

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

**БОНДАР ІРИНА ВОЛОДИМИРІВНА**

УДК 373.5.016:94(100)(07)

**ДИСЕРТАЦІЯ**  
**ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ**  
**У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ**

13.00.02 – теорія та методика навчання  
(історія та суспільствознавчі дисципліни)

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

\_\_\_\_\_ І. В. Бондар

Науковий керівник: **Ладиченко Тетяна В'ячеславівна**, кандидат історичних наук, професор

Рівне – 2021

## АНОТАЦІЇ

**Бондар І. В. Формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії.** – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання (історія та суспільствознавчі дисципліни). – Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне, 2021.

## ЗМІСТ АНОТАЦІЇ

У дисертації досліджено проблему формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії. Доведено актуальність розв'язання означеної проблеми у зв'язку з необхідністю підготовки компетентного креативного випускника, який продукує раціональні розв'язки різноманітних проблем, здатного до саморозвитку та самонавчання в умовах глобальних соціокультурних змін і викликів.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з означеної проблеми було окреслено понятійне поле дослідження, уточнено поняття креативності, з'ясовано механізми її формування, окреслено характерні риси освітнього середовища, що актуалізують креативність.

Визначено ключове поняття дисертації «креативність старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії» як динамічної особистісної комплексної інтегрованої якості, що визначає здатність до творчості та є умовою самореалізації особистості, пов'язана майже з усіма рисами особистості та набуває вияву на різних рівнях (несвідомому, свідомому) і в індивідуальній, і в соціально-рольовій діяльності, на основі самоактуалізації, рефлексії та суб'єктивної самооцінки.

У структурі «креативності старшокласника» виокремлено такі компоненти: мотиваційно-емоційний (пізнавальна мотивація старшокласника

на творче самовиявлення, особистісно значуща установка на творчість, орієнтація на творчу діяльність, на пошук шляхів реалізації своїх потенційних можливостей через творчість на уроці, здатність до самоактуалізації, емоційне налаштування на творчий процес, спрямованість на досягненні мети творчої діяльності, розвиток уяви, фантазії, емпатії, здатність відчувати різнобарвні емоції, чутливість до нового, здатність до саморегуляції); інтелектуальний (оригінальність, гнучкість, оперативність мислення, творча уява, легкість асоціацій, швидкість у засвоєнні інформації, схильність до порівнянь, зіставлень); діяльнісний (швидкість оволодіння уміннями, діяльність за ступенем самостійності, продуктивності, організованості, здатність до вироблення стратегії і тактик вирішення нових завдань).

Розроблено та описано критерії та показники сформованості креативності старшокласників: мотиваційний (пізнавальні інтереси і мотиви творчої самореалізації, надання переваги саме творчим видам діяльності); емоційно-вольовий (у реакціях як на процес творчої діяльності, так і на її результати, здатність оцінювати власний творчий продукт); когнітивний (творче застосування знань програмового матеріалу та самостійність, дивергентність мислення); операційно-діяльнісний (уміння продукувати ідеї, висувати гіпотези, обґрунтовувати доведення, переносити набуті раніше знання та уміння у нестандартні ситуації, формулювати нові стратегії розв'язання навчальних проблем). Охарактеризовано рівні сформованості креативності старшокласників: високий, вищий за середній, середній та низький.

З'ясовано, що успішному формуванню креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії сприяє урахування індивідуальних та вікових особливостей, інтересів, рівня пізнавальних можливостей, здібностей школярів старшого шкільного віку, розуміння суті психічних процесів та їх механізмів, що лежать в основі творчої діяльності.

Визначено, що методичною основою формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії є ідеї та

інструментарій різних типів навчання: проблемного – побудова навчання як розв’язання низки проблемних ситуацій; евристичного – забезпечення самореалізації та особистісного розвитку учнів в процесі самостійного «відкриття знань» і створення освітніх продуктів у галузі знань; технології критичного мислення – вільне використання розумових стратегій та операцій високого рівня для формулювання обґрунтованих висновків і оцінок, прийняття власних обґрунтованих розв’язків; проектного навчання – залучення учнів до систематизації та набуття предметних і ключових компетентностей в процесі створення власного продукту, виконуючи спеціальні завдання-проекти; дослідницького – розв’язання завдань, які не мають наперед відомого результату, і передбачає пошук необхідної інформації з джерел, її групування та інтерпретацію; інтерактивного – навчання за умов постійної активної взаємодії всіх учасників освітнього процесу; ігрового – створення умовних ситуацій, спрямованих на відтворення і засвоєння суспільного досвіду в усіх його проявах та досвіду творчої діяльності зокрема. Обґрунтовано та розроблено структурно-функціональну модель формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії. Модель відштовхується від мети і групується у три блоки: методологічний, змістовно-технологічний та оцінювально-результативний. До структури методологічного блоку включено провідні наукові підходи (креативний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний), на які вона опирається, загальні (цілеспрямованості, індивідуалізації, гуманізму, активності) та спеціальні (мотивації творчої діяльності, креативного середовища, креативних ситуацій, інтелектуального насичення, продуктивності) принципи – елементи, які виконують системорегулювальну функцію та визначають тактику проектування експериментальної методики. Змістовно-технологічний блок розкриває етапність реалізації моделі (мотиваційно-актуалізаційний, діяльнісний, аналітично-рефлексивний). У ньому представлені зміст (шкільний курс всесвітньої історії 10–11 класи рівня стандарту), педагогічні умови та відповідні механізми їх реалізації

(взаємообумовленість методів, форм і засобів навчання), які забезпечуються формами (індивідуальними, груповими (особливо робота в малих групах), парними, фронтальними, колективними тощо), методами (проблемного, евристичного, інтерактивного, проєктного, дослідницького та ігрового навчання), засобами (картами, картосхемами, схемами, діаграмами, таблицями тощо, які призначені для повторення, систематизації й узагальнення знань історичних фактів, понять, зв'язків; текстуальними засобами для удосконалення практичних умінь та навичок (переважно документами, підручниками, фрагментами наукових досліджень і публіцистики тощо); аудіо- та відеозаписами, картинами, фотографіями і репродукціями картин і скульптур для розв'язання завдань, передбачених чинною й експериментальною програмами; комп'ютерними програмами; мультимедійними ресурсами).

Оцінювально-результативний блок передбачає моніторинг та кінцеву оцінку впровадження структурно-функціональної моделі на основі складових креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії (мотиваційно-емоційного, діяльнісного, інтелектуального), за певними критеріями (мотиваційним, емоційно-вольовим, операційно-діяльнісним та когнітивним) та рівнями (високим, вищим за середній, середнім, низьким).

Центральне місце у моделі посідають креативні ситуації та креативні завдання, що їх конкретизують, розроблені за трьома критеріями відповідно до компонентів креативності: мотиваційно-емоційного (мотиваційні та емоційні завдання); інтелектуального (алгоритмічні та проблемні завдання); діяльнісного (комунікативні та рефлексійні завдання).

Основними умовами реалізації методики впровадження моделі були визначені: налагодження суб'єкт-суб'єктних відносин, діалогічної комунікації, уведення до змісту навчання креативних ситуацій.

Методика передбачає певну етапність процесу формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії: мотиваційно-актуалізаційний, формувальний, аналітико-рефлексивний. Кожен з цих етапів

передбачав реалізацію педагогічних умов, впровадження спеціальних форм, методів і засобів навчання, мав свою мету, завдання та спрямовування на результат – позитивну динаміку сформованості креативності старшокласників.

Мотиваційно-актуалізаційний етап – ознайомлення з феноменом креативності, її роллю у навчанні та житті, формування стійкої мотивації до креативної діяльності за допомогою мотиваційних та емоційних креативних завдань; формувальний – розвиток операційних структур, що складають сутність креативної діяльності, самостійне перенесення раніше засвоєних знань та умінь в нову ситуацію, бачення нових проблем у знайомій ситуації, розуміння структури проблеми шляхом розв'язання алгоритмічних, проблемних та комунікативних креативних завдань; аналітико-рефлексивний – усвідомлення механізму креативної діяльності під час узагальнення і систематизації набутих знань, умінь та досвіду у процесі розв'язання комунікативних та рефлексійних креативних завдань.

Кінцевий результат моделі безпосередньо пов'язаний з метою – підвищення рівня сформованості креативності старшокласників в процесі вивчення всесвітньої історії, для визначення якого розроблено критерії, показники та діагностувальний інструментарій, які представлені в оцінювально-результативному блоці. Врахування особливостей взаємодії всіх складових структурно-функціональної моделі формування креативності старшокласників в процесі вивчення всесвітньої історії зумовить досягнення поставленої мети.

Експериментально перевірено ефективність моделі формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії. Узагальнення результатів дозволило виявити динаміку кількісно-якісних змін. У межах розвитку всіх компонентів креативності спостерігається інтенсивне зменшення кількості старшокласників з низьким рівнем сформованості креативності (-10% ЕГ та -3% КГ) та середнім (-20% ЕГ та -2% КГ); збільшення відсотку учнів з вищим за середній рівнем сформованості

креативності (+22% ЕГ та +3% КГ); зростання кількості старших школярів, які демонструють креативність на високому рівні, (+8% ЕГ та +2% КГ). Крім суто кількісних показників, відбулися зміни у межах кожного з рівнів, що знайшло своє відображення у збільшенні в експериментальних групах учнів, які виявили вищі бали в межах шкали певного рівня.

Проведене дослідження дозволяє сформулювати низку практичних рекомендацій учителям історії, зокрема: керуватися у власній педагогічній діяльності креативним і особистісно діяльним підходами до організації навчання учнів; культивувати демократичний та відкритий стиль спілкування з учнями, ураховувати потреби та інтереси учнів у процесі навчання, розвивати мотиваційну сферу та утверджувати статус учня як самостійного суб'єкта навчальної діяльності; знайомитися з вітчизняним і світовим досвідом креативного навчання; активно впроваджувати у власну практику викладання історії креативні завдання; широко використовувати у власній практиці психолого-педагогічну діагностику та моніторинг креативного зростання учнів; прагнути до постійного вдосконалення власної педагогічної діяльності.

Результати проведеного дослідження можуть бути використані вчителями-практиками та методистами під час підготовки навчальних програм, підручників, методичних посібників для вчителів із шкільного курсу всесвітньої історії для старшої школи, у процесі підготовки та розроблення спецкурсів з методики навчання історії у закладах вищої освіти та системі післядипломної освіти вчителів історії.

Подальші наукові розвідки можуть бути присвячені дослідженню питань формування креативності учнів в основній школі на уроках інших суспільствознавчих предметів, а також питань, пов'язаних зі створенням конкретних видів креативного продукту.

**Ключові слова:** креативність, компоненти креативності, формування креативності старшокласників, всесвітня історія, креативні завдання,

структурно-функціональна модель формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії.

### **ABSTRACT**

**Bondar I.V. Formation of creativity of senior pupils in the World history studying.** – Qualifying scientific paper on the rights of manuscript. The dissertation thesis submitted for the degree of Candidate of Pedagogical Science, specialty 13.00.02 – Rivne State University of Humanities, Rivne, 2021.

### **ABSTRACT CONTENT**

Thesis researches the issue of senior high school students' creativity development in the process of World History studying. The author argues that the importance to research mentioned issue deals with the necessity to train competent creative graduate who produces rational solutions to various problems, capable of self-development and self-learning in the context of global socio-cultural changes and challenges.

Basing on the analysis of psychological and pedagogical research concerning with the mentioned issue the author outlines research conceptual field, specifies the concept of creativity, establishes the mechanisms of its development, and presents characteristic features of educational environment where creativity is becoming updated.

The study defines basic concept of “senior high school students' creativity in the process of World History studying” as a dynamic personal complex integral characteristic. This one denotes the capacity for creativity and is a condition for personal self-fulfillment. Creativity is related to a lot of personal features and reveals at different levels (unconscious, conscious) either in individual or social-thematic activity.

In the structure of “senior high school students' creativity” the author singles out such components as motivational and emotional (senior high school student's cognitive motivation for creative thinking, personally important mindset for



creativity, focusing on the creative activity, searching for the ways to implement their potential possibilities through the imagination at the lesson, capacity for self-actualization, emotional orientation, goal-orientation to achieve the aim of the creative activity, development of the imagination, fantasy, empathies, capacity for feeling various emotions, sensitivity for new things, capacity for self-regulation); intellectual (originality, flexibility, thinking efficiency, creative imagination, associations facility, speed in uptake of content, propensity to comparisons and contrasts); activity-based (speed skills' obtaining, activity according to the level of independence, efficiency, self-discipline, capacity for developing strategy and tactics to solve new tasks, educational issues) one. The research presents the mechanisms of its development and outlines characteristic features of the environment where creativity is becoming updated.

The author develops and characterizes the criteria and indicators of the creativity maturity for senior high school students. These ones concern with the motivational (cognitive interests and motives of creative self-fulfillment, preference for creative types of activity); emotional and strong-willed (in the reactions either for the process of creative activity or its results, capacity to estimate their own creative work); intellectual (creative use of knowledge dealing with the curriculum and independence, thinking divergence); activity-based (skills to generate the ideas, hypothesize, give the rationale for reasoning, extrapolate obtained knowledge and skills into irregular situations, develop new strategies to solve educational issues). The study interprets the levels of creativity maturity for senior high school students: high, higher than the average, average and low.

The author establishes that in the process of World History studying successful creativity development for senior high school students is promoted with the consideration of individual and age peculiarities, interests, level of cognitive possibilities, senior high school students' abilities, the comprehension of the core of psychological processes and their mechanisms that belong to the base of creative activity.

The paper defines that in the process of World History studying methodological base of creativity development for senior high school students concerns with the ideas and tools of different types of studying: problem-based studying (studying formation as solving of the range of problem-based situations); heuristical studying (providing self-fulfillment and students' self-development in the process of educational products' development in the sphere of History and historian's activity); studying with critical thinking technologies (free use of smart strategies and high level operations for reasonable conclusion and estimations statement, making own reasonable decisions); project studying (students' involvement in the systematization and obtaining the subject and key competencies in the process of their own product development working with special tasks-projects); research-based studying (tasks' solving that do not have the obvious result and include the extraction of necessary information from the resources, its grouping and interpretation); interactive studying (studying under the conditions of constant and active interaction of all participants of the educational process); gaming-based studying (developing the conditional situation directed on the simulation up-taking of the social experience in all its manifestations and creative activity in particular).

The author provides the rationale and develops structural and functional model of creativity development for senior high school students in the process of World History studying. This model bases on the aim and is grouped in three units: methodological, content and technological, evaluative and effective ones.

The structure of the methodological unit includes leading scientific approaches (creative, personally activity-related, competence-based) it bases on. This structure deals with general approaches (purposefulness, individualization, humanism, activeness) and special (motivation, creative environment, creative situations, intellectual sense of fullness, efficiency) ones. The author interprets these approaches as the elements that take on the task of system-regulation and define the tactic of experimental methodic projecting.

Content and technological unit reveals stages of model-implementation (motivational and related to the updating, activity-related, analytical and reflexive). This unit presents the content (school course of World History in the 10<sup>th</sup> and 11<sup>th</sup> forms of a standard-level), pedagogical conditions and appropriate mechanisms of their implementation (interdependence of methods, forms and means of studying) that are provided with the forms (individual, group (especially work in small groups), pair, frontal, corporate), methods (problem-based, heuristic, interactive, project, research and gaming studying), means (maps, schematic maps, schemes, diagrams, charts etc. that serve to repeat, systematize and generalize knowledge concerning with historical facts, concepts and relations); textual means to improve practical skills (mainly with the documents, textbooks, fragments from research and political essays etc); audio- and video-recordings, pictures, photos, pictures' and sculptures' reproductions to solve the tasks provided with the current and experimental programs; computer programs; multimedia resources).

Evaluative and effective unit includes monitoring and final evaluation of structural and functional model implementation basing on the constituents of senior high school students' creativity in the process of World History studying (motivational and emotional, activity-based, intellectual), according to certain criteria (motivational, emotional and strong-willed, activity-based and intellectual) and according to the levels (high, higher than average, average, low).

The core of the model deals with creative situations and creative tasks that specify these situations. The author develops mentioned creative tasks according to three criteria considering such components of creativity as motivational and emotional (motivational and emotional tasks); intellectual (algorithmic and problem-based tasks) and activity-based (communicative, reflexive tasks) one.

The study defines such basic conditions to realize methodic of model's implementation as the establishment of subject-to-subject relations, dialogical communication, including to the studying content the solution of creative situations.

Methodic suggests certain stages of the process of creativity development for senior high school students in the process of World History studying. These stages

are presented with the motivational and related to the updated, forming, analytical and reflexive ones. Each of these stages suggests the implementation of pedagogical conditions, realization of special forms, methods and studying means, has its aim, tasks and direction on the result that is positive dynamics of creativity maturity for senior high school students. Motivational and related to updating stage is interpreted with the familiarization with the phenomenon of creativity, its importance in the studying and life, development of a constant creative activity motivation with the help of motivational and emotional creative tasks. Forming stage concerns with the development of operational structures that present the core of creative activity, independent transforming of early obtained knowledge and skills to a new situation, interpretation of new issues in a familiar situation, comprehension of the issue structure by solving algorithmic, problem-based and communicative creative tasks. The author reveals analytical and reflexive stage as a comprehension of mechanism of creative activity during the generalization and systematization of obtained knowledge, skills and experience in the process of solving communicative and reflexive creative tasks.

Final result of the model is directly related to the aim – to increase the level of creativity maturity for senior high school students in the process of World History studying. To define this level it has been developed the criteria, indicators and diagnostic tools presented in evaluative and effective unit. Considering special features of interaction of all constituents of structural and functional model of creativity development for senior high school students will cause the aim achievement in the process of World History studying.

The paper experimentally covers the efficiency of creativity development model for senior high school students in the process of World History studying. Results' generalization gave the possibility to reveal the dynamics of quantitative and qualitative changes. Within the development of all creativity components the author observes intensive decreasing of the amount of senior high school students with a low level of creativity development (-10% EG and -3% CG) and students with an average level of creativity development (-20% EG and -2%); the increasing

of students' percentage with higher level of creativity development according to the average one (+22% EG and +3% CG); increasing of the amount of senior high school students who demonstrate creativity at a high level (+8% EG and +2% CG). Besides purely quantitative indicators, the study outlines the changes within each of the levels presented in students' increasing in experimental groups who demonstrated higher scores within a certain level of grade system.

The study gives the possibility to state the range of practical recommendations for History teachers, in particular: to follow creative and personally activity-based approach in the studying organization for students in the own pedagogical activity; to raise democratic and non-silo approach in communication with students; to become familiar with Ukrainian and world experience of creative teaching; mainstream different types of creative tasks into the own practice of History teaching practice; concentrate on the creative activity dealing with students' up-to-date needs; adopt the methodic of implementation of project technology of History teaching with student's educational possibilities; make full use of psychological and pedagogical diagnostics and monitoring of students' creative increasing in the own practice; tend to a constant improvement of the own pedagogical activity.

The results of the study may be used by practical teachers and methodologists during the preparation of curriculums, textbooks, and study guide for teachers in school course of World History at senior high school, in the process of preparation and development of special courses in methodic of History teaching in higher educational pedagogical institutions and system of graduate studies for History teachers. Following studies may deal with the issues research of creativity development for students of primary schools at the lessons of other social-studying subjects and also the issues that concern with the development of certain types of creative product.

**Key words:** creativity, components of creative, formation of creativity of senior pupils, World history, structural and functional model.

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### *Наукові праці, які відображають основні результати дисертації*

1. Бондар І. В. Інноваційні технології у підготовці майбутніх вчителів історії до формування креативності старшокласників. *Вища освіта України. Тем. вип. „Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології”*. Рівне : РДГУ, 2007. Т. 2. С. 147–150.
2. Бондар І. В. Інтерактивні технології як засіб формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи* : зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини / ред. кол. Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін. Умань : ПП Жовтий О. О., 2011. Вип. 39, ч. 2. С. 83–88.
3. Бондар І. В. Креативні завдання як засіб формування компетентностей на уроках всесвітньої історії. *Нова пед. думка*. 2018. Вип. 3 (95). С. 66–69.
4. Бондар І. В. Методичні особливості формування креативності школярів у процесі вивчення історії. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : зб. наук. пр. / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. Слов'янськ : СДПУ, 2011. Вип. LVIII, ч. II. С. 132–139.
5. Бондар І. В. Педагогічні умови формування креативності. *Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 16. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики* : зб. наук. пр. / ред. кол.: Н. В. Гузій, Н. М. Дем'яненко та ін. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. Вип. 7 (17). С. 9–13.
6. Бондар І. В. Психолого-педагогічні аспекти формування креативності школярів у процесі вивчення історії. *Pedagogy and Psychology*, VI (74). Budapest. 2018. Issue 180 (Nov). S. 12–16.
7. Бондар І. В. Ситуативний підхід до роботи із текстуальними історичними джерелами як засіб розвитку креативного мислення старшокласників на уроках історії. *Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи* : зб. наук. пр. / за ред.

Т. В. Ладиченко. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. Вип. 4. С. 30–36.

***Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації***

8. Бондар І. В. Дидактичні аспекти формування креативності при вивченні всесвітньої історії у 10-11 класах. *Освіта і наука без кордонів* : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., м. Прага, 2005 р. Прага, 2005. Т. 3. С. 80–82.

9. Бондар І. В. Інноваційні технології навчання історії – передумови формування креативності старшокласників. *Українська освіта у світовому часопросторі* : матеріали Міжнар. конгр., м. Київ, 25–27 жовт. 2007 р. Київ. 2007. С. 410–413.

10. Бондар І. В. Інтерактивне навчання у формування креативності старшокласників у процесі вивчення історії. *Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки* : за матеріалами VI Міжнар. наук.-практ. конф. «Інноваційні процеси в освітньому просторі: доступність, ефективність, якість». 2012. Вип. № 22 (257) листоп., ч. IV. С. 11–17.

