводжуються запитаннями і завданнями для учнів, що істотно знижує їхню дидактичну цінність. О. Ресент та О. Малій у рубриці «Документи та матеріали» подають короткі цитати («Я помилився, але не в меті і не в політичній доцільності цієї війни, а в способі її ведення», – згадував Наполеон), які за своїм обсягом не можуть бути самостійним писемним джерелом [241, с. 36]. Таких прикладів можна навести багато.

Дуже мало фрагментів першоджерел використано в підручнику С. Дячкова та С. Литовченко зі всесвітньої історії для учнів 8 класу 2008 року видання. Автори мабуть, не випадково цю рубрику підручника назвали «Увага, джерело!» [76].

Отже, проблема ефективності шкільного підручника історії залишається не до кінця розв'язаною. Підручника, засобами якого забезпечуватиметься розвиток активності та творчості учнів, формування ключових компетентностей, що містять і традиційні результати навчання у формі знань, умінь і навичок, і ціннісні орієнтації, ще не створена. Навчальна книга має позбутися однозначних готових відповідей на запитання, які цікавлять учнів, а спонукати їх до активної та творчої пізнавальної діяльності [146, с. 163].

Якщо осердям основного тексту є історичні факти та поняття, то матеріал додаткового та пояснювального тексту, за визначенням О. Трухана, є основою для організації творчої та активної пізнавальної діяльності школярів [280, с. 109]. Пояснювальний текст у контексті основного автори наводять у дужках для забезпечення додаткових інформаційних можливостей його змісту.

Розглянемо особливості пояснювального тексту шкільних підручників на прикладі кількох видань шкільних підручників. Щодо пояснень, які подаються в дужках, то в підручнику з історії України для 10 класу Ф. Турченка [283] їх украй мало. У дужках знаходимо інформацію про дати подій, мова про які йде в основному тексті, та аббревіатуру назв політичних сил, місце розташування деяких об'єктів. Набагато більше таких пояснень використано в підручнику авторів О. Пометун та Н. Гупана з цього ж предмета. Авторами для пояснення основного тексту використано статистичні дані, тлумачення деяких термінів, деталізуються складові явищ та процесів. Наприклад, на сторінці 23 подано розгорнутий перелік професій, що стосувалися до міських низів. Частина пояснень недоречна, оскільки учні вже повинні оперувати цими поняттями: подається пояснення історико-географічної назви Наддніпрянщина – так називали підросійську частину України [207, с. 8].

У підручнику І. Бірюльова зі всесвітньої історії для 8 класу 2004 року видання часто пояснення латинських чи грецьких термінів: інтелігенція (з лат. той, що розуміє, розумний), генерал (з лат. головний), аристократів (з гр. влада найкращих) тощо [19, с. 10, 44, 59]. Також в дужках часто автором конкретизуються історичні поняття, інформація про правителів та країни. Трапляється подача запитань для роздумів у такому форматі, як-от: у контексті інформації про зміну світогляду подається запитання – (Чи одні ми у Всесвіті і чи є в ній хтось розумніший за нас – це особливе запитання, поцікавтесь!) [19, с. 87]. Мало пояснювального тексту в підручнику всесвітньої історії для учнів 8 класу авторів Н. Подалаяк, І. Лукач, Т. Ладиченко 2016 року видання. Здебільшого автори в дужках наводять роки життя чи правління історичних

персоналій, трапляються статистичні дані, коли автори розкривають політику правителів Цинської імперії щодо місіонерів, а уточнюється кількість закритих і зруйнованих храмів – понад 300 [189, с. 229].

Найбільш нетиповий підхід до підбору пояснювального тексту в підручнику Н. Подаляк 2004 року видання із всесвітньої історії для учнів 7 класу [189]. Передовсім це частка пояснювального тексту в загальній величині текстової компоненти змісту підручника, яка значно більша ніж в інших, проаналізованих нами підручниках. Автор використовує усталені тлумачення в дужках для пояснення походження та розуміння деяких слів. Оригінальним та практичним є використання посилань, за допомогою яких автор підручника подає біографічні дані історичних персоналій, опис архітектурних об'єктів, особливості використання предметів ужитку, пояснюються терміни тощо, які нагадують яскраві енциклопедичні статті. Такий підхід до компонування пояснювального тексту цілком розглядати як вдалий приклад диференційованої поадчі навчального матеріалу.

Важливо, щоб учень мав інформацію про час створення документа, його автора та джерело, з якого взято конкретний фрагмент історичного документа. У підручнику всесвітньої історії для 8 класу І. Бірюльова (2004) є інформація про джерела, з яких використано витяги писемних джерел [19]. Підручник авторського колективу на чолі з Н. Подаляк 2016 року видання [189] містить окрім назви документа ще й відомості про час його створення, вказано, також, коли саме відбулась описана подія. Такий підхід забезпечує розвиток інформаційної та хронологічної компетентностей учнів. У підручнику історії України для 10 класу Ф. Турченка (2002) до писемних джерел подано назву та докладну інформацію про джерело, з якого його взято [283]. Натомість у підручнику О. Пометун та Н. Гупана (2012) писемні джерела містять лише назву, будь-яких відомостей про їхнє походження немає, а це не сприяє формуванню в старшокласників академічної доброчесності [207].

Як бачимо, текстовий компонент підручників є носієм змісту освіти. Важливу роль у реалізації підручником провідних своїх функцій відіграє пояснювальний текст, за допомогою якого істотно розширюються можливості підручника у формуванні в учнів хронологічної, просторової та інформаційної компетенцій. Авторам сучасних підручників варто врахувати позитивний досвід у конструюванні змісту підручників попередніх етапів підручникотворення.

3.2 Позатекстова компонента в конструюванні змісту підручників з історії для закладів загальної середньої освіти

Важливу роль в оволодіння способами розумових дій, необхідних для розуміння минулого відіграє система запитань та завдань, що являють собою апарат організації засвоєння. Саме від характеру запитань та завдань залежить напрямок розумової діяльності учнів [157, с. 137]. Які ж типи завдань та запитань використовуються авторами українських підручників з історії? В. Паламарчук поділяє завдання та запитання на основі характеру розумової діяльності учнів на дві групи: репродуктивні та продуктивні. Репродуктивними вважаються ті запитання і завдання, що вимагають від учня відтворення готових знань чи методів роботи без суттєвих змін, натомість продуктивні запитання і завдання – це ті, виконання яких вимагає внесення суттєвих змін у структуру засвоєння учнями знань чи методів, вимагає пошуку нових знань [179, с. 138]. Г. Гранік, С. Бондаренко, Л. Концевая до проблемних запитань відносить ті, які вимагають від суб'єкту пізнання усвідомлення того, що певні факти та відношення йому незрозумілі, а активність його тим більша, чим важче для нього запитання [63, с. 49].

Нами проаналізовано запитання та завдання в підручниках з всесвітньої історії для основної школи. Результати аналізу відображено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Типи запитань та завдань у шкільних підручниках з історії

№ з/ п	Підручник	Загальна кількість завдань і запитань	З них:		З продуктивних завдань, що вимагають (%):				
			репродуктивні (%)	Продуктивні (%)	Встановлення схожості і відмінності	Доведення, встановл. причинно-наслідку	Порівняння	Узагальнення	Виділення головного, конкретизація
1.	Сарбей В. Історія України, 9 клас (1994) [249]	132	52	48	19	15	14	30	22
2.	Духопельников В., Донської Г. Всесвітня історія, 8 клас (1995) [75]	132	67	33	10	19	24	26	21
3.	Бунятян К. та ін. Історія стародавнього світу, 6 клас (1997) [22]	280	84	16	13	13	32	22	20
4.	Шалагінова О., Шалагінов Б. Історія стародавнього світу, 6 клас (2001) [301]	337	74	26	11	28	29	17	15
5.	Полянський П. Всесвітня історія, 10 клас (2002) [200]	199	29	71	13	6	46	13	22
6.	Свідерський Ю., Ладиченко Т., Романишин Н. Історія України, 7 клас (2007) [250]	194	54	46	9	15	25	35	16
7.	Подаляк Н. Всесвітня історія. Новий час, 8 клас (2008) [185]	180	67	33	17	23	20	22	18
8.	Гісем О., Мартинюк О. Всесвітня історія, 8 клас (2016) [52]	313	66	34	13	26	12	25	24
9.	Свідерський Ю., Романишин Н., Ладиченко Т. Історія України, 7 клас (2016) [251]	256	60	40	17	20	25	15	23

Для аналізу запитань та завдань використано методику, яку запропонував В. Паламарчук [179, с. 139]. Аналізуючи запитання та завдання, ми намагались визначити, який тип учнівської діяльності вони активізують – репродуктивний

чи продуктивний, а продуктивні запитання і завдання, своєю чергою, поділено на групи залежно від прийому розумової діяльності: установлення схожості та відмінності, доведення, установлення причиново-наслідкових зв'язків, порівняння, узагальнення, виокремлення головного. За цим принципом аналізу підлягали питання, вміщені в кінці параграфів та передбачені для контролю знань, умінь і навичок учнів.

У більшості підручників переважають запитання репродуктивного характеру. Варто зауважити, що в підручнику О. Бандровського та В. Власова велика кількість завдань продуктивного характеру, які не враховані при загальному аналізі, вміщені в основному текстовому форматі підручника [9]. Підтримуємо міркування В. Буряка, що репродуктивні та продуктивні процеси не виключають одні одних, навпаки взаємодоповнюють, переходять з одного виду в інший, перебувають у складних, діалектично суперечливих зв'язках [28, с. 29]. Проте авторам варто б ураховувати вікові особливості учнів, навички розумової діяльності та збільшувати кількість запитань продуктивного характеру з кожним наступним класом.

Серед завдань продуктивного характеру у всіх проаналізованих підручниках найменша кількість завдань на встановлення схожості та відмінності, а самі такі завдання покращують розуміння історичних явищ і процесів. Трохи більше завдань на порівняння, що є близькою мислиннєвою діяльністю до встановлення схожості і відмінності. Найбільша кількість завдань на узагальнення та конкретизацію, що допомагає учням осмислювати навчальний матеріал [157, с. 137]. Погоджуємось з міркуванням С. Терно, що осмислене навчання вимагає застосування систематичних процесів для кодування та зберігання інформації у тривалій пам'яті. Ці процеси називаються метакогнітивними, оскільки вони є способами набуття думок, а не самими думки [268, с. 18].

Автори деяких підручників поділяють запитання і завдання на репродуктивні та продуктивні, вміщуючи їх в рубриках: «Перевір свою

пам'ять», «Перевірте, як ви запам'ятали»; «Подумай і скажи», «Подумайте і дайте відповідь» [9; 52]. Проте деякі питання, визначені авторами як продуктивні, не завжди ними є насправді. Так, у підручнику авторів О. Гісема та О. Мартинюка в рубриці «Подумайте і дайте відповідь» вміщено запитання «Чому події другої половини XVII ст. у Польщі отримали назву «Великий потоп»?». Відповідь на це запитання дає вже сама назва пункту «Великий потоп. Занепад Речі Посполитої», і це не потребує від учнів продуктивної діяльності, а тільки читання і переказування навчального тексту [52, с. 151, 154]. П. Фарріс, Р. Кіссінджер та Т. Томсон узагальнили, що тільки лише процеси високого мислення на зразок аналізу та синтезу, оцінки в будь-якій мірі спроможні забезпечити формування дослідницьких навичок [319, с. 129].

Аналогічних прикладів можна навести багато. Простежуються такі завдання і в підручнику Р. Ляхата Н. Темірової з історії України для 7 класу 2003 року видання [131]. Автори, на відміну від попередніх видань цього підручника [129; 130], запропоновані завдання поділили на чотири рівні складності. Априорі, завдання третього та четвертого рівнів складності мають передбачати продуктивні типи мисленнєвих операцій учнів. Натомість, до четвертого рівня складності віднесено запитання «У чому проявилася криза мисливського суспільства?», відповідь на яке потребує відтворення навчального матеріалу пункту «Криза мисливського суспільства» [131, с. 11–12, 20]. Запитання такого плану в підручнику переважають у підручнику авторів В. Духопельникова та Г. Донського зі всесвітньої історії для 8 класу: «Які наслідки мали Великі географічні відкриття для народів Західної Європи та колоній?» [75, с. 17], відповідь на яке знаходимо в пункті параграфа про розвиток світової торгівлі. Важко назвати продуктивним завдання в підручнику О. Карліної із всесвітньої історії для 7 класу (2003), що передбачає вибір з поданого переліку писемних джерел, яке чомусь автором віднесено аж до четвертого рівня складності [96, с. 6].

Деякі запитання і завдання в підручниках дублюються. До прикладу, немає різниці між завданнями 13 і 15 до параграфа 11 підручника О. Гісема та О. Мартинюка: «Дайте оцінку діяльності короля Генріха IV» та «Деякі дослідники вважають французького короля Генріха IV одним із великих політиків світу всіх часів. Чи поділяєте ви цю характеристику? Поясніть свою думку» [52, с.85]. А в параграфах 27 та 28 знаходимо одне і те ж запитання – «У чому проявлявся вплив країн Сходу на Європу в XVII – XVIIIст.? Яким чином відбулося проникнення європейців у країни Сходу?» [52, с. 237, 245]. У підручнику О. Шалагінової також знаходимо запитання, які дублюються: «Назви найзнаменитіші споруди в Єгипті і Римі і порівняй їх призначення» та «Що тобі здається спільним у знаменитих спорудах Єгипту, Вавилону і Рима? Що хотіли цим виразити стародавні зодчі?» [301, с. 223]. Нелегко зрозуміти різницю між запитаннями «Які наслідки мали хрестові походи для народів Близького Сходу і для Західної Європи?» та «Як ви думаєте, які наслідки хрестових походів для Західної Європи і Близького Сходу переважали – позитивні чи негативні?» в підручнику всесвітньої історії для учнів 7 класу авторів К. Агібалової та ін. 1995 року видання, одне з яких віднесено до групи завдань підвищеної складності, а інше – ні [1, с. 154].

У контексті дослідження актуальною проблемою є наявність у підручниках завдань для оволодіння способами розумових дій, необхідних для розуміння минулого, осягнення сучасного і прогнозування майбутнього, що передбачає чинна програма історії для основної школи. На основі цього пропонуємо таку класифікацію завдань: на формування логічного мислення (бачення взаємозв'язку між історичними явищами), на формування критичного мислення (уміння оцінювати історичні події у різних ракурсах), на формування творчого мислення (знаходження нових аспектів змісту чи нових способів розв'язання проблем), на формування емпатійного мислення (співпереживання людям, що опинилися у вирі несприятливих історичних подій) [92, с. 3]. До прикладу, у підручнику В. Духопельникова та Г. Донського для 8 класу

вміщено завдання, яке передбачає висловлювання власного ставлення до події: «Після першого плавання Колумб пообіцяв королівському двору з подальших подорожей привозити багато золота, прянощів, бавовнику і рабів. «І нехай навіть помирають раби в дорозі, – писав він, – адже не всім їм загрожує така доля» [75, с. 10]. Якщо серед запропонованих авторами підручників завдань є достатньою їхня кількість на формування логічного й критичного мислення, то зовсім незначною є кількість завдань на формування творчого мислення і, на жаль, майже немає завдань на формування емпатійного мислення [157, с. 138].

Простежимо спроможність підручників з історії для профільного вивчення предмета у розвитку навчально-пізнавальних і професійних інтересів, нахилів, здібностей і потреб учнів старшої школи в процесі їхньої загальноосвітньої підготовки. З цією метою порівняємо методичний апарат підручників з історії України з вивченням предмета на профільному рівні та академічному рівнях і рівні стандарту у формуванні предметних компетентностей учнів крізь призму когнітивних процесів. Результати аналізу відображено в таблиці 3.3.

Як бачимо, попри більшу кількість запитань і завдань у підручниках для класів профільного рівня, що пояснюється різною сіткою тижневих навчальних годин, передбачених навчальними планами та програмами, питома вага запитань і завдань когнітивного характеру в підручниках для класів профільного рівня недостатня. Необхідно також у деяких підручниках [208; 243; 281] передбачити більшу кількість завдань на формування емпатії.

О. Пометун пропонує таку класифікацію запитань, пов'язану із формою організації її виконання: індивідуально, у малих групах чи парах, колективно [204, с. 190]. У проаналізованих підручниках найбільша кількість завдань колективного чи індивідуального характеру. Майже всі репродуктивні завдання розраховані на колективну форму роботи, значна частина продуктивних завдань також може розглядатися колективно.

Таблиця 3.3

**Типи запитань на оволодіння способами розумових дій
у підручниках з історії України для старшої школи**

№ з/п	Підручник	Рівень	Запитань/з них % когнітивних	З них %, на формування			
				логічного мислення	критичного мислення	творчого мислення	емпатії
1.	Ресєнт О., Малій О. Історія України, 10 кл., 2010 [243]	рівень стандарту, академічни й рівень	152/ 58%	45	12	42	<1
2.	Турченко Ф. Історія України, 10 кл., 2010 [281]	профільний рівень	341/ 40%	52	15	32	<1
3.	Пометун О., Гупан Н. Історія України, 11 кл., 2012 [208]	рівень стандарту, академічни й рівень	343/ 47%	51	14	34	<1
4.	Турченко Ф. Історія України, 11 кл., 2011 [282]	профільний рівень	621/ 55%	30,8	22	29	18,2

Велику кількість завдань для індивідуального виконання запропоновано в підручнику О. Гісема та О. Мартинюка: складання таблиць, історичних портретів, визначення та запис результатів історичних подій тощо. Цим же підручником передбачено роботу в малих групах тільки на практичних заняттях [52]. Значною є кількість завдань з опрацювання навчального матеріалу в підручнику О. Бандровського та В. Власова для роботи в групах [9]. О. Пометун зауважує, що для групової роботи повинна бути та кількість завдань, що відповідає плановій кількості груп [204, с. 190]. Автори ж підручників пропонують тільки одне завдання для всіх груп [9; 52]. У підручниках попередніх поколінь всі завдання розраховані на колективну чи індивідуальну форму організації їх виконання [22; 185; 301].

С. Трубачева оптимально сформулювала ознаки реалізації діяльнійсності спрямованості в шкільному підручнику історії: 1) випереджувальне цілепокладання, спрямоване на розвиток в учнів здатності вирішувати проблеми на основі критичної рефлексії та вибору; 2) введення в зміст підручника метапредметних категорій, що пов'язані з організаційними, рефлексивно-оцінними, інформаційно-пізнавальними, комунікативними та емоційно-ціннісними видами пізнавальної діяльності; 3) спрямованість на проектну, дослідницьку діяльність учнів, їх залучення до колективних видів робіт; 4) застосування ситуативних завдань, що передбачають методичну багатоваріантність їх використання; 5) можливість використання підручника під час роботи за міжпредметними програмами у процесі проектної діяльності; 6) вихід в процесі контролю й оцінки за межі предметних результатів, орієнтація на оцінку сформованості навчальних компетентностей учнів [276, с. 429]. Методичний апарат сучасного підручника історії повинен стати тим дидактичним ядром його змісту, що забезпечить формування в учнів ключових та предметних компетентностей. У цьому аспекті, взявши за основу твердження О. Пометун, зауважимо, що знання й уміння в процесі реалізації компетентнісного підходу треба розглядати в єдності, адже засвоєння знань відбувається одночасно з формуванням способів дій, а навчальна діяльність має бути організована так, щоб дитина усвідомлювала особистісну значущість знань [203, с. 148].

Компетентнісний підхід передбачає спрямованість освітнього процесу на формування в учнів ключових, загальнопредметних та галузевих компетентностей, що становлять сукупність знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення до них, які набуті в процесі навчання і можуть цілісно реалізовуватися на практиці [1]. За компетентісним підходом, результатом навчання має стати формування в учня сукупності зазначених компетентностей, що починається з чіткого усвідомлення результату навчання. Саме підручник має допомогти обом суб'єктам навчальної діяльності (учителеві та учневі)

організувати пізнавальну діяльність максимально ефективно, забезпечити формування предметної історичної компетентності учнів [206, с. 149–150; 6, с. 477–478].

На жаль, зазначає П. Мороз, традиційно в підручниках запитанням і завданням відводиться місце наприкінці параграфів, інколи перед текстом, мало коли вони імплементуються в сам текст, що послаблює реалізацію технології особистісно орієнтованого навчання [165, с. 2]. В. Онищук переконаний, що послідовність завдань в підручнику повинна виходити із послідовності основних етапів процесу засвоєння знань: актуалізація опорних уявлень учнів – сприйняття й осмислення фактичного матеріалу – осмислення закономірних зв'язків між явищами і процесами, розкриття внутрішньої сутності об'єкта, що вивчається, – узагальнення та систематизація знань [174, с. 130–131].

У контексті дослідження актуальною проблемою є відповідність запитань та завдань, вміщених у підручниках з історії, сучасній освітній парадигмі. Розглянемо систему запитань і завдань в підручниках з історії України для 7 та 9 класів різних років видання (до та після ухвалення Держстандарту базової та повної загальної середньої освіти) тих самих авторських колективів з позиції реалізації діяльнісно-компетентнісного підходу.

Сучасний підручник повинен містити запитання для актуалізації опорних знань та вмінь учнів, адже первинне усвідомлення учнями навчального матеріалу має спиратись на наявні вже знання та уявлення. Такі запитання здебільшого передують навчальному тексту, розглядаються переважно у формі фронтальної бесіди [147, с. 28]. У проаналізованих підручниках для 7 класу завдань для актуалізації знань та умінь учнів немає [259; 260]. У підручниках для 9 класу такі завдання вміщено. До прикладу, на початку параграфа «Українські землі в системі міжнародних відносин» підручника 2009 року видання: «Згадайте: 1. Чи вела Україна в другій половині XVIII ст. самостійну зовнішню політику? 2. Якими були для України наслідки російсько-турецьких війн другої половини XVIII ст.? 3. Прочитайте в підручнику зі всесвітньої

історії для 9 класу параграф, в якому розповідається про причини російсько-французької війни 1812 р.» [287, с. 45]. У підручнику 2015 року на початку параграфа другого за тією ж темою вміщено тільки перші два запитання [288, с. 16]. За умови синхронізації курсів історії України та всесвітньої історії, як це рекомендовано оновленою навчальною програмою 2017 року [92, с. 9–10], третє завдання має сенс, в іншому ж – ні, це й урахували автори підручника.

Сильною стороною підручника для 9 класу є наявність творчого завдання до кожного параграфа, що мотивує учнів до пізнавальної діяльності: «Які відмінності мало національне відродження в західноукраїнських землях у порівнянні з Наддніпрянською Україною? Чим їх можна пояснити?» [287, с. 58]. На жаль, у підручнику 2017 року видання немає таких творчих завдань [288]. Слушною є думка В. Онищука, що такі вступні завдання дозволяють підготувати учнів до засвоєння нового навчального матеріалу та відповідних узагальнень [174, с. 133].

О. Пометун вказує на те, що підручник повинен містити наскрізну мережу запитань і завдань, за допомогою яких би підтримувався постійний зв'язок авторів із читачами, що забезпечило б процес керованого читання підручника. Внутрішні питання, що містяться в основному тексті підручника, допомагають виділити в ньому головне, відстежувати логіку викладу і переважно відповідають середньому та достатньому рівням складності [203, с. 152]. З проаналізованих навчальних видань такі запитання і завдання вміщено тільки в підручнику для 9 класу 2009 року [287]. У сучасному підручнику, що покликаний зреалізувати вимоги Державного стандарту базової повної загальної середньої освіти, цього ж авторського колективу таких завдань уже не передбачено [288].

Наприкінці кожного параграфа автори підручників пропонують запитання та завдання для узагальнення й систематизації знань, оцінки рівня засвоєння навчального матеріалу. В. Онищук акцентує увагу на тому, що узагальнення та систематизація знань є складними розумовими процесами, без

яких неможливе повноцінне засвоєння знань, одночасно є засобами й ціллю навчання [174, с. 134]. У підручниках для 7 класу рубрика, до якої вони включені, має назву «Перевіримо знання». У кінці параграфу «Зміцнення єдиновладдя в Русі. Утворення удільних князівств» міститься 16 завдань, з яких: 2 тестові завдання; 4 – репродуктивного типу; 1 – на формування картографічних умінь; 1 – на реконструкцію змістового речення (вставити в речення пропущені слова); 3 – на порівняння, установлення схожості та відмінності, доведення; 5 – оцінку діяльності історичних персоналій, подій [259, с. 90; 260, с. 96]. Як бачимо, достатньою є кількість саме завдань продуктивного плану, що спонукають учнів до активної пізнавальної діяльності, зокрема й самостійної. Важливою є наявність тестових завдань, оскільки сьогодні зростає роль тестового контролю, проте недостатньою є їхня кількість. Перевага методичного апарату підручників цього авторського колективу – наявність завдань і запитань, що супроводжують історичні джерела, за допомогою яких учні зможуть аналізувати та пояснювати історичну інформацію : «1. Віднайдіть в історичних портретах Володимира Мономаха та Мстислава Великого спільні риси. 2. Як ви розумієте ідею вислову Аноніма: «Збагніть, князі, свою велич і честь свою!»? свою відповідь обґрунтуйте» [259, с. 91; 260, с. 97]. Також обидва підручники в кожному параграфі містять перелік рекомендованої літератури для додаткового читання, проте значна її кількість не враховує вікових особливості учнів, оскільки складається з академічних історичних праць. Як видно з аналізу, обидва видання підручників з історії 2007 та 2015 років для сьомого класу містять одні й ті ж самі запитання та завдання.

У підручниках для 9 класу завдання з узагальнення та систематизації знань учнів вміщено в рубриці «Перевірте себе». Варто відзначити, що серед них суттєво переважають запитання продуктивного характеру, які потребують бачення зв'язку між історичними подіями та явищами, знаходження нових аспектів змісту, оцінювання історичних подій під різними кутами зору,

зокрема: Поясніть, чому саме греко-католицькі священики брали найактивнішу участь у поширенні української національної ідеї. Визначте історичне значення діяльності «Руської трійці». Чи погоджуєтесь ви із твердженням, що поява «Русалки Дністрової» стала важливою віхою в українському національному відродженні, національно-визвольному русі? [288, с. 81]. Окрім того, видання 2017 року містить набагато більшу кількість завдань, та й їхня дидактична якість також набагато вища порівняно з виданням 2009 року. Кожен історичний документ, що вміщений у підручниках, супроводжується низкою завдань продуктивного характеру.

У підручнику історії для 7 та 9 класів, відповідно 2015 року та 2017 року видання, подано матеріали для практичних занять [260; 288]. На таких заняттях учні розглядають окремі теоретичні положення на основі опрацювання історичних джерел. Також за допомогою системи завдань передбачено формування низки предметних компетенцій. Авторські колективи пропонують учням різноманітні форми роботи з історичними джерелами, що сприяє поглибленню та систематизації знань учнів, формує навички самостійної роботи з різноманітними видами джерел.

Належну увагу авторські колективи приділили повторенню та узагальненню знань учнів з тем, запропонувавши в кінці кожної з них короткий виклад навчального матеріалу. У підручниках з історії для 7 класу обох видань такий виклад супроводжується низкою запитань та завдань продуктивного характеру [259; 260]. У підручнику для 9 класу 2009 року видання узагальнювальний виклад з теми супроводжується історичними документами, статистичними даними, графіками та системою запитань і завдань [287]. Прикро, але в підручнику для цього класу 2017 року видання матеріали для узагальнення зводяться лише до короткого теоретичного викладу, що послаблює дидактичну функцію підручника [288].

Сьогодні значна увага в шкільній історичній освіті приділяється тематичному оцінюванню знань та умінь учнів, а тому доцільним є вміщення

наприкінці кожної теми завдань, які можуть бути використані учнем для самоконтролю в процесі підготовки до відповідного заняття [147, с. 30]. Такі завдання чотирьох рівнів складності є в обох виданнях підручника для 7 класу [259; 260]. У підручнику 9 класу завдання для самопідготовки до уроку контролю знань двох рівнів складності наявні тільки в підручнику 2017 року видання [288].

З метою професійної орієнтації учнів, сприяння у виборі ними напряму профільного навчання у старшій школі, здійснюється допрофільна підготовка у 8–9-х класах. Основні форми її реалізації – уведення курсів за вибором, поглиблене вивчення окремих предметів. У 2016 році проведено відбір проектів підручників для 8 класу, участь у якому взяли також педагогічні працівники закладів загальної середньої освіти. На розгляд експертів та вчителів було представлено тільки один підручник для класів з поглибленим вивченням історії – історія України авторів О. Гісема та О. Мартинюк [181]. Аналогічний конкурс з відбору проектів підручників для 9 класу було проведено в 2017 р. Автори та авторські колективи запропонували три підручники для класів з поглибленим вивченням предмета: один з історії України (автори О. Гісем та О. Мартинюк), два – із всесвітньої історії (автори О. Гісем та О. Мартинюк, І. Щупак) [182]. Звісно, пасивність авторів та авторських колективів у розробці підручників з історії для допрофільного вивчення предмета пояснюється передовсім тим, що видавництва не мають комерційного інтересу до друку навчальних видань малим накладом. Підручник для поглибленого вивчення історії України у 8 класі [54] повинен бути розрахований, так само як і навчальна програма з історії для класів з поглибленим вивченням предмета, на 104 академічні години – по 3 навчальні години на тиждень, у той час для інших класів закладів загальної середньої освіти – 52 години. Маємо усвідомлювати, що не збільшення обсягу інформації для засвоєння, а створення психологічно-педагогічних умов для усвідомлення навчального матеріалу має стати

визначальною особливістю навчальної книги для поглибленого вивчення предмета [150, с. 241].

Методичний апарат повинен включати в себе різнотипні запитання і завдання, текстові таблиці, опорні схеми, пам'ятки, алгоритми та зразки виконання завдань, завдання для самоконтролю [79, с. 21]. Погоджуємось із твердженням М. Томчука, що одним з головних завдань, яке постає перед автором підручника, є пошук структури навчальної книги, яка б забезпечувала його ефективність та якість [274, с. 127].

Аналізуючи методичний апарат підручника, передовсім визначаємо спроможність його використання в організації різних видів пізнавальної діяльності, формуванні історичної компетентності учнів, а також з'ясовуємо дидактичну спрямованість системи пізнавальних завдань, запропонованих авторами, їхню відповідність віковим особливостям учнів.