11. Бондар І. В. Творчі завдання як засіб формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вищих навчальних закладах* : зб. наук. пр. Вип. VI. Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів : матеріали наук.-практ. конф., м. Рівне, 19–21 квіт. 2006 р. Рівне, 2006. С. 304–308.

12. Бондар І. В. Формування креативності старшокласників – показник професіоналізму вчителів історії. *Професіоналізм педагога у контексті Європейського вибору України* : зб. ст. : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Ялта, 20–22 верес. 2007 р. Ялта, 2007. Ч. 3. С. 138–141.

***Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дисертації***

13. Бондар І. В. Вивчення актуальних питань всесвітньої історії за допомогою креативних завдань. *Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії* :

зб. наук. пр. Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту. Вип. 31. Кн. 2. Рівне : РДГУ, 2019.  
С. 175-182.



## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	19
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ</b> .....	28
1.1. Креативність як психолого-педагогічна категорія.....	28
1.2. Креативність старшокласників: структура, критерії, показники та рівні її сформованості .....	52
1.3. Методичні основи формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії .....	64
Висновки до першого розділу.....	84
<b>РОЗДІЛ 2. МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ</b> .....	88
2.1. Можливості навчального предмету всесвітня історія у формуванні креативності старшокласників .....	88
2.2. Формування креативності старшокласників у методичній літературі та практиці навчання історії у школі .....	106
2.3. Модель формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії.....	124
Висновки до другого розділу .....	144
<b>РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ</b> .....	148
3.1. Зміст і структура експериментальної методики .....	148
3.2. Перебіг педагогічного експерименту й аналіз його результатів .....	167
Висновки до третього розділу .....	190
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	193

<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>197</b>
<b>ДОДАТКИ .....</b>	<b>222</b>

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Бурхливий розвиток сучасного українського суспільства, що супроводжується реформуванням різних його сфер, вимагає модернізації освітнього процесу з метою забезпечення належних умов для розвитку та розкриття потенціалу особистості як основи повноцінної реалізації в усіх сферах життєдіяльності. Зазначене актуалізує необхідність підготовки компетентного креативного випускника, який продукує раціональні розв'язки різноманітних проблем, здатного до саморозвитку та самонавчання в умовах глобальних соціокультурних змін і викликів. Важливість означених цілей підтверджено в державних документах: Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті (2002), Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020), Державному стандарті базової загальної середньої освіти (2020), Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016), Рекомендаціях Ради Європи щодо викладання історії (2001).

З огляду на це особливе значення має проблема формування креативності старшокласників у процесі вивчення шкільних курсів історії.

Проблеми розвитку творчості й креативності у психолого-педагогічних науках набули різноаспектуальних інтерпретацій, пов'язаних із: сутністю «творчості» та «креативності» (Д. Богоявленська, Л. Виготський, В. Козленко, О. Леонт'єв, І. Лернер, В. Моляко, С. Рубінштейн та інші); видами творчості та структурою творчого процесу (П. Енгельмеєр, Г. Сельє та інші); критеріями креативності (Дж. Гілфорд, А. Іванченко, О. Тихомиров та інші); принципами заохочення креативності (М. Гнатко, П. Торренс); етапами творчого процесу (Г. Костюк, Я. Пономар'єв, В. Роменець, В. Шинкаренко та інші); механізмами творчості та креативності (Г. Альтшулер, А. Брушлинський, В. Дружинін, Л. Єрмолаєва-Томина, О. Лук, В. Моляко, С. Максименко, А. Маслоу, О. Матюшкін, К. Роджерс, Т. Титаренко та інші).

Педагогічні основи формування креативності в напрямках творчого розвитку особистості розроблено у площині особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів до організації освітнього процесу й модернізації освіти (К. Баханов, І. Бех, Г. Балл, І. Зязюн, Н. Кичук, Ю. Пелех, О. Пометун, О. Петренко, І. Смагін, О. Савченко, С. Сисоєва); концепцій проблемного (А. Алексюк, Є. Ільїн, М. Махмутов, В. Оконь, А. Фурман та інші) та розвивального навчання (Л. Виготський, В. Давидов, Л. Занков); методів формування в учнів досвіду творчої діяльності (Дж. Дьюї, І. Лернер, А. Хуторський, Г. Щукіна та інші).

Окремі питання формування креативності особистості розкрито в доробках Н. Добровольської, О. Кононко, О. Куцевол, С. Литвиненко, Р. Павлюка, Л. Петришин, Ж. Рудницької, Л. Рябовол, А. Сологуба, В. Фадєєва, В. Фрицюк та інших.

Проблеми творчої діяльності учнів у процесі навчання історії вивчено українськими методистами в контекстах: розвитку творчих здібностей (М. Роговенко), формування критичного мислення (О. Пометун, С. Терно), організації дослідницької діяльності учнів (К. Баханов, В. Власов, З. Возна, Л. Задорожна, В. Комаров, П. Мороз), інтерактивного навчання (Н. Венцева, Л. Пироженко, О. Пометун), навчання як розв'язання низки проблемних ситуацій (К. Баханов), застосування засобів візуалізації (Д. Десятов, О. Желіба), роботи з інформаційними ресурсами та мультимедіа (Л. Богдановська, А. Гриценко, Д. Десятов, О. Мокрогуз), організації проєктного навчання (К. Баханов, П. Вербицька, Н. Венцева, В. Мирошниченко, В. Ницета, О. Пометун), диференціації навчання (Ю. Олексін), організації творчої позакласної роботи (П. Вербицька, П. Кендзьор, С. Моцак), посилення креативної спрямованості підручників (К. Баханов, А. Булда, В. Власов, Т. Ладиченко, В. Мисан, О. Пометун, І. Смагін, Л. Рябовол, О. Удод, І. Щупак) тощо. Більшість авторів наголошують на важливості набуття школярами досвіду творчої діяльності як ключового фактора їхнього індивідуального зростання й утвердження статусу учня –

самостійного суб'єкта навчальної діяльності, на використанні для цього різних суміжних методик.

Попри напрацювання вчених, цілісного дослідження формування креативності учнів у процесі навчання історії в українській методиці створено не було, а креативне навчання не стало загальнопоширеним явищем сучасної шкільної практики.

Розв'язання цієї проблеми гальмує низка суперечностей між: 1) сучасними тенденціями модернізації змісту шкільної історичної освіти, необхідністю оновлення методичного інструментарію задля формування креативності старшокласників і шкільною практикою, зорієнтованою на стандартизацію; 2) рівнем наукового осмислення проблеми й недостатнім методичним забезпеченням процесу формування креативності старшокласників у процесі навчання історії; 3) об'єктивною потребою розроблення методики формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії та відсутністю спеціальних студій у методиці навчання історії.

Отже, актуальність і вагомість розв'язання зазначених суперечностей зумовили вибір теми дисертації *«Формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії»*.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційну роботу виконано у межах наукового напрямку Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова та відповідно до науково-дослідницької проблематики кафедри методики навчання суспільних дисциплін і гендерної освіти факультету історичної освіти «Теорія та технологія навчання і виховання в системі освіти» з теми «Проблема змісту та методів навчання історії та суспільствознавчих дисциплін». Тему дисертації затверджено рішенням Вченої ради Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 7 від 23 лютого 2006 року) й узгоджено в бюро Ради з координації наукових досліджень в галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 6 від 27 червня 2006 р.).

**Мета дослідження:** теоретичне обґрунтування, розроблення й експериментальна перевірка ефективності методики формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії.

Відповідно до мети дослідження було поставлено такі **завдання**:

1) на основі аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури розкрити сутність і засадничі характеристики креативності старшокласників;

2) визначити рівні сформованості креативності старшокласників, її критерії та показники;

3) з'ясувати можливості сучасних типів навчання для формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії й обґрунтувати педагогічні умови формування креативності старшокласників на уроках історії;

4) обґрунтувати та розробити структурно-функціональну модель і методику формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії;

5) експериментально перевірити ефективність методики формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії.

**Об'єкт дослідження:** процес навчання старшокласників всесвітньої історії в закладах базової середньої освіти.

**Предмет дослідження:** методика формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії.

Розв'язання поставлених завдань передбачало використання таких **методів дослідження:** *теоретичні* – аналіз, синтез, узагальнення, систематизація джерел із проблеми дослідження, навчально-методичної документації, програм, конспектів учителів, моделювання – для розроблення поняттєвого апарату дисертації, обґрунтування методичних умов формування креативності старшокласників, розроблення й обґрунтування компонентів моделі формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії, формулювання висновків роботи; *емпіричні* – для спостереження за процесом навчання, збору, обробки даних опитування

вчителів, анкетування, тестування учнів, ранжування їхніх відповідей, констатувальний і формувальний педагогічний експеримент; *математично-статистичні* методи обробки даних, що одержані у процесі експериментально-дослідної роботи: статистичну вірогідність змін рівнів сформованості креативності старшокласників визначали за допомогою кваліметричного обрахування та статистичного аналізу за методикою *t*-критерію Стьюдента.

**Експериментальна база дослідження.** Експериментальну роботу під час проведення дослідження виконували особисто автор і вчителі на базі семи шкіл Вінницької, Рівненської, Тернопільської та Хмельницької областей. Усього в експерименті на різних етапах узяло участь 398 старшокласників.

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає в тому, що:

*уперше* запроваджено креативний підхід до навчання старшокласників *всесвітній історії*; обґрунтовано та розроблено структурно-функціональну модель формування креативності старшокласників у процесі вивчення *всесвітньої історії* як єдність методологічного, змістово-технологічного, оцінювально-результативного компонентів, що набуває реалізації на основі креативного, особистісно-діяльнісного та компетентнісного підходів і постає на принципах мотивації творчої діяльності, креативного середовища, креативних ситуацій, інтелектуального насичення, продуктивності; обґрунтовано й розроблено методіку формування креативності старшокласників у процесі вивчення *всесвітньої історії* як системного та послідовного розв'язання креативних завдань різного типу з використанням методів проблемного, дослідницького, інтерактивного й ігрового навчання; розроблено типологію креативних завдань з огляду на структуру креативності старшокласників (мотиваційні, емоційні, алгоритмічні, проблемні, комунікативні, рефлексивні), які спрямовані на отримання креативного продукту (письмового, усного, візуального, ігрового);

*уточнено* зміст поняття «креативність старшокласників», розглянутого як здатність до творчості, рівні сформованості креативності старшокласників

у процесі вивчення всесвітньої історії (низький, середній, вище за середній, високий), базуючись на критеріях (мотиваційному, емоційно-вольовому, інтелектуальному та діяльнісним), деталізованих відповідними показниками;

*удосконалено* методичний інструментарій, структуру діагностування процесу формування креативності старшокласників у ході реалізації авторської структурно-функціональної моделі;

*подальшого розвитку* набули ідеї компетентнісного та діяльнісного підходів в освіті щодо формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії.

### **Практичне значення одержаних результатів дослідження.**

Результатами проведеного дослідження зможуть скористатися вчителі-практики та методисти під час підготовки навчальних програм, підручників, методичних посібників для вчителів зі шкільного курсу всесвітньої історії для старшої школи, у процесі підготовки та розроблення спецкурсів із методики навчання історії в закладах вищої освіти й системі післядипломної освіти вчителів історії.

Результати дослідження *впроваджено* в освітній процес Березнівської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 2 Березнівської районної ради Рівненської області (довідка № 146 від 07.09.2018 р.), Богущівської загальноосвітньої школи I–III ступенів Березнівської районної ради Рівненської області (довідка № 301 від 04.09.2018 р.), Демидівського ліцею Демидівської селищної ради Рівненської області (довідка № 102 від 04.09.2018 р.), Дубенського педагогічного коледжу Рівненського державного гуманітарного університету (довідка № 559/1 від 05.09.2018 р.), Ізяславського НВК «Загальноосвітня школа I–III ступенів № 2, ліцей» Ізяславської районної ради Хмельницької області (довідка № 184/1 від 01.10.2018 р.), Кременецької загальноосвітньої школи I–III ступенів № 3 Кременецької районної ради Тернопільської області (довідка № 290 від 06.09.2018 р.), Шпиківської загальноосвітньої школи I–III ступенів Шпиківської селищної ради



Тулчинського району Вінницької області (довідка № 47 від 19.09.2018 р.).

**Апробація результатів дослідження.** Основні теоретичні положення та висновки дисертації висвітлено в доповідях на *звітних наукових конференціях і науково-методичних семінарах* Рівненського державного гуманітарного університету, а також на *науково-практичних конференціях* різного рівня: *міжнародних* – Міжнародній науково-практичній конференції «Професійна підготовка вчителів історії та суспільствознавства в умовах переходу на 12-ти річний термін навчання» (7-8 грудня 2005 р., м. Київ), II Міжнародній науково-практичній конференції «Освіта і наука без кордонів – 2005» (19–27 грудня 2005 р., Пшемишль – Прага), Міжнародній науково-практичній конференції «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології» (Київ – Рівне, 14–15 вересня 2007 р.), Міжнародній науково-практичній конференції «Професіоналізм педагога у контексті Європейського вибору України» (Ялта, 20–22 вересня 2007 р.), Міжнародному конгресі «Українська освіта у світовому часопросторі» (Київ, 25–27 жовтня 2007 р.), II Міжнародній науково-практичній конференції молодих науковців, аспірантів, магістрантів «Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії» (Рівне, РДГУ, 8–9 грудня 2010 р.), IV Міжнародній науково-практичній конференції «Інноваційні процеси в освітньому просторі: доступність, ефективність, якість» (Луганськ, 15–16 листопада 2012 р.), IV Міжнародній науково-практичній конференції молодих науковців, аспірантів, магістрантів «Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії» (Рівне, РДГУ, 10–11 грудня 2014 р.), X Буковинській ювілейній міжнародній історико-краєзнавчій конференції (до 75-річчя факультету історії, політології та міжнародних відносин) (Чернівці, Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича, 23 жовтня 2015 р.), VI Міжнародній науково-практичній конференції молодих науковців, аспірантів, здобувачів «Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії». (Рівне, РДГУ, 7–8 грудня 2016 р.), VII Міжнародній науково-практичній конференції молодих науковців, аспірантів,

здобувачів «Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії» (Рівне, РДГУ, 6–7 грудня 2017 р.), Міжнародній науковій конференції присвяченій 100-річчю Буковинського народного віча. (м. Чернівці, 1-2 листопада 2018 р.), VII Міжнародній науково-практичній конференції молодих науковців, аспірантів, здобувачів «Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії» (Рівне, РДГУ, 6–7 грудня 2019 р.); на всеукраїнських конференціях: Всеукраїнській науково-практичній конференції «Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів» (Рівне, МEGУ імені Степана Дем'янчука, 19–21 квітня 2006 р.), I Всеукраїнській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії» (10–11 грудня 2008 р.), Четвертій Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції «Методологія і методика інтерактивного навчання у середній та вищій школі» (Умань, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 17 листопада 2011 р.), Всеукраїнській науковій конференції «Улас Самчук у сучасній гуманітарній парадигмі» до 110-річчя від дня народження письменника (Рівне, МEGУ імені Степана Дем'янчука, 23 квітня 2014 р.).

Результати дослідження відображено у публікаціях автора й обговорено на засіданнях кафедри методики навчання суспільних дисциплін і гендерної освіти факультету історичної освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

**Публікації.** Основні теоретичні положення та висновки дисертаційної роботи викладено у 13 одноосібних публікаціях здобувача, серед яких: сім відображають основні положення дисертації (з них одна – в зарубіжному періодичному фаховому виданні, введеному до міжнародних наукометричних баз, шість статей у наукових фахових виданнях України, із яких дві – публікації в наукометричних виданнях), п'ять мають апробаційний характер, одна додатково відображає наукові результати дослідження.

**Структура дисертації.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаної літератури із

266 найменувань на 25 сторінках, 13 додатків. Загальний обсяг роботи – 260 сторінок, із них 179 сторінок – основна частина. Робота містить 8 таблиць і 13 рисунків.

## **РОЗДІЛ 1**

### **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ**

У першому розділі проаналізовано стан дослідження проблеми формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії у психологічній, педагогічній та методичній літературі. На основі проведеного аналізу уточнено сутність поняття «креативність» та визначено понятійне поле дослідження, виявлено механізми прояву креативності, з'ясовано структуру креативності старшокласників, визначено механізми її формування, окреслено характерні риси освітнього середовища, що актуалізує креативність. Аналіз літератури з проблеми дослідження дозволив визначити критерії та показники сформованості креативності старшокласників та охарактеризувати її рівні. Встановлено можливості проблемного, евристичного, проєктного, дослідницького, інтерактивного та ігрового навчання, а також технології розвитку критичного мислення для формування креативності старшокласників.

#### **1.1. Креативність як психолого-педагогічна категорія**

Креативність є особливим феноменом, який є предметом вивчення багатьох наук, зокрема філософії, психології, соціології, психолінгвістики, валеології, а також педагогіки. Це призвело до різноаспектуальних інтерпретацій, пов'язаних із сутністю креативності та неоднозначності тлумачення терміну, який використовується для визначення різних, а іноді й взаємовиключних явищ («творчість», «творча особистість», «обдарованість», «творчі здібності», «творча активність», «творчий потенціал» тощо).

Історично склалося два підходи до тлумачення поняття «творчість» у широкому (як створення чогось нового, чого не було раніше) та вузькому

значенні (це оригінальне новаторське застосування продуктів творчості, що були створені іншою людиною).

Цінним у контексті нашого дослідження є філософське розуміння Л. Сморжа та О. Чаплигіна цілісності особистості, єдності її якостей, що обумовлюють творчу самореалізацію, масштабність, високу результативність життєтворення [216; 247].

Аналіз наукових праць свідчить, що на початку ХХ століття формується як наука психологія творчості (в західній психології – *creativity*). Упровадження експериментальних підходів у психологічних дослідженнях призводить до виділення окремих сторін творчої діяльності: вивчення творчих здібностей тісно пов'язували з розвитком інтелекту (К. Спірмен, Р. Кеттелл, Л. Терстоун); розроблена ієрархічна модель структури здібностей, уточнення методики дослідження інтелектуальних здібностей, вивчалися фактори впливу середовища, дослідження коефіцієнтів обдарованості (Г. Айзенк, Д. Векслер, Л. Термен та інші). Розробляючи класифікацію здібностей та діагностику розвитку інтелекту К. Спірмен, Р. Кеттелл та Л. Терстун вказували на їх взаємозв'язок та відносили творчу обдарованість до інтелектуальних здібностей. Так, на думку В. Дружиніна, з'явилися перші моделі творчої обдарованості – інтелектуально-когнітивної обдарованості [80]. Опрацьовуючи ідеї обдарованості, як генетично обумовленого компоненту здібностей Л. Виготський вказував, що обдарованість розвивається під час продуктивної творчої діяльності, або деградує за її відсутності. Згідно його концепції, саме у діяльності діти найістотніше проявляють свої індивідуальні особливості: темп просування, різноманітність прийомів, значимість результатів, а також активність, кмітливість, дисциплінованість – ті особливості, що відіграють важливу роль у розвитку творчих задатків [55].

Досліджуючи феномен мислення С. Рубінштейн, розв'язував низку проблем феноменології творчості, зокрема, виділив детермінанти продуктивного мислення (інсайт, «здогадку» як блискавичний, але закономірний результат розумового аналізу проблеми) [197].

Подібний зв'язок простежується у тестах Г. Айзенка, що використовують як ефективний засіб діагностики інтелекту. З цього випливає, що креативність є компонентом загальної розумової обдарованості [260]. Проте розробки цього напрямку Л. Терменом доводять, що високий рівень розвитку інтелекту не гарантує творчих досягнень [80]. Цінним для нас є визнання вченими того, що обдарованість розвивається під час продуктивної творчої діяльності не залежно від генетичної обдарованості, а творчі процеси – це єдність логічних і образних компонентів мислення, які тісно пов'язані з емоційно-чуттєвою сферою.

До середини ХХ століття вчені дійшли висновку про відсутність прямої залежності творчих здібностей від інтелектуального розвитку особистості, базових знань тощо. Був сформульований висновок про відсутність кореляції між коефіцієнтом інтелекту та здатністю створювати нове – креативністю (Дж. Гілфорд, Р. Кеттелл, Е. Торренс та інші) [80; 261; 266].

Тривалий процес різнобічних досліджень феномену творчості призвів до введення у науковий обіг низки понять («творчість», «творча особистість», «творчі здібності», «творча обдарованість» та «креативність»), які у контексті нашого дослідження потребують певного розмежування.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, термінологічного поля нашого дослідження дозволив зробити такі узагальнення:

1. У психологічних дослідженнях «творчість» розглядається як процес творення чогось нового; її прояви завжди індивідуальні, а сам процес, механізм акту творчості – це суб'єктивний акт індивіду [80].

2. Творча особистість характеризується вмінням зосереджувати увагу і довго утримувати її на проблемі; завзятістю у вирішенні тієї чи іншої задачі; оперуванням великим обсягом інформації, її інтенсивним використанням, проведенням аналогій, комбінуванням; гнучкістю розуму, широтою й оригінальністю мислення, критичним ставленням до своїх та чужих ідей, незалежністю думок та оцінок; підвищеним прагненням до самоствердження;

живою уявою, включенням елементів гри у виконанні завдань, наявністю естетичних шляхів та гумору тощо (К. Роджерс, Дж. Гілфорд) [60, 261; 264].

Отже, ми можемо говорити про творчу особистість як про таку, що володіє стратегіями розв'язання нових завдань, реалізує ці стратегії, здатна корегувати свою діяльність у залежності від конкретних умов та власних можливостей. Ці характеристики вказують на три складові особистості як цілісної системи, а саме: інтелектуальні, вольові, емоційні якості, що об'єднуються творчими здібностями.

3. Творчі здібності розглядаються як індивідуально-психологічні особливості, від яких залежить успіх діяльності та створюється можливість для творчої самореалізації. Творчі здібності розкриваються в процесі творчої діяльності та розвиваються в залежності від її характеру, вимог та умов навчання і виховання (В. Клименко С. Рубінштейн, Б. Теплов) [102; 197; 224].

У психологічній науці склалися три основних підходи у дослідженнях творчих здібностей та їх впливу на розвиток креативності:

а) заперечення впливу творчих здібностей на креативність (А. Маслоу, Д. Богоявленська) [24; 135]. Інтелектуальна обдарованість виступає як необхідна, але недостатня умова творчої активності особистості. Головну роль у детермінації творчої поведінки відіграє мотивація, цінності, особистісні риси, до яких належить когнітивна обдарованість, чутливість до проблем, незалежність у складних ситуаціях. Виняток складає концепція Д. Богоявленської, згідно з якою «креативна активність особистості» обумовлена певною психічною структурою, притаманною креативному типу особистості [23];

б) творчі здібності та креативність незалежні від інтелекту (Дж. Гілфорд, К. Тейлор, О. Пономарьов) [80;179;261]. Між рівнем інтелекту та рівнем креативності є незначна кореляція. Згідно з «теорією інтелектуального порогу» Е. Торенса, не існує креативів з низьким інтелектом, а є інтелектуали з низькою креативністю [266];

в) високий рівень інтелекту індивіда передбачає високий рівень творчих здібностей (Г. Айзенк, Р. Стернберг). Інтелект не є перешкодою, а є необхідною умовою досягнення творчого успіху. Однак, високий і надвисокий рівень інтелекту не гарантує високих творчих досягнень. Можна бути інтелектуалом і не стати творцем [260; 265].

В усіх трьох наукових підходах чітко простежується: здібності є результатом діяльності особистості та умовою, що забезпечують її успішність; не існує окремих «ключових» здібностей, які б уможлилювали досягнення найбільшої результативності, а лише своєрідне якісне поєднання багатьох здібностей (обдарувань) гарантує успіх будь-якої діяльності; розвиток здібностей залежить від цілеспрямованості процесу навчання і виховання; творчі здібності проявляються у процесі розв'язування проблем у різних комбінаціях і з різною виразністю; творчий стиль діяльності передбачає наявність оригінальності, новизни, подолання шаблонності як у процесі діяльності, так і в її результатах; не існує особливих творчих здібностей, особистість лише володіє певними якісними характеристиками, що проявляється за умов впливу системи мотивації; творчі здібності тісно пов'язані з потребами, інтересами та іншими мотивами діяльності особистості та є умовою і способом реалізації та стимуляції творчого потенціалу особистості.

4. Обдарованість – це якісне поєднання здібностей, своєрідна комбінація індивідуально-психологічних особливостей людини, яка уможливорює досягнення успіху. Отже, творчі здібності є складовою обдарованості.

Щодо співвідношення понять «креативність» і «творчість», то найпоширенішим є підхід, який полягає у тому, що креативність, з одного боку, реалізується в процесі творчості та є її мотиваційною основою (як суб'єктна детермінанта творчості), а з іншого – розвивається і формується в залежності від особливостей і умов перебігу творчості (як об'єктивна її детермінанта). Отже, креативність – це детермінанта творчого процесу (В. Козленко) [104].



Дж. Гілфорд, досліджуючи інтелектуальні здібності, структуру інтелекту, вперше вводить у науковий обіг термін «креативність». Автор виділяє два типи мислення: дивергентне і конвергентне, вважаючи перше «ядром» творчої обдарованості – креативності. За Дж. Гілфордом, креативність має такі характеристики: здатність до виявлення та формулювання проблеми, здатність до генерування великої кількості ідей, здатність до продукування найрізноманітніших думок, здатність відповідати на подразники нестандартним способом, здатність вдосконалювати об'єкт сприймання, додаючи певні деталі, здатність розв'язувати проблему шляхом реалізації аналітико-синтетичних операцій.

В узагальненому вигляді це – інтелектуально-творча ініціатива, своєрідна відкритість досвіду, чутливість до нового, уміння бачити і окреслювати проблеми, оригінальність, незвичність поглядів, позицій [60]. З урахуванням цих показників Дж. Гілфорд розробляв тести для дослідження креативності [261]. Подальше розроблення комплексу психодіагностичних тестових методик виявлення творчої обдарованості розширило параметри характеристики креативності.

За Е. Торренсом, креативність є процесом, породженим відчуттям дискомфорту, викликаного вадами (невідповідністю) у наявних знаннях, невизначеністю або незавершеністю діяльності, а її головними характеристиками є: здатність виділяти головне та здатність чинити опір стереотипам, усталеним поглядам, позиціям [265].

Згодом у теорію креативності Г. Сельє було введено поняття психологічної мотивації [204], яку А. Маслоу вважав джерелом творчості. Креативність за А. Маслоу – універсальна характеристика людини, основа її творчої самоактуалізації, а потребу творчої самоактуалізації – повної та вільної реалізації своїх здібностей і життєвих можливостей дослідник відносив до найвищого щабля піраміди людських потреб. Творча самореалізація, в широкому розумінні, є основною якістю, невід'ємною складовою характеристики психічно здорової, щасливої людини, яка живе в

гармонії з собою, творчо працює, реалізуючи свої здібності та обдарованість [135].

Цінним, у контексті нашого дослідження, є підхід до означення креативності запропонований Е. Фроммом згідно з яким, креативність є здатністю дивувати і пізнавати, знаходити вирішення нестандартних ситуацій, спрямованістю на нове і вміння глибоко усвідомлювати власний досвід. Це визначення вказує на інтелектуальні (знаходження розв'язків у нестандартних ситуаціях передбачає оригінальність та гнучкість розуму, а здатність глибоко усвідомлювати свій досвід орієнтує на взаємозв'язок з критичним мисленням) та мотиваційні (здатність дивуватися та пізнавати) аспекти креативності. «Спрямованість», «націленість» на відкриття нового вказує на креативність як певну специфічну здатність до творчості [61].

С. Меднік виокремлює ще одну якість креативності – осмисленість, позаяк креативна особистість не лише пропонує велику кількість нових ідей, але й здатна критично їх оцінювати, вибирати найбільш раціональну й таку, що відповідає поставленій меті. С. Меднік вважає, що всі люди потенційно креативні, необхідно лише створення сприятливих умов для її проявів [263]. К. Роджерс розглядає креативність як здатність продукувати нові способи розв'язку проблем, а креативну особистість як таку, що вільно висловлює свої почуття, думки, здатна на незалежні вчинки [264]. За Р. Стернбергом, креативна особистість здатна йти на розумний ризик, готова долати перешкоди, має внутрішню мотивацію, толерантність до невизначеності, готовність протистояти думці оточення, а підвищення рівня креативності пов'язував зі створенням творчого середовища [219]. На думку Я. Пономарьова, сутність креативності полягає в інтелектуальній активності та чуттєвості (сенсорності) до побічних продуктів своєї діяльності. За його переконанням, творчий продукт породжується інтуїцією і не може бути створений на основі логічних роздумів, а здатність «діяти подумки» є основою успіху при розв'язанні творчих завдань. Відтак, ще однією характеристикою креативності можна вважати чуттєвість до побічних

утворень (думок, образів, почуттів), що виникають під час мислинневого процесу, в умовах розв'язання творчих завдань [179].

Своєрідний підхід до розуміння феномену креативності запропоновано в оригінальній методиці «креативного поля» Д. Богоявленської. Згідно з яким, креативність є здатністю до дуже високого рівня інтелектуальної активності в ситуації, коли індивід змушений розв'язувати завдання, що потребують виходу за межі наявних умов або знань [24].

О. Матюшкін пов'язував креативність із задатками, нахилами, підвищеною чутливістю, динамічністю психічних процесів, а саме: емоційне ставлення, вплив почуттів на суб'єктивне оцінювання, вибір; схильність до швидких оцінок, розв'язків, прогнозів; здатність до вироблення стратегій і тактик у вирішенні проблем; пошук нестандартних розв'язків складних ситуацій тощо; швидкість у опрацюванні нової інформації, утворення асоціативних масивів; винахідливість, спритність; несвідоме, інтуїтивне розв'язання проблеми («позалогічне») [136; 184]. Відтак, креативність є ключовим моментом будь-якого творчого розв'язку.

М. Холодная характеризує креативність як здатність породжувати велику кількість оригінальних ідей в нестандартних умовах, як здатність творчо мислити, висуваючи оригінальні ідеї в умовах формулювання нових проблем, долаючи інертність власного мислення [243].

Якісно новий підхід до виявлення критеріїв креативності (когнітивно-поведінковий та мотиваційний) запропонували В. Дружинін та Н. Хазратова, за яким мотиваційний критерій передбачає особистісну значущість проблемної ситуації, що виникає під час розв'язку проблемних завдань (гри), включення результатів розв'язання в систему особистісних смислів дитини. На цьому тлі відбувається концентрація уваги до проблеми, здатність знаходити асоціативні зв'язки тощо [81].

Аналіз психологічної літератури засвідчує, що поняття «креативність» має різні тлумачення: дивергентне мислення (Дж. Гілфорд, Е. де Боно, О. Тихомиров) [39; 60; 228]; інтелектуальна активність (Д. Богоявленська)

[23]; інтегрована якість особистості (Я. Пономарьов) [179]; глибинна особистісна властивість індивіда (В. Дружинін) [80]; багатофакторний інтегрований цілісний феномен (Н. Пов'якель) [171]. У сучасних вітчизняних дослідженнях науковці (А. Іванченко, С. Максименко, В. Моляко, Р. Семенова, Т. Титаренко та інші) розглядають креативність як умову саморозвитку на когнітивному, вольовому, моральному та поведінковому рівні; потенціал, внутрішній ресурс, життєтворчу динамічну спрямованість особистості, що забезпечує їй здатність до творчості, успішної самореалізації у всіх сферах життєдіяльності; означений феномен пояснюється як процес і комплекс когнітивних та особистісних особливостей, притаманних кожній людині та є інтегрованою особистісною якістю, суб'єктивною детермінантою творчих проявів у навчальній діяльності [92; 133; 148; 205; 227].

На основі аналізу названих вище висловлювань робимо висновок про те, що *креативність* – це динамічна особистісна комплексна інтегрована якість, яка визначає здатність до творчості та є умовою самореалізації особистості.

Креативність не можна тлумачити ні як набір деяких задатків, ні як сукупність певних здібностей, позаяк, такий підхід зводить креативність до другорядного, малозмістовного поняття, що не вказує ні на природу, ні на сутність цього феномену. Натомість, креативність пов'язана практично з усіма рисами особистості, може виявлятися у мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість в цілому або її окремі сторони, продукти діяльності в процесі їх створення, тобто є багатофакторним феноменом [34, с. 13].

Її показником є не стільки творчий результат, скільки процеси, що її актуалізують, та характеристика середовища, у якому стимулюється творча продуктивність. Механізми творчої діяльності як акти креативного процесу включають: активну свідомість при постановці проблеми; активне безсвідоме на етапі розв'язку проблеми; активну свідомість у процесі відбору розв'язків, їх обґрунтування та перевірки [179].

Поштовхом до виявлення креативності в освітньому процесі є ситуація творчого завдання. За В. Моляко, у ситуації вирішення творчих завдань основою успіху є вибір стратегії розв'язання – утворення, що тісно пов'язане з сутністю поняття «креативність» – здатністю особистості до здійснення творчих дій, творчої діяльності від ситуативного застосування способів і засобів діяльності до стратегічної організації мислення; від матеріалізації задуму, розробленого іншими, до самостійної постановки проблеми; від суб'єктивної новизни продуктів до об'єктивної [148].

Отже, формування креативності особистості має здійснюватися на основі спеціальних завдань, у яких прописано інструментарій та конкретизовано навчально-виховну ситуацію. Ці висновки ми візьмемо за основу для розроблення комплексу творчих завдань з формування креативності старшокласників в процесі навчання всесвітньої історії.

Розв'язання завдань, спрямованих формування креативності, розпочинається з мотивації учнів, що, за переконанням Е. Торренса, ґрунтується на п'яти принципах: з повагою ставитися до незвичних питань; з повагою ставитися до незвичних ідей; показати дітям, що їх ідеї мають цінність; уможливити самоосвіту та заохочувати самостійність у навчанні; надавати можливість дитині вільно формулювати свої ідеї (ураховувати час, протягом якого їх ніхто не буде оцінювати, критикувати [266].

Успішність формування креативності старшокласників залежить від низки умов. К. Роджерс розрізняє внутрішні умови (ентенсіональність, відкритість новому досвіду, внутрішній локус оцінювання, здатність до незвичних поєднань) та зовнішні (психологічний комфорт, захищеність, свобода самореалізації, створення середовища, у якому визнається безумовна цінність індивіда, відсутнє зовнішнє оцінювання, забезпечується свобода самореалізації) [264]. Цю думку розвинули В. Дружинін та Н. Хазратова, які вважають, що для розвитку креативності є сприятливими нерегламентована атмосфера, демократичні відносини та приклади творчих проявів для наслідування. Сам механізм розвитку креативності вони уявляють так: на

основі загальної обдарованості під впливом мікросередовища та наслідування формується система мотивів, особистісних рис (нонконформізм, незалежність, мотивація самоактуалізації). За цих умов загальна обдарованість перетворюється в актуальну креативність [80, с. 215]. Ці висновки ми візьмемо до уваги для розроблення педагогічних умов формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії.

Формування креативності як особистісної характеристики в онтогенезі починається з мотиваційно-особистісного рівня, а далі – на продуктивному (поведінковому) рівні ми спостерігаємо складніше утворення – поєднання творчого потенціалу та засвоєних і опрацьованих особистістю засобів масової комунікації [80, с. 225]. В. Дружинін вважає, що на успішність процесу формування креативності впливає як загальний інтелект, так і настанови, інтереси, мотивація та інші психічні властивості особистості. Одночасно дослідник зазначає, що особистісні риси, які виробляються та розвиваються у процесі навчальної діяльності, та мотивація є опосередкованими важелями перетворення загальної обдарованості в здатність до навчання взагалі і навчання творчості зокрема [80].

Н. Хазратова та М. Гнатко вбачають тісний зв'язок між креативністю та наслідуванням, тобто несвідомим «научінням» [62; 242]. Процес формування креативності проходить низку етапів та супроводжується оволодінням соціально значущою діяльністю шляхом наслідування (імітації). Умовою переходу від наслідування до самостійної творчості, на їхню думку, є особистісна ідентифікація за зразком творчої поведінки [80, с. 249].

На основі аналізу означених концепцій можна стверджувати, що розвиток креативності відбувається за такою схемою: на основі загальної обдарованості під впливом мікросередовища та імітації формується система мотивів, особистісних властивостей (нонконформізм, незалежність, мотивація самоактуалізації) і загальна обдарованість перетворюється в актуальну креативність (синтез обдарованості та визначеної структури особистості). Складовими цього процесу є: мотиваційна (усвідомлення потреби у

творчості), інтелектуально-діяльнісна (оригінальність мислення, імпровізація, уміння презентувати свої ідеї), вольова (самостійність, наполегливість), емоційна (позитивне налаштування на творчий процес, позитивне творче середовище) [34, с.13]. Цими положеннями ми будемо послуговуватись у розробленні педагогічних умов формування креативності старшокласників в процесі навчання всесвітньої історії.

Важливу роль у формуванні креативності учнів відіграє навчальне середовище. Зокрема, Д. Саймонтон стверджує, що для розвитку креативності необхідне нерегламентоване середовище з демократичними відносинами та наслідування дитиною творчої особистості [203]. В. Дружинін головними рисами такого середовища називає: невизначеність (стимулює пошук власних розв'язків), багатоваріантність (різноманіття можливостей для знаходження розв'язків, предметно-інформаційна забезпеченість) та наявність зразків творчої поведінки та її результатів [80].

У психологічній літературі «ядром» креативності вважають дивергентне мислення (креативне) найважливішими показниками якого є: оригінальність, гнучкість, швидкість мислення, багата уява, сприйняття неоднозначності суджень, високі естетичні цінності, розвиток інтуїції, здатність людини відмовитися від стереотипних способів мислення та здатність ризикувати (Дж. Гілфорд) [60]; чутливість до проблем, пов'язаних з недоліком знань, ідентифікацією труднощів, процесом виникнення здогадок та формуванням гіпотез (Е. Торренс) [266]; здатність користуватися різними формами доказів; схильність до сумнівів (критичність мислення); почуття новизни; гостроти думки; інтуїція; здатність відкривати аналогії; сміливість та незалежність суджень; інтерес до парадоксів; логічна послідовність (А. Лук, А. Матюшкин) [130; 136]; здатність людини нестандартно вирішувати завдання (розробленість мислення), що стоять перед нею, і знаходити нові, ефективніші шляхи досягнення своїх цілей [5].

Поряд з поняттям креативне мислення дуже часто вживається термін критичне мислення, який розуміють як ретельно обдумане, зваженість щодо

інших суджень (чи повинні ми прийняти, відкинути або відкласти його, і рівень упевненості, з якою ми це робимо) (Д. Мур, М. Паркер); ретельне оцінювання не лише припущень, а й фактів, призводить до найбільш об'єктивних висновків шляхом аналізування всіх доцільних чинників і використання обґрунтованих логічних процесів (А. Кроуфорд, С. Метьюз, Д. Макінстер, В. Саул) [177, с. 6].

Не зважаючи на уявну подібність цих двох видів мислення, між ними є суттєві відмінності. З опертям на дослідження Р. Харіса, В. Береза визначає критичне мислення як мислення аналітичне, конвергентне, вертикально спрямоване, містить ймовірність, базується на судженнях, сфокусоване, об'єктивне, вербальне, лінійне (функції лівої півкулі мозку), результатом якого є аргументація, умовивід, а креативне мислення – генеративне, дивергентне, розглядає можливості, базується на припущеннях, розсіяне, суб'єктивне, візуальне, асоціативне (функції правої півкулі мозку), результатом є новизна, широкий вибір можливостей [16, с. 9]. Проте подібність цих типів мислення дає нам підстави використовувати певні прийоми та засоби формування критичного мислення у контексті завдань нашого дослідження.

Окресленою характеристикою середовища, в якому креативність актуалізується, будемо послуговуватися для розроблення методики формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії.

Досліджуючи проблему формування креативності старшокласників, ми враховували вікові особливості учнів та наявність двох рівнів креативності: потенційної та актуальної. За визначенням М. Гнатка, потенційна креативність – це природжена креативність, додіяльна, досоціальна, що характеризує готовність індивіда до проявів творчої активності, до опанування актуальною креативністю. Актуальна креативність є взаємодійно-набутою, соціалізованою. Процес трансформації потенційної креативності в актуалізовану (актулокреативогенез) складається з трьох основних періодів: дошкільного (вік 3–7 років), шкільного (7–17 років) та постшкільного (17–20



років і більше). Останній період завершує процес формування актуальної креативності і є відносно цілісним, тоді як два перші періоди складаються кожний з трьох істотно відмінних між собою фаз [62].

У контексті нашого дослідження цікавою є «індивідуаційна» фаза актулокреативогенезу (вік 15–17 років), якій притаманне поступове звільнення від установлених ідентифікаційних зв'язків з обраним об'єктом, ототожнення та розгортання процесу набування індивідом самостійного актуального креативного статусу. Формування креативності на цій фазі проходить шлях від копіювання до імітації, а далі – до творчого перетворення та самостійних творчих досягнень, за умови відсутності негативних чинників впливу, які можуть гальмувати формування актуальної творчої обдарованості та навіть руйнувати її [62].

За М. Гнатком, вік 15–17 років характеризується розгортанням процесу набуття самостійного актуального креативного статусу. З цією думкою суголосна позиція Г. Альтшулера, який вважає цей вік піковим у розвитку творчих здібностей та пошукової активності [1; 62]. Особливостями прояву пошукової творчої активності старшокласників Н. Шумакова вважає якісні зрушення у постановці питань, які набувають структури гіпотез, мають дослідницький характер; з'являються питання нового змісту, що мають особистісне значення (про можливість пізнання, прогнозування майбутнього, про місце і роль людини тощо). На кінець підліткового віку (15 років), на думку дослідниці, чітко виявляється (диференціюється) два крайніх типи активності у постановці питань, проблем, побудові здогадів – проблемний (творчий) та непроблемний (нетворчий). Ця тенденція наростає у наступній віковій групі. Старшокласники з проблемним типом активності (з високою креативністю) виявляють у ситуації невизначеності здібності до самостійної постановки питань, проблем, формулюванні задач і пошуку їх рішення. Такі учні вирізняються високою здатністю включатися у творчий процес [183].

В. Роменець, окреслюючи особливості творчого процесу у старшокласників, відносить до них творче переосмислення буденних вражень;

виступ проти буденності стає зворотною стороною їхнього прагнення до нового, виявляється «дух заперечення» і «дух творчості», розкриваючи можливість «активно постати перед світом» [195, с. 83]. Основою рушійних сил творчості є вчинок. Підґрунтям творчого процесу підлітків є індивідуальне творче опрацювання вражень на основі «репродуктивного матеріалу» (з книг, бесід з дорослими, з того, що особисто спостерігали, переживали). Старшокласникам притаманне «бажання зробити щось таке, чого ніхто і ніколи ще не звершував»; загострення здатності переноситися у внутрішній світ іншої людини, уявляти себе на її місці, співчувати їй; тяжіння до маловідомого, що є своєрідною формою прагнення нового; бажання вирізнитися, проявляти свою індивідуальність; необхідність живого продуктивного спілкування, як складової цілеспрямованого процесу навчання [195, с. 83].