Випереджувальні запитання й завдання передують темі і спрямовані на актуалізацію вже наявних в учнів знань, життєвих уявлень та мотивацію вивчення поданої теми. Як стверджують О. Пошетун та Н. Гупан, опертя на попередні знання учнів завжди полегшує сприйняття нового матеріалу, навіть якщо вони пам'ятають лише окремі деталі [210, с. 569]. Автори підручника для поглибленого вивчення пропонують пригадати раніше вивчений матеріал через систему відповідних запитань [54]. Аналіз рубрики засвідчує, що до неї вміщено 95 запитань, з яких 89 (94%) – репродуктивного характеру. Серед продуктивних завдань – завдання на порівняння, обґрунтування власної позиції, оцінювання історичних явищ і процесів. Ураховуючи те, що учні вивчають історію поглиблено, авторам варто було б використовувати для актуалізації наявних знань та мотивації пізнавальної діяльності запитання продуктивного характеру, обов'язково формулювати пізнавальну проблему, яка розв'язуватиметься впродовж уроку. На думку Л. Терлецької, проблемне навчання є виявленням високого рівня активності й самостійності учнів [266, с. 198]. Наявність сформульованих пізнавальних проблем у підручнику надала

б можливість учителям впроваджувати частково-пошуковий метод, а під час виконання лабораторно-практичних занять – пошуковий та дослідницький методи.

У методичному апараті підручника рубрика «Опрацювавши цей параграф, ви зможете» містить стислий виклад навчальних завдань до уроку. Такий елемент методичного апарату конкретизує поставлені перед учнем та прогнозовані результати, виконує роль своєрідного мотиватора. Ця рубрика аналізованого підручника пропонує перелік вимог до результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів, які передбачені навчальною програмою з історії для класів з поглибленим вивченням предмета [91].

Немає в підручнику і завдань, що розміщуються перед кожним пунктом тексту, за допомогою яких процес читання можна зробити вдумливим, сформувати вміння резюмувати – виділяти головну думку з навчального тексту. Натомість автори підручника пропонують учням готові висновки в кінці параграфів. М. Томчук акцентує увагу на тому, що наявність розгорнутих висновків наприкінці параграфа, резюме після кожної частини тексту сприяють запам'ятовуванню учнями матеріалу [274, с. 125]. Оскільки резюмування є способом вилучення основної ідеї з певної частини тексту, то немає дидактичної доцільності подавати резюме після пунктів чи висновків наприкінці параграфа, позаяк в учнів необхідно формувати навички індуктивного мислення. Психологічний та інтелектуальний розвиток восьмикласників дає їм можливість самостійно робити висновки, мислити гіпотетично.

Хоча традиційно вважається, що запитання розміщуються після вивчення навчального тексту, доречно також використовувати наскрізну мережу запитань і завдань, за допомогою якої підтримуватиметься постійний зв'язок автора з читачем. Такі запитання сприяють активізації пізнавальної діяльності школярів можуть розміщуватись в середині тексту чи наприкінці кожного пункту. Запитання і завдання цього типу часто бачимо в сучасних підручниках,

за їх допомогою вчителі мають можливість застосовувати різноманітні форми організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці. Щодо підручника історії України для класів з поглибленим вивченням предмета у 8 класі, то запитання такого плану не передбачені. Проаналізувавши його зміст, ми знайшли декілька запитань в контексті основного тексту, які допомагають зосередити увагу учнів на деяких положеннях текстової компоненти. Приміром, проаналізувавши десять параграфів підручника, ми виявили тільки одне таке запитання: «Якими були передумови такого об'єднання?» (ідеться про Люблінську унію) [54, с. 17].

Наприкінці кожного параграфу містяться запитання і завдання, за якими можна оцінити, наскільки учні засвоїли навчальний матеріал. Автори поділяють їх на чотири групи. «Перевірте, як ви запам'ятали» – за допомогою запитань зазначеної групи можна перевірити, чи запам'ятали учні основні події та поняття, географічні об'єкти та персоналії з теми. «Подумайте та дайте відповідь» – запитання, відповіді на які потребують знань причин та наслідків подій, діяльності історичних персоналій: здебільшого це запитання репродуктивного характеру, відповідь на які потребує переказу прочитаного навчального тексту. У групі «Виконайте завдання» вміщено завдання на розвиток картографічних умінь, уміння узагальнювати інформацію, наводити аргументи для підтвердження чи спростування гіпотез. «Завдання для допитливих» передбачають пошук додаткової інформації, аналізу навчального матеріалу підручника. У середньому до кожного параграфу вміщено 12–13 запитань, чверть з яких – запитання продуктивного характеру, що цілком достатньо для оцінки рівня засвоєння учнями навчального матеріалу, організації самостійної роботи з підручником удома.

У кінці кожної теми подано завдання для узагальнення знань учнів, а саме: на відтворення перебігу подій, перевірки картографічних навичок, пояснення значення термінів, понять. Навіть ті завдання, що стосуються причин та наслідків подій, характеристики діяльності історичних персоналій,

вимагають лише відтворення учнями тексту підручника. Дуже мало в підручнику завдань, що передбачають групове обговорення. Проектну діяльність учнів можуть інспірувати лише завдання до практичних занять.

Важлива роль у набутті учнями предметної та інших компетентностей відводиться практичним роботам, які можна проводити і на окремій ланці уроку, і протягом усього уроку у формі лабораторно-практичного заняття. У підручнику вміщено інструктивно-методичні матеріали саме для проведення лабораторно-практичних занять. Але автори дібрали відповідну джерельну базу для опрацювання учнями тільки до двох практичних занять: «Військове мистецтво, традиції і побут українського козацтва» та «Богдан Хмельницький як політик і людина» [54, с. 81–83, 159–161]. Практична робота «Козацькі літописи XVII – XVIII ст. як історичні джерела», не містячи жодного фрагмента літописів, включає завдання «Повторіть матеріал підручника (§§ 46, 48) та підготуйте презентацію з п'яти-шести слайдів на тему «Українська культура XVIII ст.», яке тільки опосередковано стосується теми заняття [54, с. 308].

Особливу роль у процесі навчання історії відводиться урокам тематичного контролю. Автори в кінці кожної теми пропонують тестові завдання, які можуть бути використані учнями для самоперевірки при підготовці до відповідних уроків. Більша частина завдань – з вибором однієї правильної відповіді, дуже мало завдань з вибором кількох правильних відповідей, встановлення послідовності чи відповідностей, розуміння історичних понять. Не передбачені завдання на перевірку просторових умінь, завдання на розпізнання пам'яток архітектури та образотворчого мистецтва. Авторам підручника варто урізноманітнити типи пропонованих учням завдань, доповнити їх завданнями відкритої та комбінованої форми.

Державний стандарт 2011 р. передбачає реалізацію компетентнісного та діяльнісного підходів у шкільній освіті [69]. За визначенням Н. Бібік, компетентнісно орієнтована освіта дає можливість зміцнити та розширити пізнавальну мотивацію учнів, розглядати зміст з позиції соціального контексту,

змінити форми й методи навчання, надавши їм діяльнісного характеру [17, с. 51]. Ю. Малієнко акцентує увагу на тому, що історична компетентність включає системні знання про головні події, явища історії; уміння їх зіставляти, використовувати різні історичні джерела для виявлення змін у житті та світогляді людей, діяльності історичних осіб; оцінювати значення та впливи історичних процесів. Складовими предметної історичної компетентності є: хронологічна, просторова, інформаційна, логічна, аксіологічна [135, с. 205].

Методичний апарат підручника містить 14 опорних схем до параграфів, що дає можливість формувати вміння кодувати інформацію, будувати логічні ланцюжки [54]. Також у підручнику вміщено хронологічну таблицю основних подій. Серед завдань – 13 на побудову різноманітних таблиць, що дозволить учителеві організувати самостійну роботу учнів з узагальнення історичної інформації. Наприкінці підручника вміщено також план-схеми для самостійного опрацювання параграфа підручника, складання плану, історичного портрета, пам'ятку з опрацювання історичного джерела, самостійного складання повідомлення.

Дещо якісніший підхід до формування методичного апарату здійснили О. Гісем та О. Мартинюк у підручнику для поглибленого вивчення історії України в 9 класі [58]. До кожного параграфа в рубриці «Пригадайте» вміщено запитання для актуалізації опорних знань учнів, хоча зазвичай вони носять репродуктивний характер. У кінці кожного параграфа подано запитання та завдання, за допомогою яких можна перевірити рівень засвоєння учнями навчального матеріалу. Їх поділено на чотири групи: «Перевірте, як ви запам'ятали», «Подумайте і дайте відповідь», «Виконайте завдання», «Творче завдання».

Аналіз запитань до параграфів розділу 4 «Українські землі у складі Російської імперії в другій половині XIX століття» засвідчує, що, попри заявлені авторами особливості запитань кожної групи, частина з них не потребує прогнозованого виду пізнавальної діяльності школярів. Деякі

запитання з групи «Подумайте та дайте відповідь» насправді є завданнями на відтворення інформації, яку учні запам'ятали. Скажімо, як зрозуміти очікування авторів від виконання учнями завдання «Проведіть дискусію за проблемою «Спільне та відмінне в ролі Наддніпрянської України в першій та другій половині XIX століття» [58, с. 101]. Не можна назвати творчим і завдання «Чи можна стверджувати, що життя селян після реформи змінилося на краще? Поясніть чому» [58, с. 110]. І хоча автори декларують, що творчі запитання потребують опрацювання додаткової літератури, учням буде достатньо опрацювати третій та четвертий пункти § 16–17. Частина завдань передбачає групову форму роботи учнів. Майже до кожного параграфа дібрано запитання, що потребують узагальнення та систематизації історичної інформації для побудови таблиць.

Слабкими в методичному плані є завдання для практичних занять, тим паче, що в підручнику немає писемних джерел, ілюстрацій, статистичних даних до практичних завдань, на основі опрацювання яких учні могли б зробити власні висновки. Недостатньою, на нашу думку, є кількість завдань, що передбачені на узагальнення знань та умінь учнів з певної теми.

Про художнє оформлення навчальних видань написано доволі багато. Питання функціональності художнього оформлення підручників відрефлексовано з позиції гносеологічних, психологічних, дидактичних аспектів. Зазначені дослідження ми врахували й при аналізі ілюстрування шкільних навчальних видань з історії. За результатами опитування вчителів історії, що було проведено Всеукраїнською асоціацією викладачів історії та суспільних дисциплін у 2003 р., серед недоліків шкільних підручників з історії є недостатня кількість ілюстрацій, таблиць, діаграм, графіків, карт [81, с. 3].

Розкриття особливостей ілюстрування підручників з історії розпочнемо з аналізу функцій ілюстрацій. Р. Радованович виокремлює такі функції ілюстрації навчальної книги:

– педагогічна, що полягає в позитивному впливі на учнів, формуванні їхньої психіки, можливості ілюстрації у відображенні змісту навчального матеріалу, а також її впливу на розумову активність учнів, сприянні самоосвіти;

– психолого-мотиваційна, що виражається у здатності ілюстрації до розвитку розумових операцій, індивідуальних уподобань учнів та мотивації пізнавального інтересу. Реалізація цієї функції залежить від якості самих ілюстрацій;

– естетична, що відображає специфіку ілюстративного матеріалу до розвитку естетичних смаків та сприяє духовній гармонії [239, с. 31].

П. Мороз виділяє також інформаційну функцію ілюстративного матеріалу, що полягає в можливості ілюстрацій розкривати навчальний матеріал, доповнюючи чи конкретизуючи його, виконувати роль самостійного інформаційного джерела [164, с. 234]. В. Мадзігон функції ілюстрацій у підручнику зводить до таких основних моментів: пояснення, конкретизація, фіксація узагальнень, запам'ятовування, створення проблемних ситуацій [134, с. 41].

Ілюстративний матеріал доволі широко використовується в конструюванні шкільних підручників. Якщо в підручниках, виданих на початку 90-х років минулого століття, питома вага ілюстративного матеріалу була незначною та ще й низької якості, то зараз ми маємо добре ілюстровані навчальні видання для учнів різних вікових груп. На думку Г. Гранік, ілюстрації в підручнику повинні мати різноманітне призначення: не тільки допомагати учневі зрозуміти чи уявити навчальний матеріал, але й сприяти розвитку спостережливості, уваги та уяви [62, с. 28]. Аналіз шкільних підручників з історії засвідчує, що автори використовують різноманітні дидактичні підходи в доборі ілюстративного матеріалу підручника. Для ілюстрування підручників використовуються кольорові, чорно-білі, тонові та штриховані зображення.

У контексті нашого дослідження актуальною є теза про важливість навчити учнів «читати» і розуміти ілюстрації, що запропоновані авторами підручників [164, с. 234]. Розуміння учнями змісту ілюстрації та оволодіння прийомами навчальної діяльності з нею залежать передовсім від типу ілюстративного матеріалу. У педагогіці є різні підходи до систематизації ілюстративного матеріалу навчальних видань.

Л. Алексашкіна пропонує таку класифікацію ілюстративного матеріалу підручника: 1) ілюстрації, що несуть інформаційне навантаження та замінюють текст; 2) рівнозначні ілюстрації, що надають інформацію, яка відповідає тексту та дублює його; 3) ілюстрації, що обслуговують зміст мистецькими засобами [2, с. 75].

До першої групи можемо віднести різноманітні схеми, діаграми та карикатури, які знайшли своє місце в навчальних виданнях останнього покоління. Якщо йдеться про схеми, то автори повинні уникати дублювання інформації, яку вони несуть з основним текстом підручника. Схеми допомагають кращому осмисленню навчального матеріалу, формуванню навиків виокремлювати головне, формулювати висновки.

У підручнику історії України для учнів 10 класу авторів С. Кульчицького та Ю. Лебедевої (2010) використано значну кількість схем та діаграм. Схема «Станова структура населення імперії (1897)» містить інформацію про стани тогочасного суспільства на українських землях, доповнюючи основний текст підручника [113, с. 16]. Діаграми, вміщені в підручнику, супроводжуються завданнями з їх опрацювання. Наприклад, діаграма основних показників виробництва промислової продукції підприємствами України на початку ХХ століття супроводжується завданням «Проаналізуйте діаграму і висловіть власне судження щодо місця та ролі України в економіці Росії на початку ХХ століття» [113, с. 21]. Удалим у ньому є добір карикатур, які також супроводжуються завданнями аналітичного характеру. До карикатури «Селянське малоземелля» подано такі запитання і завдання: «1. Якій події

присвячена карикатура? 2. Якою, на вашу думку, є точка зору автора? Чи поділяєте ви авторську позицію? [113, с. 27]. Авторами підручника в системі запитань та завдань враховано суб'єктивний характер оцінювання події та явища з боку автора карикатури. Для можливості аналізу ілюстрацій зазначеного типу треба подавати історичні документи на задану тематику.

До другої групи ілюстрацій можна віднести портрети історичних персоналій, факсиміле документів, фотографії, замальовки подій. У підручнику історії України для 10 класу (1994) лише 11 портретних фотографій та 5 фотографій, які відображають історичні події. На 344 сторінках підручника розміщено ще 29 карт та картосхем [284]. Таке ігнорування ілюстрації є неприпустиме, навіть в тому випадку, коли йдеться про навчальне видання для учнів старшого шкільного віку. Значну кількість фотографій, в тому числі й портретних фото, використано для ілюстрування в підручнику історії авторів С. Кульчицького та Ю. Лебедевої [113]. Світлини виступають і способом ілюстрування основного тексту, і джерельною базою в учнівських дослідженнях. Щодо використання в художньому оформленні підручників факсиміле документів, підписів історичних діячів – а такий вид ілюстрацій стає все більш популярним серед авторів шкільних навчальних видань – то можна поставити під сумнів їхню ефективність та доцільність цього виду ілюстрацій.

До третьої групи ілюстрацій ми можемо віднести репродукції творів мистецтва. Основне їхнє призначення – вводити учня в галузь мистецтва, допомогти кращому розумінню подій та явищ. Автори підручників досить часто використовують репродукції творів мистецтва в художньому оформленні підручників. Однак, як і будь-яка ілюстрація, що використовується в підручнику, репродукції творів мистецтва повинні супроводжуватись всіма необхідними вихідними даними, у тому числі й інформацією про автора твору. О. Гісем, автор підручника зі всесвітньої історії (2015) для 7 класу, у художньому оформленні використав значну кількість репродукцій творів мистецтва, книжних мініатюр без відповідних супроводжувальних даних, –

майже всі подані без зазначення автора та часу створення твору мистецтва [51]. Для ілюстрування розповіді про життя селян у Середньовіччі автор використав репродукцію картини «Селянське весілля» Пітера Брейгеля, нормандське завоювання Англії – репродукцію картини «Битва при Гастінгсі» (у підручнику подається назва «Битва під Гастінгсом») Тома Лоувелла [51, с. 78, 156]. Такий підхід нівелює функціональність ілюстративного матеріалу, не сприяє всебічному розвитку школярів. Натомість у підручнику О. Карліної [95] всі ілюстрації супроводжуються відповідними підписами, вказано їхній вид та час створення. Підпис до ілюстрації забезпечує її активне сприйняття та розуміння. Також у підручнику більшість ілюстрацій супроводжуються коментарями, що допомагає сформувати навички самостійної пізнавальної діяльності.

В. Ривчін пропонує розбити ілюстрації підручника на чотири групи:

1. Описові реально-предметні ілюстрації, що характеризуються значною зовнішньою схожістю зображуваного та зображення, не містять вираженого ставлення художника до зображення.

2. Предметно-образні ілюстрації, які є цілеспрямованим трактуванням внутрішніх та зовнішніх взаємозв'язків між об'єктами за збереження ілюзорної близькості до натури.

3. Образно-поняттєві ілюстрації характеризуються значним виявленням властивостей предметів та явищ, відмовою від зовнішньої передачі правдоподібності.

4. Поняттєві ілюстрації, що характеризуються повним розривом образу зображуваного із зовнішніми ознаками, вираженням внутрішніх, прихованих від прямого споглядання властивостей, зв'язків із зображуваною реальністю [244, с. 171–173]. Підкреслимо, що ця класифікація без співвідношення ілюстрації із зображуваною реальністю позбавлена будь-якого смислу.

Використання ілюстрацій за зазначеною типологією покажемо на прикладі підручника історії для учнів 7 класу О. Карліної 2000 року видання. Прикладом поняттєвої ілюстрації в підручнику є схема маєтку сеньйора, яка

схематично показує принцип розподілу земель між сеньйором та залежними селянами [95, с. 196]. Макет середньовічного замку, що допомагає учням зрозуміти його облаштування, є яскравим взірцем образно-поняттєвої ілюстрації [95, с. 215]. Прикладом цього ж типу ілюстрацій є мініатюра «Будівництво собору» [95, с. 111]. До предметно-образних ілюстрацій можемо віднести різноманітні реконструкції, зокрема, – маєток землевласника VIII–IX ст. [95, с. 62]. Багато в підручнику й описових реально-предметних ілюстрацій, які покликані ілюструвати описовий текст підручника. Це – фрагменти скульптурних та рельєфних зображень, різноманітні мініатюри, зображення ювелірних виробів, монет, медальйонів.

Р. Радованович висунув основні вимоги до ілюстративного матеріалу підручників:

- умовність середовища – вимога поважати певні потреби соціуму, що проживає на визначеній території;
- ілюстрація чи символ повинні мати тільки одне значення і не викликати в учнів сумнівів;
- при оцінці значення ілюстрації варто брати до уваги цілісність контексту, в якому вона подана [239, с. 37–38]. Водночас зауважимо, що вимога однозначності ілюстрації втрачає свою актуальність у сучасних умовах розвитку шкільної історичної освіти, яка повинна забезпечувати формування навиків критичного мислення учнів як складової інформаційної компетентності.

Чільне місце серед ілюстративного матеріалу підручника історії слід відвести історичній карті, адже специфіку шкільної історії становлять і просторові уявлення учнів, що є основою історичної компетентності. Історична карта – різновид умовно-предметного відображення дійсності, що передає просторове зображення історичних об'єктів та фактів. За допомогою карти відбувається осмислення взаємозв'язків між історичними явищами й процесами. Вона також виступає джерелом історичної інформації, є засобом

узагальнення та систематизації навчального матеріалу, контролю за рівнем знань та умінь учнів. Усі сучасні підручники з історії містять карти, які розміщені в текстовому блоці відповідних тем чи зібрані наприкінці підручника. Обидва способи розташування ілюстрацій мають свої переваги й недоліки, дають можливість простежувати події та явища в контексті вивчення навчального матеріалу чи узагальнювати та систематизувати просторові вміння, простежувати динаміку історичних процесів [155, с. 34].

У підручнику історії України для 10 класу авторів С. Кульчицького та Ю. Лебедевої (2010) використано 7 історичних карт, які розміщено в контексті відповідних параграфів [113]. Усі карти виконані в кольорі, супроводжуються підписами та умовними позначеннями. Серед методичного апарату підручника – завдання, які передбачають роботу з картою, щоправда, репродуктивного характеру («покажіть на карті...»). Натомість авторам підручників варто було б передбачити завдання на використання карт у поєднанні з текстовим компонентом підручника, статистичними даними, діаграмами, застосування різних форм роботи з ілюстраціями такого виду.

Як зазначає В. Кришмарел, ефективне використання ілюстративного матеріалу можливе лише за таких умов: усвідомлення школярами спрямованості їхньої пізнавальної діяльності у встановленні зв'язку між текстом та ілюстративним матеріалом; ознайомлення учнів зі змістом кінцевої мети через формулювання вихідного завдання з вивчення зображення [108, с. 344]. В умовах реалізації діяльнісного та компетентнісного підходів в освіті необхідно більш вивірено забезпечувати взаємозв'язок художнього оформлення з іншими структурними компонентами підручника. Маємо на увазі тільки підписи під ілюстраціями, а й систему запитань та завдань, якими повинні супроводжуватися ці ілюстрації. Доречними є також різноманітні вказівки: «розгляньте малюнок...», «порівняйте подане зображення з ...» тощо. Використання такого типу запитань та завдань до ілюстративного матеріалу допомагає формувати аналітичні вміння. Автори підручників також

пропонують учням самостійно створювати схеми, плани і т.п.: «Намалюйте план ранньохристиянської базилики і романського храму. Які архітектурні відмінності між ними» [95, с. 118]. Це справді продуктивні завдання, що сприяють розвитку творчого мислення школярів.

Авторам підручників варто уникати використання ілюстрацій, що дублюються за змістом. У підручнику історії для 7 класу 2015 року видання (автор О. Гісем) використані дві аналогічні ілюстрації – «Готи», «Готські воїни» [51, с. 18]; «Франки», «Франкські воїни» [51, с. 19–20]; одна і та ж ілюстрація під назвами «Взяття хрестоносцями Константинополя» та «Штурм Константинополя» [51, с. 39, 125].

Актуальним у контексті нашого дослідження є твердження Н. Гочарової, що при ілюструванні навчальних видань необхідно враховувати предметніс пізнання в самій ілюстрації [60, с. 167]. У підручнику авторів Ю. Буракова, Г. Кипаренко, С. Мовчана 2005 року видання на 417 сторінках ми виявили 19 фотопортретів політичних діячів, 20 фотографій, що ілюструють певні події, 15 фотоілюстрацій об'єктів архітектури, техніки та 1 картосхему, чого вкрай недостатньо [23]. Серед ілюстрацій немає жодної, яка була б виконана в кольорі. Окрім того, видається сумнівною доцільність подання серед ілюстрацій фотографій, на яких зображено Ейфелеву вежу, Білий дім, Сенат США та ін. Ці зображення у наш час інформаційних можливостей є загальнодоступними, це вже своєрідні бренди, а тому добре відомі широкому загалу, насамперед підліткам. Досить вдалим є підбір фотоілюстрацій подій та явищ, які допомагають учням краще зрозуміти їхню сутність. Однак варто подавати такі ілюстрації у поєднанні з іншими джерелами інформації, у тому числі й фрагментами історичних документів. Немає в підручнику запитань та завдань на аналіз ілюстративного матеріалу, адже ілюстрація в сучасному підручнику не може використовуватись тільки для оздоблення [158, с. 70].

Набагато більше ілюстрацій використано в підручнику Т. Ладиченко, Ю. Заблоцького (2011) для профільних класів: 64 фотопортрети, 32 фотографії,

що ілюструють певні історичні події та процеси, 3 фотографії об'єктів, 4 карикатури, 1 політичний плакат, 1 рекламний плакат, 6 картографічних зображень, використано ілюстрації для шмуцтитулів. На жаль, допущено низку помилок у поданні картографічного матеріалу: неправильне положення Латинської Америки до сторін світу, неправильне подання умовних позначень, що дезорієнтує учнів при роботі з картою [120, с. 218, 279]. Звернули увагу автори підручника і на карикатури та рекламу як джерела інформації. Д. Десятков наголошує на тому, що історична цінність карикатур полягає в можливості отримання учнями уявлень про думки та настрої людей у певний час [70, с. 45]. На думку П. Мороза, карикатури, плакати та рекламу варто аналізувати в поєднанні іншими джерелами для досягнення об'єктивності. Щоправда, автори підручника подають фрагмент писемного джерела тільки до однієї з карикатур, яка ілюструє радянсько-американські відносини [320, с. 253]. Такий вид ілюстрування в навчальній книзі має обов'язково використовуватися у поєднанні із завданнями дослідницького характеру.

Автори підручників не врахували пізнавальних можливостей учнів для аналізу різноманітних джерел інформації. В обох підручниках не представлені схеми, діаграми, які б несли інформацію та заміняли основний текст. Карти, схеми, діаграми дають можливість учням зрозуміти сутність історичних подій та фактів, конкретизують їх, забезпечують узагальнення навчального матеріалу [158, с. 71].

Щодо карикатур як джерела інформації, то очевидно: вони повинні зайняти належне місце в підручниках для учнів 9–11 класів. Аналіз підручників засвідчив, що такого типу інформації в підручниках недостатньо. У підручнику І. Щупака для учнів 11 класу [312] використано тільки 5 карикатур, Т. Ладиченко для учнів цього ж класу – жодної [119].

Важлива роль в ілюструванні підручників з історії відводиться світлині, адже вона наділена здатністю відносно правильно відображати дійсність. М. Янік та Б. Урбанович зауважують, що фотографія займає найвище місце в

типології образів, які використовуються історією педагогіки, передуючи реконструкціям, педагогічним зображенням, малюнкам та художнім зображенням, карикатурам [317, с. 340]. Чільне місце серед фотографій відіграють саме документальні фото, які забезпечують реальне відображення дійсності. Саме тому фотографія повинна відігравати провідну роль в ілюструванні подій XIX – XX ст., адже здатна нести достовірну інформацію про зображувану епоху. Підручник з історії України для учнів 10 класу Ф. Турченка (2002) містить достатню кількість ілюстративних документів такого типу, біля яких розташовано підписи про події та особистості, що на них зафіксовані, інформацію про час, коли відбулися ті чи інші події [283]. У підручнику О. Пометун та Н. Гупана (2012), який побачив світ значно пізніше, ми виявили недостатньо інформації, що подана до фотографій. Наприклад, до теми «Діяльність радянської влади у сфері культури» вміщено фотографію, на якій зафіксовано заняття на робітничому факультеті Київського політехнічного інституту, але немає ремарок, коли саме зроблено цю фотографію [207, с. 171].

Розширюють пізнавальні можливості ілюстративного матеріалу й підписи до них. У більшості проаналізованих підручників ілюстрації супроводжуються інформацією, що містить вихідні дані про зображуваний об'єкт. Репродукції творів мистецтва подані разом з підписами, які містять відомості про автора, назву та час створення. Таке інформування учнів дає їм можливість сформулювати висновок про те, чи був автор твору учасником подій, наскільки зображувані події можуть бути реалістичними. Авторам чи авторським колективам підручників варто подавати (особливо в підручниках для класів середньої ланки) розширену інформацію до ілюстрацій. Погоджуємося з Л. Шевчук, що це значно розширить реалізацію інформаційної функції навчальної книги [310, с. 345].

Важливу роль у структурі позатекстового компонента відіграють таблиці та схеми, які допомагають сформулювати вміння узагальнювати й систематизувати навчальний матеріал, а тому доречнішими у змісті сучасного

підручника є наявність саме такого виду інформації, а не висновків у кінці параграфів. На нашу думку, таблиці та схеми в сучасному підручнику повинні доповнювати основний текст, а не тільки передавати його сутність.

Простежимо трансформацію підходів в оформленні змісту підручника історії такого виду інформацією на прикладі підручників І. Бірюльова з всесвітньої історії для учнів 8 класу 2000 та 2004 років видань. Видання 2000 року містить 43 різноманітні схеми, які ілюструють та доповнюють зміст основного тексту, натомість у виданні 2004 року тільки 27 схем [18; 19]. Тема «Північна Америка у XVIII столітті» видання 2000 року ілюстрована схемами «Війна за незалежність США 1775 – 1783 років», «Англійські колонії в Північній Америці», «Вищі органи влади США за Конституцією 1787 року» [18, с. 186, 187, 191]. У підручнику 2004 року видання залишилась тільки одна зі схем – «Війна за незалежність США (1775 – 1783)», яка передає хронологію подій війни, натомість дві інші схеми, за допомогою яких учні краще могли б зрозуміти спеціалізацію регіонів у господарському відношенні, організацію системи управління у США, до нового видання не ввійшли [19, с. 244]. Позитивним у виданні 2004 року є те, що всі схеми супроводжуються запитаннями, останнє перетворює їх на важливий методичний компонент змісту підручника. Натомість у виданні 2008 року з цього ж курсу (автор І. Ліхтей) використано тільки 4 таблиці [126].

Загалом, табличний тип інформації більшість авторів всіх етапів вітчизняного підручникосторення з історії чомусь ігнорує. Інформаційно насиченими є таблиці, попри їхню незначну кількість, у підручнику для учнів 9 класу зі всесвітньої історії 2009 року видання Я. Бердичевського та ін. [15]. Зазвичай автори в таблицях подають порівняльний аналіз історичних процесів, програмних засад політичних сил, розкривають сутнісні ознаки історичних подій. Достатня кількість схем та таблиць у підручнику О. Гісема та О. Мартинюка з цього ж курсу 2009 року видання [55].