Отже, результати проведеного дослідження засвідчують, що креативність не є вродженою якістю особистості, вона розвивається в безпосередній діяльності, у процесі навчання та виховання. Для отримання найкращих результатів у розвитку креативності старшокласника потрібно одночасно впливати на когнітивну, емоційно-вольову та мотиваційну сфери особистості (М. Гнатко, В. Дружинін, Д. Саймонтон, Н. Хазратова та інші). Особливо ефективно це відбувається у сенситивні періоди життя людини (яким є підлітковий вік). Він є піковим у розвитку творчих здібностей та пошукової активності. Старшокласників вирізняє інтенсивний розвиток логічного мислення, підвищена пізнавальна активність, поява нових мотивів навчання – це головне впливає на пізнавальні процеси та інтелект у цілому та створює передумови самостійної творчої діяльності учнів [34, с. 14]. Суттєві зрушення відбуваються і в розвитку самосвідомості старшокласника, відбувається активне становлення особистості [59]. Підліткам притаманна здатність до самостійної постановки проблем і пошуку їх розв'язання, висока здатність включатися у творчий процес. Пусковим механізмом такого включення, з нашого погляду, можуть бути проблемні, рольові, ситуативні

завдання, «ситуації вибору» тощо. Ураховуємо, що такі завдання мають міститися у комплексі завдань з формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії.

Отже, систематизація напрацювань теорії креативності та здійснення наукового синтезу численних розробок науково-практичних шкіл дозволяє сформувавши психологічне підґрунтя розробленню та ефективному впровадженню методики формування креативності старшокласників у процесі вивчення історії, спрямованої на розв'язання проблем розвитку особистості, готової до творчої діяльності, яка вирізняється можливостями і здатністю здійснювати цю діяльність та самостійно оцінювати її результати.

В українській педагогічній науковій думці ідея розвитку творчості учнів посідає одне з чільних місць, охоплюючи різні аспекти цього процесу, як от: прояв природних нахилів і здібностей через самопізнання у творчій праці (Г. Сковорода) [210]; виховний ідеал «вільна самосвідома творча особистість» (К. Венцель) [160]; формування розуму й активної думки, а не на вкидання в голову учня різноманітних знань (С. Русова) [199]; «виховання в учнів формальних здібностей інтелекту», без яких людина не зможе «рухати культуру вперед», їй потрібні «логічне мислення і творча фантазія» (Г. Ващенко) [45]; розвиток здібностей і творчих сил дитини, підготовка до життєвих реалій (О. Духнович) [82]; навчально-виховний процес має спрямовуватися не лише на отримання знань і розвиток вмінь, а сприяти всебічному розвитку школярів, розвитку їх творчих здібностей (О. Музиченко, С. Васильченко, С. Шацький) [160]; навчити дітей творчо мислити (В. Сухомлинський) [222].

У педагогічній науці другої половини ХХ – початку ХХІ століття проблеми розвитку творчості учнів у процесі навчання розробляються у контексті дослідження розвитку творчих здібностей та творчого мислення (А. Алексюк, Л. Занков, П. Лейбенгруб, І. Лернер та інші); формування та розвитку творчої особистості (В. Андрєєв, Н. Кичук, О. Савченко, С. Сисоєва та інші); методів творчого застосування знань на практиці (Є. Голант,

Г. Щукіна та інші); самостійної та пізнавальної активності учнів (Н. Дайрі, М. Скаткін, О. Стражев та інші); концепцій проблемного навчання (А. Алексюк, Є. Ільїн, М. Махмутов, В. Оконь та інші) і розвивального навчання (Л. Виготський, В. Давидов, Л. Занков та інші); організації продуктивної освітньої діяльності (Є. Голант, Дж. Дьюї); евристичної діяльності (А. Хуторський); теорії розв'язання винахідницьких задач (Г. Альтшуллер, І. Верткін); дослідження творчого потенціалу вчителя (А. Морозов, С. Сисоєва, В. Риндак, Д. Чернілевський та інші). Це створило підґрунтя для постановки нової проблеми – формування креативності особистості у процесі навчання.

У педагогічній науці, як і в психології, не існує усталеного визначення поняття «креативність» та не запропоновано єдиного підходу або концепції формування креативності. У педагогічному словнику поняття «креативність» трактується як творчі можливості (здібності) людини, які можуть проявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, здібність породжувати множину оригінальних ідей в нерегламентованих умовах діяльності [64, с. 243].

Наразі, вчені визначають креативність по-різному, здебільшого як здатність породжувати надзвичайні ідеї, відходити від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації (В. Крижко, І. Мамаєва) [115]; інтегративна якість особистості, яка є суб'єктивною передумовою та одночасно показником творчості в усіх сферах діяльності (В. Фадєєв) [232]; здатність породжувати унікальні ідеї, результати, способи розв'язання проблем (О. Скрипченко) [211]; базовий компонент особистості (внутрішній ресурс людини), здатної до творчості, що реалізується через діяльність та забезпечує її результативність (Ж. Рудницька) [198]; творча, новаторська діяльність (Г. Сазоненко) [202]; пов'язана зі створенням нових матеріальних та ідеальних продуктів, загальна здібність до творчості (С. Литвиненко) [128]; здібність індивіда, що входить у структуру обдарованості як незалежний чинник (Р. Павлюка) [165]; складова творчої особистості, що визначає

внутрішні передумови творчості («креативне ядро» – природжене) та надбане (додаткові мотиви, характерологічні особливості, творчі вміння та індивідуальні особливості психічних процесів), що формуються і розвиваються у процесі освіти й життєдіяльності (С. Сисоєва) [207]; творчий потенціал особистості, який виявляється у мисленні, почуттях і спілкуванні та зумовлює її готовність створювати оригінальні продукти / продукцію діяльності, що мають наукову, соціальну, матеріальну та культурну цінність (А. Сологуб) [217]. У контексті нашого дослідження найбільш слухним видається визначення креативності О. Кононко, яка визначає загальні здібності особистості, її здатності до творчості, комплексу особистісних та інтелектуальних особливостей, який є основою прояву творчості [110].

У західній педагогіці (Ф. Баррон, М. Боден, Е. де Боне та інші) креативність пов'язують зі створенням нового продукту: особистість, включаючись в креативний процес, активізується в креативному середовищі та набуває якостей креативності, які актуалізуються у креативному продукті [39; 185; 256; 258].

На основі аналізу названих вище тлумачень робимо висновок про те, що креативність – це складне багатокomпонентне поняття, сукупність особистісних якостей індивіда (особистісних орієнтацій, мотивів, здібностей, знань, умінь, досвіду), що забезпечують її здатність здійснювати діяльність (освітню, професійну) на творчому рівні.

У сучасних педагогічних дослідженнях творчість розглядається як вид діяльності, що проявляється в діях, спрямованих на створення нових продуктів, які втілюються в образ, матеріалізують суспільно ціннісну ідею [168]. В цьому сенсі, як вважає В. Цапок, творчість є умовою розвитку особистості [246]. Прихильники цієї концепції вважають, що у творчій діяльності головним є не кінцевий предметний результат, а сам процес зумовлений внутрішнім надихаючим мотивом; у творчій діяльності виявляються та вдосконалюється здатність людини до самореалізації;

досягнення результату творчої діяльності є задоволенням потреби у самовдосконаленні [134; 172; 203; 245].

Це дає підстави вважати правомірним визначення творчості не лише як створення нового продукту, але й перетворення у свідомості та у поведінці суб'єктів. І. Волощук та В. Серіков наголошують на тому, що знання, уміння та навички є обов'язковою умовою здійснення того чи іншого творчого акту, сутність творчості не в формальному накопиченні знань, умінь та навичок, а у їх використанні як засобу відкриття нових шляхів, способів дії, які ведуть до якісно нових результатів [53; 206]. На цей аспект звертає увагу й А. Хуторської вважаючи, що творчість визначається не лише за творчим результатом, але й за творчим процесом [245, с. 254].

Отже, творчість проявляється не стільки у перетворенні об'єкта, скільки у змінах, що відбуваються у суб'єкта творчості. Такий підхід дозволяє розглядати творчість як самоактуалізацією людини (прагнення розвитку та реалізації своїх особистісних можливостей) у результаті чого відбувається зростання її свідомості, особистість збагачується знаннями та досвідом. Варто зазначити, що ці зміни (кількісні та якісні) виявляються у низці характеристик, до яких Ю. Львова та П. Підкасистий відносять подолання стереотипів мислення, стандартних підходів до вирішення навчальних та професійних проблем та свідчать про креативний вектор розвитку особистості (зародження задуму; накопичення знань і навичок, які необхідні для чіткого усвідомлення та формулювання завдання, розробка плану розв'язку; зосередження зусиль і пошук додаткової інформації; вміння, конструктивного виконання задуму) [131; 170].

Під час дослідження з'ясовано, що творчість – діяльність людини, яка створює нові оригінальні цінності, у процесі якої здійснюється самореалізація й самоактуалізації особистості, а креативність актуалізується в умовах творчої діяльності.

Актуальним для нас є висновок, що творча діяльність здійснює комплексний вплив на особистість учня, посилює динаміку особистісного

розвитку, реалізацію його індивідуальних можливостей, її здатність до творчої діяльності. Вчені одностайні у твердженні, що лише у творчості відбувається цілісний процес самоактуалізації та самореалізації особистості, ефективність якої обумовлена рівнем розвитку окремих якостей і здібностей, що забезпечують творчість необхідним «інструментарієм». З таким підходом згодні і ми та будемо дотримуватися його в нашому дослідженні.

Результатом творчої діяльності є творча особистість. У педагогічній літературі це поняття тлумачиться як особистість, що здатна у своїй діяльності вийти за межі уставленого і звичайного, стандартного і стереотипного, буденного і дріб'язкового; зорієнтована на позитивні цінності та реалізацію свого потенціалу, що дозволяє їй бути ініціативним учасником історичного процесу (Л. Сморг) [216]; особистість, якій притаманна стійка, високого рівня спрямованість на творчість, органічна єдність мотиваційно-творчої активності з високим рівнем творчих здібностей, що забезпечує їй можливість досягти прогресивних результатів в одному чи кількох видах діяльності (Н. Киричук) [101].

Поряд з поняттям «творча особистість» як тотожне вживається поняття «креативна особистість». С. Сисоева пропонує їх розрізняти. Вона вважає креативність складовою творчої особистості, що визначає внутрішні передумови творчості та характерологічні особливості, індивідуальні особливості психічних процесів, творчі вміння, мотиви, що формуються і розвиваються у процесі освіти та життєдіяльності [208]. Отже, у процесі формування креативності потрібно обов'язково забезпечувати подальший розвиток внутрішніх передумов творчості (тобто «креативного ядра»), як основи творчої особистості індивіда, так і системи її якостей і здібностей, що розвиваються у процесі систематичної творчої діяльності. Зазначимо, що будь-яка особистість потенційно володіє здібностями, і може проявляти їх тією чи іншою мірою у процесі розв'язання навчальних ситуацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури уможливив твердження, що рівень творчих досягнень і можливостей особистості залежить від «базових» (інтелектуально-

логічних, інтелектуально-евристичних, комунікативно-творчих) здібностей, що розвиваються у процесі навчання, та індивідуальних особливостей психічних процесів, які сприяють успіху в творчій діяльності, і за рахунок яких особистість здатна діяти, як творчо-активний суб'єкт в оточуючому середовищі. Внаслідок впливу зовнішніх чинників актуалізуються особистісні якості (мотиваційно-творча активність та спрямованість), які сприяють досягненню результатів освітньої діяльності.

В умовах упровадження компетентнісного підходу, що вимагає спрямованості освіти на розвиток особистісних якостей школяра, які забезпечують здатність самостійно розв'язувати проблеми в різноманітних сферах діяльності (пізнавальних, світоглядних, моральних та інших) на основі як соціального, так і набутого власного досвіду, особливої організації освітнього процесу та оцінювання його результатів [176, с 7-10], формування креативності у процесі вивчення історії у старшій школі набуває актуальності. Аналіз структури ключових і предметних компетентностей вказує на їхню креативну спрямованість, наприклад: набуття вміння вирішувати проблеми, знаходити нові варіанти розв'язку проблеми, застосовувати набутий досвід у нестандартних ситуаціях тощо. Отже, їх формування потребує креативності, яка позитивно впливає на цей процес. Результати аналізу докладніше представлено на попередніх етапах дослідження [31, с. 66-68].

З опертям на теоретичний аналіз проблеми, зазначимо, що креативність є однією з характеристик творчої особистості, наявність якої збільшує вірогідність творчих досягнень. Отже, що креативність – це здатність створювати, тоді як творчість – це результативна діяльність у створенні якісно нового. Креативна діяльність є структурною складовою творчої діяльності, що породжується креативністю, результатом якої є створення різних видів креативного продукту.

Зазначене дозволяє стверджувати, що креативність як суб'єктивна детермінанта творчих проявів надає освітній діяльності продуктивного характеру і виступає засобом розвитку суб'єктності та компетентностей учнів.



Отже, внаслідок проведеного аналізу психолого-педагогічної літератури чітко окреслюється понятійне поле дослідження (Рис.1.1), в якому креативність є складником творчості та якістю, яка разом з критичним мисленням є основою інноваційності як ключової компетентності. Державний стандарт базової середньої освіти (2020 р.) визначає інноваційність як здатність учня реагувати на зміни та долати труднощі; відкритість до нових ідей; ініціювання змін у класі, закладі освіти, родині, громаді тощо; спроможність визначати і ставити перед собою цілі, мотивувати себе та розвивати в собі стійкість і впевненість, щоб навчатися і досягати успіхів [75].



**Рис.1.1. Понятійне поле дослідження**

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що креативність не є вродженою якістю особистості, вона розвивається у безпосередній діяльності, у процесі навчання та виховання та має прояви на кожному етапі розвитку особистості, але з різною інтенсивністю, яка залежить від вікових особливостей і пізнавальних можливостей [59; 62; 184; 195; 252].

Підлітковий вік характеризується розгортанням процесу набуття самостійного актуального креативного статусу та є піковим у розвитку творчих здібностей та пошукової активності (Г. Альтшулер, І. Верткін, М. Гнатко, В. Роменець, Н. Шумакова та інші) [2; 62; 241; 195; 253]. Для

забезпечення формування високого рівня креативності старшокласника, як стверджують М. Гнатко, В. Дружинін, Д. Саймонтон, М. Холодная та інші, потрібно одночасно впливати на когнітивну, емоційно-вольову та мотиваційну сфери особистості [62; 80; 203; 243]. Старшокласників характеризує висока здатність включатися у творчий процес, а, отже, формуються передумови самостійної творчої діяльності. Це обумовлено появою нових мотивів навчання, розвитком логічного мислення та інтелекту в цілому, підвищенням пізнавальної активності. Е. Гергель відзначає, що суттєві зрушення стаються у розвитку самосвідомості старшокласника, відбувається активне становлення особистості [59]. Дослідники підкреслюють, що старшокласники виявляють у ситуації невизначеності здібності до самостійної постановки питань, проблем, задач і пошуку їх рішення [70; 183; 253]. Фактором інтенсифікації цього процесу є системне застосування проблемних ситуацій у процесі навчання історії. Їх призначення – породження продуктивних творчих процесів мислення учня, стимулювання його інтелектуального й особистого розвитку [241, с. 188]. У підлітків формуються індивідуальні способи сприймання, усвідомлення, відтворення й узагальнення, які визначають шляхи накопичення, опрацювання, трансформації інформації [70; 106; 127]. Формування креативності відбувається на основі розвитку потреби у творчості, творчої свідомості та управління творчим процесом за допомогою виконання нестандартних, творчих завдань у певній системі [84]. Ефективність здійснення учнями творчої діяльності, результативність роботи над навчальними завданнями залежить від позитивної внутрішньої мотивації, впевненості у своїх силах, свідомому визначенню мети своєї діяльності та засобів її досягнення, тобто від творчої свідомості, сформованість якої свідчить, що особистість вірить у свої сили, усвідомлено обирає мету діяльності, має уявлення про власне майбутнє [99; 240; 252].

У «Психологічній енциклопедії» мотив визначається як причина, що спонукає до діяльності, спрямованої на задоволення певних потреб [182, с.

212]. Психологи (С. Рубінштейн, О. Леонтьєв) визначають мотив як структурний компонент людської діяльності, без якого неможливо розкрити її психологічну природу [124; 197]. Мотивація є складним механізмом, що характеризується співвідношенням внутрішніх і зовнішніх чинників, які комплексно впливають на розвиток особистості, та є передумовою творчої діяльності. Внутрішній характер мотиву творчості, на думку І. Зязюна, створює найбільш сприятливе поле для самовияву та самовдосконалення, реалізації прагнення людини до втілення себе у матеріальній формі, до рефлексії [90]. У нашому дослідженні беремо до уваги емоційні та мотиваційні чинники, які комплексно впливають на розвиток особистості старшокласника.

Предметом дискусій у психолого-педагогічних дослідженнях залишається питання переважаючого впливу на креативність внутрішніх або зовнішніх чинників. Прихильники зовнішньої детермінації пов'язують розвиток творчої активності учнів з умовами виховання, впливом соціального середовища та системи навчання. Іншою є думка, що стверджує існування внутрішніх передумов творчої активності та називає таку нестимульовану зовні пошукову, перетворюючу активність – креативністю. Дослідники, які зосередили свої пошуки на внутрішніх передумовах, розглядають творчу активність як таку, що базується на специфічних творчих здібностях, задатках, що можуть проявляти себе в різних видах діяльності [23; 84; 171; 184]. У розроблені експериментальної методики будемо дотримуватися позиції, що у процесі навчання креативність розвиваються залежно від мотиваційної сфери учня, його активності та умов організації навчально-виховного процесу.

Ураховуючи, що креативність пов'язана практично з усіма особистісними утвореннями, може виявлятися у мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість в цілому, або її окремі сторони, продукти діяльності в процесі їх створення, ми погоджуємося з Н. Пов'якель, Т. Розовою, А. Морозовим, Д. Чернілевським,

які розглядають креативність як інтегральну якість, що включає цілі системи взаємопов'язаних якостей [150; 170].

На підставі проведеного аналізу можна зробити висновок, що креативність є фундаментом творчої особистості, а детермінантою креативності виступає творча активність індивіда. Креативність є характерною ознакою творчої особистості, що забезпечує її творчу активність. Вчені розуміють креативність як внутрішні передумови, особистісні утворення, які сприяють досягненню творчих результатів. Особистість внаслідок впливу зовнішніх чинників набуває креативності, яка потенційно може розвиватися за сприятливих умов [248].

З огляду на зазначене вище, сформулюємо власне розуміння сутності досліджуваного феномену. Ми тлумачимо *креативність старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії* як динамічну особистісну якість інтегрованого характеру, яка визначає здатність до творчості та є умовою самореалізації особистості, проявляється на різних рівнях (несвідомому, свідомому) як в індивідуальній діяльності, так і в соціально-рольовому плані, основою якої є самоактуалізація, рефлексія та суб'єктивна самооцінка. Ми будемо дотримуватися означеної характеристики креативності та послуговуватись нею у своєму дослідженні.

Отже, аналіз науково-педагогічної та методичної літератури з проблеми дослідження дозволив нам визначити наявність різних підходів до тлумачення змісту поняття «креативність», уточнити зміст ключового поняття дослідження «креативність старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії».

## **1.2. Компоненти, критерії, показники та рівні сформованості креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії**

У визначенні компонентної структури креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії та подальшої проєкції її змісту для

окреслення змісту критеріїв і показників означеної якості спираємось на уточнену в попередньому розділі її сутність. При цьому враховуємо, що особистість має внутрішні передумови (особистісні утворення, нейрофізичні задатки, специфіку когнітивної сфери), які забезпечують її творчу активність, тобто не стимульовану зовні пошукову та перетворювальну діяльність, етапами реалізації якої є:

- підготовка, під час якої здійснюється логічний аналіз проблемної ситуації, використовуючи набуті знання, також фіксуються суперечності між елементами проблемної ситуації, висувається гіпотеза; здійснюється спроба подолати ці суперечності приводить до загострення емоційної напруги, активізується пошукова домінанта;

- *інтуїтивне розв'язок*, який базується на знаннях, сформованих уміннях та набутому особистістю досвіді та завершує процес логічного пошуку, раптово виникає у вигляді осяяння, інсайту, супроводжується переживанням абсолютної впевненості у правильності гіпотези, тобто відбувається робота надсвідомого над проблемою;

- *вербалізація знайденого розв'язку* на основі ідеї, що виникла, констатується розгорнутий спосіб розв'язання проблеми;

- *обґрунтування (логічне) розв'язку* і його перевірка [160, с. 118].

Беремо до уваги поліфункціональність креативності, що пов'язана із такою визначальною її характеристикою як суб'єктивна детермінанта творчих проявів, завдяки якій навчальна діяльність набуває продуктивного характеру і виступає засобом розвитку суб'єктності та компетентності учнів.

Як було попередньо зазначено в підрозділі 1.1, креативність є динамічною та інтегрованою категорією, яка вміщує значну кількість характеристик, тому у психолого-педагогічній літературі не існує єдиного визначення її структури, показників та критеріїв її сформованості.

Аналіз наукової літератури уможливив вирізнення кількох підходів до виокремлення компонентів креативності. Перший – пов'язаний з перерахуванням певних характеристик креативності, які забезпечують

здійснення креативної діяльності. Так, Г. Альтшулер до таких показників відносить: 1) наявність нової або недосягнутої суспільно значущої мети або системи цілей; 2) наявність програми досягнення поставленої мети і контроль за її виконанням; 3) бажання і виконання значного обсягу робіт для реалізації планів; 4) опанування технікою розв'язку завдань, подолання труднощів, що постають на шляху досягнення мети; 5) здатність відстоювати свої ідеї, ігнорувати суспільне невизнання, вірність ідеї; 6) відповідність досягнених результатів поставленій меті [1; 2]. Цінність запропонованої класифікації в її структурі, що відповідає традиційним етапам діяльності (мета – програма – реалізація – апробація – результат), де проявляються й особистісні якості учнів (мотиви діяльності, рівень опанування технікою розв'язання, світоглядні позиції особистості).

У цьому контексті цікавою є думка розробника евристичного навчання А. Хуторського, який визначив три групи взаємопов'язаних якостей особистості учня (когнітивні, креативні та організаційно-діяльнісні), що в сукупності забезпечують здійснення навчальної діяльності та одночасно проявляються і розвиваються у процесі самостійної продуктивної діяльності. Автор вказує на значущість креативних якостей особистості у процесі навчання, які цементують когнітивні та організаційно-діяльнісні, та обумовлюють можливість досягнення високих освітніх результатів [245, с. 238-242]. До креативних якостей більшість авторів відносять: натхненність, гнучкість розуму, чутливість до суперечностей, здатність до емпатії, наявність власної думки, почуття новизни, ініціативність, винахідливість, нестандартність, асертивність, здатність до генерування ідей, проникливість, вміння бачити знайоме в незнайомому та навпаки, подолання стереотипів, прогнозування, формулювання гіпотез, конструювання версій, закономірностей, формул, теорій, наявність особистісних результатів освіти, що відрізняються від освітніх стандартів глибиною, тематикою, наявність досвіду реалізації своїх творчих здібностей у формі виконання творчих робіт, їх захисту, участі у конкурсах, олімпіадах тощо [15; 104; 136; 245].

Другий підхід пов'язаний з поданням загального переліку якостей, що конкретизують креативність. Яскравим прикладом такого підходу є розроблена Н.Добровольською структура креативності менеджера невиробничої сфери, до якої дослідниця включає проблемне бачення предмета; вміння висувати гіпотези, оригінальні ідеї; здатність до дослідницької діяльності; здатність до виявлення суперечностей; уміння аналізувати, інтерпретувати; раціонально використовувати робочий час; здатність до аутодидактичних функцій (самоконтроль, самооцінка, самоаналіз); знання ті досвід ефективних технологій міжособистісного спілкування; пошуково-креативний стиль мислення тощо [163, с. 22].

Третій підхід репрезентують ті дослідження, в яких окремі характеристики креативності поєднані у певні блоки (компоненти).

Зокрема, К. Мартіндейл вирізняє у структурі креативності єдність когнітивних здібностей, матриць мотиваційних та особистісних характеристик. Також вказує на якості «креативної поведінки»: самоповага, наполегливість, високий рівень енергії, широке коло інтересів, сензитивність до проблем, ентузіазм, надання переваги складним або невизначеним задумам, відкритість досвіду і нешаблонність [262].

Особливу цінність для нашого дослідження становить модель Н. Хазратової, яка у структурі креативності виокремила такі компоненти: мотиваційний, когнітивний і поведінковий. Рівень розвитку цих компонентів відрізняє суб'єкта з низькою креативністю від суб'єкта з високою креативністю [242].

В. Павленко, проаналізувавши низку фундаментальних праць з проблеми розвитку креативності, дійшла висновку, що визначення структури креативності залежать від визначення чинника, який відіграє в ній провідну роль: продукт креативного процесу повинен відрізнятися оригінальністю (П. Джексон, А. Кестлер, С. Мессик); креативні досягнення неможливі без знань із проблем креативності (Т. Амабайл) і володіння методами й прийомами генерування ідей (Д. Треффінджер, К. Урбан) [163, с. 18]. З

опертям на проведений аналіз, дослідниця виокремила п'ять складників креативності: мотиваційний компонент – передбачає формування мотивації успіху; емоційно-ціннісний – сприяє формуванню інтересу до невідомого, відстоювання своєї думки, розвитку креативного потенціалу; когнітивний – передбачає засвоєння учнями специфічних знань (креативна грамотність), знань способів розв'язку завдань, розуміння сутності проблеми; конативний – забезпечує оволодіння специфічними навичками – прийомами і методами генерування ідей. особистісний – визначає наявність певних рис особистості [163, с. 26].

В. Антонішева вирізняє у структурі креативності три компоненти: когнітивний – включає знання способів вирішення завдань, знання алгоритму розв'язання проблеми, розуміння сутності проблеми, бачення нового в звичайному, аналізу та синтезу; емоційно-ціннісний – містить інтелектуальні й креативні здібності, творчий потенціал, інтерес до невідомого, відстоювання своєї думки; практично-діяльнісний – визначається вмінням давати кілька правильних відповідей на одне запитання, приймати думку іншого, відстоювати свою думку, комбінувати, моделювати, удосконалювати, створювати нові об'єкти [163, с. 22].

П'ятикомпонентну структуру креативності пропонує І. Гриненко: мотиваційний (передбачає формування мотивації успіху); емоційно-ціннісний (сприяння стану психофізіологічної когерентності та прийняття майбутніми учителями засад культури); когнітивний (засвоєння учнями специфічних знань психолого-педагогічних основ креативності); конативний (оволодіння специфічними навичками – прийомами та методами генерування та аналізу ідей); результативний (створення креативного навчального продукту – тексту) [63, с. 51].

Проте в науково-педагогічній літературі найпоширенішою є чотирьох або трьох компонентна структура креативності: пізнавальний, емоційно-мотиваційний та діяльнісно-творчий компоненти структури креативності студентів (В. Фрицюк) [238]; мотиваційно-ціннісний, когнітивний і



практиологічний компоненти структури креативності майбутніх бакалаврів педагогічної освіти (Ю. Варлакової) [44]; мотиваційний, інтелектуальний, діяльнісний, емоційний компоненти креативності майбутнього педагога (О. Подгузова) [172, с. 46-47]. У подальшому ми будемо враховувати результати цих досліджень.

Аналіз і синтез численних психологічних та педагогічних напрацювань з теми дослідження дозволив зробити узагальнення щодо структурних компонентів креативності старшокласників. З опертям на положення загальної та вікової психології, проаналізувавши основні підходи до формування креативності у педагогічній науці, ми пропонуємо у структурі креативності старшокласників виділити такі компоненти:

*мотиваційно-емоційний* – пізнавальна мотивація старшокласника, орієнтація на творчу діяльність, на пошук шляхів реалізації своїх потенційних можливостей через творчість на уроці, здатність до самоактуалізації, емоційне налаштування на творчий процес, спрямованість на досягненні мети творчої діяльності, розвиток уяви, фантазії, емпатії, здатність відчувати різнобарвні емоції, чутливість до нового, здатність до саморегуляції;

*інтелектуальний* – оригінальність, гнучкість, оперативність мислення, творча уява, легкість асоціацій, швидкість у засвоєнні інформації, схильність до порівнянь, зіставлень;

*діяльнісний* – швидкість опанування уміннями, діяльність за ступенем самостійності, продуктивності, організованості, здатність до вироблення стратегії та тактики розв'язку нових завдань, навчальних проблем.

Для діагностування сформованості креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії необхідно використати певну систему критеріїв та показників. Ураховуючи подані у першому підрозділі нашого дослідження теоретично обґрунтовані визначення поняття «креативність» та визначену вище її структуру (мотиваційно-емоційний, інтелектуальний та діяльнісний компоненти), ми дійшли висновку, що критеріями сформованості

креативності є характеристики, які дають змогу сформулювати судження про зміни, що відбуваються у процесі формування цієї якості у процесі навчання.

Проведений аналіз психологічної та психодіагностичної літератури засвідчив відсутність єдиного універсального підходу до діагностики феномену креативності. Для оцінки рівня сформованості креативності найбільш поширені: адаптований варіант тесту творчого мислення Е. Торренса, розроблений Є. Тунік; батареї креативних тестів, створених на основі тестів Дж. Гілфорда; адаптований варіант опитувальника креативності Д. Джонсона, що спрямований на оцінку та самооцінку характеристик творчої особистості [229]. Перераховані тестові програми, здебільшого, є трудомісткими в проведенні та обробці отриманих даних. Складність діагностики креативності також полягає в тому, що жодна тестова програма не є абсолютно надійною, так як дослідники по-різному визначають творчі характеристики особистості.

У ситуації відсутності єдності поглядів у цьому питанні принциповим є врахування особистісних проявів креативності, описаних у підрозділі 1.1.: особистісне ставлення старшокласників до творчої діяльності; мотивація учнів, бажання творчої самореалізації; здатність старшокласників бачити проблеми, генерувати ідеї, висувати гіпотези тощо; здатність до рефлексії та суб'єктивної самооцінки.

Отже, на основі проєкції змісту компонентів креативності старшокласників на опис критеріїв означеної якості та з урахуванням вищезазначених особистісних її проявів, було розроблено низку показників її діагностування (за Дж. Гілфордом, Е. Торенсом та модифікацією креативної шкали Л. Веретеннікової) [49; 69; 229].

Кожен з показників містить характеристики, на основі яких можна сформулювати судження про рівень розвитку або прояву того чи іншого критерію сформованості креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії. У сукупності ці характеристики окреслюють рівні прояву загальних ознак. Це дозволило зробити висновок про рівень сформованості

креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії та виокремити критерії рівнів сформованості означеної якості, динаміка якої проаналізована в описі дослідного навчання: *мотиваційний, емоційно-вольовий, когнітивний та операційно-діяльнісний*. Зміст критеріїв деталізовано основними і додатковими показниками. Розроблені критерії покладено в основу оцінювання сформованості мотивів та умінь, що забезпечують виконання контрольних завдань. Рівні сформованості компонентів креативності старшокласників визначено як високий, вищий за середній, середній, низький.

Розкриємо особливості оцінювання рівнів за кожним із критеріїв:

*мотиваційний критерій* креативності характеризується наявністю пізнавальних інтересів та мотивів творчої самореалізації, наданням переваги творчим видам діяльності.

*Високий рівень* виявляє старшокласник, якого характеризує широке коло пізнавальних інтересів та прагнення творчої діяльності, усвідомлене ставлення до навчання та можливості виявити себе в ньому, позитивних мотивів творчості, бажання проявити себе у творчості, прагнення творчої самореалізації.

*Рівень, вищий за середній*, притаманний учневі, у якого сформовані мотиви навчальної діяльності, пізнавальні інтереси та бажання творчої самореалізації в окремих видах навчальної діяльності.

*Середній рівень* виявляє учень, який виявляє обмежене коло інтересів, у нього лише частково сформована мотивація до навчальної діяльності та бажання проявити себе у творчості, а під час навчання він прагне «золотої середини».

*Низький рівень* означає, що учень не вміє визначати й формулювати особистісно значущі цілі навчальної діяльності, а, відтак, байдужий до навчального процесу, не демонструє готовність до розв'язання навчальних проблем, демонструє нестійкі, імпульсивні пізнавальні мотиви.

*Емоційно-вольовий критерій* креативності виявляється у реакціях як на процес творчої діяльності, так і на її результати, здатності оцінювати власний творчий продукт.

*Високий рівень* властивий учневі, який отримує відчуття задоволення від процесу навчання всесвітньої історії, зорієнтований на досягнення мети та особистісно значущих результатів творчої діяльності, а також переває емоцій радості, захоплення, натхнення, розвинена самооцінка і вимогливість до себе.

*Вищий за середній рівень* характерний учневі, який переживає позитивні емоції під час навчання, може об'єктивно оцінювати власну творчу діяльність та креативний продукт.

*Середній рівень* співвідносний з тим, що учень виявляє позитивні емоції під час навчання лише в окремих ситуаціях, а об'єктивна оцінка створеного ними продукту залишається несформованою.

*Низький рівень* демонструє учень, що не відчуває потреби творчої діяльності, пасивний у процесі розв'язанні проблемних завдань, швидко втомлюється.

*Когнітивний критерій* креативності чітко простежується за такими критеріями: творче застосування знань програмового матеріалу та самостійність, дивергентність мислення.

*Високий рівень* властивий учневі, що демонструє вільне володіння програмовим матеріалом (грунтовні, системні знання предмету) і високий рівень дивергентності мислення (оригінальність, гнучкість, швидкість, роздробленість тощо).

*Вище за середній рівень* властивий учневі, що володіє набутими знаннями, має достатній рівень сформованості предметних вмінь і навичок та використовує їх для розв'язання навчальних проблем, під час продукування усних і письмових креативних продуктів.

*Середній рівень* виявляє учень, який частково розуміє важливість знань, умінь і навичок сприймати, інтерпретувати історичну інформацію, виявляє

труднощі під час розв'язанні проблемних завдань і продукування власних креативних продуктів.

*Низький рівень* демонструє учень, який презентує слабкі, безсистемні знання, засвоєні на репродуктивному рівні.

*Діяльнісно-операційний* критерій сформованості креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії визначається за умінням продукувати ідеї, висувати гіпотези, обґрунтовувати доведення, переносити набуті раніше знання та уміння у нестандартні ситуації, формулювати нові стратегії розв'язання навчальних проблем.

*Високий рівень* властивий учневі, що моделює творчу діяльність відповідно до тематичних завдань всесвітньої історії, послуговується різноманітними стратегіями розв'язання проблемних завдань, генерує ідеї, гіпотези, доведення.

*Вищий за середній рівень* співвідносний з тим, що учень не завжди може сформулювати розв'язок завдань у нестандартних ситуаціях (самостійна розробка задуму), внаслідок чого відчуває труднощі під час проектування ідей, гіпотез, доведень, власних аргументацій.

*Середній рівень* притаманний учневі, який володіє знаннями алгоритму розв'язку завдань (матеріалізація задуму розробленого іншими) лише у стандартних ситуаціях, невиразно формулює висновки, відчуває труднощі в їхній інтерпретації історичної інформації.

*Низький рівень* демонструє учень, у якого уміння сформовані лише на репродуктивному рівні, що не володіє стратегіями й тактиками розв'язку творчих завдань, його приваблюють однотипні завдання або ті, що передбачають дії за інструкцією.

Узагальнену характеристику критеріїв і показників, що деталізується у співвідношенні з рівнями сформованості креативності старшокласників представлено у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

## Критерії та характеристика рівнів сформованості креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії

### Мотиваційний критерій

**Показники:** наявність пізнавальних інтересів та мотивів творчої самореалізації, надання переваги творчим видам діяльності.

Високий	Вище за середній	Середній	Низький
Наявність широкого кола пізнавальних інтересів, усвідомленого ставлення до навчання, позитивних мотивів творчості, бажання проявити себе у творчості, бажання творчої самореалізації.	Наявність обмеженого кола інтересів, сформованість мотивів навчальної діяльності; проявляють інтерес та бажання творчої самореалізації в окремих видах навчальної діяльності.	Наявність обмеженого кола інтересів, часткова сформованість мотивів навчальної діяльності; учні прагнуть «золотої середини».	Наявність байдужого ставлення до навчання, байдужості або небажання розв'язувати навчальні проблеми. Нестійкі, імпульсивні пізнавальні мотиви.

### Емоційно-вольовий критерій

**Показники:** прояв реакцій на процес творчої діяльності, на її результат, оцінка власних творчих продуктів.

Високий	Вище за середній	Середній	Низький
Відчуття задоволення від процесу і результатів творчої діяльності. Спрямованість на досягнення мети творчої діяльності. Переважають емоції захоплення, натхнення. Розвинена самооцінка, вимогливість до себе.	Учні відчувають позитивні емоції у процесі навчання. Об'єктивна оцінка власних творчих продуктів.	Учні відчувають позитивні емоції у процесі навчання лише в окремих ситуаціях. Об'єктивна оцінка власних творчих продуктів не сформована.	В учнів переважають байдужість або негативні емоції. Учні відчувають втому від проблемних завдань.

### Когнітивний критерій

**Показники:** знання програмного матеріалу, самостійність, дивергентність мислення.

Високий	Вище за середній	Середній	Низький
Ґрунтовні, системні знання предмету. Вільне володіння програмним матеріалом, високий рівень дивергентності мислення (оригінальність, гнучкість, швидкість, роздробленість, тощо).	Учень володіє набутими знаннями, використовує їх для розв'язання навчальних проблем, повільний темп їх розв'язку.	Знання не систематизовані, учень відчуває ускладнення у використанні визначених програмою знань. Міцне, але повільне засвоєння навчального матеріалу.	Слабкі, безсистемні знання, засвоєні на репродуктивному рівні.

### Операційно-діяльнісний критерій

**Показники:** уміння продукувати ідеї, висувати гіпотези, обґрунтовувати, переносити набуті раніше знання та уміння у нестандартні ситуації, формулювати нові стратегії розв'язку навчальних проблем.

Високий	Вище за середній	Середній	Низький
Уміння сформовані на творчому рівні. Уміння проявляються в сукупності, застосовуються у різних навчальних ситуаціях.	Уміння сформовані на конструктивно-творчому рівні. Окремі уміння проявляються в нестандартних ситуаціях, звужене коло розв'язку творчих завдань.	Уміння сформовані на конструктивному рівні (вирішення стандартних ситуацій). Учні відчувають утруднення у розв'язку творчих завдань (дії за зразком, перехід до пошуку нових способів розв'язку проблем).	Уміння сформовані на репродуктивному рівні (виконання однотипних завдань, завдань за інструкцією.). Учні вібірково проявляють активність у вирішенні пізнавальних завдань.

Отже, креативність старшокласників вимірюється за мотиваційним, емоційно-вольовим, когнітивним і діяльнісно-операційним критеріями, що деталізуються відповідними показниками та мають чотири рівні сформованості: високий, вищий за середній, середній та низький.

Запропоновані критерії вимірювання рівня сформованості старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії, співвідносні з критеріями оцінювання освітніх досягнень здобувачів загальної середньої освіти. На всіх етапах педагогічного експерименту застосовано показники оцінювання за окресленими рівнями.

Визначені критерії, рівні та показники сформованості компонентів креативності старшокласників забезпечать можливість проведення моніторингу сформованості означеної якості у ході експериментального дослідження та у подальших пошуках з метою визначення шляхів підвищення рівня її сформованості у процесі вивчення всесвітньої історії.

### **1.3. Методичні основи формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії**

Креативність, як зазначалося у підрозділі 1.1, формується під час організації продуктивного пізнання. Відтак, модель процесу формування креативності має відповідати логіці продуктивного навчання. О. Любарська, аналізуючи технології формування творчої особистості, виводить наступний алгоритм продуктивного навчання: а) пізнання – знайомство з ідеєю, проблемою; сприйняття – зіставлення нового зі своїм досвідом, опрацювання інформації; засвоєння – зіставлення власного досвіду з досвідом довкілля, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, перегляд нагромадженого, наявних засобів, методів, бажання вдосконалити те, що вже існує; вплив – вибір засобів, методів нової дії, реалізація, порівняння результатів особистісного впливу [160, с. 117, 118]. Якщо накласти цей алгоритм на



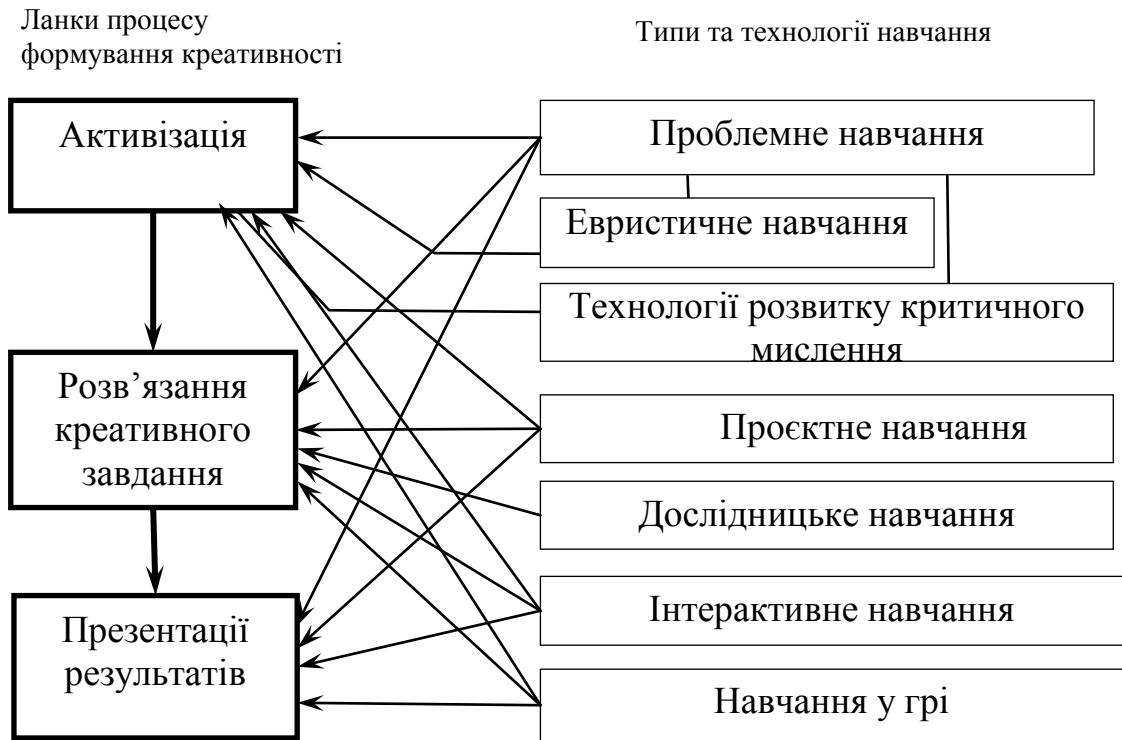
організаційні складові, то можна відокремити три основних ланки процесу: пізнавальна активізація (мотивація, актуалізація особистого досвіду, усвідомлення проблеми тощо); розв'язання креативного завдання (розв'язання креативного завдання); презентація (демонстрація результатів діяльності, їх обґрунтування, обговорення та рефлексія).

Формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії має будуватися як процес розв'язання певних навчальних проблем (креативних завдань), що вимагають від учнів відкриття нового за умови критичного ставлення до інформації та способів її інтерпретації. З цього випливає, що моделювання креативного навчання має спиратися на основні засади і методичний супровід проблемного та евристичного навчання, а також на технології розвитку критичного мислення.