Отже, провідну роль у реалізації компетентнісної та діяльнісної спрямованості сучасного підручника необхідно відвести позатекстовим компонентам, адже бездоганно з позиції дидактичного підходу дібрані завдання апарату орієнтування, ілюстрації, елементи орієнтування забезпечать реалізацію вимог до результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів на основі організації дослідницької, творчої, проектної діяльності, результатом якої має стати створення учнем освітнього продукту у формі відповідних компетенцій.

3.3. Результати моніторингу змісту шкільних підручників з історії

Тривалий час у педагогічних колах ведуться дискусії з приводу якості навчальної літератури. Багато нарікань було у зв'язку з недопущенням до написання підручників невідомих авторів, непрозорості відбору навчальної літератури. Кардинально система мала змінитися з початком участі в системі відбору навчальної видань педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти, особливо з 2016 р., коли до навчальних закладів надсилали саме ті підручники, що були обрані вчителями. Однак зіставлення результатів вибору оригінал-макетів підручників з їхнім аналізом засвідчує, що педагогічні працівники надають найбільшу перевагу виданням, дидактична якість яких потребує удосконалення [238]. Цілком погоджуємось з Н. Мукан, що саме вчителі відіграватимуть головну роль у реформуванні освіти і від їхньої активності залежатиме кінцевий результат [169, с. 23].

З метою вивчення пріоритетів учителів щодо структурування змісту сучасного підручника ми склали запитання для анонімного опитування слухачів курсів підвищення кваліфікації вчителів історії (Дод. Ж). Серед опитаних 51% припадає на вчителів, педагогічний стаж яких становить 20 і більше років, 31% – зі стажем роботи в закладах загальної середньої освіти від 11 до 20 років (Рис. 3.1).

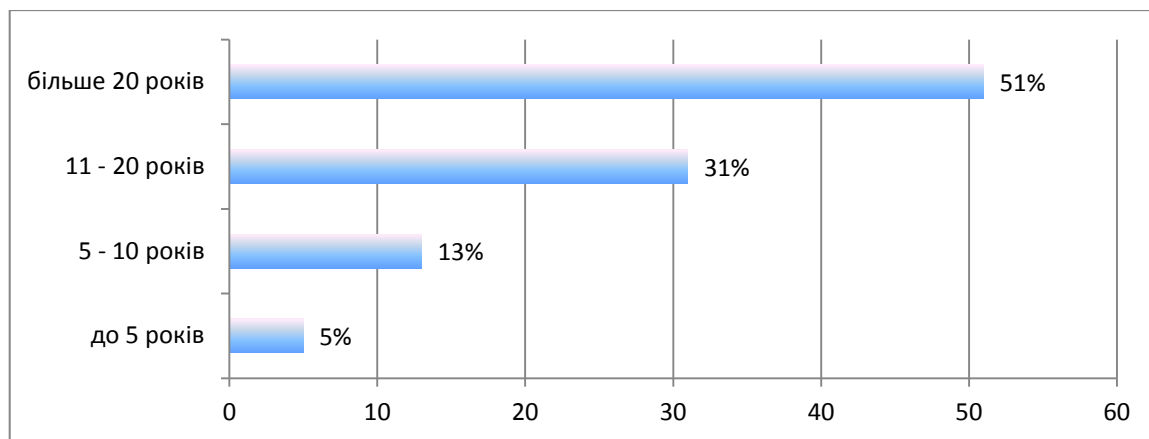


Рис. 3.1 Стаж педагогічних працівників

Як бачимо, абсолютна більшість опитаних мають достатній педагогічний стаж роботи, щоб на власному досвіді мати сформовані уявлення про місце того чи іншого структурного компонента в сучасному підручнику, ролі підручника в освітньому процесі як засобу навчання. Як зауважує М. Чепіль, результати педагогічного процесу залежать не тільки від готовності та прагнення до інновацій, а й від рівня кваліфікації виконавців, яка дозволить їм оптимально виконувати свої обов'язки [275, с. 73]. Було сподівання, що бачення підручника історії вчителями залежатиме саме від їхнього досвіду, що «молоді» педагоги матимуть більш прогресивні погляди на процес підручникотворення, будуть позбавленні звичних стереотипів в оцінюванні місця та ролі підручника в освітньому процесі, однак докладний аналіз показав майже ідентичне бачення підручника вчителями різних груп за досвідом діяльності.

В одному зі своїх досліджень Г. Гранік веде мову про важливість наявності кількох варіантів підручників з певного курсу, що забезпечувало б «природний відбір» найкращих з них [62, с. 4]. Слушною була пропозиція Ю. Кузнєцова розробити систему «Альтернативний експериментальний підручник», яка має базуватись на концептуально інших засадах [110, с. 133]. Сучасний педагог отримав можливість обирати найкращий, на його думку, підручник. Саме тому ми вирішили з'ясувати, яким чином вчителі історії оцінюють наявність альтернативних видань (Рис. 3.2).

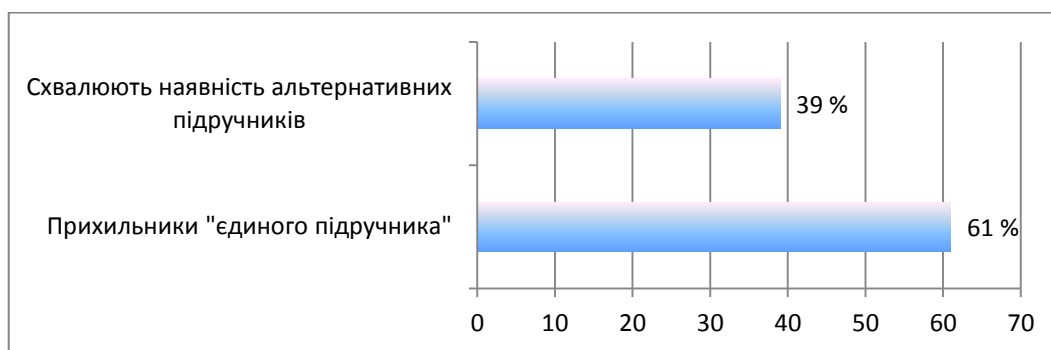


Рис. 3.2 Ставлення вчителів історії до наявності кількох підручників

Як бачимо, 61% опитаних виступають прихильниками створення «єдиного підручника» для учнів усіх навчальних закладів. Тобто приблизно 2/3 респондентів погоджуються з М. Чуцьким, що варто випускати один підручник, який періодично оновлюватиметься [300, с. 13], і готові позбавити себе можливості обирати той варіант навчального видання, який дозволить їм організовувати різні форми пізнавальної діяльності учнів та затратити для підготовки до уроків мінімум часу. Насамперед таке сприйняття навчальної книги пояснюється тим, що немає усвідомлення взаємозалежності якості підручника та ступеня реалізації в ньому сучасної функціональності навчального видання, неготовність брати на себе відповідальність за вибір одного із засобів навчання.

Оскільки зміст сучасного підручника історії представлений здебільшого двома структурними компонентами – текстовим та позатекстовим, то від якості їх компонування і залежить продуктивність навчальної книги (Рис. 3.3).



Рис. 3.3 Пріоритетний компонент підручника з історії

При виборі підручників пріоритетним принципом добору для більш ніж 40% опитаних педагогічних працівників є саме стиль викладу навчального матеріалу. Однак понад 70% з них надають перевагу описово-пояснювальному способу викладу навчального матеріалу. Звичайно, що такі тексти є високоінформативні, структуровані, однак передбачають саме репродуктивну пізнавальну діяльність школярів.

Натомість проблемний виклад (таким бачать основний текст підручників 30% опитаних вчителів) не передбачає наявності готових висновків, навпаки – спонукає учнів до самостійного розв'язання проблемних ситуацій на основі контрверсійної інформації. Проте тільки 30% опитаних учителів хочуть бачити таким основний текст підручника. Значна кількість респондентів вказують на важливість доступності та лаконічності основного тексту, водночас ми маємо розуміти, що таке навчальне видання нагадуватиме довідник. Багато вчителів хочуть бачити підручник своєрідним посібником з підготовки учнів до зовнішнього незалежного оцінювання, однак тут виникає інша дилема, з якою зіштовхуються педагоги: необхідністю з боку учня запам'ятати систему подій, історичних персоналій для успішного розв'язання тестових завдань та потребою у формуванні вмінь та навичок, регламентованих чинним Держстандартом та навчальними програмами з предмета, тобто чергове зіставлення знаннєвого та діяльнісного підходів у сучасній освіті. Вирішити її без перегляду підходів до формування завдань зовнішнього незалежного оцінювання знань учнів з історії не вдасться.

Важливу роль у формуванні історичної компетенції учнів сьогодні відводиться додатковому тексту, що в підручниках з історії представлений фрагментами історичних документів, художніх творів, різноманітними довідками та фрагментами науково-популярних текстів. Майже всі педагогічні працівники погоджуються з думкою про те, що в змісті сучасного підручника мають бути належним чином представлені фрагменти історичних джерел. Понад 65% опитаних зазначили, що для підручників 8–9 класів оптимальною є

кількість фрагментів історичних джерел в 1–2 джерела до параграфа, а це, на нашу думку, недостатньо для формування інформаційної компетентності учнів (Рис. 3.4).

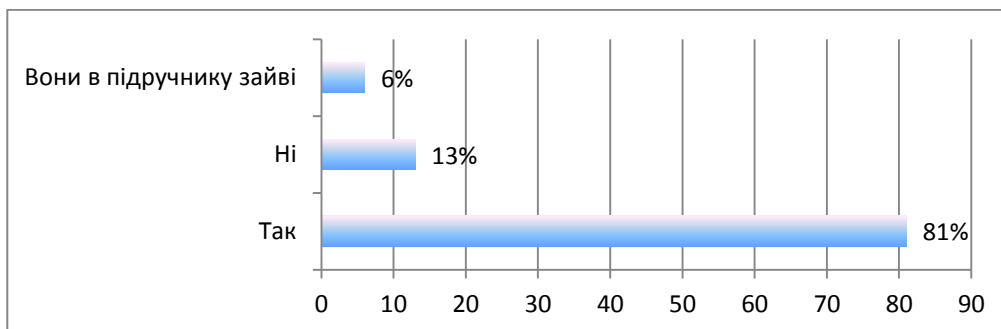


Рис. 3.4 Урахування вчителями під час аналізу проектів підручників елементів додаткового тексту

Складовою текстової компоненти підручника також є пояснювальний текст, що містить необхідний додатковий матеріал, пов'язаний з основним текстом. У підручниках з історії це термінологічні словники, пояснення в дужках та посилання. Пояснювальний текст у шкільних підручниках з історії зазнав істотних змін – від майже абсолютної відсутності до важливої ролі та частки в обсязі навчального тексту. Серед опитаних учителів 8% вважають, що пояснювальний текст у підручнику зайвий, що свідчить про недостатнє його значення у сприйнятті учнями навчального матеріалу, формуванні ключових компетентностей. Натомість 92% опитаних однією з вимог до якості навчальної літератури вважають наявність у підручнику посторінкового словника важливих термінів, розуміння яких передбачене навчальними програмами.

Важко уявити собі підручник без методичного апарату (апарату організації засвоєння знань), основою яких є запитання та завдання. Цілком погоджуємося з думкою О. Пометун та Н. Гупана про доречність передбачення в сучасному підручнику запитань та завдань для актуалізації наявних в учнів знань або уявлень, для мотивації навчальної діяльності, для осмислення нової інформації й конструювання нових знань і смислів, для узагальнення, систематизації та рефлексії [211, с. 355]. Отже, сучасний підручник повинен

супроводжуватися наскрізною системою запитань та завдань, за допомогою яких реалізовуватиметься мета шкільної історичної освіти.

Проте більшість опитаних педагогів вважають достатнім, якщо в підручнику будуть передбачені завдання та запитання для актуалізації наявних знань та умінь, оцінки рівня засвоєння учнями знань та умінь (Рис. 3.5), однак, більшість респондентів не вважає за необхідне наявності в підручнику саме наскрізної системи завдань та запитань, що допомогло б перетворити навчальну книгу на повноцінний засіб навчання, формування умінь та навичок самостійної дослідницької діяльності. Варто мати на увазі, що підручники такого плану суттєво полегшують підготовку вчителя до уроку, адже містять відповідні проєкції пізнавальної діяльності учня.

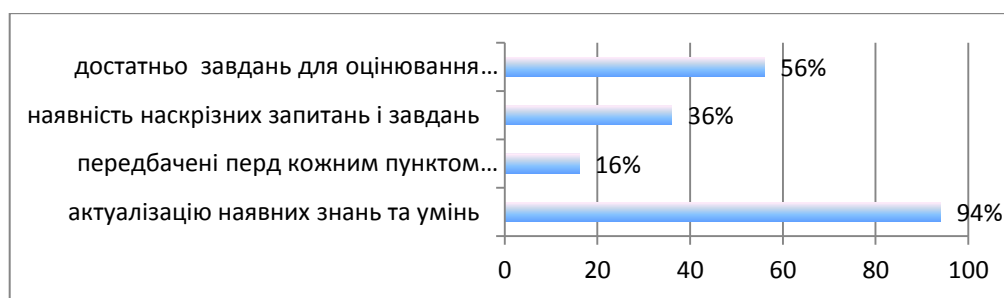


Рис. 3.5 Очікування щодо апарату засвоєння знань та умінь підручників

Погоджуються опитані з думкою, що запитання та завдання підручника повинні бути різнорівневими та передбачати різні рівні пізнавальної діяльності школярів. Також 72 % вчителів історії ставлять до підручника історії вимоги щодо наявності в них різноманітних джерел для організації лабораторно-практичних занять. На жаль, значна частина з них працює з підручниками для 8–9 класів, у яких немає джерельної бази для таких уроків, що ускладнює підготовку вчителя до уроків, а ефективність уроків такої форми невисока.

Аналіз підручників з історії всіх етапів вітчизняного підручникотворення засвідчує докорінні зміни в підході авторів до ілюстрування навчальних видань. І попри те, що навіть серед останніх видань є приклади невдалого ілюстрування за якого не забезпечена належна функціональність ілюстративного матеріалу у

змісті підручника, є багато прикладів дидактично правильного добору ілюстрацій. Як уже зазначалося, у час глобальної інформатизації використовувати загальнодоступні ілюстрації недоречно. Ілюстрації повинні нести в собі інформаційне навантаження, доповнюючи чи замінюючи частину основного тексту. Більшість ж опитаних учителів вважають, що зображення, використані в підручнику, повинні виключно ілюструвати опис основного тексту (Рис. 3.6).

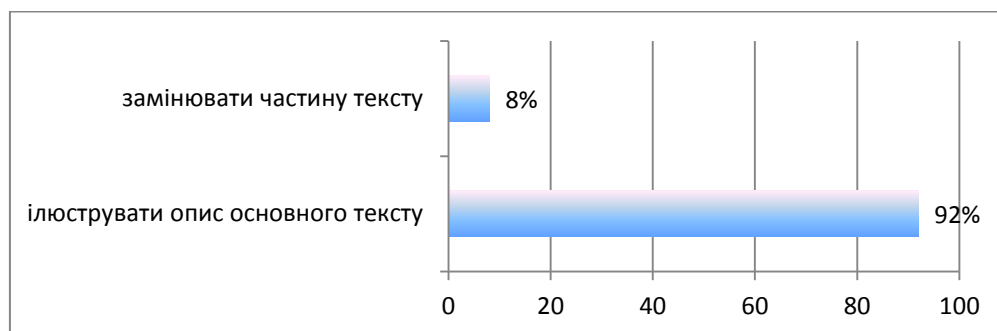


Рис. 3.6 Дидактичні завдання ілюстрацій

Ми також звертаємо увагу на те, що більшість учителів не готові свідомо оцінювати якість навчальної літератури, не усвідомлюють того, що основні функції підручника зазнали істотних змін. Тут має рацію Н. Буринська, зазначаючи, що особливо для вчителів з великим досвідом стереотипи стають звичкою, а звичка переходить у переконання [25, с. 9]. Це підтверджує той факт, що часто вчителі обирають ті підручники, які, на їхню думку, є «звичними», а отже – ефективними, і це попри те, що педагоги усвідомлюють невідповідність зазначених підручників сучасним дидактичним вимогам та досягненням педагогічної науки (Рис. 3.7).

Також аргументом у виборі підручника залишається так звана «наступність» – надання переваги підручникам авторів чи авторських колективів, з якими вже працюють у попередніх класах, хоча, як визнають учителі, ці проекти підручників подекуди поступаються в показниках якості змісту своїм конкурентам.

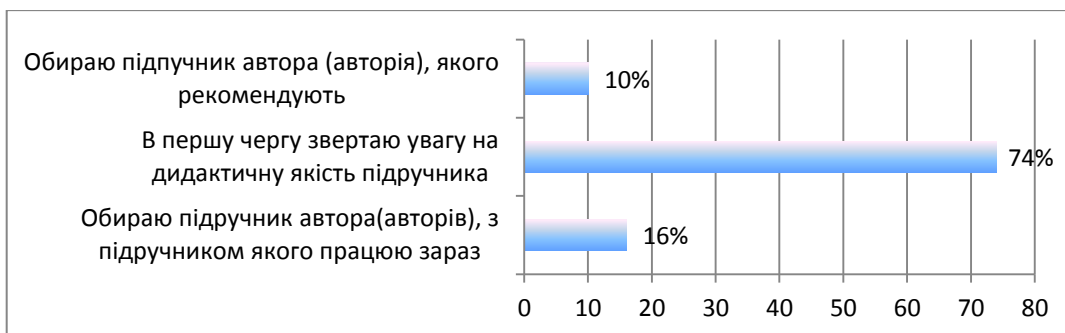


Рис. 3.7 Пріоритети впливу при виборі оригінал-макетів підручників

Незважаючи на те, що, за опитуванням, 74% вчителів звертають увагу на дидактичну якість оригінал-макетів, часто педагоги охоче перекладають відповідальність за вибір проектів підручників на інших. 52% опитаних учителів вказали на те, що вони отримували вказівки від методичних кабінетів при органах управління освітою, які саме підручники необхідно обрати. Цікаво, що не всі опитувані погодились відповісти на це запитання (7%). Як зазначають самі вчителів, вплив на їхній вибір оригінал-макетів мають показники наявності різноманітних дидактичних матеріалів, які можна використати в підготовці до уроків. Деякі видавництва напередодні другого етапу конкурсного відбору оригінал-макетів підручників надсилають до навчальних закладів методичні посібники з готовими короткими конспектами до своїх підручників. Оскільки поурочні плани є обов'язковим видом ділової документації в закладах загальної середньої освіти, потребують від учителя великих затрат часу, останні охоче сприймають таку допомогу, обираючи підручник під наявне планування. Очевидно, що цей факт не сприяє якісному та неупередженому вибору педагогічними працівниками загальноосвітніх навчальних закладів оригінал-макетів підручників. Тому необхідно внести відповідні зміни до Положення про конкурсний відбір, які б передбачали вжиття відповідних санкцій щодо недобросовісних конкурентів. Окрім того, варто посилити експертизу змісту підручників саме на першому етапі конкурсного відбору, під час якого доцільним буде й порівняльний аналіз проектів підручників, що зменшило б

кількість запропонованих для другого етапу конкурсного відбору навчальних видань.

Актуальною в межах нашого дослідження є думка В. Редько про відсутність цілісної теорії підручника, що полягає у відсутності розуміння того, які функції він має виконувати в освітньому процесі [240, с. 4]. Брак відповідних компетенцій у виборі навчальної літератури, виконання вказівок призвело до того, що 57% опитаних вчителів незадоволені підручниками, з якими працюють, та обрали б інший підручник (Рис. 3.8).

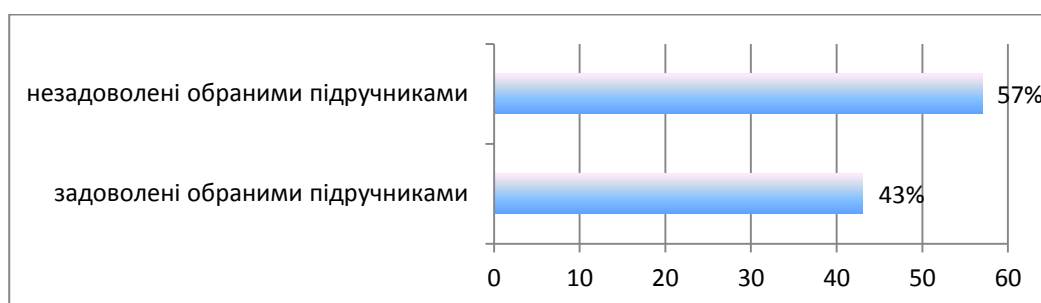


Рис. 3.8. Оцінювання якості підручників

Ми також порівняли, як оцінюють підручник, з яким працюють, педагогічні працівники залежно від того, отримували чи не отримували вказівок під час другого етапу конкурсного відбору (Рис. 3.9).

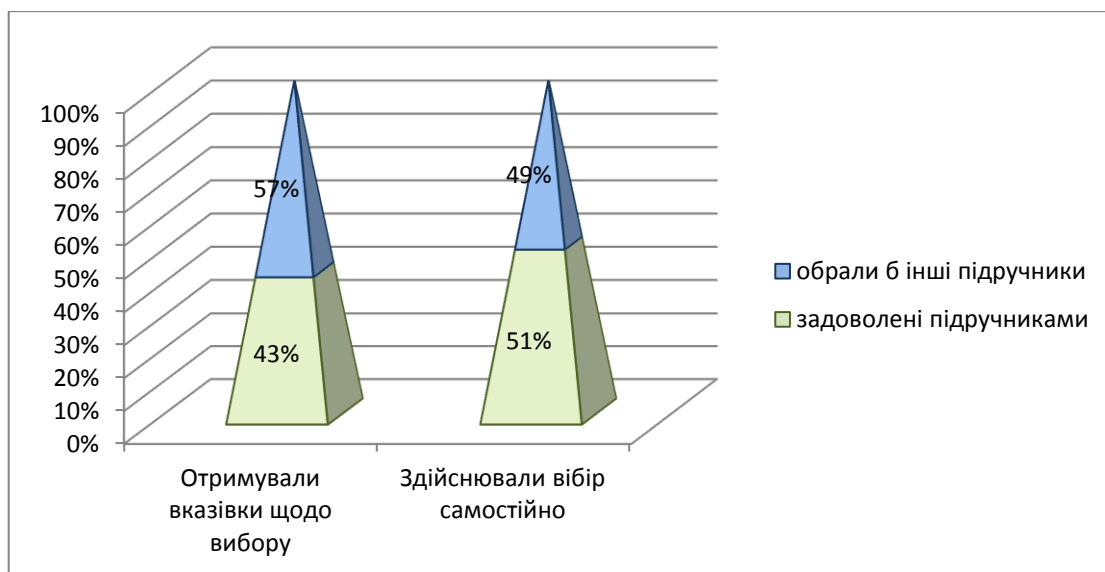


Рис. 3.9 Вплив вказівок щодо вибору підручників з історії на якість обраних видань

Як бачимо, всього на 8% менше вчителів історії, не задоволених підручниками, з якими працюють, серед тих, хто не отримував вказівок, який саме проект підручника обрати порівняно з тими, хто такі вказівки отримував. Хоча тут варто врахувати й інший чинник – серед тих, хто з легкістю виконує такі вказівки, більшість. Напевно, тих, хто не переймається якістю підручника, з яким працює, адже не ознайомлений з його альтернативами. Найбільша кількість респондентів не задоволені підручниками авторів О. Гісема, О. Мартинюка (курси історії України та всесвітньої історії для 8 та 9 класів). Задля справедливості слід зауважити, що серед задоволених своїм вибором також немало прихильників цих авторів. Багато прихильників у підручників В. Власова (історія України для учнів 8 та 9 класів); І. Бурнейка, О. Наумчук, Н. Крижанівської, О. Штанько (історія України, 8 клас); О. Пометун, Н. Гупана, І. Смагіна (історія України, 9 клас), хоча серед учителів, які працюють із зазначеними підручниками, є ті, що не задоволені навчальними виданнями цих авторів. Це свідчить про відсутність сформованої професійної компетенції в аналізі змісту підручників у вчителів закладів загальної середньої освіти.

О. Топоузов, обґрунтовуючи основи теоретико-методичного забезпечення, уводить поняття «компетенція підручникотворення», яке трактує як необхідний рівень поглиблених спеціальних знань, умінь та навичок, ставлень, практичного досвіду, необхідних для вирішення професійних завдань у сфері підручникотворення [275, с. 43]. Слушним є твердження О. Жосана, що педагогічні працівники, які здійснюють аналіз навчальної літератури, повинні досконало володіти знаннями змісту, структури шкільних програм та підручників, методикою організації роботи з підручником на уроці та в самостійній роботі учнів [83, с. 11]. Адже якісно дібраний зміст підручника повинен забезпечити широкі можливості для вчителя при доборі відповідних технологій навчання в організації пізнавальної діяльності учнів на будь-якому структурному етапі уроку, у тому числі й самостійної. Ми переконані в тому, що саме потреба у формуванні компетенції підручникотворення є тією

передумовою, яка повинна призвести до оновлення характеру професійної підготовки вчителя [176; 295; 296].

Цілком усвідомлюємо, що навряд чи можливо досягнути належної підготовки педагогічних кадрів до створення та аналізу підручників через систему внутрішньошкільної методичної роботи, попри те, що відповідні компетентності потрібні вже зараз, а підвищення кваліфікації здійснюється раз на п'ять років. Різноманітні семінари для вчителів, які проводять видавництва, – не що інше, як прихована реклама. Саме тому випускники закладів вищої освіти повинні володіти спектром професійних компетентностей зі створення та аналізу підручників. Звісно, що далеко не всі з них стануть авторами підручників для закладів загальної середньої освіти, однак ці навички знадобляться в умовах відкритих конкурсів підручників. Водночас треба мати на увазі, що серед авторів (співавторів) сучасних підручників є багато педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти, і створені ці підручники відповідно до вимог сучасної дидактики, державних стандартів у галузі освіти. Формуванню професійної компетенції в галузі підручникотворення з історії для закладів загальної середньої освіти, використання підручника як повноцінного засобу навчання та виховання учнів сприятиме вивчення студентами другого рівня вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (Історія) вибіркової навчальної дисципліни «Шкільний підручник з історії як засіб формування особистості учня (1991 – 2017)» (Дод. Д).

Отже, формувати відповідні професійні компетенції зі створення підручників та їх аналізу необхідно в процесі професійного навчання майбутнього вчителя в закладах вищої освіти та через систему підвищення кваліфікації. Допоки відповідні компетентності не знайшли свого відображення у галузевих стандартах, варто організувати відповідне навчання в рамках варіативної частини навчальної програми.

Висновки до розділу 3

Констатовано, що основний текст підручника повинен відповідати загальнопедагогічним вимогам. Це відповідність навчальній програмі, науковість та доступність, логічність, зв'язність та точність. Аналіз навчальних видань засвідчив, що в підручниках, виданих у 90-х рр., доступність забезпечується на основі надмірного спрощення історичних фактів, видання другого та третього етапів підручникотворення не відповідають вимогам щодо оптимальності обсягу параграфів через невідповідність змісту шкільної історичної освіти обсягу навчального часу, передбаченого навчальними планами та програмами на вивчення предмета. Установлено, що саме діалогізація тексту забезпечує реалізацію особистісно орієнтованого навчання на засадах компетентнісного та діяльнісного підходів.

Доведено, що додатковий текст підручників, представлений фрагментами різноманітних історичних джерел, є запорукою розвитку інформаційної компетентності учнів. Системний аналіз підручників засвідчив, що найменша кількість історичних джерел використана авторами підручників першого етапу підручникотворення: К. Агібаловою (1995), В. Духопельниковим, Г. Донським (1995), Г. Сергієнком, В. Степанковим (1993); найбільш раціональний підбір історичних джерел простежується у виданнях другого-четвертого етапів підручникотворення авторів: В. Власова (2016, 2017), П. Полянського (2002, 2017), О. Реєнта та О. Малій (2010), Ф.Турченка (2002) та ін.

З'ясовано, що провідну роль серед позатекстових компонентів змісту підручника історії відіграє методичний апарат, що репрезентується запитаннями та завданнями, текстовими таблицями та опорними схемами, завданнями для самоконтролю. Докладний його аналіз засвідчив, що більшість авторів надає перевагу завданням репродуктивного характеру, водночас у більшості підручників, опублікованих після 2013 р., автори успішно застосовують систему наскрізних запитань.

Проаналізовано тенденції в художньому оформленні підручників з історії – від відсутності чи недостатньої кількості ілюстрацій у всіх виданнях першого етапу підручникотворення до перетворення ілюстрації на повноцінне джерело інформації у виданнях другого-четвертого етапів створення навчальної книги. Аналіз змісту підручників засвідчив використання історичної карти як засобу розвитку картографічних умінь учнів усіма авторами підручників третього-четвертого етапів підручникотворення.

У процесі дослідження дидактичних можливостей підручника в організації процесу навчання з'ясовано, що саме сучасні підручники спроможні забезпечити найбільш раціональну та дієву пізнавальну діяльність школярів на кожному зі структурних етапів уроку. Доведено, що підручник має допомогти суб'єктам навчальної діяльності (учителеві та учневі) організувати пізнавальну діяльність максимально ефективно, забезпечити формування предметної історичної компетентності учнів. Акцентовано увагу на важливості наявності в підручниках матеріалів для організації лабораторно-практичних занять, завдяки яким забезпечується творча самостійна діяльність учнів у вивченні історичного минулого.

З метою вивчення пріоритетів у структуруванні змісту шкільних підручників з історії проведено опитування серед учителів – слухачів курсів підвищення кваліфікації, яке засвідчило недостатній рівень їхньої обізнаності з сучасними психолого-педагогічними вимогами до змісту підручників з історії. Аргументовано, що без формування відповідних професійних компетенцій підручникотворення у студентів педагогічних вишів, учителів закладів загальної середньої освіти залучення працівників закладів загальної середньої освіти до експертного оцінювання та вибору шкільних підручників є неефективним та недоцільним.

Основний зміст третього розділу дисертації висвітлено в наукових працях автора [144; 147; 148; 151; 152; 153; 155, 157, 158].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Виконана дисертаційна праця підсумовує багаторічні пошуки відповідей на питання щодо удосконалення змісту підручників з історії у формуванні особистості школяра та дає підстави сформулювати такі висновки.