Також процес формування креативності, що пов'язаний з максимальною самостійністю учнів, має будуватися, з одного боку, відповідно завдань творчої діяльності історика (дослідження джерел, їх інтерпретація, зіставлення існуючих інтерпретацій тощо), а з іншого боку, реалізовуватися за чітким планом (завдання проєкту). Відтак, організація креативного навчання має використовувати ідеї, засоби та прийоми дослідницького та проєктного навчання.

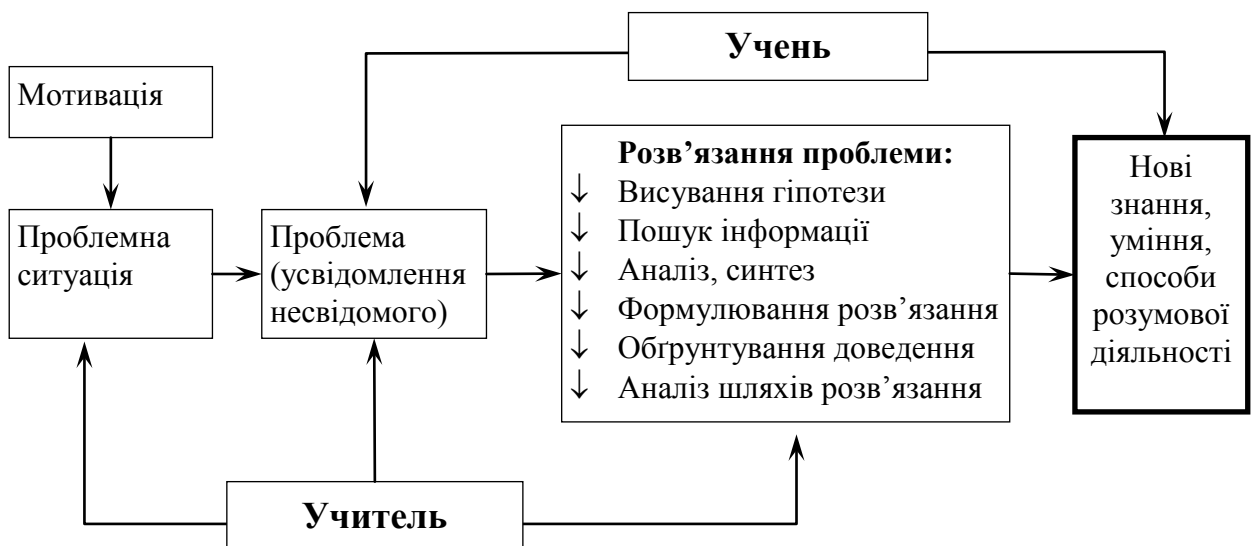
Ураховуючи, що креативні ідеї народжуються та відшліфовуються під час активного обговорення, активізуються на етапі розв'язання креативного завдання та під час презентації результатів, то доцільним є звернення до методичних можливостей інтерактивного навчання (ситуаційного моделювання). Отже, виникає досить чітка методична залежність моделі формування креативності учнів від згаданих вище типів навчання, що відображено на рис.1.2.

Проведений аналіз робіт І. Лернера [126; 127], М. Махмутова [137], В. Оконя [157], А. Фурмана [240; 241] дає підстави стверджувати, що найкраще відповідають завданням формування креативності старшокласників і створюють умови ефективності цього процесу освітні ситуації розвивального



**Рис. 1.2. Дидактичні можливості різних типів навчання для формування креативності учнів**

Застосування проблемних ситуацій сприяє підвищенню активності школярів (мимовільне бажання дії, що викликає внутрішній та зовнішній прояв діяльності), самостійності у діях та мисленні (здатність застосовувати наявні знання та уміння для розв'язання завдань, сміливість у пошуку та захисті власної точки зору), вміння співробітництва та комунікації (Рис. 1.3).



**Рис.1.3. Алгоритм розв'язання проблемної (креативної) ситуації**

Основним освітнім результатом є розвиток таких мислинневих операцій, які забезпечують можливість високого рівня розвитку здатності до творчості: самостійне перенесення знань і вмінь у нову ситуацію; бачення нової проблеми в знайомих ситуаціях, виділення нової функції об'єкту, його можливості служити новій, несподіваній меті; самостійне комбінування відомих способів діяльності у новий спосіб; бачення структури об'єкту, варіантів розв'язку цієї проблеми, побудова принципово нового способу розв'язання на відміну від інших відомих.

У контексті нашого дослідження важливими є такі концептуальні положення: застосування проблемного викладу у поєднанні з постановкою конкретних пізнавальних завдань сприяє зростанню самостійності у навчанні та забезпечує просування від репродуктивного до творчого рівня пізнавальної активності (І. Лернер) [126]; творчий рівень пізнавальної активності учнів визначається самостійністю діяльності учнів, що спрямована з'ясування сутності історичних явищ, процесів, об'єктів, що вивчаються (І. Лернер) [127]; розв'язання проблемних ситуацій, різних за характером змістової сторони суперечностей: недостатність знань учнів для пояснення нових фактів; необхідність використовувати раніше засвоєні знання й уміння для вирішення нового завдання; наявність суперечності між теоретично можливим шляхом розв'язання завдання та неможливістю практичного його здійснення; наявність суперечності між практично досягнутим результатом розв'язання завдання і відсутністю в учнів знань для його теоретичного обґрунтування (М. Махмутов) [137].

Найпоширенішим видом проблемного навчання є проблемний виклад, який презентує зразок розв'язання проблем: алгоритм аналізу проблем, формулювання гіпотез, послідовність їх розв'язку та обґрунтування. Застосування цього методу в освітньому процесі сприяє залученню учнів до пізнавальної діяльності, активізує їх мислення (учні опановують прийоми пошуку), орієнтує на перехід від репродуктивної діяльності до продуктивної творчої. Діалог, що розпочинається під час проблемного викладу, передбачає

поступове введення додаткових елементів проблемності та, як результат, створює умови формування креативності. Метод передбачає таку етапність: учитель створює проблемну ситуацію; створення проблемних ситуацій з подальшим їх розв'язком учителем; пошукова діяльність учнів за участю вчителя (пропонується алгоритм розв'язку); самостійна пошукова діяльність під контролем учителя (учні самостійно розробляють план розв'язку).

Проблемний виклад доцільно застосовувати на початковому етапі формування креативності старшокласників при ознайомленні з новими способами розв'язання проблеми.

Важливими для моделювання процесу формування креативності старшокласників в процесі вивчення всесвітньої історії є засади технології розвитку критичного мислення. Мета технології визначається як підготовка громадян для відкритого суспільства, які здатні формувати думки, вибирати з-поміж ідей, що конкурують, найбільш раціональні, розв'язувати проблеми та обговорювати позиції. Ключовою категорією технології є критичне мислення, під яким розуміється процес розгляду ідей, позицій з різних ракурсів, відповідно до їх змістових зв'язків та у порівняння з іншими ідеями [235, с. 6].

За нашими спостереженнями технологія критичного мислення передбачає формування в учнів певних здібностей та умінь, що складають основу креативності, зокрема: здатність бачити проблему, аналізувати, оцінювати та інтерпретувати факти, здійснювати порівняння, формулювати висновки, генерувати ідеї, обґрунтовувати судження, розв'язувати проблеми, ухвалювати рішення.

Зауважимо, що формування креативності має подібні до технології критичного мислення функції та етапи: евокації – збудження інтересу учнів, заохочення їх до формування цілей навчання; усвідомлення значення (реалізація змісту) – дослідження проблеми, набуття нових знань для побудови міркування; рефлексії (міркування, відтворення) – особистісне сприйняття смислу ідей, поширення знань у нові контексти.

У побудові освітнього процесу з метою формування креативності візьмемо до уваги спектр методів і прийомів напрацьованих технологією критичного мислення: методи попередньої активізації, методи усвідомлення значення та рефлексивні [14]. Розглядаємо їх як такі, що уможливають комплексне формування креативності.

У пропонованому експериментальному дослідженні процесу формування креативності вважаємо доцільним використання: збудження інтересу цікавим фактом, інтерпретацією, «мозкової атаки», класифікації відомих фактів за певною ознакою, розподіл тексту на частини із запитаннями-прогнозами (що буде далі?), визначення основних слів, що зустрічається в тексті тощо. Організацію активного навчання з метою створення простору для самостійних міркувань і розв'язків забезпечать методи усвідомлення значення: позначки – у тексті учні мають позначити «v» – те, що підтверджує попередні знання учнів, «+» – нова інформація, «-» – те, що суперечить знанням, «?» – те, що дивує; керована діяльність; щоденник подвійних нотаток – запис у лівій частині аркуша важливих фактів, у правій – коментарів до них; «запитання – відповідь» – учні в парах або ланцюжком ставлять запитання до тексту та відповідають на них; взаємонавчання – частина учнів грає роль учителя (ставлять запитання, коригують відповіді); групи спільного навчання; розширена лекція – виклад матеріалу з постійним заохоченням учнів ставити запитання; – думайте – працюйте у парах – обмінюйтесь думками; кероване вивчення – читання або слухання за інструкцією. Пропоновані технологією критичного мислення рефлексивні методи забезпечать позитивний клімат навчання, який створюватиме емоційні стимули для успішного формування креативності: запитання про реакцію читача – визначення найважливіших та емоційно насичених аспектів теми; огляд щоденників подвійних нотаток; спільна пізнавальна дискусія; «останнє слово за мною» – на картці учні записують цитату та коментар, усі висловлюються з приводу неї, але останнє слово залишається за власником картки; дискусійна мережа – добірка доказів «за» та «проти»; дебати; 10-

хвилинне есе; «ціле за часткою» – на підставі відповідей на частину тексту скласти враження про решту тексту [14, с. 7-8].

Для реалізації завдань нашого дослідження особливого значення набувають ідеї евристичного навчання, висунуті А. Хуторським. Поетапне формування мотиваційно-емоційного, інтелектуального і діяльнісного аспектів креативності За нашими спостереженнями, евристичне навчання дає змогу забезпечити ефективність методики формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії шляхом добору найбільш адекватних методів, форм і засобів навчання:

1) здатне забезпечити функціонування особистісних механізмів формування креативності учнів: позитивної мотивації (забезпечення позитивного клімату навчання, який створюватиме емоційні стимули для успішного навчання), активну роль учнів у навчальному процесі (організація активного навчання), стимулювання творчої діяльності учнів (стимулювання пізнавальної самостійності учнів з метою розвитку діяльності від репродуктивного до творчого рівня), активізацію рефлексивної позиції старшокласників;

2) пропонує групи методів, які «знаходяться» поза творчістю і забезпечують її реалізацію» [245, с. 547]: метод вигадкування – створення раніше невідомого учням продукту за допомогою певних творчих дій; метод «якщо» – моделювання умовної ситуації; метод образної картини – зображення за допомогою малюнків, символів, ключових термінів, взаємозв'язків між подіями та явищами у межах одного процесу; метод гіперболізації – збільшення чи зменшення об'єкту пізнання або його окремих якостей (найвизначнішої особи, найкращого фахівця ...); метод аглютинації – поєднання того, що не поєднується; метод «мозковий штурм» - збирання і генерація у малих групах якомога більшої кількості ідей щодо певної проблеми; метод синектики – базується на мозковому штурмі та різного виду аналогій, інверсії, асоціації тощо; метод морфологічної скриньки – складання

різних комбінацій відомих і невідомих елементів; метод інверсії – принципово протилежне, альтернативне рішення [245, с. 547];

3) забезпечує можливість створення учнями власних освітніх продуктів завдяки конструюванню творчих завдань, як засобу формування креативності: стимулює пізнавальну активність, пошук нового у звичному, чуттєвість до проблем, суперечностей, тобто створення ситуацій дослідження, пошуку; стимулює учнів до самостійної постановки проблемних питань; формує вміння прогнозувати наслідки прийнятих рішень; розвиток мислення, що реалізується у різних стратегіях мислення; застосування вправ на активізацію творчої уяви; створення атмосфери непрагматичності, толерантності, співробітництва [253];

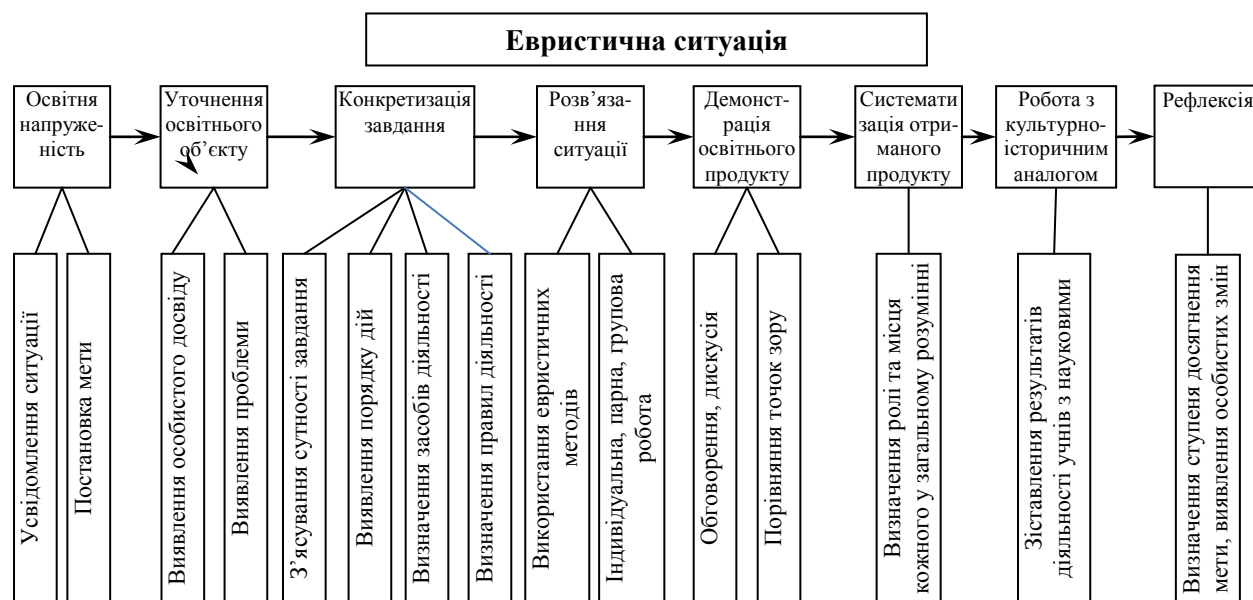
4) пропонує розгалужену типологію евристичних уроків: урок формулювання та розв'язування завдань; урок – діалог (дискусія, диспут, евристична бесіда); урок – парадокс; урок – фантазія; урок відкриття; урок творчості; урок моделювання; урок символотворчості; урок «зміни» історії (власне бачення можливостей розвитку історичних подій); урок – евристична ситуація; урок створення казки, літопису тощо; ділова гра; рольова гра; урок – подорож (реальна, віртуальна); урок – навпаки (учень у ролі вчителя); урок у школі майбутнього; урок прогнозування; урок – олімпіада; урок творчого спілкування; урок захисту творчих робіт [245, с. 562].

Основу евристичного навчання складає розв'язання евристичної ситуації – ситуації незнання, яка розгортається від створення освітньої напруженості до рефлексії (Рис.1.4).

Логіка розгортання евристичної ситуації буде взята нами за основу для розробки методики формування креативності старшокласників як розв'язання креативних ситуацій.

Найбільш ефективним у формуванні творчих здібностей, а відтак, і креативності старшокласників є інтерактивне навчання. Це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка побудована на постійній взаємодії

(конкуренції, кооперації, співробітництві) учасників навчального процесу [178. с. 24].



**Рис.1.4. Логіка розгортання евристичної ситуації**

У інтерактивному навчанні реалізується ідея співробітництва тих, хто навчає і тих хто навчається, учитель виступає як організатор цього процесу, консультант, навчає учнів конструктивній взаємодії, створює доброзичливу атмосферу, сприяє оздоровленню психологічного клімату на уроці, підвищує мотивацію учнів до навчання. Головними у процесі такого навчання є учні, їх взаємодія та співпраця, результати їхньої спільної діяльності, наголошує О. Пометун [178]. Характерними рисами інтерактивного навчання вважають: побудову навчання як розв'язання серії взаємопов'язаних проблемних ситуацій; переважно групову форму роботи учнів на уроці; опору на особистий досвід; відкритість навчання, відсутність раз на завжди визначеного рішення; співробітництво різних рівнів (вчитель-група, вчитель-учень, учень-група, учень-учень); широкий зворотній зв'язок – учень бачить реакцію вчителя, може проконсультуватися в будь-який момент навчання; емоційне піднесення, розкутість; діалог – основний елемент навчання [15; 178].



Аналіз теоретичних узагальнень О. Пометун [175] дозволив виокремити низку елементів технологій інтерактивного навчання, які можуть бути використані у нашій експериментальній методиці. Головно, це стосується організації навчального заняття на засадах інтеракції. На початку уроку з метою актуалізації опорних знань учнів доцільно використовувати «мозковий штурм», розгляд казусів (реальних випадків, історичних ситуацій), «делегування повноважень». Далі вирішується завдання мотивації потреби у вивченні нового способу дії шляхом проблемних ситуацій, роботи в малих групах.

На етапі формування необхідних умінь доцільно проводити ситуативне моделювання: рольові ігри, імітації, консалтинг, взаємонавчання, дебати, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Необхідно передбачити творче перенесення набутих знань та умінь у нові умови шляхом методу проєктів, етюдів, есе, портфоліо, презентації тощо. Такий підхід є особливо цінним у розв'язанні проблем формування креативності старшокласників [30, с. 86].

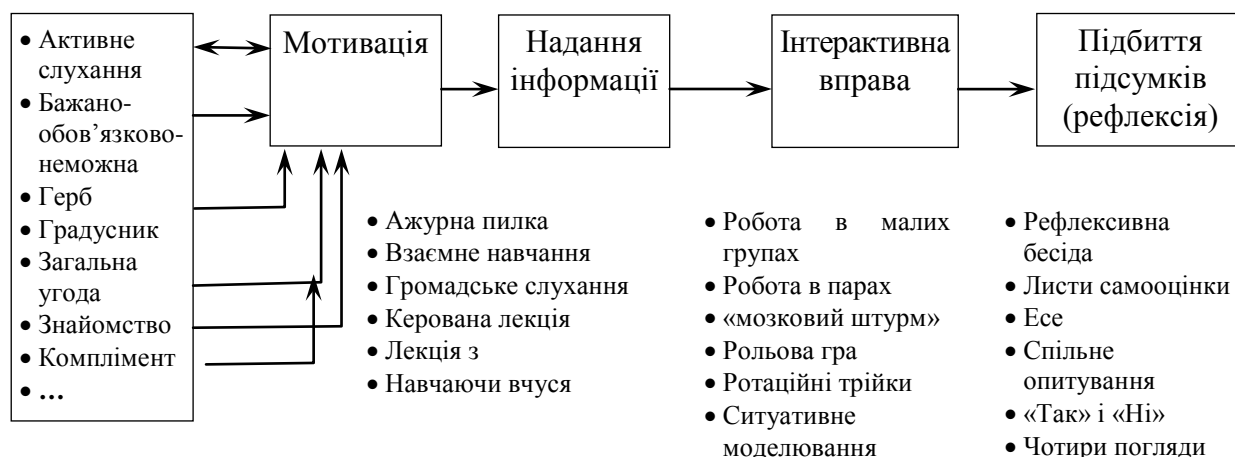
Закріпленню теоретичних знань, виробленню практичних умінь та ціннісних орієнтацій учнів сприяють технології ситуативного моделювання, які передбачають, наприклад, імітацію діяльності (судове слухання), розігрування ситуації за ролями (учень виконує роль історичного персонажу). Організація ситуативного моделювання (навчальної гри) передбачає послідовне проходження таких етапів: 1) підготовчого (попереднє оголошення теми та мети; розподіл ролей; підготовка приміщення, наочності); 2) актуалізації (актуалізація проблеми, а також знань учнів); 3) власне гри; 4) підсумки моделювання; 5) аналіз результатів діяльності, рефлексія.

Аналіз практичного застосування навчальної гри засвідчує, що її впровадження відбувається різними способами: проведення уроку-гри; використання гри як структурного елементу уроку (ігрова ситуація); застосування під час уроку ігрових прийомів, у тому числі, неімітаційних, наприклад, розгадування ребусів, кросвордів. Взаємодія учнів у процесі

навчання відбувалася через обговорення, дискусію («коло ідей», «мікрофон», «ажурна пилка» тощо).

Результати аналітичної роботи засвідчують, що у грі учасники навчального процесу знаходяться в інших умовах, ніж у традиційному навчанні. Учніма надається максимальна свобода інтелектуальної діяльності, яка обмежується лише визначеними правилами гри. Старшокласники самі обирають ролі, розподіляють завдання гри. В умовах навчальної гри відбувається опрацювання змісту предметного матеріалу в різноманітних формах, формуються уміння роботи з ним. Гра змушує школяра мобілізувати всі свої знання, вміння, особистий досвід, проявляти та розвивати самостійність, творчі здібності та створює умови формування креативності.

Логіка інтерактивного заняття, якої ми будемо дотримуватися у подальшому дослідженні, зображена у рис.1.5.



**Рис. 1.5. Логіка інтерактивного заняття**

Інтерактивне (комунікативно-діалогове) навчання вимагає особливої уваги до організації ефективної комунікації, що забезпечується діалогом, дискусією.