1. Історіографія вивчення проблеми змісту шкільних підручників з історії засвідчує, що їхній зміст упродовж 1991–2017 рр. системно не досліджувався. Дискусії навколо питання змісту шкільної історичної освіти й різноманітних аспектів у галузі підручникотворення досліджуваного періоду пов'язані з важливими трансформаційними процесами, які відбуваються в українському освітньому просторі, переосмисленням ролі загальної середньої освіти у становленні громадянина Української держави, необхідністю вдосконалення наукових підходів до створення нового підручника, перегляду критеріїв оцінювання його якості. Процес створення нових підручників є досить складним, а подекуди й суперечливим. Залишаючись традиційним засобом навчання, підручник має віддзеркалювати всі суспільні зміни, пов'язані з ключовими очікуваннями від освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. Завдання підручника як компонента освіти – забезпечити засвоєння змісту освіти, допомогти учневі в оволодінні життєвими компетентностями.

У роботі проаналізовано Державні стандарти базової та загальної середньої освіти (2004; 2011), які заклали законодавчо-нормативне підґрунтя змісту шкільної історичної освіти. Доцільним є: перегляд змісту шкільної історичної освіти в контексті розвантаження від надмірного фактажу з продовженням паралельного вивчення курсів вітчизняної та світової історії; збереження самостійного курсу історії України, що сприятиме патріотичному вихованню школярів; зменшення обсягу мілітарної історії, забезпечення викладу

історичних подій та їхнє трактування без розпалювання агресії й ворожнечі; базування вивчення шкільного курсу історії на цивілізаційному підході.

2. Ретроспективний аналіз формування змісту шкільних підручників з історії, його трансформація упродовж 1991–2017 рр. дали змогу виокремити тенденції в побудові їх змісту: спрямованість змісту шкільної історичної освіти, а відтак – і змісту шкільних підручників, із системи знань на розвиток компетентностей; зміщення акценту з пояснювально-ілюстративного до проблемного способу презентації навчального матеріалу, контроверсійності викладу історичних подій; утвердження мотиваційної складової у змісті підручників через проектування процесу самонавчання; зростання технологічності змісту підручників, що забезпечує їхню спроможність виконувати роль навчальної книги, оптимізація обсягу навчального матеріалу. Це уможливило обґрунтування періодизації формування змісту шкільних підручників з історії, в основу якої покладено такі критерії: відповідність змісту вимогам Державних стандартів базової та повної загальної середньої освіти, навчальним програмам з предмета; спроможність структурних компонентів шкільних підручників з історії забезпечити реалізацію державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів; дидактичні можливості ефективного використання змісту підручників з історії в організації пізнавальної діяльності школярів. Виокремлено такі етапи: *перший* (1991–1996) – становлення українознавчого змісту шкільної історичної освіти і підручників; *другий* (1996–2004) – утвердження інформаційної моделі змісту підручників; *третій* (2004–2013) – орієнтації змісту шкільної історичної освіти та підручників на розвиток пізнавальної активності школярів; *четвертий* (2013–2017) – реалізації у змісті підручників принципів компетентісно орієнтованої освіти. Аналіз змісту шкільних підручників з історії для закладів загальної середньої освіти свідчить про його еволюційний характер.

3. Визначено науково-методичні засади побудови змісту шкільних підручників з історії для закладів загальної середньої освіти України: орієнтація

змісту на виховання загальнолюдських, національних та громадянських цінностей; забезпечення балансу у висвітленні подій різних сфер суспільного буття; врахування психолого-педагогічних вимог до навчальних текстів, розрахованих на учнів різних вікових груп; орієнтація змісту підручників на опанування учнями різних способів пізнавальної діяльності.

Аналіз підручників з історії у 90-х рр. XX ст. та опрацювання джерельної бази засвідчив, що їхній зміст не відповідав потребам суспільства, не сприяв формуванню виховного ідеалу, не корелював із тогочасним станом історичної науки. Серед основних недоліків виокремлено: тиражування песимістичного уявлення про Україну як простір з постійним «колоніальним» статусом, що, своєю чергою, веде до формування комплексу меншовартості; етноцентричне бачення історії; переважання в тематиці підручників політичної та військової історії на шкоду іншим аспектам життя і розвитку народу; зосередження головної уваги на державі і факторах влади як рудиментах радянського мислення; використання подвійних стандартів тощо.

Доведено, що система дидактичних функцій підручника не константа, вона динамічна й відкрита, багато в чому залежить від концепції, за якою його створено, від бачення автором завдань освітнього процесу. Сучасному підручнику властива функція проектування освітніх технологій та моделей навчання, що в поєднанні із забезпеченням предметного аспекту шкільної історичної освіти здійснюється через реалізацію компетентнісного й діяльнісного підходів в оволодінні учнями історичними знаннями, набуття необхідних умінь та навичок.

Оцінювання змісту шкільних підручників з історії здійснювалося відповідно до Положень про Всеукраїнський конкурс рукописів підручників (1997, 2003, 2004, 2005, 2010, 2012, 2014, 2015, 2016) за допомогою експертизи їх макетів і апробації навчальної літератури. Суттєво еволюціонувала і сама система експертизи – від закритих конкурсів до відкритості та прозорості, що

дало можливість подолати консервативність і замкненість системи продукування навчальної літератури для закладів загальної середньої освіти.

4. Виявлено особливості структурування змісту навчального матеріалу у підручниках: забезпечується проблемна форма його викладу, використовуються більш складні мовні конструкції, переглядаються роль та місце додаткового тексту підручника в освітньому процесі, посилюються діяльнісна й компетентнісна спрямованість методичного апарату. Підручник є носієм інформації, містить систематизований навчальний матеріал, служить засобом для засвоєння змісту освіти, інформаційною моделлю, що виконує інформаційно-пізнавальну, дослідницьку, практичну та самоосвітню функції. Трансформація функцій підручника передбачає зміни його структури. Розкрито особливості текстової (основного, додаткового та пояснювального текстів) і позатекстової (методичного апарату, ілюстрацій, апарату орієнтування) компоненти у змісті шкільних підручників з історії для закладів загальної середньої освіти України (1991–2017). З'ясовано вплив якості методичного апарату підручника (різноміснє запитання і завдання, текстові таблиці, опорні схеми, пам'ятки, алгоритми та зразки виконання завдань, завдання для самоконтролю), його використання в організації різних видів пізнавальної діяльності й формування історичної компетентності учнів. Сучасний підручник з історії став поліфункціональним завдяки раціональному структуруванню його змісту. Доведено, що зміст підручника та його структура перебувають у детермінаційному взаємозв'язку, його використання на уроках сприяє організації пізнавальної діяльності учнів, у тому числі й самостійної роботи.

5. Проаналізовано результати моніторингу змісту шкільних підручників з історії педагогічними працівниками України. У процесі дослідження окреслено їх пріоритети при виборі підручників, з'ясовано їх невідповідність сучасним досягненням педагогічної та психологічної наук. Виявлено гранично низький рівень сформованості професійної компетенції педагогічних працівників у галузі підручникотворення, що негативно впливає на якість оцінювання ними

змісту шкільних підручників з історії, їх структурування. Обґрунтовано необхідність формування професійної компетенції з підручникотворення в майбутніх фахівців педагогічних спеціальностей та слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Проведене дослідження не вичерпує теоретичних і практичних пошуків розв'язання означеної проблеми. Перспективним її напрямом продовження вважаємо порівняльний аналіз використання змісту шкільних підручників з історії для виконання вимог навчальних програм у різних типах закладів освіти, вивчення ролі й місця краєзнавчого матеріалу у змісті шкільного підручника з історії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агібалова К. В., Донської Г. М., Духопельников В. М. Всесвітня історія: Середні віки : проб. підруч. для 7 кл. серед. шк. Київ : Освіта, 1995. 368 с.
2. Алексашкина Л. Н., Боголюбова Н. К., Кораблева Л. Ю. Методическое построение учебников истории и географии. *Проблемы школьного учебника*. Москва, 1984. Вып. 9. С. 56–76.
3. Аркас М. Історія України-Русі. Київ : Холодний Яр, 2015. 436 с.
4. Арцишевський Р. Каталізатор духовності (концептуальні засади створення підручника суспільно-гуманітарного циклу). *Проблеми сучасного підручника*. Луцьк, 2007. Вип. 7. С. 215–231.
5. Арцишевський Р. Критерії оцінки змісту шкільних підручників. *Проблеми сучасного підручника*. URL: <http://ipvid.org.ua/upload/iblock/cc8/cc8e3d8b949bc2280e7f178c47cf5392.pdf>. (дата звернення: 17.05.2018).
6. Арцишевський Р. Підручник учора, сьогодні, завтра. *Підручник XXI століття : наук.-пед. журнал*. №1–4. 2003. С. 22–28.
7. Балашов Е. М. Психологічні особливості соціальної емпатії студентів як засобу самореалізації. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія і педагогіка». Острог, 2014. Вип. 28. С. 28–39.
8. Бандровський О. Г. Історія стародавнього світу : підруч. для 6 кл. серед. шк. Київ : Генеза, 1998. 320 с.
9. Бандровський О. Г., Власов В. С. Всесвітня історія. Історія України : підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2014. 272 с.

10. Баханов К. «Ідеальний» підручник історії – науково-методичні пріоритети та суспільні очікування. *Історія та суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2012. № 10. С. 4–8.
11. Баханов К. О. Сучасний шкільний підручник історії. Харків : Основа, 2009. 128 с.
12. Баханов К. О. Шкільна програма з історії: становлення змісту. Харків : Основа, 2009. 127 с.
13. Безпалько В. П. Теория учебника: Дидактический аспект. Москва : Педагогика, 1988. 160 с.
14. Белая Л. А. К вопросу о типологии учебных изданий, предназначенных для общеобразовательной школы. *Проблемы школьного учебника*. Москва, 1978. Вып. 6. С. 65–72
15. Бердичевський Я. М., Щупак І. Я, Морозова Л. В. Всесвітня історія : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Запоріжжя : Прем'єр, 2009. 320 с.
16. Бібік Н. Врахування пізнавальних інтересів учнів у підручникотворенні. *Підручник XXI століття : наук.-пед. журнал*. 2003. №1–4. С. 48–52.
17. Бібік Н. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Український педагогічний журнал*. Київ, 2015. № 1. С. 47–58.
18. Бірюльов І. М. Всесвітня історія. Нові часи (XVI – кінець XVIII ст.) : підруч. для 8 кл. середн. шк. Київ : Генеза, 2000. 200 с.
19. Бірюльов І. М. Всесвітня історія. Частина перша. Новий час (XVI – кінець XVIII ст.) : підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2004. 272 с.
20. Боднар С. П. Дидактичні вимоги-тенденції до побудови шкільного підручника. *Проблеми сучасного підручника*. Київ, 1999. С. 10–12.
21. Бонь О. І., Іванюк О. Л. Всесвітня історія : підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Літера ЛТД, 2015. 272 с.

22. Бунятян К. П., Зубар В. М., Селіцька С. І. Історія стародавнього світу : пробн. підр. для 6 кл. серед. загальноосвіт. шк. Київ : Либідь, 1997. 240 с.

23. Бураков Ю. В., Кипаренко Г. М., Мовчан С. П. Всесвітня історія : новітні часи : підруч. для 11 кл. серед. загальноосвіт. навч. закл. Вид. 4-те. Київ : Генеза, 2005. 416 с.

24. Бураков Ю. В., Кипаренко Г. М., Мовчан С. П. Всесвітня історія : новітні часи. 1945–1998 : підруч. для 11 кл. Київ : Генеза, 1998. 400 с.

25. Буринська Н. До проблеми оцінки якості підручника. *Проблеми сучасного підручника*. Київ, 2008. Вип. 8. С. 8–10.

26. Бурнейко І. О., Наумчук О. В., Крижановська М. Є., Штанько О. Ф. Історія України : підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Тернопіль : Астон, 2016. 296 с.

27. Бурнейко І. О., Хлібовська Г. М., Крижановська М. Є., Наумчук О. В. Історія України : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Тернопіль : Астон, 2017. 296 с.

28. Буряк В. Самостійна робота з книгою. Київ : Товариство «Знання», 1990. 48 с.

29. Верстюк В. Проблеми змісту шкільної історичної освіти (загальнотеоретичний аспект). *Проблеми дидактики історії*. Кам'янець-Подільський, 2009. Вип. 1. С. 112–117.

30. Винниченко О., Мудрий М., Пастушенко Р., Сирота Р. Концепція єдиного курсу історії в 12-річній середній школі («Львівська ініціатива»). *Педагогічна думка*. 2002. № 2. С. 86–90.

31. Вишневський О. Український виховний ідеал і національний характер (витоки, деформації і сучасний стан). Дрогобич : Видавець Святослав Сурма, 2010. 160 с.

32. Власов В. Історичне джерело в арсеналі дидактичних засобів: чи здатна методика подолати втому від історії? *Історія в школах України*. 2009. № 4. С. 3–8.

33. Власов В. Історія України : підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2005. 280 с.
34. Власов В. Історія України : підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2004. 256 с.
35. Власов В. Історія України : підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2016. 256 с.
36. Власов В. Історія України : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Літера ЛТД, 2017. 304 с.
37. Власов В. Історія України : підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2016. 192 с.
38. Власов В. Роль підручника у формуванні вмінь працювати з історичним джерелом. *Історія в школах України*. 2009. № 6. С. 3–9.
39. Власов В. С., Данилевська О. М. Вступ до історії України : підруч. для 5 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Абрис, 1999. 272 с.
40. Войцеховський Ю. Мета і завдання шкільної історичної освіти. *Історія в школі*. 1996. № 2. С. 4–6
41. Вороніна Л. П., Корсакова О. К. Дидактичні підходи до конструювання різнорівневих програм в основній школі. *Педагогіка: наук.-метод. зб.* Київ : «Освіта», 1993. С. 34–39.
42. Всесвітня історія. Новітні часи (1914–1918) : підруч. для 10 кл. серед. шк. / за ред. М. Є. Рожик. Київ : Генеза, 1996. 192 с.
43. Всесвітня історія. Новий період (1914–1939) : підруч. для 10 кл. загальноосв. навч. закл. / за ред. М. Є. Рожик. Київ : Генеза, 2004. 312 с.
44. Вуйцік-Лаган Г. Цілі викладання історії – огляд вибраних педагогічних роздумів. *Історична освіта і сучасність. Як викладати історію школярам і студентам* / ред. Барбара Кубіс. Київ : «К.І.С.», 2007. С. 251–255.
45. Гирич І. Висвітлення проблем соціальної та національної толерантності в українських підручниках. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2012. № 9. С. 6–10.

46. Гирич І. Висвітлення проблем соціальної та національної толерантності в українських підручниках. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2012. № 10. С. 24–31.

47. Гирич І., Євтушенко Р. Суперечливі питання історії України та відображення їх в сучасних підручниках для 7–8 класів. *Історія в школах України*. 2000. № 2. С.6–9.

48. Гірняк А. Н. Психологічне обґрунтування змісту і структури модульно-розвивального підручника для середньої загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2007. 20 с.

49. Гірняк А. Н. Система традиційного підручникотворення та її психолого-дидактичний аналіз / за ред. А. В. Фурмана. Тернопіль : Інститут ЕСО, 2004. 65 с.

50. Гісем О. В. Всесвітня історія : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Харків : Ранок, 2017. 256 с.

51. Гісем О. В. Всесвітня історія : підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2015. 304 с.

52. Гісем О. В. Всесвітня історія : підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Харків : «Ранок», 2016. 256 с.

53. Гісем О. В. Історія України : підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2015. 272 с.

54. Гісем О. В. Історія України для загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням історії : підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Харків : «Ранок», 2016. 320 с.

55. Гісем О. В., Мартинюк О. О. Всесвітня історія : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Харків : «Ранок», 2009. 224 с.

56. Гісем О. В., Мартинюк О. О. Всесвітня історія для загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням історії : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Харків : «Ранок», 2017. 256 с.

57. Гісем О. В., Мартинюк О. О. Історія України : підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Харків : «Ранок», 2008. 259 с.
58. Гісем О. В., Мартинюк О. О. Історія України для загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням історії : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Харків : «Ранок», 2017. 256 с.
59. Голованов С. О., Костирко С. В. Історія Стародавнього світу : підруч. для 6 кл. Київ : Грамота, 2006. 296 с.
60. Гончарова Н. А. О научных основах иллюстрирования учебных текстов. *Проблемы школьного учебника*. Москва, 1978. Вып. 6. С. 165–184
61. Горпинюк В. П. Ілюстративний матеріал підручника як складова його структури. *Педагогіка і психологія*. 1995. № 1. С. 54–62.
62. Граник Г. Учитель, учебник и школьники. Москва : Знание, 1977. 64 с.
63. Граник Г., Бондаренко С., Концевая Л. Как учить школьников работать с учебником. Москва : Знание, 1987. 80 с.
64. Григор'єв-Наш. Історія України в народних думках та піснях: для серед. та ст. шк. віку / упоряд. А. П. Демиденко. Київ : Веселка, 1993. 271 с.
65. Грушевський М. Ілюстрована історія України. Москва : Жовтень, 1990. 524 с.
66. Гупан Н. М., Смагін І. І., Пометун О. І. Історія України : підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : «Освіта», 2015. 216 с.
67. Гупан Н. Нові підходи до відбору і структурування змісту підручника з історії. *Історія в школах України*. 2008. № 9. С. 3–4.
68. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/24-2004-%D0%BF> (дата звернення: 11.12.2017).
69. Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF> (дата звернення: 02.12.2017).

70. Десятков Д. Використання політичних карикатур на інтегрованому уроці всесвітньої історії й англійської мови. *Історія в школі*. 2012. № 11–12. С. 45–47.

71. Донской Г. М. Некоторые проблемы структуры учебника истории *Проблемы школьного учебника*. Москва, 1975. С. 30–44.

72. Доповідна записка про результати апробації навчальної літератури у 2000/01 навчальному році. *Інформаційний збірник МОН України*. 2001. № 22. С. 4–15.

73. ДСанПіН 5.5.6 – 138 – 2007. Гігієнічні вимоги до друкованої продукції для дітей : затв. наказом Міністерства охорони здоров'я від 18.01.2007 р. №138. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0077-07>. (дата звернення: 17.05.2018).

74. ДСТУ. Державні санітарні правила і норми. Гігієнічні вимоги до друкованої продукції для дітей. *Підручник XXI століття: наук.-пед. журнал*. 2003. № 1. С. 183–197.

75. Духопельников В. М., Донської Г. М. Середні віки : пробн. підруч. для 8 кл. серед. шк. Київ : Освіта, 1995. 144 с.

76. Д'ячков С. В., Литовченко С. Д. Всесвітня історія. Новий час (XV – XVIII ст.) : підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Харків : Ранок-ТН, 2008. 224 с.

77. Д'ячков С. В., Литовченко С. Д. Всесвітня історія : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Харків : «Ранок», 2017. 192 с.

78. Д'ячков С. В., Мартем'янов О. П. Історія стародавнього світу. Давня історія українських земель : підруч. 6 кл. для загальноосвіт. навч. закл. Харків : «Ранок», 2006. 336 с.

79. Експертиза шкільних підручників: інструктивно-методичні матеріали для експертизи електронних версій проектів підручників для учнів 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів / за заг. ред. О. М. Топузова, Н. Б. Вяткіної. Київ : Педагогічна думка, 2016. 128 с.

80. Експертиза шкільних підручників: інструктивно-методичні матеріали для експертизи електронних версій проектів підручників для учнів 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів / за заг. ред. О. Топузова. Київ : Педагогічна думка, 2016. 128 с.

81. Євтушенко Р. Нові підходи у вивченні історії XX століття: матеріали міжнар. семінару (м. Львів, 28 лютого – 1 березня 2003 р.). *Історія в школах України*. 2003. № 3. С. 2–6.

82. Єгоров Г. Шкільна історична освіта: пошук нових підходів до формування змісту. *Історія в школі*. 1998. № 10. С. 5–7.

83. Жосан О. Е. Підготовка вчителів до апробації шкільної навчальної літератури в системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 20 с.

84. Жосан О. Е. Шкільна навчальна література: теорія і практика : довідник. Кіровоград : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського»; Імекс-ЛТД, 2014. 156 с.

85. Жосан О. Е. Шкільний підручник: яким йому бути. *Управління школою*. 2012. № 13. С. 73–75.

86. Жук Ю. О. Оцінювання рівня якості шкільних підручників: модель опрацювання результатів апіорної експертизи. *Проблеми сучасного підручника*. 2009. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/2882/1/>. (дата звернення: 16.02.2018).

87. Журавльова Л. Методологічні засади дослідження емпатії людини. *Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. Спеціальний випуск*. Івано-Франківськ, 2008. С. 151–154.

88. Зашкільняк Л. Чого ми хочемо від шкільної освіти. *Сучасність*. 2008. № 3–4. С. 98–107.

89. Зуев Д. Д. Школьный учебник. Москва : Педагогика, 1983. 240 с.

90. Ігнатенко Н. В. Психологічна характеристика тексту й проблеми його розуміння. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2006. URL:

http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/6/visnuk_19.pdf (дата звернення: 04.02.2018).

91. Історія (Історія України. Всесвітня історія). Навчальні програми для 8–9 класів для загальноосвітніх навчальних закладів (класів) з поглибленим вивченням окремих предметів (за новим Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти). URL: http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1384763942/ (дата звернення: 15.10.2017).

92. Історія України. Всесвітня історія. 5–9 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів (2017). URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programi-5-9-klas-2017.html> (дата звернення: 15.09.2017).

93. Історія України. Всесвітня історія. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. 5–12 класи. Київ : Перун, 2005. 144 с.

94. Камбалова Я. М. Роль та методичні функції навчально-методичного комплексу з історії в навчальному процесі. *Педагогічні науки*. 2011. № 94. С. 120–130.

URL:<http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/5154/1/Kambalova.pdf> (дата звернення: 27.02.2018).

95. Карліна О. Історія середніх віків : підруч. для 7 кл. серед. шк. Київ : Генеза, 2000. 399 с.

96. Карліна О. М. Історія середніх віків : підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. Вид. 2-ге, доопрац. Київ : Генеза, 2003. 272 с.

97. Квас О. Дитиноцентризм у науках про виховання: історіографічний аспект. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2011. 300 с.

98. Кодлюк Я. Аналіз і оцінювання шкільних підручників. Дидактичний аспект. *Підручник XXI століття: наук.-пед. журнал*. 2003. № 1–4. С. 72–79.

99. Комаров В. Нові програми, нові підходи... Думки вголос. *Історія в школі*. 2009. № 1–2. С. 30–34.

100. Комаров В. Нові програми, нові підходи... Думки вголос. *Історія в школі*. 2009. № 4. С. 5–9.
101. Конечка-Слівінська Д. Підручник з історії у тривимірному розумінні. *Історична освіта і сучасність. Як викладати історію школярам і студентам* / ред. Барбара Кубіс. Київ : Видавництво «К.І.С.», 2007. С. 396–405.
102. Концепція безперервної історичної освіти в Україні. Проект. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1995. № 8. С. 10–24.
103. Костюк І. Практичні заняття з історії як засіб розвитку критичного мислення та дослідницьких навичок учнів. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія і методика навчання*. 2014. № 1–2. С. 6–8.
104. Коцур В., Чернов Б. Проблема змісту історичної освіти в шкільних підручниках історії. *Історія в школі*. 2000. № 3. С. 12–14.
105. Краевский В. В. Определение функций как методологическая проблема дидактики. *Проблемы школьного учебника*. Москва, 1976. Вып. 4. С. 13–36.
106. Крижанівський О. П., Хірна О. О. Історія середніх віків : підруч. для 7 кл. серед. шк. Київ : «Аквілон-Прес», 2000. 288 с.
107. Крижанівський О., Хірна О., Крижановська О. Всесвітня історія : підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : «Наш час», 2015. 309 с.
108. Кришмарел В. Ю. До питання про ілюстрації в шкільних підручниках: особливості предметів духовно-морального спрямування. *Проблеми сучасного підручника*. Київ, 2014. Вип. 14. С. 341–349.
109. Кубіс Б. Мемуаристика і вимоги сучасної історичної науки. Як викладати історію школярам і студентам / ред. Барбара Кубіс. Київ : «К.І.С.», 2007. С. 365–370.
110. Кузнєцов Ю. Б. Проблеми сучасного підручника. *Педагогіка і психологія*. 2008. № 2. С. 131–134.
111. Кузнєцов Ю. Філософія підручника. *Підручник ХХІ століття: наук.-пед. журнал*. №1–4. 2003. С. 14–21

112. Кульчицький С. Державний стандарт освіти і вимоги до нового покоління підручників історії. *Історія України*. 2001. № 5. С. 1–2.
113. Кульчицький С. В., Лебедєва Ю. Г. Історія України : підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2010. 304 с.
114. Кульчицький С. В., Шаповал Ю. І. Новітня історія України (1914–1939) : підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2003. 304 с.
115. Кульчицький С. В., Шаповал Ю. І. Новітня історія України (1939–2001) : підруч. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2005. 320 с.
116. Кучер В. І., Майборода О. М. Всесвітня історія. Новітній період (від початку Другої світової війни) : підруч. для 11 кл. загальноосвіт. закл. Київ : Генеза, 2004. 416 с.
117. Кучерук О. С. Оповідання з історії України : проб. підруч. до початкового курсу з історії України для 5 кл. серед. шк. Київ : Освіта, 1993. 239 с.
118. Ладиченко Т. В. Всесвітня історія : підруч. для 10 кл. Київ : «А.С.К.», 2003. 384 с.
119. Ладиченко Т. В. Всесвітня історія : підруч. для 11 кл. Київ : «Грамота», 2011. 224 с.
120. Ладиченко Т. В., Заблоцький Ю. І. Всесвітня історія : підруч. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл.: профільний рівень. Київ : Генеза, 2011. 320 с.
121. Ладиченко Т. В., Осмоловський С. О. Всесвітня історія : підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл.: профільний рівень. Київ : Генеза, 2010. 304 с.
122. Левітас Ф. Сучасний урок: основні вимоги до організації навчального процесу. *Історія в школі*. 2006. № 12. С. 26–32.
123. Левітас Ф., Розвадовська Л. Робота з підручником на уроках історії. *Історія в школі*. 2007. № 5. С. 22–27.
124. Лізвінський В. Л. Сутність дефініції «підручник» у науковій літературі. *Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди «Засоби навчальної та науково-дослідної*

роботи. Харків, 2010. Вип. 32. С. 72–77. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_zntndr_2010_32_13. (дата звернення: 28.09.2017).

125. Ліхтей І. М. Всесвітня історія : підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Грамота, 2015. 264 с.

126. Ліхтей І. М. Всесвітня історія. Новий час (XV – XVIII ст.) : підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Грамота, 2008. 264 с.

127. Лотоцький А. Історія України для дітей. Івано-Франківськ : Просвіта, 1993. 256 с.

128. Лукіна Т. О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні. Київ : НАДУ, 2004. 292 с.

129. Лях Р. Д., Темірова Н. Р. Історія України. З найдавніших часів до середини XIV ст. : підруч. для 7 кл. серед. шк. Київ : Генеза, 1999. 320 с.

130. Лях Р. Д., Темірова Н. Р. Історія України. З найдавніших часів до середини XIV ст. : підруч. для 7 кл. серед. шк. Київ : Генеза, 1995. 120 с.

131. Лях Р. Д., Темірова Н. Р. Історія України : підруч. для 7 кл. загальноосв. навч. закл. Вид. 4-те, виправ. Київ : Генеза, 2003. 192 с.

132. Ляшенко О. Вимоги до підручника та критерії його оцінювання. *Підручник XXI століття: наук.-пед. журнал*. 2003. № 1–4. С. 60–65.

133. Ляшенко О. І. Формування змісту загальної середньої освіти: історичний екскурс. *Проблеми сучасного підручника*. Луцьк, 2007. С. 8–12.

134. Мадзігон В. Підручник нового покоління: яким йому бути. *Підручник XXI століття: наук.-пед. журнал*. 2003. № 1–4. С. 41–42.

135. Малієнко Ю. Б. Формування історичної компетентності засобами підручника з історії середніх віків. *Проблеми сучасного підручника*. Київ, 2016. Вип. 16. С. 203–212.

136. Матеріали для обговорення теми «Система навчального книговидання в Україні: можливі зміни» 2007. URL: <http://khpg.org/files/docs/1210858244.pdf>. (дата звернення: 12.12.2017).

137. Мелешко В. В. Функції шкільного підручника як основного засобу навчання в сільській школі. *Проблеми сучасного підручника*. 2011. URL: <http://ipvid.org.ua/upload/iblock/6d8/6d804d2d8c744b70fa3413d8aeaac66c.pdf>. (дата звернення: 15.05.2018).

138. Мисан В. Багатоперспективність як форма у змісті шкільного курсу історії України. *Історія в школах України*. 2009. № 1–2. С. 9–13.

139. Мисан В. Оповідання з історії України : підруч. для 5 кл. загальноосвіт. навч. закл. 3-тє вид., перероб. Київ : Генеза, 2003. 200 с.

140. Мисан В. Реалізація принципу полікультурності в шкільних підручниках та посібниках з історії. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія і методика навчання*. 2012. № 10. С. 32–35.

141. Мисан В. Розвиток історичної пропедевтики в українській школі: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2003. 20 с.

142. Мисан В. Сучасний урок історії : навч.-метод. посіб. Київ : Шкільний світ, 2010. 120 с.

143. Мішина І. А., Жарова Л. М., Міхеєв А. А. Всесвітня історія. Епоха становлення сучасної цивілізації (кінець XV – початок XX ст.) : підруч. для 8 кл. Київ : Генеза, 1994. 352 с.

144. Могорита В. Використання фрагментів художньої літератури на уроках історії. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2011. № 3. С. 29–33.

145. Могорита В. Дидактичні можливості сучасного шкільного підручника історії в організації процесу навчання. *Людинознавчі студії : зб. наук. пр. ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка»*. Дрогобич, 2018. Вип. 6/38. С. 244–254. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.121485.

146. Могорита В. Дидактичні можливості сучасного шкільного підручника у формуванні інформаційної компетентності учнів. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів:*

теорія і практика: матеріали III міжнар. наук.-прак. конф. (м. Харків, 10 квітня 2018 р.). Харків : «Стиль-Издат», 2018. С. 161–163.