Дискусія надає можливість формулювати та відстоювати власну позицію, аргументувати її. У нашому дослідженні доцільно використовувати різні види дискусій. А саме: панельна дискусія, дискусія-симпозіум, дискусія-презентація. З опертям на дослідження Н. Венцевої для їх організації ми

враховували: 1) наявність проблемної ситуації, створеної за допомогою дискусійного питання; 2) змістова спрямованість самореалізації учнів; 3) комунікативну основу, здобуття учнями знань під час спілкування один з одним і вчителем; 4) логічну побудову методу (теза – аргумент – спростування або доведення тези); 5) організаційну завершеність (створення проблемної ситуації, її обговорення, прийняття узгодженого рішення, підбиття підсумків), які за своїми потенційними можливостями (створюють умови для спілкування з однолітками, висловлення власних думок, застосування знань у нестандартній ситуації, відчуття власної компетентності, прояву ініціативності) мають сприяти розвитку соціальної мотивації учнів; 6) застосування різних методів історичного пізнання (порівняльно-історичного, методу аналогій, визначення причин за наслідками, визначення мети діяльності особи чи групи за наслідками їх дій тощо); 7) наявність різних поглядів на сутність історичних явищ; 8) аналіз соціальної сутності історичних явищ, пошук соціальних мотивів їх виникнення, розвитку та реалізації; 9) виявлення причин та умов виникнення історичного явища, визначення особливостей його розвитку, обґрунтування значення та наслідків; 10) те, що історичне явище може бути викликано комплексом різних причин, в тому числі й суб'єктивних, які не завжди визначені, тому питання, що розглядається, може залишитися відкритим; 11) можливість моделювання соціальної ситуації [46, с. 20-22; 47, с. 30-31; 48, с. 13].

Кожний навчальний предмет знайомить учнів з основними досягненнями науки, яка складає його зміст, та з методами роботи науковців певної галузі. В історії це аналіз та інтерпретація джерел. На наш погляд, їх використання на уроках історії сприяє формування базових для розвитку креативності вмінь: самостійного пошуку, переконливої аргументації, критичного аналізу тощо. Уважаємо, що отримані у процесі опрацювання історичних документів знання є «будівельним матеріалом» для створення задуму розв'язання пізнавального завдання. У роботі з навчальною інформацією в учнів формуються здатність застосовувати наявні знання та

уміння для розв'язку завдань, оперувати ними як інструментом створення творчого продукту, розвивається здатність акумулювати та переосмислювати досвід виконання пізнавальних завдань. Звідси впливає особлива роль дослідницького навчання у формуванні креативності учнів у процесі навчання історії. П. Мороз розглядає дослідницьку діяльність у двох контекстах: процесуальному (як спосіб пізнавальної діяльності) – який спонукає учнів до створення оригінального навчально-значущого продукту, у процесі роботи над яким використовуються засвоєні знання, вміння та навички навчально-пізнавальної діяльності, здійснюється їх перенесення в нові умови, проводиться комбінування відомих способів діяльності чи створюється новий підхід до розв'язання проблеми; змістовного цілеспрямовання особистості (як об'єкт засвоєння: від пошукового навчання – до навчання пошуку) – який розглядається, як форма зв'язку між внутрішнім світом учня, спрямованістю його потенціалу та зовнішнім світом і суспільством [149, с. 12].

Основними характеристиками дослідницького навчання, на думку О. Леонтович та П. Мороза, є: 1) виділення в навчальному історичному матеріалі проблем, які можуть передбачати неоднозначність у їх розв'язанні; спеціальне конструювання навчального процесу; 2) формування уміння висувати версії, гіпотези, обирати проблеми, формулювати їх; 3) розвиток уміння роботи з різними версіями на основі аналізу першоджерел – методики відбору матеріалу, порівняння та інше; 4) робота з першоджерелами у розробленні версій; 5) удосконалення уміння аналізу історичної інформації, джерела і прийняття у процесі аналізу однієї з версій, висунутих раніше [123; 149, с. 12].

Однією з поширених форм організації дослідницького навчання останнім часом стали лабораторно-практичні роботи, суть яких полягає в самостійному дослідженні історичних джерел, яке передбачає формулювання й аргументацію особистих оцінних суджень на основі дослідження документів. Можливе як колективне, так і їх індивідуальне виконання. Типова лабораторно-практична робота з історії має таку структуру: актуалізація

опорних знань; мотивація діяльності; усвідомлення змісту завдання, визначення його етапів; опрацювання необхідної для розв'язку інформації (аналіз, узагальнення, систематизація); оформлення підсумків та їх презентація [15, с. 140]. Для лабораторно-практичної роботи, особливо індивідуальної, характерний високий рівень самостійності учнів в опануванні знаннями та уміннями, що забезпечують уявне та практичне перетворення об'єктів, ситуацій тощо, тобто створює умови для прояву універсальної здатності особистості будувати нові образи шляхом перетворення чуттєвого, інтелектуального, практичного та емоційно-ціннісного досвіду. Логіка побудови лабораторно-практичної роботи, за К. Бахановим, полягає в тому, що вона розпочинається з актуалізації знань та корекції опорних уявлень учнів. Актуалізація передбачає повторення або сприйняття учнями основних фактів і понять, необхідних для виконання роботи. На цьому етапі за допомогою евристичної бесіди учні знайомляться з дійовими особами та процесами, що відбувалися у визначений історичний період. Завершується актуалізація формулюванням завдання (частіше проблеми), яке вони повинні розв'язати під час лабораторно-практичної роботи та здійснюється мотивація діяльності. Після усвідомлення учнями змісту роботи, вони обирають, сприймають і усвідомлюють порядок виконання завдань (А – за визначеною метою, Б – за загальним планом, В – за докладним інструктажем) та шукають способи його виконання.

Основна частина лабораторно-практичної роботи – аналіз джерел – вилучення необхідної інформації, її аналіз, узагальнення відповідно до завдання, письмова фіксація результатів, які узагальнюються й систематизуються у вигляді висновків, та презентуються під час обговорення (підсумкової дискусії). Завершується робота теоретичною інтерпретацією учнями і вчителем результатів роботи. Отримані результати роботи уводяться вчителем за допомогою конспективного викладу до загальної канви навчального матеріалу та ставляться завдання для самостійного вивчення

вдома. Отже, прослідковується певна схема діяльності (Рис. 1.6) [13, с. 199-200].



**Рис. 1.6. Алгоритм проведення лабораторно-практичних робіт (за К. Бахановим)**

У контексті нашого дослідження лабораторно-практичні роботи нам цікаві з огляду на можливість використання побудови навчального заняття як своєрідної основи для розв'язування креативних завдань.

Акцентуємо увагу на тому, що ефективною формою організації навчальної діяльності учнів у дослідницькому навчанні є групова робота, яка не пригнічує творчої ініціативи кожного учня, а навпаки, дозволяє враховувати його індивідуальні можливості та використовувати їх у ході розв'язку різних навчальних проблем (О. Матюшкін) [184]; поєднується з різними методами навчання і може застосовуватися на різних етапах уроку; вчителю важливо стимулювати співробітництво, взаємодію всередині групи завдяки продуманій організації роботи та підбору завдань (К. Баханов) [13].

Дослідники К. Баханов, І. Єрмакова, В. Мирошніченко, Л. Пироженко, О. Пометун, С. Шевцова відзначають актуальність методу проектів через його спроможність формувати важливі вміння, які є складниками багатьох ключових та предметних компетентностей, а саме: дослідницькі, рефлексивні,

уміння й навички працювати в колективі, комунікативні [12; 78; 178; 181]; спрямованість на активізацію діяльності учнів з урахуванням їх інтересів та здобуття вагомого практичного досвіду розв'язку проблем. Низка українських методистів, розробляючи практичні аспекти впровадження проєктів у процес вивчення історії (З. Возна, В. Мирошніченко, П. Мороз, М. Чорна та інші), окреслили основні вимоги до проєктної діяльності: 1) стимулюванні інтересу учнів до визначеної проблеми, значущої в дослідницькому, творчому плані; 2) пізнавальна та практична значущість прогнозованих результатів; 3) самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність учнів; 4) структурування змістової частини проєкту (з указуванням поетапних результатів у оволодінні необхідними знаннями та уміннями для вирішення проблеми); 5) використання дослідницьких методів: висунення гіпотези розв'язання проблеми, обговорення методів дослідження, аналіз отриманих даних, підбиття підсумків, оформлення висновків [52; 140; 149; 250].

Уважаємо, що метод проєктів надає принципово нових можливостей для творчої діяльності в усіх її проявах: інтерес учнів до практично чи теоретично значущої проблеми, прагматична спрямованість на результат, оволодіння новими знаннями, уміннями (аналізу, синтезу, порівняння, перенесення знань та вмінь в нову ситуацію, пошуку проблем, висуненню гіпотез тощо) а також уміннями здійснювати власну творчу діяльність, тобто саме тими уміннями, які необхідні для формування креативності. Отже, сприяє формуванню креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії, так як передбачає оволодіння ними певних навчально-пізнавальних прийомів, які дозволяють набути досвід вирішення проблем, організації власної продуктивної діяльності.

Аналіз практики навчання історії засвідчує, що найчастіше використовують такі види проєктів як інформаційні, ігрові, дослідницькі та творчі проєкти.

Дослідницький проєкт (має структуру, наближену до наукового дослідження: обґрунтування актуальності теми дослідження, визначення його

предмета, об'єкта, завдань та методів, аналіз джерел інформації, висування гіпотези дослідження, визначення шляхів розв'язку проблеми, зокрема експериментальних, оформлення та обговорення його результатів, формулювання висновків і окреслення перспективних напрямків подальшого дослідження.

Інформаційний проєкт (структурно акцентований на добір інформації, її аналіз і узагальнення фактів) полягає в знаходженні інформації про певне історичне явище, процес, її узагальненні та систематизації; може бути частиною дослідницького проєкту (інтегрується в дослідницький) та спрямовуватися на розкриття певного аспекту змісту завдання. Застосування інформаційних проєктів потребує широке використання комп'ютера в дослідницькій діяльності старшокласників. Це надає можливості запам'ятовувати, зберігати, структурувати, систематизувати великі обсяги інформації, швидко знаходити необхідні дані.

Ігровий (рольовий) проєкт (має структуру моделювання ігрової ситуації, що обов'язково передбачає підготовчий етап і творчу неалгоритмізовану презентацію) полягає у підготовці та проведенні навчальної гри, що передбачає опрацювання учасниками ролей, обумовлених характером і змістом проєкту (виконання ролі певної історичної особи, суди, конференції тощо).

Особливістю творчого проєкту є відсутність детально опрацьованої структури спільної діяльності його учасників, яка розвивається, підпорядковуючись кінцевому результату, завданням спільної діяльності, інтересам учасників проєкту [236, с. 10-11].

Проєктна діяльність передбачає обов'язкову презентацію результатів, що створена учнями індивідуально або у парах чи групах у вигляді певного інтелектуального (креативного) продукту шляхом актуалізації засвоєних раніше знань та набуття нових (портфоліо, фестиваль кіно, «музейні експонати», «віртуальної екскурсії» тощо). Часто презентації результатів



виконання учнями проєктів може відбуватися з використанням відео, аудіо та мультимедіа.

Особливої уваги, в контексті нашого дослідження, потребують творчі та ігрові проєкти. Наприклад, орієнтовні теми для навчальних проєктів для 10 класу «Знакові події та видатні люди першої половини ХХ століття», «Сталінський тоталітарний режим і масові репресії», «Фашизм як форма тоталітаризму» та для 11 – «Українська діаспора в державах Північної Америки та Західної Європи», «Роль лідерів у трансформаційних процесах у країнах Східної Європи на зламі 1980–1990-х рр. (на прикладі Вацлава Гавелла, Леха Валенси, інших)», «Людина другої половини ХХ і початку ХХІ ст.: творець, митець, захисник», «Винаходи ХХ століття, які скоротили відстані та змінили світ», передбачені чинною програмою [97].

Творчі проєкти вирізняє особливе оформлення та презентація результатів. Такі проєкти не мають детального алгоритму спільної діяльності учасників, вона лише окреслюється, а згодом, підпорядковуючись логіці спільної діяльності, інтересам учасників проєкту, розгортається у перспективному напрямку подальшого дослідження. У ролевих проєктах структура діяльності також лише окреслюється та залишається відкритою до завершення роботи. Учасники беруть на себе певні ролі (історичних персонажів або вигаданих героїв), зумовлені характером і змістом проєкту. Учні імітують соціальні, ділові відносини, ускладнені ситуаціями, які моделюють учасники проєкту. Оскільки провідним видом діяльності є ігрова, то рівень прояву творчості учасників проєкту дуже високий. У роботі над проєктом дуже важливо дотримуватися етапності: 1) задум, визначення теми, мети, планування; 2) формування робочих груп, розподіл ролей; 3) прийняття рішень (обговорення альтернативних варіантів розв'язку, вибір оптимального варіанта); 4) виконання проєкту (збір інформації, її аналітичне опрацювання тощо); 5) опис, оформлення проєкту; 6) презентація проєкту; 7) оцінка результатів (аналіз виконання та презентація проєкту).

Великий потенціал у формуванні креативності учнів мають життєтворчі проекти (К. Баханов, В. Мирошніченко), які передбачають: осмислення людиною свого призначення; вироблення життєвої концепції й кредо; свідомий вибір цілей і оформлення їх у життєву програму як систему довготермінових цілей і засобів їх досягнення; наявність необхідних умов для самореалізації сутнісних сил особистості; рівень соціальної й психологічної зрілості; відповідальне ставлення до свого життя й до самого себе; формування образу світу, у якому живе людина, і себе як елемента цього світу; відображення у свідомості людини цілісної картини її життя в часовій і просторовій перспективі; аналіз стратегії життя, планів і програм, у яких інтегруються цілі, очікування, мрії, прагнення особистості; корекцію її планів з урахуванням реальних обставин життя, особистісних можливостей [10, с. 45].

За нашим переконанням результатом роботи над проектом є інтеграція отриманих знань, сформованість практичних умінь, а також особистісних якостей, необхідних для формування креативності: вміння організовувати навчальну творчу діяльність, співпрацювати, акумулювати та використовувати творчий досвід інших тощо. Ураховуємо особливості використання методу проектів у роботі з формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії: розроблення актуальної в особистому, дослідницькому та творчому аспектах проблеми (завдання); практична спрямованість очікуваних результатів; самостійна діяльність учнів (індивідуальна, парна, групова); забезпечення активної комунікації (діалог, дискусія); застосування методів стимулювання та мотивації діяльності старшокласників, створення доброзичливої атмосфери, «ситуації успіху»; забезпечення рефлексії.

У процесі дослідження ми виявили певну успішність застосування технологій формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії від комплексу творчих завдань.

Для повноцінного розвитку творчої особистості доцільно використовувати комплекс навчально-виховних та організаційних заходів, починаючи зі створення відповідного розвивального середовища та розв'язування нескладних творчих завдань, використання спеціальних творчих завдань і проектів, інших заходів, втілення яких вимагає актуалізації у самостійній продуктивній діяльності усієї гами якостей та здібностей творчої особистості. Цей складний і довготривалий процес має бути добре організований, належно забезпечений методичним інструментарієм [199].

Теоретичні розробки реалізації проблемного, евристичного, дослідницького, проєктного навчання підтверджують необхідність конструювання спеціальних завдань, кожне з яких може бути реалізоване по-різному залежно від змістового наповнення курсу, окреслених дидактичних цілей та за певних педагогічних умов.

Оскільки творча діяльність є багатофункціональним утворенням, у процесі якої учні стають суб'єктами навчання, то творчі завдання, що є її основною структурною одиницею, повинні застосовуватися цілеспрямовано та систематично: при вивченні всіх тем, розділів курсу всесвітньої історії, на уроках, під час виконання домашніх робіт, у позакласній роботі, а саме: різні види, на різних етапах навчання, для закріплення, узагальнення, систематизації та контролю.

Отже, для реалізації завдань формування креативності учням необхідно подавати не окремі завдання, а їх комплекс, що має стати основою творчої діяльності при вивченні кожної теми шкільного курсу всесвітньої історії.

Комплекс творчих завдань має відповідати таким вимогам: цілям навчання, сприяти як формуванню креативності, так і предметної компетентності; бути варіативним і в комплексі забезпечувати вироблення в учнів загальнонавчальних і спеціальних умінь та навичок; поступово ускладнені за рівнем творчості (матеріалізації задуму, розробленого іншими, самостійна розробка задуму, здійснення самостійного формулювання умов

завдань задуму, його розв'язок) та кількістю пізнавальних кроків, необхідних для їх розв'язання.

Розроблення психолого-педагогічних основ формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії уможливило конструювання комплексу творчих завдань та виокремлення їхніх типів відповідно до складових креативності (мотиваційно-емоційний, інтелектуальний, діяльнісний), підтипів (мотиваційні, емоційні, алгоритмічні, проблемні, комунікативні, рефлексійні) та видів (конструктивний, конструктивно-креативний, креативний).

Отже, можна стверджувати, що науково-методичною основою формування креативності старшокласників на уроках вивчення всесвітньої історії складають провідні ідеї та організаційні прийоми проблемного, евристичного, проектного, дослідницького, інтерактивного навчання та технології розвитку критичного мислення, але при цьому не відкидаються можливості інших методів і технологій навчання.

### **Висновки до першого розділу**

На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень виявлено взаємозв'язок та відмінності понять («креативність» і «творчість», «творчі здібності», «творча особистість» та «обдарованість») та констатовано, що розв'язання проблеми формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії ускладнено через, відсутність єдиного науково-обґрунтованого розуміння сутності креативності старшокласника; недостатнім теоретичним і методичним забезпеченням процесу формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії. Аналіз тлумачень базового поняття засвідчив, що в педагогічній науці існують різні підходи до визначення сутності креативності: творчі якості особистості; творча активність; загальна здібність особистості, що забезпечує їй здатність до творчості; інтегральна якість, що включає цілі системи взаємопов'язаних

якостей. В процесі дослідження було окреслено поняттєве поле дослідження, уточнено змістове наповнення поняття «креативність» і розтлумачено сутність базового поняття «креативність старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії» як динамічну особистісну комплексну інтегровану якість, яка визначає здатність до творчості, є умовою самореалізації особистості проявляється на різних рівнях (несвідомому, свідомому) як в індивідуальній діяльності, так і в соціально-рольовому плані, основою якої є самоактуалізація, рефлексія та суб'єктивна самооцінка.

Аналіз психологічної та педагогічної літератури з проблеми дослідження дозволив окреслити основні характеристики креативності, з'ясувати її структуру як систему взаємопов'язаних компонентів (мотиваційно-емоційного – пізнавальна мотивація старшокласника на творче самовиявлення, особистісно значуща установка на творчість, орієнтація на творчу діяльність, на пошук шляхів реалізації своїх потенційних можливостей через творчість на уроці, здатність до самоактуалізації, емоційне налаштування на творчий процес, спрямованість на досягненні мети творчої діяльності, розвиток уяви, фантазії, емпатії, здатність відчувати різнобарвні емоції, чутливість до нового, здатність до саморегуляції; інтелектуального – оригінальність, гнучкість, оперативність мислення, творча уява, легкість асоціацій, швидкість у засвоєнні інформації, схильність до порівнянь, зіставлень; діяльнісного – швидкість опанування уміннями, діяльність за ступенем самостійності, продуктивності, організованості, здатність до вироблення стратегій і тактик розв'язування нових завдань, навчальних проблем), визначити механізми її формування, окреслити характерні риси середовища, в якому креативність актуалізується; визначити критерії сформованості креативності старшокласників (мотиваційний, емоційно-вольовий, когнітивний, діяльнісно-операційний) та їх показники (відповідно: наявність пізнавальних інтересів та мотивів творчої самореалізації, надання переваги творчим видам діяльності; прояв реакцій на процес творчої діяльності та її результат; оцінювання власних творчих продуктів; знання програмового

матеріалу предмету, самостійність, дивергентність мислення; уміння продукувати ідеї, висувати гіпотези, обґрунтовувати доведення, переносити набуті раніше знання та уміння у нестандартні ситуації; формулювати нові стратегії розв'язання навчальних проблем). Охарактеризовано рівні сформованості креативності старшокласників: високий, вищий за середній, середній та низький. Установлено, що успішному формуванню креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії сприяє урахування індивідуальних та вікових особливостей, інтересів, рівня пізнавальних можливостей, здібностей школярів старшого шкільного віку, розуміння сутності психічних процесів та їх механізмів, що лежать в основі творчої діяльності.

Визначено, що методичною основою формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії є ідеї та інструментарій різних типів навчання: проблемного – побудова навчання як розв'язання низки проблемних ситуацій; евристичного – забезпечення самореалізації та освітнього розвитку учнів в процесі створення освітніх продуктів у галузі знань і діяльності, які вони вивчають; технології критичного мислення – вільне використання розумових стратегій та операцій для формулювання обґрунтованих висновків і оцінок, прийняття рішень; проєктного навчання – залучення учнів до систематизації та набування знань, створення власного продукту в процесі виконання спеціальних завдань-проєктів; дослідницького – розв'язання завдань, які не мають наперед відомого результату, і передбачає пошук необхідної інформації з джерел, її групування та інтерпретацію; інтерактивного – навчання за умов постійної та активної взаємодії всіх учасників освітнього процесу; ігрового – створення умовних ситуацій, спрямованих на відтворення і засвоєння суспільного досвіду в усіх його проявах та творчої діяльності зокрема.

Систематизація та синтез наукових розробок дозволяє сформувати психолого-педагогічне підґрунтя методики формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії, спрямованої на

вирішення проблем формування особистості, готової до творчої діяльності, яка вирізняється можливостями та здатністю здійснювати цю діяльність та самостійно оцінювати її результати.

Основні наукові результати розділу обґрунтовані та опубліковані 7 статтях [29; 30; 31; 32; 33; 34; 36].

## **РОЗДІЛ 2**

### **МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ**

У другому розділі визначені дидактичні можливості шкільного курсу новітньої історії для формування креативності старшокласників, проаналізовано шкільні програми, методичне забезпечення викладання навчального предмету. Здійснено аналіз підходів до моделювання процесу формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії та досвіду їх практичного впровадження. Теоретично обґрунтовано та описано методику формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії.

#### **2.1. Можливості навчального предмету всесвітня історія у формуванні креативності старшокласників**

Особливостями модернізації національної освіти на сучасному етапі є її орієнтація на утвердження цінностей громадянського суспільства та правової держави, що відповідає загальноєвропейському підходу до викладання шкільних курсів історії.