147. Могорита В. Діяльнісно-компетентнісна спрямованість пізнавальних завдань в сучасному підручнику історії. *Педагогічні науки : зб. наук. пр.* Херсон, 2017. Вип. 80. Том 3. С. 27–30.

148. Могорита В. Еволюція підходів до побудови пояснювального тексту шкільних підручників історії. *Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології : зб. тез наук. робіт учасників міжнар. наук.-прак. конф.* (м. Львів, 22–23 червня 2018 р.). Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2018. С. 78–80.

149. Могорита В. Модернізаційні процеси у формуванні змісту навчальних програм та шкільних підручників з історії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи.* Київ, 2018. Вип. 61. С. 188–192.

150. Могорита В. Особливості методичного апарату підручника історії для класів з поглибленим вивченням предмета (8 клас). *Проблеми сучасного підручника.* Київ, 2018. Вип. 20. С. 239–249.

151. Могорита В. Особливості побудови текстів сучасних шкільних підручників історії. *Сучасний рух науки : тези доп. II міжнар. наук.-прак. інтернет-конф.* (м. Дніпро, 28–29 червня, 2018 р.). С. 264–268. URL: <http://www.wayscience.com/wp-content/uploads/2018/07/Zbirnik-tez-dopovidey-II-mizhnarodnoyi-naukovo-praktichnoyi-internet-konferentsiyi.pdf>. (дата звернення: 20.07.2018).

152. Могорита В. Писемне джерело як компонент шкільного підручника з історії України. *Педагогічні науки : зб. наук. пр.* Херсон, 2017. Вип. 79. Т. 1. С. 35–39.

153. Могорита В. Реалізація змістової лінії «Інформаційне середовище» в підручниках історії для загальноосвітніх навчальних закладів. *Сучасні тенденції і фактори розвитку педагогічних та психологічних наук : матеріали*

міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 2–3 лютого 2018 р.). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2018. Ч. 1. С. 26–28.

154. Могорита В. Реалізація принципу розвивального характеру навчання в шкільних підручниках для 7 класу. *Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології : матеріали всеукр. наук.-практ. конф.* (м. Запоріжжя, 2–3 лютого 2018 р.). Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2018. С. 39–42.

155. Могорита В. Роль та місце ілюстрацій у змісті сучасного шкільного підручника історії. *Педагогічні науки : зб. наук. пр.* Херсон, 2018. Вип. 81. Т. 1. С. 31–35.

156. Могорита В. Тенденції українського підручникотворення на прикладі підручника історії для 6 класу закладів загальної середньої освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр.* Кам'янець-Подільський, 2018. Вип. 24 (1-2018). Ч. 1. С. 175–180.

157. Могорита В. Типи запитань і завдань у підручнику всесвітньої історії для основної школи. *Молодь і ринок.* Дрогобич, 2017. № 12 (155). С. 136–140.

158. Могорита В. Трансформація підходів в ілюструванні шкільних підручників з історії. *Соціально-гуманітарні науки та сучасні виклики. Матеріали III всеукр. наук. конф.* (м. Дніпро, 25–26 травня 2018 р.). Дніпро : СПД «Охотнік», 2018. Ч. II. С. 70–71.

159. Могорита В. Трансформація підходів до оцінювання змісту шкільних підручників історії. *Міжнародний електронний науково-практичний журнал «Way Science».* Дніпро, 2018. Вип. 1. С. 172–185. URL: <http://www.wayscience.com/wp-content/uploads/2018/07/WayScience-Vipusk-zhurnalu----1.pdf> (дата звернення: 22.07.2018).

160. Могорита В. Трансформація функцій шкільного підручника як навчального засобу. *Науковий часопис Національного педагогічного*

університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ, 2018. Вип. 60. Т. 2. С. 26–29.

161. Могорита В. Формування громадянської свідомості учнів загальноосвітніх навчальних закладів засобами історичної пропедевтики. *Формування цінностей особистості: європейський вектор і національний контекст* : зб. матеріалів наук.-практ. конф. (м. Дрогобич, 26–27 жовтня 2017 р.). Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2017. С. 172–175.

162. Могорита В. Шкільний підручник історії як засіб формування емпатійного мислення учнів. *International scientific conference «Modernization of educational system: world trends and national peculiarities»: Conference Proceedings* (Kaunas, February 23rd 2018). Kaunas : «Izdevnieciba Baltija Publishing», 2018. P. 53–56.

163. Могорыта В. Трансформация воспитательного идеала в школьных учебниках истории для общеобразовательных школ. *Сравнительная педагогика в условиях международного сотрудничества и европейской интеграции* : сб. материалов междунар. науч.-практ. конф., (г. Брест, 10 ноября 2017 г.). Брест : БрГУ, 2017. С. 212–217.

164. Мороз П. В. Розвиток дослідницьких умінь учнів засобами ілюстрацій шкільного підручника історії (на прикладі експериментального підручника історії стародавнього світу). *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Херсон, 2008. Вип. 50. Ч. 1. С. 233–240.

165. Мороз П. Система запитань та завдань експериментального підручника історії стародавнього світу. URL: http://lib.iitta.gov.ua/8461/1/4_05.pdf. (дата звернення: 19.03.2018).

166. Мороз П. Функції сучасного шкільного підручника історії. *Історія в школі*. 2007. № 1. С. 16–19.

167. Мороз П. Функції сучасного шкільного підручника історії. *Історія в школі*. 2007. № 2. С. 14–20.

168. Мудрий М. Життя за підручниками? *Україна модерна*. 2012. № 19. С. 19–26.
169. Мукан Н. В. Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Великої Британії, Канади, США. Львів : Вид. Львівської політехніки, 2011. 248 с.
170. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів Історія України. Всесвітня історія. 5–9 класи. 2012. URL: http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869088/. (дата звернення: 03.12.2017).
171. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Історія: Україна і світ. 10-11 класи. 2017. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>. (дата звернення: 23.12.2017).
172. Невмержицька О. В. Аксіологічні виміри вітчизняного освітнього простору: історичний аспект. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2013. 490 с.
173. Ничкович Р. Научно-организационные аспекты оценки и совершенствования школьных учебников. *Проблемы школьного учебника*. Москва, 1977. Вып. 5. С. 145–155.
174. Онищук В. Психолого-дидактические требования к заданиям и упражнениям. *Проблемы школьного учебника*. Москва, 1975. Вып. 3. С. 130–137.
175. Онищук В. Типы, структура и методика урока в школе. Киев : Радянська школа, 1976. 184 с.
176. Оршанський Л. Умови якісного функціонування системи професійної підготовки вчителя. *Гуманізм та освіта : зб. матеріалів X міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Вінниця, 14–16 вересня 2010 р.): присвячена 200-річчю від Дня народження М. І. Пирогова та 50-річчю ВНТУ. URL:

<http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Orshanskyi.php> (дата звернення: 11.02.2018).

177. Осмолівський С. О., Ладиченко Т. В. Всесвітня історія : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2009. 240 с.

178. Осмолівський С., Ладиченко Т. Всесвітня історія : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2017. 240 с.

179. Паламарчук В. Типы вопросов и заданий в учебниках истории и обществоведения. *Проблемы школьного ученика*. Москва, 1975. Вып. 3. С. 138–148.

180. Пантюк М. П. Підготовка майбутнього вчителя до виховної роботи: історико-педагогічний аспект. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2010. 398 с.

181. Перелік проектів підручників, поданих на конкурсний відбір проектів підручників для учнів 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів. URL:<https://drive.google.com/file/d/0B3m2TqBM0APKelNLUHNJTmxuRWs/view>. (дата звернення: 25.02.2018).

182. Перелік проектів підручників, поданих на конкурсний відбір проектів підручників для учнів 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів. URL: https://drive.google.com/file/d/0B3m2TqBM0APKUWdTX0pYd3_VwME0/view. (дата звернення: 25.02.2018).

183. Пироженко Л. В. До питання створення альтернативних навчальних книг з історії України. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 225–230.

184. Плахотник В. М. Технологічність підручника як обов'язкова умова його ефективності. *Проблеми сучасного підручника*. Київ, 1999. С. 12–14.

185. Подаліак Н. Всесвітня історія: Новий час (кінець XV – XVIII ст.) : підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2008. 240 с.

186. Подаліак Н. Г. Історія середніх віків : підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2004. 288 с.

187. Подаляк Н. Шкільний підручник з історії середніх віків: роздуми автора. *Історія в школах України*. 2005. № 2. С. 22–24.

188. Подаляк Н. Г., Лукач І. Б., Ладиченко Т. В. Всесвітня історія : підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2016. 240 с.

189. Подаляк Н. Г., Лукач І. Б., Ладиченко Т. В. Всесвітня історія : підруч. для 7 кл. закл. заг. серед. освіти. Київ : Генеза, 2015, 240 с.

190. Положення про Всеукраїнський конкурс навчальних програм і підручників для загальноосвітніх навчальних закладів: затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 05.05.2003 р. № 269. *Інформаційний збірник МОН України*. 2003. № 23. С. 22–30.

191. Положення про Всеукраїнський конкурс навчальних програм та підручників для загальноосвітніх навчальних закладів. *Підручник XXI століття : наук.-пед. журнал*. 2003. № 1–4. С. 159–164.

192. Положення про Всеукраїнський конкурс навчальних програм та підручників для загальноосвітніх навчальних закладів: затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 12.02.2004 р. № 108. *Інформаційний збірник МОН України*. 2004. № 5. С. 25–32.

193. Положення про Всеукраїнський конкурс рукописів підручників для 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів: затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 01.11.2010 р. № 1042. *Інформаційний збірник МОН України*. 2010. № 34–35–36. С. 3–14.

194. Положення про Всеукраїнський конкурс рукописів підручників для навчальних закладів системи загальної середньої освіти: наказ МОН України від 26.10.2005 р. № 617. *Інформаційний збірник МОН України*. 2006. № 1. С. 6–16.

195. Положення про Всеукраїнський конкурс рукописів підручників для учнів 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів: затв. Наказом МОНмолодьспорту України від 10.07.2012 р. № 805. URL:

<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z1261-12/print1517587216043687>. (дата звернення: 16.05.2018).

196. Положення про конкурсний відбір оригінал-макетів підручників для учнів 4 та 7 класів загальноосвітніх навчальних закладів: затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 07.10.2014 р. № 1149. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z1359-14/print1528434777778250>. (дата звернення: 17.05.2018).

197. Положення про конкурсний відбір проектів підручників для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів: затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 10.11.2016 р. № 1359. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z1562-16/paran7#n7>. (дата звернення: 17.05.2018 р.).

198. Положення про конкурсний відбір проектів підручників для учнів загальноосвітніх навчальних закладів: затв. Наказом Міністерства освіти і науки України від 25.12.2015 р. № 1361. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0059-16>. (дата звернення: 15.05.2018).

199. Положення про порядок підготовки, експертизи, апробації підручників, навчальних та навчально-методичних посібників: затверджено наказом Міністерства освіти України від 02.06.1997 р. № 170. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1998. № 2. С. 19–23.

200. Полянський П. Б. Всесвітня історія. 1914–1939 : підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2002. 288 с.

201. Полянський П. Всесвітня історія : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Грамота, 2017. 224 с.

202. Пометун О. Підручник з історії у контексті діяльнісного і компетентнісного підходів. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_50_1/17.pdf. (дата звернення: 07.12.2017).

203. Пометун О. Реалізація компетентнісного і діяльнісного підходів у сучасному підручнику історії. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 2. С. 146–157.

204. Пометун О. Система пізнавальних завдань в компетентнісно орієнтованому підручнику історії. *Проблеми сучасного підручника*. Київ, 2015. Вип. 15. Ч. 2. С. 186–197.

205. Пометун О. Сучасний підручник: Нові підходи – нові рішення. *Історія в школі*. 2008. № 5–6. С. 10–15.

206. Пометун О. Шкільний підручник нового покоління з історії, який він? URL: <http://ipvid.org.ua/upload/iblock/36e/36e61744363e09d2f108507f8c8b2930.pdf>. (дата звернення: 21.10.2017).

207. Пометун О. І., Гупан Н. М. Історія України : підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл.: рівень стандарту, академічний рівень. Київ : «Освіта», 2012. 288 с.

208. Пометун О. І., Гупан Н. М. Історія України : підруч. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл. : рівень стандарту, академічний рівень. Харків : Сиція, 2012. 336 с.

209. Пометун О. І., Гупан Н. М. Особливості формування сучасного змісту навчання історії у контексті Державного стандарту освіти та нових програм з предмету. *Історія в школі*. 2013. № 7–8. С. 7–11.

210. Пометун О. І., Гупан Н. М. Проектування шкільного підручника: вимоги і проблеми. *Проблеми сучасного підручника*. Київ, 2014. Вип. 14. С. 564–573.

211. Пометун О. І., Гупан Н. М. Розвиток критичного мислення учнів засобами шкільного підручника історії. *Проблеми сучасного підручника*. 2018. Вип. 20. С. 327–338.

212. Пометун О. І., Гупан Н. М. Сучасні підходи до змісту шкільного підручника історії. *Історія в школі*. 2003. № 4. С. 13–15.

213. Пометун О. І., Гупан Н. М., Смагін І. І. Історія України : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : УОВЦ «Оріон», 2017. 288 с.

214. Пометун О., Мороз П., Малієнко Ю. Всесвітня історія. Історія України : підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : «Освіта», 2014. 256 с.

215. Пометун О., Фрейман Г. Нові підходи до відбору та структурування змісту сучасної історичної освіти. *Історія в школах України*. 2010. № 1. С. 2–7.

216. Пометун О. І., Фрейман Г. О. Соціоантропоцентричний підхід як основа для формування змісту шкільних історичних курсів. *Педагогіка і психологія*. 2000. № 2. С. 43–50.

217. Приходько А. С. Нові підходи до проблеми створення сучасного підручника історії. *Педагогічні науки : зб. наук. пр.* Херсон, 2008. Вип. 50. Ч. 1. С. 248–250.

218. Приходько А. С. Підручник з історії як засіб формування пізнавальної діяльності учнів. *Проблеми сучасного підручника*. Луцьк, 2007. Вип. 7. С. 245–252.

219. Приходько А. Яким бути шкільному підручнику з історії? *Історія в школі*. 2007. № 1. С. 12–15.

220. Про Всеукраїнський конкурс навчальних програм і підручників для загальноосвітніх навчальних закладів: наказ Міністерства освіти і науки України від 05.05.2003 р. № 269. *Інформаційний збірник МОН України*. 2003. № 23. С. 22–22.

221. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. (дата звернення: 05.05.2018).

222. Про підсумки апробації та моніторингових досліджень підручників для 5 та 6 класів загальноосвітніх навчальних закладів: рішення Колегії міністерства освіти і науки від 30.04.2009 р. №5/9-19. *Інформаційний збірник МОН України*. 2009. № 16-17-18. С. 9–19.

223. Про підсумки апробації та моніторингових досліджень підручників для 7 класу загальноосвітніх навчальних закладів у 2007-2009 роках: рішення Колегії Міністерства освіти і науки України від 29.10.2009 р. № 12/6-19. *Інформаційний збірник МОН України*. 2009. № 34. С. 3–10.

224. Про проведення апробації навчальної літератури для загальноосвітніх навчальних закладів у 2005/2006 н. р.: наказ Міністерства освіти і науки України від 18.08.2005 р. № 587. *Інформаційний збірник МОН України*. 2005. № 31–32. С. 3–17.

225. Про проведення апробації навчальної літератури для загальноосвітніх навчальних закладів у 2006/07 – 2007/08 навчальних роках: наказ Міністерства освіти і науки України від 02.11.2006 р. № 743. URL: <http://ukraine.uapravo.net/data2008/base32/ukr32269.htm> (дата звернення: 15.05.2018).

226. Про проведення Всеукраїнського конкурсу навчальних програм і підручників для 5–12 класів відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 03.02.2004 р. № 88. *Інформаційний збірник МОН України*. 2004. № 5. С. 24.

227. Про проведення Всеукраїнського конкурсу рукописів підручників для 6 класу загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до Державного стандарту загальної середньої освіти: наказ МОН України від 22.11.2005 р. № 670. *Інформаційний збірник МОН України*. 2006. № 1. С. 13–14.

228. Про проведення Всеукраїнського конкурсу рукописів підручників для 7 класу загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до Державного стандарту загальної середньої освіти: наказ МОН України від 28.12.2006 р. № 871. *Інформаційний збірник МОН України*. 2007. № 2. С. 10–12.

229. Про результати апробації навчальної літератури у 2001/02 навчальному році. Рішення колегії Міністерства освіти і науки України. *Інформаційний збірник МОН України*. 2002. № 20. С. 19–20.

230. Про стан видання підручників та навчальних посібників для навчальних закладів освіти і затвердження Плану видань навчально-методичної літератури на 1997 рік. Рішення колегії Міністерства освіти України №10/2-18 від 24.07.1996 р. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1996. № 19. С. 20–26.

231. Програма з всесвітньої історії. 6–11 класи. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1995. № 1–2. С. 3–48.

232. Програма з всесвітньої історії для середньої школи. 6–8 класи. Проект. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1992. № 12. С. 3–23.

233. Програма з історії України 7–11 класи. Проект. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1992. № 7–8. С. 2–64.

234. Програма з історії України для 6–11 класів. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1996. № 1–2. С. 2–42.

235. Програма. Історія України. Початковий курс. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1996. № 9. С. 23–27.

236. Програми для середньої загальноосвітньої школи. Історія України. 5–11 класи. Всесвітня історія. 6–11 класи. Київ : «Перун», 1996. 126 с.

237. Програми для середньої загальноосвітньої школи. Історія України. 5–11 класи. Всесвітня історія. 6–11 класи. Київ : «Шкільний світ», 2001. 88 с.

238. Протокол № 3 засідання конкурсної комісії «Суспільствознавство» конкурсного відбору проектів підручників для 9 класу. URL: drive.google.com/file/d/0B3m2TqBM0APKX0k2WXJoc2YxOGc/view (дата звернення: 05.06.2018 р.)

239. Радованович Р. Графико-иллюстративная структура учебника как средство социального общения. Функции, значение и потребности научного исследования иллюстрации. *Функции художественно-графического оформления учебников: Современная учебная книга* / под ред. Г. Донского. Москва : Просвещение, 1986. С. 28–38.

240. Редько В. Проблеми підручникотворення: спроби визначення сутності та шляхів розв'язання. *Рідна школа*. URL: http://lib.iitta.gov.ua/704252/1/Проблеми_підручникотворення%28Рідна_школа-стаття%29.PDF (дата звернення: 17.12.2017).

241. Реєнт О., Малій О. Всесвітня історія : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2017. 232 с.

242. Реєнт О., Малій О. Історія України : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2009. 240 с.

243. Реєнт О., Малій О. Історія України : підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2010. 240 с.

244. Рывчин В. Проблемы типологии иллюстративного материала. *Проблемы школьного учебника*. Москва : Просвещение, 1975. С. 161–177.

245. Савченко О. Діагностика і дидактичні умови формування у молодших школярів мотивації уміння вчитися. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 85–98.

246. Савченко О. Нова доба шкільної освіти. Зміст підручників – пріоритет наукової діяльності АПН України. *Підручник XXI століття: наук.-пед. журнал*. 2003. № 1. С. 30–39.

247. Савченко О. Розвивальний потенціал змісту освіти у 12-річній школі. *Педагогіка і психологія*. 2008. № 2. С. 26–40.

248. Сакалюк О. Емпатія як соціально-психологічний феномен. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/9024/1/SAKALYUK.pdf>. (дата звернення: 19.01.2018).

249. Сарбей В. Історія України (XIX – початок XX ст.) : пробний підруч. для 9 кл. серед. шк. Київ : Генеза, 1994. 224 с.

250. Свідерський Ю., Ладиченко Т., Романишин Н. Історія України : підруч. для 7 кл. Київ : Грамота, 2007. 272 с.

251. Свідерський Ю., Романишин Н., Ладиченко Т. Історія України : підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Грамота, 2016. 256 с.

252. Сергієнко Г., Смолій В. Історія України (з найдавніших часів до кінця XVIII) : для 7-8 кл. серед. шк. Київ : «Освіта», 1993. 254 с.

253. Ситник Д. Оцінювання мотиваційного, змістового і процесуального компонентів підручника засобами анкетування. *Проблеми сучасного підручника*. 2011. URL: <http://ipvid.org.ua/upload/iblock/e97/e9707922524ace46fb8009cc7336fa46.pdf>. (дата звернення: 16.02.2018).

254. Сігіда Т. Стратегія створення підручника як компонента науково-методичного забезпечення цілісного змісту освіти. *Проблеми сучасного підручника*. Київ, 2011. Вип. 11. С. 73–79.

255. Скотна Н. Особа в розколотій цивілізації: освіта, світогляд, дії. Львів : Українські технології, 2005. 384 с.

256. Смагін І. Дидактичний та методичний критерії якісного підручника з історії для старшокласників. *Проблеми сучасного підручника*. Київ, 2014. Вип. 14. С. 693–700.

257. Смагін І. Методичні засади створення і функціонування підручників із суспільствознавчих предметів у загальноосвітній школі України (1920-1990 рр.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2011. 40 с.

258. Смолій В., Степанков В. Історія України. Давні часи та середньовіччя : проб. підруч. для 7 кл. Київ : Освіта, 2001. 270 с.

259. Смолій В., Степанков В. Історія України : підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2007. 224 с.

260. Смолій В., Степанков В. Історія України : підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2015. 240 с.

261. Сотниченко В. Організація навчального матеріалу за визначеним алгоритмом : підручник і анонс-посібник. *Історія в школі*. 2003. № 8. С. 9–12.

262. Струкевич О. Історія України : підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Грамота, 2016. 272 с.

263. Струкевич О. Історія України : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Грамота, 2009. 288 с.

264. Струкевич О., Романюк І., Пірус Т. Історія України : підруч. для 8 кл. загальносвіт. навч. закл. Київ : Грамота, 2008. 272 с.
265. Талызина Н. Место и функции школьного учебника в учебном процессе. *Проблемы школьного учебника*. Москва, 1978. Вып. 6. 280 с.
266. Терлецька Л. Вибір активних методів навчання в організації навчально-пізнавальної діяльності підлітків. *Людинознавчі студії : зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія: «Педагогіка»*. Дрогобич, 2014. Вип. 29. Ч. 1. С. 193–201.
267. Терно С. Критичне мислення: динаміка та сфера застосування. URL : http://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab//Statti_z2012/CT-dynamic.pdf. (дата звернення: 15.10.2017).
268. Терно С. Методичний апарат підручника: який він має бути? *Історія в школах України*. 2004. № 7. С. 17–20.
269. Терно С. Підручник історії сьогодні: стан і перспективи. *Історія в школах України*. 2004. № 1. С. 6–9.
270. Терно С. Проблема нації в сучасних українських підручниках історії. *Наукові праці історичного факультету Запорізького державного університету*. Запоріжжя, 2006. Вип. XX. С. 464–469.
271. Товпинец І. К дидактической характеристике функций учебника. *Теоретические проблемы современного школьного учебника: Сборник научных трудов*. Москва, 1989. С. 35–44.
272. Томальська Г. Сучасне теоретичне підґрунтя оповіді у підручниках з історії. *Історична освіта і сучасність. Як викладати історію школярам і студентам* / ред. Барбара Кубіс. Київ : «К.І.С.», 2007. С. 417–427.
273. Томаченко О. Трансформація змісту шкільних програм з історії (1989–2010 pp.). URL: <http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/2015/03/27.pdf>. (дата звернення: 14.01.2018).
274. Томчук М. Методологічні засади створення сучасного шкільного підручника. *Психологія і суспільство*. 2011. № 4. С. 124–128.

275. Топузов О. Компетентнісні засади сучасного підручникотворення. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 3. С. 36–47.
276. Трубачева С. Дидактичні особливості компетентнісно орієнтованого підручника для основної школи. *Проблеми сучасного підручника*. Київ, 2016. Вип. 16. С. 424–430.
277. Трубачева С. Трансформація функцій шкільного підручника в умовах компетентнісного підходу. *Проблеми сучасного підручника*. Київ, 2011. Вип. 11. С. 17–22.
278. Трубачева С. Шкільний підручник у компетентнісно зорієнтованому освітньому середовищі. *Проблеми сучасного підручника*. Київ, 2015. Вип. 15. С. 300–307.
279. Трубачева С., Осадчук Р. Інтегративні процеси в системі фундаменталізації змісту освіти старшої школи. *Історія в школі*. 2012. № 7–8. С. 41–42.
280. Трухан О. Методичні можливості шкільного підручника як засобу навчання історії учнів основної школи. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2011. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/38/visnuk_15.pdf. (дата звернення: 05.11.2017).
281. Турченко Ф. Історія України : підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл.: профільний рівень. Київ : Генеза, 2011. 302 с.
282. Турченко Ф. Історія України : підруч. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл.: профільний рівень. Київ : Генеза, 2011. 400 с.
283. Турченко Ф. Новітня історія України. Ч. 1. 1914–1939 : підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. Вид. 3-тє, виправл. та допов. Київ : Генеза, 2002. 352 с.
284. Турченко Ф. Новітня історія України. Ч. 1. 1917–1945 : підруч. для 10 кл. серед. шк. Київ : Генеза, 1994. 344 с.

285. Турченко Ф. Новітня історія України. Ч. 1. 1917–1945 : підруч. для 10 кл. серед. загальноосвіт. шк. Вид. 2-е, випр. та доопр. Київ : Генеза, 1998. 384 с.
286. Турченко Ф., Мороко В. Історія України: друга половина XVIII – поч. XX ст. : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. закл. Київ : Генеза, 2005. 352 с.
287. Турченко Ф., Мороко В. Історія України : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2009. 352 с.
288. Турченко Ф., Мороко В. Історія України : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2017. 384 с.
289. Турченко Ф., Мороко В. Історія України: кінець XVIII – початок XX ст. : підруч. для 9 кл. загальноосв. навч. закл. Київ : Генеза, 2003. 243 с.
290. Турченко Ф., Панченко П., Тимченко С. Новітня історія України: 1939–2001 рр. : підруч. для 11 кл. серед. загальноосвіт. навч. закл. Вид. 2-е, виправ. та допов. Київ : Генеза, 2005. 384 с.
291. Хуторской А. Место учебника в дидактической системе. *Педагогика*. 2005. № 4. С. 10–18.
292. Чемерис А. До питання використання історичних писемних джерел у масовій практиці навчання учнів історії. URL: <http://www.sworld.com.ua/konfer37/616.pdf>. (дата звернення: 01.10.2017).
293. Чепіль М. Етнічний патріотизм у педагогічній спадщині К. Ушинського. *Людинознавчі студії : зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія: «Педагогіка»*. Дрогобич, 2014. Вип. 29. С. 213–221.
294. Чепіль М. Зміст виховної діяльності українських педагогів Галичини (кінець XIX – початок XX ст.). *Людинознавчі студії : зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія: «Педагогіка»*. Дрогобич, 2016. Вип. 35. С. 244–254.
295. Чепіль М. Теоретико-методологічні основи професійної підготовки вчителя у контексті сучасних парадигм освіти. *Теоретико-методологічні*

основи підготовки педагога : зб. наук. праць / за ред. Н. Скотної та М. Чепіль. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2013. С. 72–75.

296. Чепіль М. Теоретичні проблеми формування особистості педагога: з історії наукових конференцій. *Людинознавчі студії : зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія: «Педагогіка».* Дрогобич, 2017. Вип. 36. С. 281–290.

297. Чепіль М., Стахів Л. Підручник як чинник родинного виховання молодших школярів у Західній Україні (1919–1939 рр.). Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2010. 356 с.

298. Чернецька Т. Сучасний урок: теорія і практика моделювання. Київ : ТОВ «Праймдрук», 2011. 348 с.

299. Чумак О. Парадигма освіти XXI століття: інноваційні аспекти. URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf1/Chumak.pdf. (дата звернення 29.01.2018)

300. Чуцький М. Сучасне й майбутнє українського підручника. *Проблеми сучасного підручника.* Луцьк, 2007. С. 13–17.

301. Шалагінова О., Шалагінов Б. Історія стародавнього світу : підруч. для 6 кл. середніх загальноос. шк. Київ : Зодіак-ЕКО, 2001. 256 с.

302. Шалагінова О., Шалагінов Б. Історія стародавнього світу : підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Педагогічна преса, 2006. 288 с.

303. Шалагінова О., Шалагінов Б. Історія стародавнього світу : пробн. підруч. для 6 кл. 11-річн. середн. шк. Київ : Зодіак-ЕКО, 1994. 208 с.

304. Шалагінова О. Чому за нашим підручником хочеться навчатися? *Історія в школах України.* 2005. № 2. С. 18–21.

305. Шамелашвілі Р. Підручник для загальноосвітньої школи як феномен навчально-методичного комплексу та деякі питання його експертного оцінювання. *Проблеми сучасного підручника.* Київ, 2008. Вип. 8. С. 8–20.

306. Шаповаленко С. Учебник в системе средств обучения. *Проблемы школьного учебника.* Москва, 1975. Вып. 4. С. 37–50.

307. Швидько Г. Історія України XVI – XVIII ст. : підруч. для 8 кл. серед. загальноосвіт. навч. закл. 2-ге вид., перероб. та доп. Київ : Генеза, 2003. 304 с.
308. Швидько Г. Історія України XVI – XVIII ст. : підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2008. 336 с.
309. Швидько Г. Історія України. XVI – XVIII ст. : підруч. для 8 кл. серед. шк. Київ : Генеза, 1997. 384 с.
310. Шевчук Л. Текст підручника як джерело інформації. *Проблеми сучасного підручника*. Київ, 2015. Вип. 15. С. 344–350.
311. Штрицель Х., Айзенхут В. Из опыта исследования учебников. *Проблемы школьного учебника*. Москва, 1977. Вып. 5. С. 156–163.
312. Щупак І. Всесвітня історія. Новітній період: 1939–2011 рр. : підруч. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл. Запоріжжя : Прем'єр, 2011. 282 с.
313. Щупак І. Всесвітня історія : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : УОВЦ «Оріон», 2017. 208 с.
314. Щупак І., Морозова Л. Всесвітня історія : підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. Запоріжжя : Прем'єр, 2010. 272 с.
315. Якиманская И. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. Москва : Сентябрь, 1996. 96 с.
316. Яковенко Н. Концепція нового підручника української історії. *Історія України*. 2010. № 29. С. 13–19.
317. Янік М., Урбановіч Б. Фотографія у викладанні та вивченні історії. *Як викладати історію школярам і студентам / ред. Данута Конєчка-Слівінська*. Київ : «К.І.С.», 2007. С. 338–353.
318. Herber E., Nosko C. Totgesagte leben länger - Das Schulbuch der Zukunft. URL: https://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/departement/imb/forschung/publikationen/herber_nosko_-_das_schulbuch_der_zukunft.pdf (Last accessend: 14.03.2018).

319. Farris P., Kissinger R., Thompson T. Text Organiztion and Structure in Science Textbooks. *Reading Horizons*. 1988. Vol. 28, No. 2. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.826.1428&rep=rep1&type=pdf> (Last accessend: 19.12.2017).

320. Moroz P. The use of caricatures in the school textbooks of world history (methodology of research-based studying). *Проблеми сучасного підручника*. Київ, 2016. Вип. 17. С. 241–257.

321. Moroz P., Moroz I. Functions of a history textbook for shoolin in terms of research-based mraining. *Проблеми сучасного підручника*. Київ, 2016. Вип. 16. С. 223–236.

322. Mühlestein H. Mit Schulbüchern Geschichte vermitteln. Lernwissen und Lehrkonzeptionen in Deutschschweizer Schulgeschichtsbüchern 1870-1980. (Abstract Dissertationsprojekt). URL: http://www.phzh.ch/MAPortrait_Data/191810/10/Abstract_dissertation_muehlestein_april15.pdf (Last accessend: 09.02.2018).

323. Oleksin Y. Methodological foundations of history textbooks. *Проблеми сучасного підручника*. Київ, 2016. Вип. 17. С. 298–312.

324. Schöner A., Schreiber W. De-Konstruktion des Umgangs mit Geschichte in Schulbüchern. Vom Nutzen wissenschaftlicher Schulbuchanalysen für den Geschichtsunterricht. URL: http://edoc.ku-eichstaett.de/2074/1/Themenheft_Schulbuch_pdf.pdf (Last accessend: 25.04.2018).

325. Seguin R. The Elaboration of Schooltextbooks Methodological Guide. Division of Educational Sciences, Contents and Methods of Education Unesco. URL: http://www.unesco.org/education/pdf/55_16.pdf (Last accessend: 29.10.2017).

326. Werner W. Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/35095612.pdf>. (Last accessend: 16.02.2018).

327. Yildirim A. High School Textbooks in Turkey from Teachers' and Students' Perspectives: The Case of History Textbooks. *Asia Pacific Education Review*. 2006, Vol. 7, No. 2, P. 218–228. (Last accessend: 21.05.2018).

ДОДАТКИ

Додаток А

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ІЗ ТЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Праці, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Могорита В. Діяльнісно-компетентнісна спрямованість пізнавальних завдань в сучасному підручнику історії. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Херсон, 2017. Вип. 80. Т. 3. С. 27–30.
2. Могорита В. Писемне джерело як компонент шкільного підручника з історії України. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Херсон, 2017. Вип. 79. Т. 1. С. 35–39.
3. Могорита В. Типи запитань і завдань у підручнику всесвітньої історії для основної школи. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2017. № 12 (155). С. 136–140.
4. Могорита В. Дидактичні можливості сучасного шкільного підручника історії в організації процесу навчання. *Людинознавчі студії* : зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка». Дрогобич, 2018. Вип. 6/38. С. 244–254. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.121485.
5. Могорита В. Модернізаційні процеси у формуванні змісту навчальних програм та шкільних підручників з історії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2018. Вип. 61. С. 188–192.
6. Могорита В. Особливості методичного апарату підручника історії для класів з поглибленим вивченням предмета (8 клас). *Проблеми сучасного підручника*. Київ, 2018. Вип. 20. С. 239–249.
7. Могорита В. Роль та місце ілюстрацій у змісті сучасного шкільного підручника історії. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Херсон, 2018. Вип. 81. Т. 1. С. 31–35.
8. Могорита В. Тенденції українського підручникотворення на прикладі підручника історії для 6 класу закладів загальної середньої освіти. *Педагогічна*

освіта: теорія і практика. Кам'янець-Подільський, 2018. Вип. 24 (1-2018). Ч. 1. С. 175–180.

9. Могорита В. Трансформація функцій шкільного підручника як навчального засобу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2018. Вип. 60. Т. 2. С. 26–29.

Праці апробаційного характеру

10. Могорита В. Трансформация воспитательного идеала в школьных учебниках истории для общеобразовательных школ. *Сравнительная педагогика в условиях международного сотрудничества и европейской интеграции* : сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. (г. Брест, 10 ноября 2017 г.). Брест : БрГУ, 2017. С. 212–217.

11. Могорита В. Формування громадянської свідомості учнів загальноосвітніх навчальних закладів засобами історичної пропедевтики. *Формування цінностей особистості: європейський вектор і національний контекст* : зб. матеріалів наук.-практ. конф. (м. Дрогобич, 26–27 жовтня 2017 р.). Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2017. С. 172–175.

12. Могорита В. Дидактичні можливості сучасного шкільного підручника у формуванні інформаційної компетентності учнів. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : матеріали III міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 10 квітня 2018 р.). Харків : «Стиль-Издат», 2018. С. 161–163.

13. Могорита В. Еволюція підходів до побудови пояснювального тексту шкільних підручників історії. *Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології* : зб. тез наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (м. Львів, 22–23 червня 2018 р.). Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2018. С. 78–80.

14. Могорита В. Особливості побудови текстів сучасних шкільних підручників історії. *Сучасний рух науки* : тези доп. II міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Дніпро, 28–29 червня, 2018 р.). URL: <http://www.wayscience.com/wp-content/uploads/2018/07/Zbirnik-tez-dopovidey-II-mizhnarodnoyi-naukovo-praktichnoyi-internet-konferentsiyi.pdf>.

15. Могорита В. Реалізація змістової лінії «Інформаційне середовище» в підручниках історії для загальноосвітніх навчальних закладів. *Сучасні тенденції і фактори розвитку педагогічних та психологічних наук* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 2–3 лютого 2018 р.). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2018. Ч. 1. С. 26–28.

16. Могорита В. Реалізація принципу розвивального характеру навчання в шкільних підручниках для 7 класу. *Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 2–3 лютого 2018 р.). Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2018. С. 39–42.

17. Могорита В. Трансформація підходів в ілюструванні шкільних підручників з історії. *Соціально-гуманітарні науки та сучасні виклики* : матеріали III всеукр. наук. конф. (м. Дніпро, 25–26 травня 2018 р.). Дніпро : СПД «Охотнік», 2018. Ч. II. С. 70–71.

18. Могорита В. Трансформація підходів до оцінювання змісту шкільних підручників історії. *Міжнародний електронний науково-практичний журнал «Way Science»*. Дніпро, 2018. Вип. 1. С. 172–185. URL: <http://www.wayscience.com/wp-content/uploads/2018/07/WayScience-Vipusk-zhurnalu----1.pdf>.

19. Могорита В. Шкільний підручник історії як засіб формування емпатійного мислення учнів. *International scientific conference «Modernization of educational system: world trends and national peculiarities»* : Conference Proceedings (Kaunas, February 23rd 2018). Kaunas : «Izdevnieciba Baltija Publishing», 2018. P. 53–56.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

20. Могорита В. Дидактичні завдання і запитання при вивченні курсу всесвітньої історії у 7 класі. *Бібліотека «Все для вчителя»*. 2004. № 7. 50 с.
21. Могорита В. Конспекти уроків з історії: 5 клас. Київ : Шкільний світ, 2007. 128 с.
22. Могорита В. Використання фрагментів художньої літератури на уроках історії. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2011. № 3. С. 29–33.

Додаток Б

Відомості про апробацію результатів дослідження

Матеріали дослідження обговорювалися на науково-методичних семінарах і засіданнях кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (2015 – 2018 рр.).

Основні теоретичні положення й практичні результати дослідження викладено в доповідях автора на конференціях:

– *міжнародних*: «Формування цінностей особистості в європейському освітньому просторі: теорія та практика» (Дрогобич, 2017); «Сравнительная педагогика в условиях международного сотрудничества и европейской интеграции» (Брест, Білорусь, 2017); «Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук» (Київ, 2018); «Modernization of educational system: world trends and national peculiarities» (Каунас, Литва, 2018); «Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика» (Харків, 2018); «Праблемы сучаснага падручніка» (Мінськ, Білорусь, 2018); «Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології» (Львів, 2018); II «Сучасний рух науки» (Дніпро, 2018).

– *всеукраїнських*: «Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології» (Запоріжжя, 2018); «Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи» (Полтава, 2018); «Проблеми дитинства в контексті сучасної педагогіки» (Дрогобич, 2018); «Соціально-гуманітарні науки та сучасні виклики» (Дніпро, 2018).

– *регіональній*: «Психолого-педагогічні аспекти виховання особистості в системі неперервної освіти» (Дрогобич, 2016).

Додаток В

Відомості про впровадження результатів дослідження



Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76018, тел. (0342) 75-23-51, факс: (03422) 3-15-74
e-mail inst@pu.if.ua Код ЄДРПОУ 02125266

20.09.2018 № 01-15/03/1149

на № _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Могорити Віктора Михайловича на тему «Трансформація змісту шкільних
підручників з історії для загальноосвітніх навчальних закладів України
(1991 – 2017 рр.)» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних
наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

У процесі апробації теоретичних та практичних результатів дослідження В.М. Могорита реалізував та обґрунтував науково-методичні засади формування змісту шкільних підручників з історії для загальноосвітніх навчальних закладів України (1991–2017 рр.), визначив можливості змісту підручників історії в організації пізнавальної діяльності школярів відповідно до освітньої парадигми, компоненти змісту шкільних підручників з історії та дидактичні можливості їх використання в організації освітнього процесу. В.М. Могоритою проведено й проаналізовано результати моніторингу змісту шкільних підручників з історії педагогічними працівниками України, що сприяло ефективному формуванню професійної майстерності майбутніх педагогів. Для цього в освітньому процесі кафедри педагогіки упродовж 2017 – 2018 н.р. було використано програму спецкурсу «Шкільний підручник з історії як засіб формування особистості учня в Україні (1991–2017)», публікації, комплекс вправ, бесід, методик для діагностування складових компонентів досліджуваного феномену, педагогічний тезаурус вчителя, який покликаний реалізовувати виховні завдання, розв'язувати виховні проблеми, формувати патріотів та активну життєву позицію вихованців у суспільному житті держави.

Результати наукового дослідження В.М. Могорити засвідчили, що їх використання в освітньому процесі допоможе майбутнім педагогам у планомірній та більш усвідомленій організації самостійної роботи, уможливить пошук інноваційних форм і методів громадянського виховання, сформує уміння організовувати й методично спрямовувати виховний процес, на основі новаторського досвіду формування національно свідомих громадян України з урахуванням індивідуальних потреб та інтересів кожного учня.



Проректор з наукової роботи

А.В.Загороднюк



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

вул. Підгірна, 46, м. Ужгород, Закарпатська область, 88000
 тел.: (03122) 3-33-41, факс: (03122) 3-42-02
 e-mail: official@uzhnu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02070832

02.10.18 № 4071/01-12

На № _____ від _____

Довідка

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження
Могорити Віктора Михайловича на тему «Трансформація змісту
шкільних підручників з історії для загальноосвітніх навчальних
закладів України (1991 – 2017 рр.)» на здобуття
 наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності
 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Упродовж 2017–2018 н.р. кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Ужгородського національного університету здійснювала апробацію і впроваджувала концептуальні положення дисертаційного дослідження та напрацьовані матеріали В.М. Могорити в освітній процес під час читання нормативних курсів «Історія педагогіки», «Педагогіка». Дисертант висвітлював модернізаційні процеси у формуванні змісту навчальних програм та шкільних підручників з історії кінця ХХ – початку ХХІ ст., їх виховну спрямованість.

У процесі співпраці зі студентами, аспірантами кафедри з апробованої проблематики обговорювались ідеї здобувача стосовно змісту шкільного підручника з історії як об'єкта історико-педагогічного дослідження, використання його освітнього та виховного потенціалу, впровадження авторської програми спецкурсу «Шкільний підручник з історії як засіб формування особистості учня в Україні (1991–2017)». Дисертант заслуговував на засіданнях методологічних семінарів кафедри, зокрема, під час обговорення питань науково-практичних засад фахової підготовки майбутніх педагогів, місця у ній історико-педагогічних знань.

На основі співпраці професорсько-викладацького складу кафедри зі здобувачем В.М. Могоритою було зроблено висновки про актуальність його дисертаційного дослідження в умовах активізації історико-педагогічних розробок в українській педагогічній науці, необхідності систематизації й узагальнення вартісного історико-педагогічного досвіду. Висловлена думка про доцільність упровадження результатів дисертації В.М. Могорити освітню практику закладів вищої освіти. Розроблені автором дисертації навчальні посібники, лекції, семінарські та практичні заняття, методичні рекомендації з

досліджуваної проблематики є доцільними, можуть бути використані у процесі фахової підготовки майбутніх педагогів.

Довідка про апробацію і впровадження дисертаційного дослідження Могорити Віктора Михайловича на тему «Трансформація змісту шкільних підручників з історії для загальноосвітніх навчальних закладів України (1991–2017 рр.)» обговорена і затверджена на засіданні кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Ужгородського національного університету (протокол № 2 від 26.09.2018 р.).

Проректор з наукової роботи



проф. І.П. Студеняк

Зав. кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

проф. І.В. Козубовська



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені ІВАНА ФРАНКА
 82100, м.Дрогобич, вул.Івана Франка,24, тел. (03244) 2-20-74, факс (03244) 3-83-76,
 Р/р 00000122000176 у ВДК м.Дрогобич, МФО - 325741, ЗКПО 02125438
 e-mail: administrator@pedro.uar.net

№ 030 від 24.09 2018 р.

Акт

про апробацію та впровадження результатів дисертаційного дослідження здобувача наукового ступеня кандидата педагогічних наук Могорити Віктора Михайловича на тему «Трансформація змісту шкільних підручників з історії для загальноосвітніх навчальних закладів України (1991 – 2017 рр.)»

Упродовж 2016 – 2018 рр. кафедра загальної педагогіки та дошкільної освіти впроваджувала результати дослідження В.М. Могорити в освітній процес, зокрема у зміст підготовки майбутніх учителів. Розроблена авторська програма курсу «Шкільний підручник з історії як засіб формування особистості учня в Україні (1991–2017)» сприяла ефективному процесу підготовки студентів до реалізації змісту громадянського та патріотичного виховання, проходження педагогічної практики у загальноосвітніх школах II–III ступенів, а також використанню дидактичних можливостей сучасного шкільного підручника історії в організації процесу навчання.

Матеріали дисертації успішно апробовані в процесі викладання навчальних дисциплін «Загальна педагогіка», «Історія педагогіки», «Актуальні проблеми освіти», «Педагогічні технології», а також у процесі проведення практично-семінарських занять, підготовки магістрами та аспірантами наукових повідомлень, статей із апробованої тематики. Основні теоретичні та практичні результати дослідження В.М. Могорита виголошував на міжнародних («Виховання у контексті цивілізаційних процесів: вітчизняний і зарубіжний досвід», «Педагогічні аспекти підготовки фахівців в університетах до професійної діяльності», «Формування цінностей особистості в

європейському освітньому просторі: теорія та практика») та всеукраїнській («Проблеми дитинства в контексті сучасної педагогіки») конференціях, науково-методичних семінарах, оприлюднював на методологічних семінарах докторантів та аспірантів, у наукових статтях, опублікованих у часописі «Молодь і ринок», збірниках наукових праць «Людинознавчі студії. Серія: Педагогіка», «Формування цінностей особистості: європейський вектор і національний контекст».

Результати впровадження дисертаційного дослідження Могорити Віктора Михайловича на тему «Трансформація змісту шкільних підручників з історії для загальноосвітніх навчальних закладів України (1991–2017 рр.)» обговорено та затверджено на засіданні кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол № 15 від 11 вересня 2018 р.).

Завідувач кафедри загальної
педагогіки та дошкільної освіти



Чепіль М.М.

Ректор




Скотна Н.В.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХМЕЛЬНИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА
ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ

вул. Проскурівського підпілля, 139, м. Хмельницький, 29013,
тел./факс: (0382) 72-09-23, 65-65-52, тел.: 79-53-55, 79-59-45
E-mail: kgpa@ukr.net Код ЄДРПОУ 02138872

17.09.18р. № 426
На № _____ від _____

Довідка про апробацію і впровадження

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження
Могорити Віктора Михайловича на тему «Трансформація змісту
шкільних підручників з історії для загальноосвітніх навчальних закладів
України (1991 – 2017 рр.)» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних
наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Протягом 2017–2018 рр. кафедра педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії здійснювала апробацію і впроваджувала напрацьовані матеріали, положення наукового дослідження В.М. Могорити в навчальний процес під час читання нормативних курсів «Історія педагогіки», «Педагогіка», «Педагогічні технології», а також у процесі проведення співбесід зі студентами; магістрами, аспірантами з апробованої проблематики і підготовки ними рефератів, повідомлень. Дисертант брав участь в обговоренні змісту шкільних підручників, використання діяльнісно-компетентнісної спрямованості пізнавальних завдань у сучасному підручнику історії, освітнього потенціалу у формуванні майбутнього громадянина.

На основі співпраці професорсько-викладацького складу кафедр обох університетів зроблено висновок про актуальність дисертаційного дослідження В.М. Могорити в умовах українського державотворення і доцільність впровадження його результатів у практику освітнього процесу закладів вищої та середньої освіти. Розроблена автором програма спецкурсу для студентів педагогічних спеціальностей «Шкільний підручник з історії як засіб формування особистості учня в Україні (1991–2017)» є своєчасною, може бути використана у процесі фахової підготовки майбутніх учителів.

Довідка про апробацію і впровадження дисертаційного дослідження В.М. Могорити «Трансформація змісту шкільних підручників з історії для загальноосвітніх навчальних закладів України (1991-2017 рр.)» обговорено і затверджено на засіданні кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (протокол № 1 від 30 серпня 2018 р.).

Завідувач кафедри педагогіки
доктор педагогічних наук, професор

Л.М. Романишина

Проректор з наукової роботи
доктор педагогічних наук, професор

О.М. Галус



**Класичний
Приватний
Університет**

Україна, 69002 тел. (061) 764-57-15
м. Запоріжжя, (0612) 63-99-73
Жуковського, 70 "Б" факс (061) 764-57-15
(061) 220-10-02



**CLASSIC
PRIVATE
UNIVERSITY**

70 "B", Zhukovskogo st., tel. (061) 764-57-15
69002 Zaporizhja (0612) 63-99-73
UKRAINE fax (061) 764-57-15
(061) 220-10-02

№ 1060

"19 09" 2018 р.

Довідка

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження
Могорити Віктора Михайловича на тему «Трансформація змісту шкільних
підручників з історії для загальноосвітніх навчальних закладів України
(1991 – 2017 рр.)» на здобуття
наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності
13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Кафедра управління навчальними закладами і педагогіки вищої школи Класичного приватного університету впродовж 2017-2018 н.р. здійснювала апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження здобувача наукового ступеня В.М. Могорити на тему «Трансформація змісту шкільних підручників з історії для загальноосвітніх навчальних закладів України (1991 – 2017 рр.)».

Матеріали та положення дисертаційного дослідження щодо сутності і використання змісту шкільних підручників у формуванні особистості школяра, реалізація принципу розвивального характеру навчання в підручниках апробовані під час лекційних та практичних занять і рекомендовані для імплементації у діяльність закладів вищої та середньої освіти. Зміст громадянського та патріотичного виховання, проблеми інтеграції навчальної, позанавчальної та виховної роботи розглядалися студентами магістратури під час вивчення дисциплін «Педагогіка вищої школи», «Педагогічна майстерність», «Техніка управлінської діяльності».

Дисертант брав участь у всеукраїнській науково-практичній конференції «Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології», його методичні рекомендації використовували викладачі і здобувачі вищої освіти, коло наукових інтересів яких співпадають з темою дисертації.

Дисертаційне дослідження В.М. Могорити, його наукова якість, важливість та актуальність проблематики сучасної педагогічної теорії та практики, історії педагогіки колективом кафедри освіти та управління навчальним закладом були зроблені висновки про доцільність впровадження його результатів у практику роботи шкіл.

Акт впровадження дисертаційного дослідження В.М. Могорити на тему «Трансформація змісту шкільних підручників з історії для загальноосвітніх навчальних закладів України (1991 – 2017 рр.)» обговорено та затверджено на засіданні кафедри освіти та управління навчальним закладом Інституту управління Класичного приватного університету (протокол № 2 від 19 вересня 2018 р.).

Перший проректор



О.В. Покатаєва

**Тюшківська загальноосвітня школа І-ІІ ступенів
Міжгірської районної ради Закарпатської області**

☎: с.Тюшка, буд. 111, Міжгірський район, Закарпатська область, 90031. тел.: 0- (03146) 2-64-50,
e-mail: shkolatyushka@i.ua, код ЄДРПОУ 25439412

27.08.2018 р. № 26/02.01.04

Довідка

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження
Могорити Віктора Михайловича на тему: «Трансформація змісту
шкільних підручників з історії для загальноосвітніх навчальних
закладів України (1991 – 2017 рр.)», поданого на здобуття
наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності
13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Упродовж 2017/2018 н.р. вчителями Тюшківської загальноосвітньої школи І-ІІ ступенів Міжгірської районної ради Закарпатської області впроваджувалися результати дисертаційного дослідження на тему «Трансформація змісту шкільних підручників з історії для загальноосвітніх навчальних закладів України (1991 – 2017 рр.)». У виховній роботі з учнями використовувалися методичні рекомендації, навчальні посібники, педагогічний інструментарій виховання, рекомендовані В.М. Могоритою.

У процесі викладання та співпраці з учителями обговорювалися ідеї здобувача стосовно можливостей використання змісту шкільних підручників у вихованні майбутніх патріотів, громадян України, впровадження авторської програми спецкурсу «Шкільний підручник з історії як засіб формування особистості учня в Україні (1991–2017 рр.)». Запропоновані дисертантом матеріали дозволили розширити знання вчителів про зміст шкільних підручників з історії, їх виховну спрямованість, можливості в організації пізнавальної діяльності школярів, в тому числі й самостійної у відповідності до сучасної освітньої парадигми, про розробку принципів добору навчального матеріалу до змісту підручників у відповідності до сучасних тенденцій педагогічної та психологічної наук, його структурування; ефективність змісту сучасних підручників в реалізації компетентнісного, діяльнісного та особистісно зорієнтованого навчання.

Використання матеріалів дисертації В.М. Могорити «Трансформація змісту шкільних підручників з історії для загальноосвітніх навчальних закладів України(1991 – 2017 рр.)» засвідчило високий науковий рівень виконаного дослідження і рекомендовано для імплементації у діяльність загальноосвітніх шкіл. Впровадження матеріалів дисертації в освітній процес загальноосвітніх шкіл викликало інтерес у педагогів, а їх апробація сприяла підвищенню рівня їх професійного удосконалення.

Результати проведеної роботи В.М. Могорити обговорено на засіданні методичного об'єднання вчителів гуманітарного циклу предметів, педагогічній раді навчального закладу (протокол № 8 від 11 червня 2018 р.).

Директор



М. Могорита



УКРАЇНА
ЗАКАРПАТСЬКА ОБЛАСНА ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ
МІЖГІРСЬКИЙ МЕДИЧНИЙ КОЛЕДЖ

вул.Шевченка, 82, смт. Міжгір'я, 90000
 веб-сайт: www.mgmedcoledg.iimdo.com

тел 2-15-76, факс 2-23-64,
 e-mail: medkolegdg@meta.ua

27.09.18 р. № 140

Довідка

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Могорити Віктора Михайловича на тему: «Трансформація змісту
 шкільних підручників з історії для загальноосвітніх навчальних
 закладів України (1991 – 2017)», поданого на здобуття
 наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності
 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Упродовж 2017/2018 н.р. викладачами Міжгірського медичного коледжу впроваджувалися результати дисертаційного дослідження на тему «Трансформація змісту шкільних підручників з історії для загальноосвітніх навчальних закладів України (1991 – 2017)». У виховній роботі зі студентами використовувалися методичні рекомендації, навчальні посібники, педагогічний інструментарій виховання, рекомендовані В.М. Могоритою.

У процесі викладання та співпраці з викладачами обговорювалися ідеї здобувача стосовно можливостей використання змісту підручників історії у формуванні особистості підлітків, впровадження авторської програми спецкурсу «Шкільний підручник з історії як засіб формування особистості учня в Україні (1991–2017 рр.)». Запропоновані дисертантом матеріали дозволили розширити знання викладачів про зміст сучасних підручників з історії, їх виховну спрямованість, можливості в організації пізнавальної діяльності студентів, підготовка яких здійснюється на основі базової загальної середньої освіти, в тому числі й самостійної у відповідності до сучасної освітньої парадигми, про розробку принципів добору навчального матеріалу до змісту підручників у відповідності до сучасних тенденцій педагогічної та психологічної наук, його структурування; ефективність змісту сучасних підручників в реалізації компетентнісного, діяльнісного та особистісно зорієнтованого навчання.

Використання матеріалів дисертації В.М. Могорити «Трансформація змісту шкільних підручників з історії для загальноосвітніх навчальних закладів України (1991 – 2017)» засвідчило високий науковий рівень виконаного дослідження і рекомендовано для імплементації у діяльність загальноосвітніх шкіл та закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку фахівців на основі базової загальної середньої освіти. Впровадження матеріалів дисертації в освітній процес викликало інтерес у педагогів, а їх апробація сприяла підвищенню рівня їх професійного удосконалення.

Результати проведеної роботи В.М. Могорити обговорено на засіданні ЦМК гуманітарних, соціально-економічних та загальноосвітніх дисциплін (протокол №1 від 31.08.2018р.).

Директор



В. В. Івлєва



ХУСТЬКА СПЕЦІАЛІЗОВАНА ШКОЛА I-III ступенів №3

ХУСТЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ

ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСТІ

вул. Степана Бандери, 1А, м. Хуст, Закарпатська обл., 90400, ☎ (031 42) 5-32-74
e-mail: specializ_3@khust.com, код ЄДРПОУ 26325892

Від 18.09.2018 р. № 274

На № _____ від _____

Управління освіти, релігій
та у справах національностей
Хустської міської ради

Довідка

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження
Могорити Віктора Михайловича на тему: «Трансформація змісту
шкільних підручників з історії для загальноосвітніх навчальних закладів
України (1991 – 2017)», поданого на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук зі спеціальності
13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Упродовж 2017/2018 н. р. вчителями Хустської спеціалізованої школи I-III ступенів №3 впроваджувалися результати дисертаційного дослідження на тему: «Трансформація змісту шкільних підручників з історії для загальноосвітніх навчальних закладів України (1991 – 2017)». В організації освітнього процесу використовувалися методичні рекомендації, навчальні посібники, педагогічний інструментарій виховання, рекомендовані В.М.Могоритою.

У співпраці з учителями обговорювалися ідеї здобувача стосовно можливостей використання змісту шкільних підручників у вихованні майбутніх патріотів, громадян України, впровадження авторської програми спецкурсу «Шкільний підручник з історії як засіб формування особистості учня в Україні (1991-2017рр.)». Запропоновані дисертантом матеріали дозволили розширити компетентності вчителів про зміст шкільних підручників з історії, їх виховну спрямованість, можливості в організації пізнавальної діяльності школярів, в тому числі й самостійної у відповідності до сучасної освітньої парадигми, про розробку принципів добору навчального матеріалу до змісту підручників у відповідності до сучасних тенденцій педагогічної та психологічної наук, його структурування; ефективність змісту сучасних підручників в реалізації компетентнісного, діяльнісного та особистісно зорієнтованого навчання.

Використання матеріалів дисертації В.М.Могорити «Трансформація змісту шкільних підручників з історії для загальноосвітніх навчальних закладів України (1991 – 2017)» засвідчило високий науковий рівень виконаного дослідження і рекомендовано для імплементації у діяльність загальноосвітніх шкіл. Впровадження матеріалів дисертації в освітній процес загальноосвітніх шкіл викликало інтерес у педагогів, а їх апробація сприяла підвищенню рівня їх професійного удосконалення.

Результати проведеної роботи В.М.Могорити обговорено на засіданні методичного об'єднання вчителів суспільно-гуманітарного циклу (протокол №2 від 14.09.2018р.).

Директор школи:



В.С.Рішко

Додаток Г

Дефініція «підручник» у науковій та методичній літературі

№ з/П	Автор	Зміст поняття	Джерело
1	Барановська О.	Підручник – комплексна інформаційна модель, основний інструмент розумового, соціального, психосмислового і психодуховного зростання особистості.	Барановська О. Особливості роботи з підручником в умовах диференційованого навчання. <i>Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць</i> . Київ, 2011. Вип. 11. С. 50–55.
2	Басай Н.	Підручник як модель системи навчання, що уміщує об’єктивно необхідні види діяльності учнів, які вони мають виконувати, в тому числі й самостійно.	Басай Н. Підручник як засіб керування самостійною роботою старшокласників з іноземної мови. <i>Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць</i> . Київ, 2013. Вип. 13. С. 39–49.
3	Бурда М.	Підручник – це книга, у якій систематизовано викладаються основи знань з певної освітньої дисципліни на рівні сучасних досягнень науки та культури з урахуванням вікових можливостей учнів і вимог шкільної програми, є складовою системи засобів навчання.	Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Кремень. Київ, Юрінком Інтер, 2008. С.1005.
4	Жук Ю.	Підручник – складний соціально-педагогічний феномен, у якому представлено систематизовані відомості з предмета, що вивчається	Жук Ю. Образ шкільного підручника в уявленні старшокласників. <i>Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць</i> . Київ, 2016. Вип. 16. С. 148–166.

5	Камбалова Я.	Підручник – складова навчально-методичного комплексу, виконує в ньому організуючу і спрямовуючу роль	Камбалова Я. Сучасний підручник з історії як ключовий компонент навчально-методичного комплексу. <i>Історія в школах України</i> . 2011. № 7-8. С. 34 – 36.
6	Пометун О.	Підручник – це комплексна модель освітнього процесу, що відображає його цілі, принципи, зміст, технологію, певну модель освітнього процесу, проектує її реалізацію	Пометун О. Принципи конструювання з історії з позиції системного підходу. <i>Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць</i> . Київ, 2016. Вип. 17. С. 388–402.
7	Пузіков Д.	Підручник – видання, яке має відповідати державним вимогам до змісту освіти та рівня загальноосвітньої підготовки учнів, установлених Держстандартами	Пузіков Д. Модель прогнозування підручника для Нової української школи. <i>Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць</i> . Київ, 2017. Вип. 19. С. 274–284.
8	Семененко І.	Підручник – навчальне видання, що покликане розвивати в учнів творчу активність і самостійне мислення, формувати пізнавальний інтерес, активізувати пізнавальну діяльність	Семененко І. Підручник як засіб організації пізнавальної діяльності. <i>Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць</i> . Київ, 2008. Вип. 8. С. 35 – 41.
9	Сотниченко В.	Підручник – видання, що надає інформацію з предмета, спроможне розвивати та виховувати учнів, контролювати процес засвоєння ними знань	Сотниченко В., Ільюшина О. Які підручники потрібні сучасній школі? <i>Історія в школі</i> . 2004. № 10. С. 34 – 37.
10	Топузов О.	Підручник – це навчальна книга, в якій викладаються основи знань з певного навчального предмета, а її зміст відповідає чинній	Топузов О. Компетентнісні засади сучасного підручникотворення. <i>Український</i>

		навчальній програмі.	<i>педагогічний журнал.2015. №3. С. 36 – 47.</i>
11	Трубачева С.	Підручник – це частина більш складного цілого і відносно самостійна система, де кожний його елемент виконує певні функції. Підручник – це книга або інший носій інформації, який є засобом для засвоєння змісту освіти й містить систематизований навчальний матеріал, передбачений навчальною програмою з певного предмета. Категорія педагогічних функцій є однією з основних у понятійно-категоріальному	Трубачева С. Е. Трансформація функцій шкільного підручника в умовах компетентнісного підходу. <i>Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць.</i> Київ, 2011. Вип. 11. С. 17–22.
12	Чуцький М.	Підручник – основне джерело ґрунтовних знань з основ наук	Чуцький М. Сучасне й майбутнє українського підручника. <i>Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць.</i> Луцьк, 2007. Вип. 7. С. 13–17.
13	Шамелашвілі Р.	Підручник – це жанр навчальної літератури, змістом якого є основи предмета, що вивчається, які викладені відповідно до загальноприйнятої системи або типу навчання. Підручник – це мовленнєве відтворення змісту освіти, відповідним чином підготовлений навчальний текст.	Шамелашвілі Р. Підручник для загальноосвітньої школи як феномен навчально-методичного комплексу та деякі питання його експертного оцінювання. <i>Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць.</i> Київ, 2008. Вип. 8. С. 8 – 20.

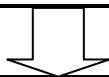
Додаток Д

Конститутивні особливості Концепції базового предмета

«Історія: Україна і світ»*

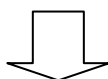
Мета вивчення навчального предмета «Історія: Україна і світ»

розширення моделі вивчення української історії за межі державного кордону; формування та розвиток особистості, яка володіє предметною та загальнокультурною компетентностями, усвідомлює власну національну ідентичність, має патріотичний світогляд, активну громадянську позицію та здатність реагувати на динаміку суспільних завдань через засвоєння й осмислення історичних явищ і процесів, що стосуються національних інтересів України XX – XXI століть та її місця в світовій історії.



Пріоритетні завдання предмета

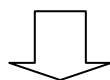
- ⇒ поглиблювати інтерес до історії як сфери знань і навчального предмета, розвивати мисленнєві алгоритми й уміння, необхідні для розуміння сучасних викликів;
- ⇒ отримувати та засвоювати системні знання про факти, події, явища, тенденції в Україні XX – XXI століть з позицій: цінності життя людини й досвіду українського державотворення, утвердження єдності та соборності Українського народу, значення європейських культурних і правових традицій для суспільних процесів в Україні, зміцнення національних інтересів та суверенітету, цілісності та непорушності кордонів Української держави в контексті світового історичного процесу;
- ⇒ розвивати історичне, критичне та творче мислення, здатність розуміти загальний хід історичного процесу, проблеми, що стоять перед країною та світом, формувати, висловлювати і обстоювати власний погляд на інформацію;
- ⇒ формувати розуміння національного інтересу, необхідності захисту суверенітету, територіальної цілісності в умовах реальних військово-політичних, інформаційних та інших викликів;
- ⇒ знайомити з духовними й культурними надбаннями та цінностями, історико-культурними традиціями народу України, його внеску у світовий культурний фонд;
- ⇒ сприяти формуванню політичної та правової культури, політичної нації;
- ⇒ розвивати громадянську самосвідомість, пошану до державної символіки України в гармонійному поєднанні з національними та загальнолюдськими цінностями.



Зміст предмета

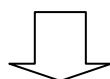
“Історія: Україна і світ” – базовий навчальний предмет, розрахований на викладання в 10–11 класах загальноосвітніх навчальних закладів і передбачає 3,5 академічні години на тиждень (рівень стандарт/академічний рівень) або 8 годин на тиждень (рівень профільний). У цьому предметі компонент історії України повинен бути не менше, ніж 70 % від загального обсягу матеріалу.

Змістове наповнення предмета “Історія: Україна і світ” має базуватися на засадах: громадянотворення – розвитку громадянської свідомості, активної життєвої позиції, патріотичної особистості з глибокими історичними знаннями та розумінням національного інтересу України й готовності його обстоювати, взаємодії людини і держави; україноцентризму – представлення новітньої історії України в контексті всесвітньої історії із розкриттям у ній тих сюжетів, які відображають боротьбу українського народу за свободу; націєтворення – висвітлення історії України XX – XXI століть як процесу формування сучасної української нації, самобутньої спільноти з її унікальною культурою й особливим місцем у світі; європейськості – відображення зв’язку українського минулого з європейським історичним процесом; політичних, економічних і культурних взаємовпливів; життєздатності й конкурентної спроможності українського народу в колі європейських народів.



Пріоритети добору історичного матеріалу

- усталена періодизація новітньої історії України;
- національна спрямованість, принципи історичної пам’яті, хронологічної послідовності, науковості, логічності;
- органічне й оптимальне дотримання в одному предметі пропорцій між українською та всесвітньою історіями, яке забезпечить вичерпне відображення процесів українського суспільного буття й державотворення, боротьби українського народу за незалежність і територіальну цілісність, розвитку національних традицій і культури, трансформації соціального життя в період XX – XXI століть з урахуванням світових процесів;
- заохочення розвитку критичного мислення.

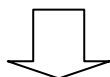


Структура предмета «Історія: Україна і світ»

10 клас – від Першої світової війни до 1945 року: Перша світова війна; українці в арміях воюючих держав; економічна та політична криза й українські землі; місце українських земель у Версальсько-Вашингтонській системі; Українська революція 1917 – 1921 років в епоху розпаду імперій та утворення нових

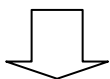
незалежних держав у Європі; війни Української Народної Республіки з Росією; окупація України комуністичною Росією; асиміляторська політика Радянського Союзу; українська політична та культурна еміграція; світова економічна криза (Велика депресія); становлення тоталітарних режимів (комунізм, фашизм, нацизм); Голодомор і масові репресії; Україна і світ напередодні Другої світової війни; український вимір Другої світової війни; Український визвольний рух 1930-х – 1940-х років і Рух опору на окупованих нацистами та їхніми союзниками територіях; Голокост в Україні та світі; розгром нацистів та їхніх союзників; установлення маріонеткових комуністичних режимів у Європі; внесок України в перемогу; українці у військових формуваннях інших держав; наслідки Другої світової війни для України та народів світу.

11 клас – від закінчення Другої світової війни до сьогодення: формування нової системи міжнародних відносин; створення ООН; міжнародні договори другої половини 1940-х – 1970-х років; Український визвольний рух 1950-х – 1960-х років; Холодна війна; деколонізація; військові конфлікти другої половини ХХ століття; науково-технічна революція; український правозахисний рух; світова масова культура та радянське суспільство в другій половині ХХ століття; криза радянської економіки; криза комуністичного блоку; національно-демократичні революції; відновлення незалежності України; розпад СРСР; глобалізація; Європейський Союз та євроінтеграція в Україні; кризи й конфлікти у світі кінця ХХ – початку ХХІ століть; міжнародний тероризм; світові системи безпеки; становлення сучасної української нації; Помаранчева революція; Революція гідності; агресія Росії проти України; Україна в системі міжнародних відносин кінця ХХ – початку ХХІ століття.



Умови реалізації Концепції

- внесення змін до Державного стандарту базової і повної середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року №1392, щодо історичного компонента;
- розроблення та затвердження навчальних програм з предмета відповідно до Типового навчального плану для 10–11 класів;
- створення науково обґрунтованого комплексу навчально-методичних матеріалів, передусім – підручників, посібників, атласів і карт;
- осучаснення програм курсів підвищення кваліфікації вчителів історії в інститутах післядипломної педагогічної освіти;
- оновлення програм вищих навчальних закладів для підготовки майбутніх учителів історії.



Очікувані результати

Передбачається, що предмет "Історія: Україна і світ" сприятиме: баченню суспільних явищ у конкретно-історичних умовах, переосмисленню минулого в світлі нових фактів і викликів суспільного розвитку, вмінню інтерпретувати історію України як частину світового культурного й політичного простору, здатності дотримуватися принципів демократії та розуміти їхню цінність у сучасному світі, виявляти стійкість до маніпуляції свідомістю навколо історії.

**За матеріалами сайту Українського інституту національної пам'яті.
<http://www.memory.gov.ua/news/volodimir-vyatrovich-predstaviv-kontseptsuyu-vikladannya-istorii-dlya-10-11-klasiv>*

Додаток Е

Ключові принципи положень про конкурсний відбір

проектів підручників для класів ЗНЗ/ЗЗСО

Положення про конкурсний відбір проектів підручників для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів (затверджено наказом МОН України №1359 від 10.11.2016 р.; зареєстровано в Мінюсті України 02.12.2016 р. за №1562/29692) – втрата чинності на підставі наказу МОН №14 від 05.01.2018 р.	Положення про конкурсний відбір проектів підручників для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти (затверджено наказом МОН України №14 від 05.01.2018 р.; зареєстровано в Мінюсті України 30.01.2018 р. за №119/31571)
Етапи проведення Конкурсу	
І етап – здійснення науково-методичної експертизи (далі – експертиза) проектів підручників за їх електронними версіями; ІІ етап – вибір проектів підручників, яким надано гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України», загальноосвітніми навчальними закладами (далі – ЗНЗ) за електронними версіями їх оригінал-макетів. <i>(п.3 розділу I. Загальні положення)</i>	І етап – проведення науково-методичної та антидискримінаційної експертиз проектів підручників за їх електронними версіями; ІІ етап – вибір проектів підручників за електронними версіями їх оригінал-макетів. <i>(п.4 розділу I. Загальні положення)</i>
Центральний орган влади, що здійснює проведення Конкурсу	
Конкурс проводить МОН на засадах відкритості, прозорості й гласності. Інформація щодо проведення Конкурсу обов’язково оприлюднюється на офіційному веб-сайті МОН та веб-сайті державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти» (далі – ІМЗО) та додатково може розміщуватись в репозитарії навчальних матеріалів. <i>(п. 4 розділу I. Загальні положення)</i>	Конкурс проводить МОН на засадах відкритості, прозорості, гласності. Інформація щодо проведення Конкурсу обов’язково оприлюднюється на офіційному веб-сайті МОН та веб-сайті Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти» (далі – ІМЗО). <i>(п.5 розділу I. Загальні положення)</i>
Можливі учасники Конкурсу	
У Конкурсі можуть брати участь фізичні та юридичні особи, які мають виключні майнові права на використання твору (далі – учасники) та які надали згоду передати на	У Конкурсі можуть брати участь фізичні та юридичні особи, які мають виключні майнові права на використання твору (далі - учасники) та які надали згоду передати на

безоплатній основі МОН (при укладанні договорів на видання підручників за рахунок коштів Державного бюджету України) право на розміщення електронних примірників підручників (у pdf-форматі) для безоплатного використання користувачами мережі Інтернет строком на п'ять років. (п. 5 розділу I. Загальні положення)	безоплатній основі МОН, ІМЗО (при укладанні договорів на видання підручників за рахунок коштів Державного бюджету України) право на розміщення підручників в електронному вигляді (у pdf-форматі) для безоплатного використання користувачами мережі Інтернет строком на п'ять років. (п. 6 розділу I. Загальні положення)
Обмеження в кількості поданих проектів підручників на Конкурс	
Відсутнє	Один автор (авторський колектив) може подати на Конкурс не більше одного проекту підручника з однієї назви підручників, у тому числі у співавторстві з іншими особами. (п. 7 розділу I. Загальні положення)
Комісії, що забезпечують проведення конкурсу	
Конкурсні комісії Конкурсу (далі – конкурсні комісії) створюються відповідно до таких освітніх галузей: «Мови і літератури» (з іноземних мов, мов національних меншин та інтегрованого курсу «Література» створюються окремі комісії), «Суспільство-знавство», «Мистецтво», «Математика», «Природознавство», «Технології», «Здоров'я і фізична культура». (п. 1 розділу VI. Конкурсні комісії Конкурсу)	Для проведення Конкурсу створюються комісія шифрування та дешифрування конкурсних матеріалів (далі – Комісія ШДКМ), комісія з відбору експертів для здійснення експертизи електронних версій проектів підручників (далі – Комісія з відбору експертів); конкурсні комісії Конкурсу (далі – Конкурсні комісії); апеляційна комісія Конкурсу (далі – Апеляційна комісія). (п. 9 розділу I. Загальні положення) Конкурсні комісії створюються відповідно до таких освітніх галузей: «Мови та літератури» (створюються три окремі комісії: українська мова, українська та зарубіжна літератури; іноземні мови; мови та літератури національних меншин), «Суспільствознавство», «Мистецтво», «Математика», «Природознавство», «Технології», «Здоров'я і фізична культура». (п. 12 розділу I. Загальні положення)
Матеріали, що подаються на конкурс	
Для участі у Конкурсі учасник має	Для участі у Конкурсі учасник має

подати до ІМЗО комплект конкурсних матеріалів:

лист-клопотання, у якому, зокрема, надається згода передати на безоплатній основі МОН (при укладанні договорів на видання підручників за рахунок коштів Державного бюджету України) право на розміщення електронного примірника підручника (у pdf-форматі) для безоплатного використання користувачами мережі Інтернет строком на п'ять років;

один примірник проекту підручника на паперовому носії з переліку назв підручників, з яких оголошується Конкурс;

електронну версію проекту підручника, поданого на паперових носіях;

відомості про автора (авторів) (прізвище, ім'я, по батькові, місце роботи, посада, науковий ступінь, вчене звання (за наявності));

відомості про фізичну особу (прізвище, ім'я, по батькові, місце проживання, місце роботи, посада, науковий ступінь, вчене звання (за наявності), номери контактних телефонів), яка має виключне майнове право на використання твору;

відомості про юридичну особу (повне найменування, місцезнаходження, контактні телефони, електронна адреса, прізвище, ім'я, по батькові керівника (керівників); копія документа про виключне майнове право на використання твору).

Обробка персональних даних учасників здійснюється з дотриманням вимог Закону України «Про захист персональних даних».

(п.3 розділу III. Вимоги до конкурсних матеріалів та порядку подання їх на Конкурс)

подати до ІМЗО комплект конкурсних матеріалів:

лист-клопотання, у якому, зокрема, надається згода передати на безоплатній основі МОН, ІМЗО право на розміщення підручників в електронному вигляді (у pdf-форматі) на веб-сайті видавця, офіційному веб-сайті МОН, веб-сайті ІМЗО для безоплатного використання користувачами мережі Інтернет строком на п'ять років;

один примірник проекту підручника на паперовому носії з переліку навчальних предметів та назв підручників, з яких оголошується Конкурс;

електронну версію проекту підручника, поданого на паперовому носії;

відомості про автора (авторів) (прізвище, ім'я, по батькові, місце роботи, посада, науковий ступінь, вчене звання (за наявності));

відомості про фізичну особу (прізвище, ім'я, по батькові, місце проживання, електронна адреса, місце роботи, посада, науковий ступінь, вчене звання (за наявності), номери контактних телефонів), яка має виключне майнове право на використання твору;

відомості про юридичну особу (повне найменування, місцезнаходження, контактні телефони, електронна адреса, прізвище, ім'я, по батькові керівника (керівників)), а також копію договору про передачу виключного майнового права на використання твору.

Обробка персональних даних учасників здійснюється з дотриманням вимог Закону України «Про захист персональних даних».

	<i>(п.1 розділу IV. Порядок подання проектів підручників на Конкурс)</i>
Основні вимоги до поданих матеріалів	
При поданні на Конкурс проекту підручника перші 36 сторінок обов'язково подаються у вигляді оригінал-макета підручника, а далі – у вигляді авторського оригіналу або оригінал-макета. Авторський оригінал підручника має бути виконаний комп'ютерним набором на одному боці аркуша формату А4, основний текст – кеглем не менше 14 пунктів, додатковий текст – не менше 12 пунктів через 1,15 інтервалу. Візуальні матеріали авторського оригіналу підручника, які відображають ескізи ілюстрацій, малюнків, схем, фото або опис зображувального ряду, мають бути розміщені на сторінках з відповідними текстами. Назва проекту підручника має бути виконана комп'ютерним набором на одному боці аркуша формату А4, кегль 18 пунктів – назва навчального предмета та назва підручника через 2 інтервали, верхнє поле – 10 см. Оригінал-макет підручника має бути виконаний із дотриманням Державних санітарних норм і правил «Гігієнічні вимоги до друкованої продукції для дітей», затверджених наказом Міністерства охорони здоров'я України від 18 січня 2007 року № 13, зареєстрованих у Міністерстві юстиції України 30 січня 2007 року за № 77/13344. Проект підручника подається на паперовому та електронному носіях. Електронна версія проекту підручника має бути подана в pdf-форматі на оптичному диску або флеш-пам'яті. Проект підручника та зразок макета мають бути в одному файлі (зразок на початку файла), перші 36 сторінок	При поданні на Конкурс проекту підручника перші 36 сторінок обов'язково подаються у вигляді оригінал-макета підручника, далі – у вигляді авторського чи видавничого оригіналу або оригінал-макета. Авторський або видавничий оригінал підручника мають бути виконані комп'ютерним набором на одному боці аркуша формату А4, основний текст – кеглем не менше 14 пунктів, додатковий текст – не менше 12 пунктів через 1,15 інтервалу. Візуальні матеріали авторського чи видавничого оригіналу підручника, які відображають ескізи ілюстрацій, малюнків, схем, фото або опис зображувального ряду, мають бути розміщені на сторінках з відповідними текстами. Оригінал-макет підручника має бути виконаний із дотриманням Державних санітарних норм і правил «Гігієнічні вимоги до друкованої продукції для дітей», затверджених наказом Міністерства охорони здоров'я України від 18 січня 2007 року № 13, зареєстрованих у Міністерстві юстиції України 30 січня 2007 року за № 77/13344. <i>(п.3 розділу III. Вимоги до оформлення проектів підручників)</i>

роздруковуються в кольорі. Електронна версія проекту підручника має відповідати його паперовій версії. (п.2 розділу III. Вимоги до конкурсних матеріалів та порядку подання їх на Конкурс)	
Терміни експертизи на I етапі Конкурсу	
Експертиза електронних версій проектів підручників, поданих на Конкурс, здійснюється протягом строку, визначеного наказом МОН про проведення Конкурсу, але не менше п'ятнадцяти робочих днів. (п.1 розділу IV. Проведення I етапу Конкурсу)	Експертизи електронних версій проектів підручників, поданих на Конкурс, проводяться протягом строку, визначеного наказом МОН про проведення Конкурсу. (п.1 розділу V. Проведення I етапу Конкурсу)
Вимоги до членів експертних комісій	
Експерти мають відповідати таким вимогам: науково-педагогічні працівники – працівники вищих навчальних закладів, інститутів післядипломної педагогічної освіти, які мають науковий ступінь доктора філософії або доктора наук і стаж роботи у вищому навчальному закладі чи інституті післядипломної педагогічної освіти не менше 3 років; наукові працівники НАН України та НАПН України – працівники установ НАН України та НАПН України, які мають науковий ступінь доктора філософії або доктора наук і стаж роботи в установах НАН України та НАПН України не менше 3 років; методисти – педагогічні працівники методичних кабінетів (науково-методичних центрів) районного, міського рівнів, методисти інститутів (академій) післядипломної педагогічної освіти, які мають стаж роботи методиста не менше 5 років; вчителі, представники методичних об'єднань, асоціацій та спілок вчителів – вчителі вищої кваліфікаційної	Експертами з науково-методичної експертизи можуть бути науково-педагогічні працівники закладів вищої та післядипломної педагогічної освіти, наукові працівники НАН України та НАПН України, методисти, вчителі, представники асоціацій та спілок вчителів з відповідного навчального предмета, перекладознавці та перекладачі, представники профільних громадських об'єднань, які виявили бажання бути експертами та зареєструвалися в Репозитарії. Експерти з науково-методичної експертизи повинні мати відповідну фахову освіту, знати науково-методичні та психолого-педагогічні вимоги щодо викладання навчальних предметів у ЗЗСО, з яких передбачається проведення експертизи проектів підручників, та відповідати таким вимогам: науково-педагогічні працівники – працівники закладів вищої та післядипломної педагогічної освіти, які мають науковий ступінь доктора філософії або доктора наук і науковий

категорії, які мають педагогічне звання «старший вчитель» або «вчитель-методист», із стажем роботи на посаді вчителя не менше 8 років. З окремих мов національних меншин (болгарської, гагаузької, кримськотатарської, молдовської, угорської, словацької, ромської, румунської, мови іврит) експертами можуть бути вчителі I кваліфікаційної категорії із стажем роботи на посаді вчителя не менше 8 років; перекладознавці та перекладачі, рекомендовані науковими установами, вищими навчальними закладами, громадськими організаціями тощо. <i>(п.3 розділу IV. Проведення I етапу Конкурсу)</i>	або науково-педагогічний стаж роботи не менше п'яти років; наукові працівники НАН України чи НАПН України – працівники установ НАН України чи НАПН України, які мають науковий ступінь доктора філософії або доктора наук і науковий або науково-педагогічний стаж роботи не менше п'яти років; методисти – педагогічні працівники методичних кабінетів (науково-методичних центрів) районного, міського рівнів, методисти закладів післядипломної педагогічної освіти, які мають педагогічний стаж та стаж роботи методиста не менше п'яти років; вчителі – вчителі вищої кваліфікаційної категорії, які мають почесне звання «заслужений вчитель України» або педагогічне звання «старший вчитель» чи «учитель-методист», зі стажем роботи на посаді вчителя не менше п'яти років. З мов та літератур національних меншин (болгарської, гагаузької, кримськотатарської, молдовської, польської, російської, ромської, румунської, словацької, угорської, мови іврит) експертами можуть бути вчителі I кваліфікаційної категорії зі стажем роботи на посаді вчителя не менше п'яти років, а також представники методичних об'єднань, асоціацій та спілок вчителів; перекладознавці та перекладачі – фахівці наукових установ, закладів вищої освіти, громадських об'єднань тощо. <i>(п.4 розділу V. Проведення I етапу Конкурсу)</i>
Особливості проведення експертизи	
Кожен експерт здійснює експертизу не більше двох поданих на Конкурс проектів підручників відповідно до	Науково-методична експертиза кожного проекту підручника з певної назви проводиться трьома експертами:

інструктивно-методичних матеріалів для проведення експертизи проектів підручників. Експертиза кожного проекту підручника з певної назви здійснюється трьома експертами: вчителем, методистом та науковим (науково-педагогічним) працівником, які визначаються методом жеребкування. Для навчального предмета «зарубіжна література» – додатково також перекладознавцем або перекладачем. Склад експертів для кожного проекту підручника затверджується наказом МОН до початку здійснення експертизи і оприлюднюється на офіційному веб-сайті МОН та веб-сайті ІМЗО. <i>(п.7 розділу IV. Проведення I етапу Конкурсу)</i>	вчителем, методистом та науковим (науково-педагогічним) працівником. Для навчального предмета «зарубіжна література» - додатково також перекладознавцем або перекладачем. Кожен експерт здійснює експертизу не більше двох проектів підручників, поданих на Конкурс з певної назви, відповідно до інструктивно-методичних матеріалів для проведення експертизи проектів підручників. Кожен експерт порівнює проект підручника (підручників), експертизу якого він здійснював, з усіма іншими проектами підручників даної назви. Експертний висновок має бути обґрунтованим, розгорнутим, повним (з урахуванням усіх позитивних переваг і виявлених помилок та недоліків проекту підручника). Обов'язковою складовою експертного висновку є оцінний лист. Бали, виставлені експертом в оцінному листі, мають узгоджуватися зі змістом його експертного висновку. Експертний висновок, що не відповідає вищезазначеним вимогам, не враховується Конкурсною комісією. Обґрунтоване рішення Конкурсної комісії з цього питання має бути відображене в протоколі її засідання. <i>(п.11 розділу V. Проведення I етапу Конкурсу)</i>
Антидискримінаційна експертиза	
Кожен експерт здійснює експертизу не більше десяти проектів підручників відповідно до інструктивно-методичних матеріалів для проведення цієї експертизи та передає результати експертизи у день завершення їх підготовки на папері та в електронному вигляді (pdf-формат) до ІМЗО у строк, визначений наказом МОН про проведення Конкурсу.	Кожен експерт з антидискримінаційної експертизи проводить експертизу не більше десяти проектів підручників відповідно до інструктивно-методичних матеріалів для проведення цієї експертизи. Експерт письмово оформлює результати проведеної ним експертизи у вигляді розгорнутого та обґрунтованого експертного висновку (без оцінного

Експертні висновки на проекти підручників оприлюднюються (pdf-формат) на офіційному веб-сайті МОН, веб-сайті ІМЗО та в Репозитарії протягом трьох робочих днів після їх подання. <i>(п.3 розділу VIII. Експертиза з антидискримінаційних питань)</i>	листа) із зазначенням конкретних зауважень, які мають бути враховані під час доопрацювання підручників, що друкуватимуться за кошти державного бюджету. <i>(п.12 розділу V. Проведення I етапу Конкурсу)</i>
Умови апеляції	
Учасники мають право подати апеляції до апеляційної комісії щодо процедури проведення Конкурсу не пізніше п'яти робочих днів з дня оприлюднення на офіційному веб-сайті МОН та веб-сайті ІМЗО висновків конкурсних комісій на кожному етапі. <i>(п.4 розділу VIII. Експертиза з антидискримінаційних питань)</i> Апеляції учасників розглядаються апеляційною комісією на наступний робочий день після завершення строку подання апеляцій. <i>(п.5 розділу VIII. Експертиза з антидискримінаційних питань)</i> За результатами засідання апеляційної комісії на кожному етапі складається протокол, який підписують голова, секретар та всі члени апеляційної комісії, які брали участь у засіданні. <i>(п.6 розділу VIII. Експертиза з антидискримінаційних питань)</i> Рішення апеляційної комісії, викладене в протоколі, доводиться листами до відома учасників, які подавали апеляції, та подається до ІМЗО протягом трьох робочих днів після завершення її роботи для урахування рішення під час підготовки матеріалів для розгляду на колегії МОН за результатами I та II етапів Конкурсу та прийняття відповідного рішення. <i>(п.8 розділу VIII. Експертиза з</i>	Учасники мають право подати апеляції не пізніше п'яти робочих днів з дня оприлюднення на веб-сайті ІМЗО протоколів Конкурсних комісій. <i>(п.19 розділу V. Проведення I етапу Конкурсу)</i> Апеляції учасників розглядаються Апеляційною комісією наступного робочого дня після завершення строку подання апеляцій. <i>(п.20 розділу V. Проведення I етапу Конкурсу)</i> Апеляційна комісія розглядає апеляції учасників стосовно порушення порядку проведення Конкурсу та інформує ІМЗО протягом двох робочих днів після завершення її роботи про свою позицію щодо обґрунтованості апеляцій. Рішення Апеляційної комісії, викладене в протоколі, доводиться листами ІМЗО до відома учасників, які подавали апеляції. <i>(п.21 розділу V. Проведення I етапу Конкурсу)</i>

<i>антидискримінаційних питань)</i>	
Доступ до навчального контенту за результатами I етапу Конкурсу	
Електронні версії оригінал-макетів підручників, яким за результатами I етапу Конкурсу надано гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України», розміщуються в Репозитарії до початку проведення II етапу Конкурсу. Учасники, які подали на Конкурс авторські оригінали підручників, яким за результатами I етапу надано гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України», подають до ІМЗО оригінал-макети підручників у строк, визначений наказом МОН про проведення Конкурсу. <i>(п. 12 розділу IV. Проведення I етапу Конкурсу)</i>	Фрагменти електронних версій оригінал-макетів підручників (перші 60 сторінок), яким за результатами I етапу Конкурсу пропонується надати гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України», розміщуються на веб-сайтах учасників Конкурсу із зазначенням автора (авторів), доступ до яких здійснюється з Репозитарію. <i>(п. 1 розділу VI. Проведення II етапу Конкурсу)</i>
Участь педагогічних працівників у Конкурсі	
Учителі ЗНЗ у строк, визначений наказом МОН про проведення Конкурсу, але не менше двадцяти робочих днів, ознайомлюються з електронними версіями оригінал-макетів підручників, що розміщені в Репозитарії, і надають пропозиції керівнику ЗНЗ для прийняття рішення щодо вибору підручників за кожною назвою підручників, які пропонуються для використання в цьому ЗНЗ <i>(п. 2 розділу V. Проведення II етапу Конкурсу).</i>	Педагогічні працівники ЗЗСО у строк, визначений наказом МОН про проведення Конкурсу, ознайомлюються з фрагментами електронних версій оригінал-макетів підручників. На II етапі Конкурсу проектів підручників для 10 та 11 класів вибір проектів підручників за фрагментами електронних версій їх оригінал-макетів здійснюють також заклади професійної (професійно-технічної) освіти (далі – ЗПТО), що використовують в освітньому процесі підручники для ЗЗСО, та заклади вищої освіти, які забезпечують здобуття повної загальної середньої освіти (далі - ЗВО). <i>(п. 2 розділу VI. Проведення II етапу Конкурсу)</i>
Кожен ЗНЗ відповідно до інструктивно-методичних матеріалів для здійснення вибору загальноосвітніми навчальнимикладами електронних версій оригінал-макетів підручників за кожною назвою	Безпосередній вибір проектів підручників за фрагментами електронних версій їх оригінал-макетів з кожної назви підручника здійснюють вчителі (викладачі) ЗЗСО (або ЗЗСО, ЗПТО та ЗВО), який схвалюється на

підручників, що відповідає кількості учнів 8 класу цього ЗНЗ у поточному навчальному році, та оформлення результатів вибору заповнює спеціальну форму вибору електронних версій оригінал-макетів підручників з кожної назви підручника в Репозитарії. (п. 3 Проведення II етапу Конкурсу) 4. Результати вибору оригінал-макетів підручників з кожної назви підручника, що оформлені ЗНЗ в Репозитарії, подаються листом до ІМЗО у строк, визначений наказом МОН про проведення Конкурсу, про що складається відповідний акт приймання-передавання. Результати вибору оригінал-макетів підручників з кожної назви підручника, що оформлені ЗНЗ у II етапі Конкурсу в Репозитарії, оприлюднюються на офіційному веб-сайті МОН, веб-сайті ІМЗО та в Репозитарії протягом трьох робочих днів після завершення роботи конкурсних комісій на II етапі Конкурсу. (п. 4 розділу V. Проведення II етапу Конкурсу)	засіданні педагогічної ради ЗЗСО (або ЗЗСО, ЗПТО та ЗВО), протокол якого підписують члени педагогічного колективу, які здійснили безпосередній вибір проектів підручників. Протокол педагогічної ради протягом двох робочих днів оприлюднюється на сайті ЗЗСО (або ЗЗСО, ЗПТО та ЗВО). (п. 3 розділу VI. Проведення II етапу Конкурсу) Будь-яка зміна вибору ЗЗСО (або ЗЗСО, ЗПТО та ЗВО) не допускається. Кожен факт зміни вибору ЗЗСО (або ЗЗСО, ЗПТО та ЗВО) розглядається на Колегії МОН під час розгляду питання про затвердження переліку підручників, що друкуватимуться за кошти державного бюджету. (п. 4 розділу VI. Проведення II етапу Конкурсу)
Підбиття підсумків Конкурсу	
Результати кожного етапу Конкурсу розглядаються на колегії МОН у строк не більше тридцяти календарних днів після подання відповідних матеріалів. Рішення колегії МОН є підставою для прийняття таких наказів МОН: за результатами I етапу Конкурсу – «Про надання підручникам грифа «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України»; за результатами II етапу Конкурсу – «Про затвердження переліку підручників для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів, що можуть друкуватися за кошти державного бюджету» та «Про видання	Результати Конкурсу розглядаються колегією МОН у строк не більше тридцяти календарних днів після подання відповідних матеріалів. Рішення колегії МОН є підставою для прийняття таких наказів МОН: «Про надання підручникам грифа «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України»; «Про затвердження переліку підручників, що можуть друкуватися за кошти державного бюджету»; «Про видання підручників». Накази оприлюднюються на офіційному веб-сайті МОН та веб-сайті ІМЗО у триденний строк після їх

підручників для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів». Накази оприлюднюються на офіційному веб-сайті МОН, веб-сайті ІМЗО та в Репозитарії у триденний строк після їх підписання. <i>(п. 3 розділу X. Підбиття підсумків Конкурсу)</i>	підписання. <i>(п. 3 розділу VII. Підбиття підсумків Конкурсу)</i>
<i>Розміщення електронних версій підручників</i>	
При виданні підручників за рахунок коштів Державного бюджету України видавництва, з якими укладено договори на їх видання, передають на безоплатній основі МОН право на розміщення електронних примірників підручників (у pdf-форматі) для безоплатного використання користувачами мережі Інтернет строком на п'ять років. <i>(п. 6 розділу X. Підбиття підсумків Конкурсу)</i>	При виданні підручників за рахунок коштів Державного бюджету України видавництва, з якими укладено договори на їх видання, передають на безоплатній основі право на розміщення на офіційному веб-сайті МОН та веб-сайті ІМЗО електронних примірників підручників (у pdf-форматі) для безоплатного використання користувачами мережі Інтернет строком на п'ять років. <i>(п. 7 розділу VII. Підбиття підсумків Конкурсу)</i>

Додаток Ж

Анкета для вчителів історії закладів загальної середньої освіти

Шановний (а) колего, Вашій увазі пропонується анонімне опитування з метою визначення пріоритетів, які надають учителі при виборі підручників з історії. Просимо бути максимально відвертими і щиро вдячні за затрачений Ваш час.

1. Ваш педагогічний стаж роботи:
 - ☐ до 5 років;
 - ☐ 5 – 10 років;
 - ☐ 11 – 20 років;
 - ☐ більше 20 років.
2. При виборі проекту підручника що для Вас є пріоритетом?
 - ☐ стиль викладу навчального матеріалу;
 - ☐ якість методичного апарату;
 - ☐ кількість та розмаїття ілюстрацій;
 - ☐ наявність додаткового тексту (документи, науково-популярні тексти, художні тексти)
3. Яким має бути за характером основний текст підручника?
 - ☐ проблемний виклад;
 - ☐ описово–пояснювальний.
4. Чи звертаєте Ви увагу на наявність у проекті підручника документів і якою має бути їхня кількість до одного параграфу для 8–11 класів?
 - ☐ так; ☐ ні;
 - ☐ 1-2; ☐ 3-4; ☐ мінімум 1-2 до пункту.
5. Чи звертаєте Ви увагу на наявність у підручнику фрагментів науково-популярних текстів?
 - ☐ так
 - ☐ ні

☐ вони в підручнику зайві.

6. Чи отримували Ви рекомендації від методичних об'єднань, методичних кабінетів, які саме підручники варто обрати?

☐ так;

☐ ні;

☐ не хочу відповідати на це запитання.

7. Чи потрібний у підручнику посторінковий словник, пояснення в дужках, підписи до ілюстрацій?

☐ так;

☐ ні;

☐ немає жодного значення.

8. Яку функцію повинен виконувати ілюстративний матеріал підручника?

☐ ілюструвати опис основного тексту;

☐ замінювати частину тексту.

9. Важливо, щоб запитання і завдання апарату засвоєння знань

☐ були спрямованими на актуалізацію наявних знань та вмінь;

☐ були передбачені перед кожним пунктом тексту теми;

☐ обов'язкова наявність наскрізних запитань і завдань;

☐ наприкінці теми для оцінки рівня засвоєння учнями знань та вмінь;

☐ бажано, щоб вони були різнорівневими.

(кількість варіантів відповіді необмежена).

10. Працюючи з обраними підручниками, Ви ...

☐ задоволені і не жалкуєте про свій вибір;

☐ якби можна, обрали б інший підручник.

11. Чи мають бути в підручниках розміщені різноманітні джерела для організації лабораторно-практичних занять?

☐ так; ☐ ні; ☐ здійснюю добір самостійно

☐ надаю перевагу практичним роботам на різних етапах уроку.

12. За підручниками яких авторів Ви чи Ваші колеги працюєте?

(підкресліть)

8 клас – Історія України:

авт.. Швидько Г.К., Чорнобай П.О.

авт. Струкевич О.К.

авт. Власов В.С.

авт. Сорочинська Н.М., Гісем О.В.

авт. Гупан Н.М., Смагін І.І., Пометун О.І.

авт. Бурнейко І.О., Наумчук О.В., Крижанівська Н.Є., Штанько О.Ф.

авт. Гісем О.В., Мартинюк О.О.

8 клас – Всесвітня історія:

авт. Подаляк Н.Г., Лукач І.Б., Ладиченко Т.

авт. Ліхтей І.

авт. Сорочинська Н.М., Мартинюк О.О., Гісем О.В.

авт. Гісем О.В., Мартинюк О.О.

авт. Д'ячков С.В, Литовченко С.Д.

9 клас – Історія України:

1. авт. Турченко Ф.Г., Мороко В.М.

2. авт. Струкевич О.К.

3. авт. Сорочинська Н.М., Гісем О.В.

4. авт. Власов В.С.

5. авт. Гісем О.В., Мартинюк О.О.

6. авт. Бурнейко І.О., Хлібовська Г.М.,
Крижановська М.Є., Наумчук О.В.

7. авт. Пометун О.І., Гупан Н.М., Смагін І.І.

8. авт. Реєнт О.П., Малій О.В.

9 клас – Всесвітня історія:

1. авт. Осмоловський С.О., Ладиченко Т.В.

2. авт. Сорочинська Н.М., Мартинюк О.О., Гісем О.О.

3. авт. Д'ячков С.В, Литовченко С.Д.

4. авт. Гісем О.В., Мартинюк О.О.

- 5. авт. Коляда І.А.
- 6. авт. Полянський П.Б.
- 7. авт. Щупак І.Я.
- 8. авт. Ресніт О.П., Малій О.В.

13. Чи є Ви прихильником «єдиного підручника» для учнів усіх навчальних закладів?

☐ так;

☐ ні.

14. Розглядаючи проекти підручників для наступного класу, Ви

☐ обираєте підручник автора (авторів), з підручником якого працюєте зараз;

☐ насамперед звертаєте увагу на дидактичну якість підручника, а хто автор (автори), Вам байдуже;

☐ обираєте підручник автора (авторів), якого Вам рекомендують.

15. Будь ласка, подайте свою характеристику якісного підручника, з яким Вам приємно було б працювати:

Додаток 3
Програма навчальної дисципліни
«Шкільний підручник з історії як засіб формування
особистості учня (1991–2017)»

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
Кафедра загальної педагогіки та дошкільної освіти

«Шкільний підручник з історії як засіб формування
особистості учня (1991–2017)»

ПРОГРАМА

для підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти
галузі знань: 01 Освіта
спеціальності: 014 Середня освіта (Історія)
дисципліна: вибіркова (за вибором студента)
цикл підготовки: професійно-практична

Вступ

Школа є важливою соціальною інституцією, єу межах якої формується інтелектуальний потенціал країни, а тому питання шкільної освіти залишається та залишатиметься серед найбільш пріоритетних. Сучасне освітнє середовище потребує принципового оновлення змісту, впровадження особистісно зорієнтованого навчання на засадах компетентнісного та діяльнісного підходів. Не повинні оминути трансформаційні зміни й засоби здійснення процесу навчання, а тому реформування шкільної освіти має бути пов'язане з теоретичним обґрунтуванням та дидактичним забезпеченням шкільних предметів. Одним з провідних дидактичних засобів навчання й надалі залишатиметься шкільний

підручник, незважаючи на тотальну інформатизацію життя суспільства, зокрема й шкільної системи.

Створення нових підручників є досить складним та суперечливим процесом. Це передовсім пов'язано з необхідністю вдосконалення наукових підходів до створення підручників нового покоління, перегляду критеріїв оцінювання якості його змісту, удосконалення процедури відбору навчальної літератури для закладів загальної середньої освіти. Сучасний підручник повинен віддзеркалювати зміни парадигми освіти, допомогти молодому поколінню в опануванні необхідних компетентностей для реалізації себе як особистості в соціумі, поєднувати в собі звичну інформаційну концепцію та компетентнісну складову змісту освіти.

Вітчизняне підручникотворення потребує належного теоретико-методологічного забезпечення відповідно до вимог педагогічної практики, а це, своєю чергою, потребує залучення педагогічних працівників до процесу створення та аналізу навчальної літератури для закладів загальної середньої освіти. Таке бачення проблеми підручникотворення вимагає впровадження компетентнісного підходу як інструменту оновлення змісту освіти, наближення його до потреб фахівця-практика і в систему підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Однак ця проблема недостатньо представлена в навчальних планах закладів вищої освіти та післядипломної педагогічної освіти.

Запропонована програма навчальної дисципліни розроблена на основі власних досліджень автора, є спробою реалізації авторського бачення вирішення проблеми низького рівня професійних компетентностей у педагогічних працівників у процесі вибору проектів підручників для закладів загальної середньої освіти.

Предметом вивчення навчальної дисципліни є зміст шкільної освіти з історії та його місце у формуванні особистості учня, дидактичні та методичні принципи добору змісту навчання історії та його структурування в шкільних підручниках зазначеного періоду відповідно до панівної освітньої парадигми, що базується на компетентнісному, діяльнісному та особистісно орієнтованому спрямуванні.

Вивчення курсу спрямовується на формування у студентів спеціальних професійних знань, вмінь, навичок, які можуть реалізовуватися під час написання проектів підручників чи посібників, участі у процесі апробації/експертизи чи впровадження навчальної літератури в освітній процес.

1. МЕТА І ЗАВДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Метою викладання курсу – формування в майбутніх педагогічних працівників уміння використовувати виховний потенціал шкільних підручників у формуванні особистості учня, професійних компетентностей з конструювання та оцінювання змісту шкільної навчальної літератури.

Завданнями курсу є:

- актуалізувати важливість проблеми формування особистості в практиці освітньої діяльності загальноосвітніх навчальних закладів;
- поглибити знання з підручникотворення в Україні, становлення шкільного підручника;
- розкрити витoki становлення шкільного підручника з історії як джерела аксіологічних ідей;
- висвітлити особливості проблеми змісту шкільного курсу історії та її відображення в змісті підручників;
- розширити уявлення про підручник як один з елементів курсу навчання, як засіб навчання та проект пізнавальної діяльності;
- схарактеризувати дидактичні особливості структурування змісту шкільного підручника історії;
- формувати вміння та навички з оцінювання та вибору змісту підручників.

**Основні знання та вміння, які повинен набути студент
після засвоєння курсу**

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен:

знати:

- історію становлення вітчизняної навчальної книги з історії для закладів загальної середньої освіти;
- стан розробки проблеми структурування змісту освіти на сучасному етапі розвитку педагогічної науки;
- нормативно-правові засади змісту шкільної освіти з історії та його можливості у вихованні учнів;
- особливості розвитку підручників з історії для загальноосвітніх навчальних закладів України (1991–2017);
- структурні компоненти шкільного підручника з історії та вимоги до них, етапи створення та експертизи навчальної літератури; критерії оцінювання змісту підручників; аксіологічні виміри підручників з історії для загальноосвітніх навчальних закладів України;
- сучасні вимоги до змісту підручника на відповідність діяльнісному та компетентнісному підходам в освіті;

уміти:

а) загальна компетентність:

- вільно володіти термінологією змісту шкільної освіти;
- аналізувати нормативно-правові акти, що регулюють зміст шкільної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах України;
- усвідомлювати необхідність систематичного оновлення змісту шкільної освіти з історії;
- застосовувати теоретичні знання, власний досвід та навчальні матеріали при вирішенні фахових завдань, пов'язаних з проблемами використання виховного потенціалу шкільних підручників з історії;
- використовувати в роботі вітчизняний і зарубіжний передовий досвід творення шкільних підручників з історії;
- удосконалювати знання з питань розвитку шкільних підручників з історії;

б) предметна компетентність:

- розмежовувати поняття «підручник», «навчальна книга», «навчальний комплекс»;
- розуміти причини трансформації функцій шкільного підручника та вплив на цей процес;
- планувати й спрямовувати використання підручників з історії з освітньою метою;
- аналізувати структурні компоненти шкільних підручників з історії, їхнє змістове наповнення задля широких можливостей використання підручника для організації пізнавальної діяльності учнів;
- використовувати знання про виховний потенціал шкільних підручників з історії в загальноосвітніх навчальних закладах України;
- організовувати підготовку та підвищення кваліфікації учителів, використовуючи знання про нормативно-правову основу змісту шкільної освіти з історії та його виховні можливості;
- аналізувати та проектувати зміст підручника для вивчення шкільного курсу історії;
- планувати, методично спрямовувати виховну та пізнавальну діяльність учнів із використанням новаторських ідей у практиці діяльності загальноосвітніх навчальних закладів України;
- усвідомлювати роль педагогічних працівників у відборі якісної навчальної літератури;
- створювати власний імідж учителя/викладача в контексті сучасних завдань теорії та практики виховної роботи.

Місце дисципліни у структурно-логічній схемі підготовки фахівців: є самостійною дисципліною, яка входить до блоку вибірових дисциплін (за вибором студента). Їй передують вивчення курсів «Історія педагогіки», «Загальні основи педагогіки», «Дидактика», «Теорія виховання», «Основи педагогічних вимірювань та моніторингу якості освіти», «Методика викладання історії».

Зміст дисципліни: шкільний підручник з історії як історико-педагогічна проблема; нормативно-правова база підручникотворення з історії та його можливості у формуванні особистості учня (1991–2017); підручник з історії та його освітній потенціал; загальнодидактичні функції шкільного підручника з історії та його дидактичні можливості в організації освітнього процесу; зміст шкільних підручників з історії та його відповідність навчальним програмам з предмета; структурні компоненти шкільного підручника з історії та їхня характеристика; шкільний підручник з історії як джерело аксіологічних ідей.

На вивчення дисципліни відводиться 90 годин (3 кредити ECTS): 14 годин лекцій, 14 годин практичних, 62 години самостійної роботи.

2. Інформаційний обсяг навчальної дисципліни

№ з/п	Теми	Кількість годин					
		Загалом	Аудиторна робота				Самостійна робота
			Аудиторні загалом	Лекційні	Семінарські	Практичні	
1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Підручникотворення як історико-педагогічна проблема	10	4	2		2	6
2.	Нормативно-правова база підручникотворення з історії та його можливості у формуванні особистості учня (1991 – 2017)	14	4	2		2	10
3.	Підручник з історії та його освітній потенціал	12	4	2		2	8
4.	Загальнодидактичні функції шкільного підручника з історії та його можливості в організації освітнього процесу	14	4	2		2	10
5.	Зміст шкільних підручників з історії як модель організації пізнавальної діяльності учнів	14	4	2		2	10
6.	Структурні компоненти шкільного підручника з історії та їх характеристика	14	4	2		2	10
7.	Шкільний підручник з історії як джерело аксіологічних ідей	12	4	2		2	8
	УСЬОГО:	90	28	14		14	62

Тема 1. Підручникотворення як історико-педагогічна проблема

Історичні витоки та сучасний стан підручникотворення з історії для закладів загальної середньої освіти. Висвітлення проблеми в науковій літературі (Д. Зуєв, Ю. Бабанський, К. Баханов, В. Безпалько, В. Бейлінсон, Г. Гранік, Н. Гупан, Г. Донської, О. Пометун, О. Савченко, О. Топузов. Зарубіжні дослідження з питання підручникотворення. І. Арікі, П. Бротфорд, Г. Маррісон). Загальні питання теорії підручника. Наукові видання з проблеми підручникотворення: «Проблеми сучасного підручника», «Проблеми шкільного і вузівського підручника».

Тема 2. Нормативно-правова база підручникотворення з історії та його можливості у формуванні особистості учня (1991–2017)

Трансформація змісту шкільної історичної освіти. Мета й завдання загальної історичної освіти. Концепція шкільної історичної освіти. Навчальні програми з предмета в період 1991–2017 рр. Державні стандарти в галузі освіти (2004, 2011). Державні санітарні правила і норми. Гігієнічні вимоги до друкованої продукції для дітей. Нормативно-правова база конкурсного відбору проектів підручників для закладів загальної середньої освіти. Вимоги до конкурсних матеріалів. Особливості проведення етапів конкурсу. Участь педагогічних працівників у відборі навчальної літератури для закладів загальної середньої освіти.

Тема 3. Підручник з історії та його освітній потенціал

Ключові та предметні компетентності, їх реалізація у змісті шкільних підручників з історії. Загальні вимоги до результатів навчальних досягнень учнів. Соціальний компонент змісту компетентнісно зорієнтованої освіти, шляхи його реалізації у змісті шкільного підручника з історії. Зміст підручника історії як основа формування особистості учня.

Тема 4. Загальнодидактичні функції шкільного підручника з історії та його можливості в організації освітнього процесу.

Особливості створення підручника як засобу навчання шкільного предмета. Функції підручника в дослідженнях В. Бейлісона, В. Безпалька, Д. Зуєва,

В. Краєвського, О. Мороза, О. Савченко, Н. Тализіної, А. Хуторського, Г. Шаповаленка та ін. Категорія педагогічних функцій підручника. Інформаційна, мотиваційна функція, функція сприяння формуванню компетентностей учнів, функція інтерактивного навчання, функція оцінки навчальної діяльності, функція управління діяльністю вчителя. Трансформація функцій шкільного підручника історії.

Тема 5. Зміст шкільних підручників з історії як модель організації пізнавальної діяльності учнів

Сучасні підходи в історичній освіті. Дидактичні засади шкільного підручника з історії. Реалізація особистісно зорієнтованого навчання в сучасному підручнику історії та його діяльнісна та компетентісна спрямованість (Н. Бібік, К. Баханов, В. Власов, Ф. Левітас, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева, С. Терно). Дидактичні можливості використання підручника в організації пізнавальної діяльності школярів. Підручник та оцінка навчальних результатів.

Тема 6. Структурні компоненти шкільного підручника з історії та їх характеристика

Особливості структурування змісту шкільних підручників з історії. Дидактично-методичний аналіз структурних елементів підручника історії для закладів загальної середньої освіти. Розробка проблеми структурування змісту сучасного підручника історії (Н. Гупан, П. Мороз, О. Пометун, І. Смагін). Текстова компонента у змісті шкільного підручника з історії: основний, додатковий та пояснювальний тексти. Сучасні дидактично-методичні вимоги. Позатекстова складова змісту підручника: ілюстрації, методичний апарат, апарат орієнтування.

Тема 7. Шкільний підручник з історії як джерело аксіологічних ідей

Аксіологічний контекст сучасної системи освіти в Україні. Гуманітарні пріоритети суспільства як головні орієнтири для розвитку системи освіти та формування її змісту.

Реалізація у змісті підручника фундаментальних, національних, громадянських, сімейних та особистісних цінностей. Система освітніх засобів, що

використовується для формування ціннісних пріоритетів учня засобами шкільного підручника історії.

Література курсу

Основна

1. Баханов К. О. Сучасний шкільний підручник історії. Харків: Видавнича група «Основа», 2009. 128 с.
2. Державний стандарт базової і повної середньої освіти (2004). URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/24-2004-%D0%BF> (дата звернення: 11.12.2017).
3. Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти (2011). URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF> (дата звернення: 02.12.2017).
4. ДСанПіН 5.5.6 – 138 – 2007. Гігієнічні вимоги до друкованої продукції для дітей»: затв. наказом Міністерства охорони здоров'я від 18.01.2007 р. №138. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0077-07>. (дата звернення: 17.05.2018).
5. ДСТУ. Державні санітарні правила і норми. Гігієнічні вимоги до друкованої продукції для дітей. *Підручник XXI століття: науково-педагогічний журнал*. 2003. №1. С. 183 – 197.
6. Експертиза шкільних підручників: інструктивно-методичні матеріали для експертизи електронних версій проектів підручників для учнів 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів/ за заг. ред. О.М. Топузова, Н.Б. Вяткіної. – Київ: Педагогічна думка, 2016. 128 с.
7. Експертиза шкільних підручників: інструктивно-методичні матеріали для експертизи електронних версій проектів підручників для учнів 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів /за заг. ред. О. Топузова. Київ: Педагогічна думка, 2016. 128 с.
8. Жосан О.Е. Шкільна навчальна література: теорія і практика : довідник. Кіровоград: КЗ «КОППО імені Василя Сухомлинського»; Імекс-ЛТД, 2014. 156 с.

9. Жосан О.Е. Шкільний підручник: яким йому бути. *Управління школою*. 2012. №13. С. 73–75.

10. Жук Ю.О. Оцінювання рівня якості шкільних підручників: модель опрацювання результатів апіорної експертизи. *Проблеми сучасного підручника: збірн. наук. праць*. 2009. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/2882/1/>. (дата звернення: 16.02.2018).

11. Зуев Д. Д. Школьный учебник. Москва: Педагогика, 1983. 240 с.

12. Історія (Історія України. Всесвітня історія). Навчальні програми для 8–9 класів для загальноосвітніх навчальних закладів (класів) з поглибленим вивчення окремих предметів (за новим Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти). URL: http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1384763942/ (дата звернення: 15.10.2017).

13. Історія України. Всесвітня історія. 5–9 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів (2017). URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programi-5-9-klas-2017.html> (дата звернення: 15.09.2017).

14. Історія України. Всесвітня історія. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. 5–12 класи. Київ: Перун, 2005. 144 с.

15. Кузнецов Ю.Б. Проблеми сучасного підручника. *Педагогіка і психологія*. 2008. №2. С. 131–134.

16. Левітас Ф., Розвадовська Л. Робота з підручником на уроках історії. *Історія в школі*. 2007. №5. С. 22–27.

17. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів Історія України. Всесвітня історія. 5–9 класи. 2012. URL: http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869088/. (дата звернення: 03.12.2017).

18. Пометун О. І. Реалізація компетентнісного і діяльнісного підходів у сучасному підручнику історії. *Український педагогічний журнал*. 2015. №2. С. 146–157.

19. Пометун О.І. Шкільний підручник нового покоління з історії, який він?
URL: http://ipvid.org.ua/upload/iblock/36e/36e61744363e09d2f108507_f8c8b2930.pdf.
(дата звернення: 21.10.2017).

20. Пометун О.І., Гупан Н.М. Проектування шкільного підручника: вимоги і проблеми. *Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць*. Київ, 2014. Вип. 14. С. 564–573.

21. Савченко О.Я. Розвивальний потенціал змісту освіти у 12-річній школі. *Педагогіка і психологія*. 2008. №2. С. 26–40.

22. Трубачева С.Е. Шкільний підручник у компетентнісно зорієнтованому освітньому середовищі. *Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць*. Київ, 2015. Вип. 15. С. 300–307.

Додаткова

1. Алексашкина Л., Боголюбова Н., Кораблева Л. Методическое построение учебников истории и географии. *Проблемы школьного учебника: сборник статей*. Москва, 1984. Вып. 9. С. 56–76.

2. Арцишевський Р. Критерії оцінки змісту шкільних підручників. *Проблеми сучасного підручника* URL: <http://ipvid.org.ua/upload/iblock/cc8/cc8e3d8b949bc2280e7f178c47cf5392.pdf>. (дата звернення: 17.05.2018).

3. Арцишевський Р. Підручник учора, сьогодні, завтра. *Підручник XXI століття: науково-педагогічний журнал*. №1–4. 2003. С. 22–28.

4. Баханов К. «Ідеальний» підручник історії – науково-методичні пріоритети та суспільні очікування. *Історія та суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2012. №10. С. 4–8.

5. Баханов К. Шкільна програма з історії: становлення змісту. Харків: Видавнича група "Основа", 2009. 127 с. (Б-ка журн. «Історія та правознавство»; вип. 5).

6. Безпалько В. Теория учебника: Дидактический аспект. Москва: Педагогика, 1988. 160 с.

7. Бібік Н. Врахування пізнавальних інтересів учнів у підручникотворенні. *Підручник XXI століття. Науково-педагогічний журнал*. 2003. №1–4. С. 48–52.

8. Боднар С. Дидактичні вимоги-тенденції до побудови шкільного підручника. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*. Київ, 1999. С. 10–12.
9. Буринська Н. До проблеми оцінки якості підручника. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*. Київ. 2008. Вип. 8. С. 8–10.
10. Буряк В. Самостійна робота з книгою. Київ: Товариство "Знання", 1990. 48 с. («Педагогіка»).
11. Верстюк В. Проблеми змісту шкільної історичної освіти (загальнотеоретичний аспект). Проблеми дидактики історії: збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський, 2009. Вип. 1. С. 112–117.
12. Власов В. Роль підручника у формуванні вмінь працювати з історичним джерелом. *Історія в школах України*. 2009. № 6. С. 3–9.
13. Войцеховський Ю. Мета і завдання шкільної історичної освіти. *Історія в школі*. 1996. №2. С. 4–6.
14. Горпинюк В.П. Ілюстративний матеріал підручника як складова його структури. *Педагогіка і психологія*. 1995. №1. С. 54–62.
15. Граник Г.Г. Учитель, учебник и школьники. Москва: Знание, 1977. 64 с. (Серия «Педагогика и психология»).
16. Гупан Н. Нові підходи до відбору і структурування змісту підручника з історії. *Історія в школах України*. 2008. №9. С. 3–4.
17. Ігнатенко Н. В. Психологічна характеристика тексту й проблеми його розуміння. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2006. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/6/visnuk_19.pdf (дата звернення: 04.02.2018).
18. Ляшенко О. І. Формування змісту загальної середньої освіти: історичний екскурс. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр.* / Ін-т педагогіки АПН України; Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк, 2007. С. 8–12.
19. Мисан В. Багатоперспективність як форма у змісті шкільного курсу історії України. *Історія в школах України*. 2009. №1–2. С. 9–13.
20. Мисан В. Сучасний урок історії: навчально-методичний посібник. Київ: Шкільний світ, 2010. 120 с. (Бібліотека "Шкільного світу").

21. Мороз П. Функції сучасного шкільного підручника історії. *Історія в школі*. 2007. №1. С. 16–19; №2. С. 14–20.

22. Приходько А.С. Підручник з історії як засіб формування пізнавальної діяльності учнів. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць* / Ін-т педагогіки АПН України, Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2007. Вип. 7. С. 245–252.

23. Терно С. Підручник історії сьогодні: стан і перспективи. *Історія в школах України*. 2004. №1. С. 6–9.

24. Трубачева С. Дидактичні особливості компетентнісно орієнтованого підручника для основної школи. *Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць*. Київ, 2016. Вип. 16. С. 424–430.

25. Трубачева С. Трансформація функцій шкільного підручника в умовах компетентнісного підходу. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*. Київ, 2011. Вип. 11. С. 17–22.

26. Чепіль М. Теоретико-методологічні основи професійної підготовки вчителя в контексті сучасних парадигм освіти. Теоретико-методологічні основи професійної підготовки педагога: збірник наукових праць / за ред. Н. Скотної та М. Чепіль. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2013. С. 12-24.

27. Чернецька Т. Сучасний урок: теорія і практика моделювання. Київ: ТОВ «Праймдрук», 2011. 348 с.