Вивчення всесвітньої історії в 10-11-х класах закладів базової середньої освіти охоплює події та процеси від Першої світової війни до сьогодення, тлумачення яких за останні десятиліття зазнали суттєвих змін. Якщо в навчальних програмах 1998 року йшлося про паралельність історичних тенденцій (економічний, технічний та інтелектуальний прогрес, революції, національно-визвольні та соціальні рухи, світова війна, розпад імперій, встановлення тоталітарних режимів у ряді країн світу, протистояння демократій й тоталітаризму тощо) [180, с. 66], то в чинній програмі 2019 року ці процеси подаються з чітким вектором – «показати у взаємозв'язку (як



явища одного ряду) дві світові війни та водночас пояснити формування сучасного світового порядку як заперечення тоталітарного досвіду першої половини ХХ ст., виразно сформулювати «уроки» минулого, пов'язані з боротьбою за громадянські свободи та демократичні цінності» [98, с. 68].

Ці зміни були викликали нові тенденцією розвитку шкільної історичної освіти в Україні. Першою з них, на думку К. Галлагер, є «новий європейський контекст»: «У ХХ ст. національне суперництво в Європі стало однією з причин двох світових воєн, в яких загинуло безліч людей. У більшості країн Європи ці криваві уроки було засвоєно і настрої, пов'язані з національною ненавистю та суперництвом, змінились терпимістю і економічним співробітництвом. Зараз «нова» Європа є джерелом величезної надії на те, що на основі пріоритету вищих людських цінностей і взаємоповаги може бути створений новий тип суспільства», побудований на засадах свободи від дискримінації, рівності перед законом, рівності можливостей, свободи зборів і асоціацій та активної участі у громадському житті [58, с. 14]. Викладання історії в цьому контексті відіграє чи не провідну роль у справі виховання громадян – відкритих, готових до різноманітності, що поважають людей іншої культури, релігії і мови. Цей тип навчання передбачає визнання єдиних гуманітарних цінностей, спільної цивілізації, взаємозалежності націй та безперечності внеску різних цивілізацій і культур у всесвітнє товариство та розкриває широкий простір для творчого осмислення минулого [58, с. 15].

Другою тенденцією, що впливає з «нового європейського контексту», є поглиблення гуманізації шкільної історичної освіти, яка передбачає відмову від наголосу насамперед на політичній історії людства. Натомість увага зосереджується на наслідках впливу політичних, економічних, культурних і соціальних процесів на життя пересічної людини, її побут, уподобання, погляди [11; 41; 58; 223]. У зв'язку з цим у змісті шкільної історичної освіти виокремлюється історія повсякдення, яка розглядає зміни, які відбуваються у житті та побуті пересічних людей у різні історичні епохи. Такий підхід розширює можливості розуміння історичного процесу, його динаміки через

взаємозв'язок культурних, побутових історичних явищ, дозволяє відчутти минуле через «людський вимір», викликати бажання поринути у вир минулого (побутові подробиці, погляди, систему життєвих цінностей, мотиви вчинків представників різних соціальних станів тощо). Це передбачає звернення до нових типів джерел, так званих, его-документів (мемуарів, щоденників, усних свідчень, візуальних матеріалів тощо). При характеристиці визначних історичних особистостей, більше уваги звертається на їхні «людські» риси і чинники впливу на прийняття історичних рішень. Такий підхід розкриває широкі можливості для створення креативних завдань і використання нестандартних методів, на зразок уявної мандрівки, уявного інтерв'ю, ситуації вибору, «живої картини», розповіді від першої особи тощо [96; 186; 220; 221].

Наступною тенденцією у вивченні всесвітньої історії ХХ ст. є багаторакурсність і багатоперспективність. За визначенням К. Бергмана, це – така форма викладу історії, де історична ситуація висвітлюється з кількох (щонайменше двох) перспектив, які репрезентують різні суспільні позиції та інтереси [223]; як «стратегія розуміння» історії, у якій поряд з нашим власним поглядом існує необхідність враховувати інший (інші) погляди [41].

Багаторакурсність передбачає існування різних свідчень про одну й ту ж подію, презентація різних версій, різних перспектив, уможлиблює існування кількох «правд», жодна з яких не є єдино правильною. Отже, багаторакурсний підхід допомагає ширше осягнути минулі і теперішні події, визнати, що можливе існування кількох, що найменше двох, форм «історичної правди».

На відміну від багаторакурсності, багатоперспективність є поглядом на події, що відбулися, з огляду можливих інших варіантів розвитку подій. Цей підхід привчає учнів бачити в сучасних подіях кілька варіантів подальшого розвитку і спонукає сприяти вибору найкращих з них.

З методичного погляду, це означає необхідність залучення різноманітних документів, які презентують особистісні позиції і залежать від віку, статі, суспільного становища, стосунків, віросповідання, національності тощо (Р. Страдлінг) [220]; навчання сприймати тлумачення історичних фактів

істориками як індивідуальні інтерпретації, версії, що пояснюються лише одним з багатьох можливих поглядів; висвітлення історичних ситуацій з кількох перспектив (щонайменше – двох); встановлення зв'язку між різними перспективами (Т. Данкан, Р. Даргі, К. Доннемаєр, Х. Кріїнс, Й. ван дер Лью Роорд [223]; створення ситуацій, у яких учні можуть «відчути себе в чужій шкурі» на місці іншої людини, в іншому часі, в різноманітних історичних ситуаціях, тобто виявляти історичну емпатію [223].

Під історичною емпатією В. Мисан розуміє «вміння поставити себе на місце будь-якої історичної особи, співпереживати її емоційні стани, висловлювати власні емоції у зв'язку з почутим, побаченим» [143]. За допомогою історичної емпатії учні можуть доповнити знання емоціями, враженнями, ставленням і переживанням сенсів минулого та творчо себе виявити. Проте використання потенціалу історичної емпатії, багаторакурсності і багатоперспективності вимагають використання у процесі навчання завдань на порівняння, критичне сприйняття, вживання в соціальні ролі, передбачення наступних подій, моделювання їх впливу на суспільство, презентацію історичного факту різними особами, інтерпретацію (з різних позицій), зокрема, учасниками подій.

Ще однією тенденцією у вивченні новітньої історії є поширення полікультурного (мультикультурного) підходу.

Мультикультурність у шкільній історичній освіті тлумачиться як методологічний підхід до формування змісту навчання, що обумовлює сукупність компетентісно орієнтованих принципів відбору навчального матеріалу, відповідних форм, методів, технологій, які сприятимуть забезпеченню формуванню предметної історичної компетентності, визнанню старшокласниками права кожної національної культури на існування, рівноправний діалог, взаємозбагачення й розвиток [132]. Мультикультурний підхід у викладанні історії формує «європейський вимір шкільної історичної освіти», згідно якого акцентується увага на вивченні культурної спадщини народів, яка наочно демонструє взаємний позитивний вплив різних культур.

Основна вимога, відповідно до такого підходу, – відображення у навчальному матеріалі курсу всесвітньої історії культурної різноманітності, відмова від упереджень і стереотипів, створення образу позитивної взаємодії між різними країнами, релігіями та науковими школами в процесі історичного розвитку світу; орієнтація на пріоритет рівноваги загальнолюдських, європейських, національних та етнорегіональних цінностей; урахування масштабів і значення етнічної та національної культурної різноманітності [41; 96; 118]; звернення до досвіду відносин між людьми різних спільнот (як позитивного, так і негативного) і на цій основі формування в учнів здатності до міжкультурного діалогу.

З огляду на це, особливого значення набуває вивченню суперечливих, контroversійних питань всесвітньої історії. Застосування цього підходу до навчання всесвітньої історії створює сприятливі умови для формування креативності учнів через багатоманітність самого навчального матеріалу та використання діалогічних методів, посилюють мотивації школярів, формують креативне ставлення до подій минулого та систему цінностей особистості, орієнтує на групову роботу, спрямовує методи навчання на діалогову комунікацію. Завдання для учнів спрямовані на формування власного погляду або розуміння позиції іншої особи або групи людей (історична емпатія або рольове уособлення), а результат їх виконання може бути оформлений письмово у вигляді есе, статті, листа. Полікультурний зміст творчих завдань з формування креативності у процесі вивчення всесвітньої історії у 10-11-х класах забезпечується комплексом документальних, візуальних джерел, інформації, отриманої з Інтернет ресурсів, опрацювання яких дає змогу учням досліджувати спільне і відмінне, історію та сучасність етнічних, релігійних, соціальних, локальних та інших груп людей, їх взаємодію та роль в минулому й сьогоденні світу; розкривають під різним кутом зору історичні конфлікти, політику міжкультурного діалогу, інтегрування національних культур в європейський та світовий простір [30, с. 176, 177-178].

Ураховуючи поширення згаданих вище тенденцій у викладанні всесвітньої історії в школі, Радою Європи було розроблено пропозиції до змісту навчальних програм. Н. Захарова, узагальнюючи ці пропозиції, зводить їх до такого переліку: 1) викладання історії повинно уникати зосередження енциклопедичних знань; 2) до програм з історії доцільно включити «європейський вимір» з тим, щоб сформувати в учнів європейську свідомість, яка буде відкритою для решти світу; 3) програма з історії має бути спрямована на розвиток в учнів старших класів уміння критично мислити, робити незалежні та об'єктивні судження, вміти протистояти маніпуляціям; 4) історію Європи треба вивчати через найбільш значущі періоди та факти на місцевому, національному, європейському та світовому рівні; 5) увага під час вивчення історії має приділяти ся усім вимірам історії: політичному, економічному, соціальному, культурному; 6) обмеження упереджень і стереотипів через висвітлення у шкільних програмах позитивного взаємного впливу між різними країнами, релігіями та науковими школами в процесі розвитку Європи; 7) критичне вивчення зловживань історією, коли йдеться про такі зловживання, як заперечення очевидних історичних фактів, фальсифікації, замовчування, неосвіченість або «привласнення» фактів з ідеологічною метою; 8) вивчення суперечливих проблем через звертання уваги на різні факти, думки та погляди [89, с. 13]. Саме ці пропозиції знайшли своє відображення у методологічних підходах до вивчення та викладання історії, Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти та навчальних програмах всесвітньої історії [75; 151; 152].

Позаяк за останні роки програми змінювалися (удосконалювалися, розвантажувалися, оновлювалися) у контексті нашого дослідження ми зупинімося на аналізі навчальних програм, що були чинними у 2016 / 2017 навчальному році, коли проводився формувальний експеримент, та чинних на момент захисту дисертації (2020 /2021 навчальний рік).

Програма з всесвітньої історії 2016 року готувалася як перехідна та не містила традиційної пояснювальної записки, а, отже, наслідувала освітні

орієнтири попередньої програми. Однак, зміст окремих тем програми та зроблені у ньому наголоси дають можливість сформулювати висновок про рівень її спрямованості на формування креативності старшокласників.

Так, у вступі до 10 класу у змісті навчального матеріалу виокремлювалося питання «Провідні країни світу на початку ХХ століття: основні тенденції соціально-економічного, політичного розвитку», конкретизація якого передбачала відхід від суто політичної історії та звернення до духовної сфери (боротьба реалістичної та модерністської течії в культурі, нове бачення розвитку суспільства), економічній (організація виробництва, нові тенденції розвитку ринку, технічний прогрес, бурхливий розвиток техніки, розвиток засобів масової інформації), соціальній (поглиблення суперечностей між робітниками та роботодавцями, урбанізація), політичній (піднесення національно-визвольного руху, крах імперій та протистояння тоталітаризму й демократії).

Під час вивчення теми «Передумови Першої світової війни. Війна та її наслідки» упорядники пропонують організацію практичних занять (Варіант 1. Життя на фронті і в тилу. Ставлення населення до війни. Варіант 2. Переосмислення системи загальнолюдських цінностей. Зміна статусу жінки під час війни), які передбачають аналіз широкого кола джерел (офіційні документи, спогади очевидців і сучасників, погляди дослідників, матеріали засобів масової інформації, зокрема, журнальні статті, газетні повідомлення, реклама, плакати, карикатури, фотокартки, статистичні дані тощо); спрямовують учнів на формування власного погляду, розуміння позиції іншої особи (історична емпатія або рольове уособлення).

Значне місце у програмі відведено вивченню діяльності історичних осіб. Зокрема, до змісту теми «Провідні держави світу в 1920 – 1930-х рр.» включено практичне заняття «Політичні портрети Ф. Рузвельта, Ф. Франко, Б. Муссоліні, А. Гітлера (на вибір)», виконання якого передбачає показ життя людини в конкретному історичному часі та конкретному історичному

просторі, які відображають історичний досвід поведінки і діяльності та створює умови для усвідомлення учнями способів та результатів діяльності.

Навчальна програма 2016 року зорієнтована на формування у старшокласників низки компетентностей, тісно пов'язаних з розвитком креативності: виявляти суперечності в позиціях, відмінність у поглядах, інтересах, потребах соціальних груп і окремих осіб та їх роль в історичному процесі; критично аналізувати та оцінювати історичні джерела; виявляти тенденційну інформацію та пояснювати її необ'єктивність; оцінювати події та діяльність людей в історичному процесі з позиції загальнолюдських та національних цінностей.

Вже у наступній навчальній програмі (2017 р.) були зроблені чіткі наголоси на необхідності формування креативності старшокласників. Зокрема, окреслено такі освітні орієнтири старшої школи як формування національної самосвідомості, загальної культури, світоглядних орієнтирів, екологічного стилю мислення і поведінки, творчих здібностей, дослідницьких і життєзабезпечувальних навичок, здатності до саморозвитку й самонавчання в умовах глобальних змін і викликів. А серед комплексу завдань шкільної історичної освіти виокремлено розвиток історичного, критичного та творчого мислення, здатності розуміти загальний хід історичного процесу, проблеми, які стоять перед країною та світом [97, с. 2].

У змісті програми, зокрема, виписані орієнтовні теми практичних занять («Перша світова війна: повсякденне життя в умовах фронту і тилу», «Світовідчуття європейців: наслідки Великої війни (на основі мемуарів і художніх творів» тощо), навчальних проектів («Будні війни (збірка візуальних документів)», «Філософія ненасильства у визвольному русі ХХ ст. (досвід Махатми Ганді, в діяльності Мартіна Лютера Кінга, Нельсона Мандели, радянських дисидентів)»), написання есе («Портрет національного лідера на тлі епохи», «Кіно: від наукового експерименту до мистецтва», «Моральний вибір у війні (досвід історії та (або літературних героїв)»). Більшість з цих видів діяльності передбачає формування креативності учнів.

У Державному стандарті базової середньої освіти (2020 р.) як один з важливіших ціннісних орієнтирів постає «становлення вільної особистості учня, підтримка його самостійності, підприємливості та ініціативності, розвиток критичного мислення та впевненості у собі». До ключових компетентностей випускника віднесено інноваційність – здатність реагувати на зміни та долати труднощі, відкритість до нових ідей, ініціювання змін тощо. У стандарті підкреслено, що наскрізним умінням в усіх ключових компетентностях є вміння діяти творчо, що передбачає креативне мислення, продукування нових ідей, доброзичесне використання чужих ідей та їх доопрацювання, застосування власних знань для створення нових об'єктів, ідей [75].

Отже, у нових програмах, створених на основі цього стандарту, аспект розвитку креативності в процесі навчання історії посідає одне з чільних місць. Зокрема це знайшло відображення в акцентах пояснювальної записки: корекції завдань шкільної історичної освіти; нових підходах до організації процесу навчання. У чинних навчальних програмах зазначається: «Умовою досягнення результатів, що пов'язані з осмисленням ключових історичних явищ, оцінкою діяльності історичних осіб ХХ–ХХІ ст., є дослідницько-пошукова робота. Програма не подає ні переліку фактів, що сукупно відображають кожне з виділених історичних явищ, процесів, ні науково обґрунтованих суджень про названих історичних осіб. Виконуючи таке завдання, учень / учениця самостійно добирає потрібний матеріал: факти, що відображають конкретне явище чи процес, розташовуючи їх у хронологічній послідовності або синхронізуючи; інформацію про історичну особу для формування власного аргументованого судження про її діяльність тощо» [180, с. 68]. Опрацювання та презентація результатів виконання завдань рекомендовано здійснювати в парах або малих групах. Учитель / учителька має оцінити, насамперед, вміння виконувати завдання, бо переліки фактів завжди будуть неповними, а судження учнів матимуть різний рівень узагальнення.



Також у чинних програмах виокремлено практичні роботи в обов'язковий компонент освітньої діяльності на уроках історії в 10–11 класах і надання їм проблемної тематики; у рекомендовані види креативного продукту (есе, презентація, стаття тощо); у знято часову регламентацію на вивчення окремих питань тощо. Так «обов'язковим компонентом навчально-пізнавальної діяльності на уроках історії в 10–11 класах є виконання учнями практичних і творчих завдань. У Програмі до кожної теми подано орієнтовну тематику практичних занять, навчальних проектів і / або есе. Проекти й есе можуть виконуватися за вибором як учителя, так і учнів, як у класі, так і вдома, але з обов'язковим обговоренням результатів на уроці. Для практичного заняття, проекту, есе учитель / учителька може обрати іншу тему, розробити пізнавальні завдання, що ґрунтуються на самостійно підібраній джерельній базі. Пропоновані учням / ученицям завдання мають бути аналітичними, зорієнтованими на визначені у відповідному розділі Програми очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності, сприяти освоєнню учнями ключових компетентностей, формувати розуміння зв'язку між вивченим матеріалом і сучасністю» [180, с. 69].

Отже, можна стверджувати, що за останні десятиліття у навчальних програмах з всесвітньої історії 10-11 класів відбулися суттєві зміни, які спрямовані на формування у старшокласників креативності.

Разом з тим, відсутність орієнтації програм на розвиток креативності у попередні роки не означала повного нехтування цим аспектом пізнавального розвитку учнів авторами підручників, навчальних посібників та вчителями історії. Ще з 1970-х років на хвилі зацікавленості у загальній дидактиці проблемами розвитку інтересу і пізнавальної активності учнів, поширенням проблемного навчання у підручниках почали з'являтися завдання, що передбачали виявлення творчого рівня пізнавальної активності.

К. Баханов, досліджуючи цю проблему, відзначив, що завдання зорієнтовані на набуття учнями досвіду творчої діяльності, були в підручниках цього періоду поодинокими, загалом, їх кількість не

перевищувала 5 % від загальної кількості питань. Стосувалися вони здебільшого історії стародавнього світу та історії середніх віків (скласти оповідання про життя стародавньої людини; селянина, що став рабом і брав участь у повстанні; розповісти від імені учасника події, «День кріпака», «День феодала», «Подорож до Англії XVI ст.» та «Подорож по середньовічному місту»; або ситуативні завдання: «Селянин зібрав зерно зі свого поля і збирається спекти хліб... Кому і за що має заплатити селянин перш, ніж він спече хліб?»). У підручнику з новітньої історії для 11 класу дослідник знайшов лише одне таке завдання: «Реакційні буржуазні історики стверджують, нібито країни Центральної й Південно-Східної Європи не були підготовлені до революцій і останні були «привнесені» зовні за допомогою «радянських багнетів». Яка ваша точка зору?». Отже, у підручниках простежувалася певна тенденція: чим старшими є учні, тим складніші завдання їм пропонують, але кількість таких завдань зменшується [13, с. 136, 137].

У перших підручниках з новітньої історії, виданих в незалежній Україні, були зроблені певні спроби до систематичного залучення учнів до творчої діяльності. Так, у підручниках для 10 класу М. Рожика, М. Єрстенюка, М. Пасічника, О. Сухого, І. Федика майже після кожного параграфу містилося завдання (інколи їх називали практичними) підготувати реферат, провести дискусію, «круглий стіл», однак більшість запропонованих тем не спонукали учнів до дискусії оскільки не містили проблеми. Наприклад, «Зовнішня політика Польщі наприкінці 30-х років» або «Протистояння соціалістичних і соціал-демократичних партій та домагання більшовизму панувати у світовому робітничому русі». Лише деякі з питань могли викликати справжню дискусію: «Взяття влади більшовиками було військовим переворотом чи соціальною революцією?», «Чи могла Ліга Націй зупинити агресію Італії?» [13, с. 149].

Підручники другого покоління з історії, видані в Україні на початку XXI ст., були ще слабко орієнтовані на формування креативності учнів. Як

зазначає К. Баханов, це підтверджується аналізом підручників з погляду їхньої придатності для розвитку творчих здібностей учнів.

З усього масиву згаданих підручників для 6–11 класів виділяється невелика група посібників, у яких це завдання ставиться більш-менш системно, що знаходить своє відображення не просто в наявності такого роду завдань у підручнику, а в їх періодичному повторенні та орієнтації на різні аспекти творчої діяльності. Більшість авторів таких підручників виокремлюють такі завдання у спеціальні рубрики, наприклад, «Для обговорення у групі» (Я. Бердичевський, С. Осмоловський). Проте, не всі завдання, представлені у цих рубриках, передбачають творчу діяльність учнів. Так, творчими завданнями одночасно визначено репродуктивне завдання до документу, позначення на контурній карті й написання розповіді від імені сучасника подій [13, с.165].

К. Баханов виявив основні типи творчих завдань, притаманні українським підручникам другого покоління, а саме: описати статичний об'єкт; описати статичний об'єкт у порівнянні; описати історичну ситуацію; описати процес або об'єкт за малюнком; скласти розповідь; скласти розповідь від імені сучасника подій; скласти розповідь від імені іноземця; скласти розповідь від імені історичної особи; скласти розповідь «Один день з життя»; придумати назву; намалювати; скласти план розповіді, тексту, відповіді; поставити питання історичній особі, автору підручника; скласти статут організації; висловити власні враження від твору мистецтва; висловити ставлення до цінностей; довести або спростувати думку; висловити власну думку з приводу перебігу подій; визначити відхилення від історичної правди; дати власну оцінку особі, події, явищу; визначити коло прихильників ідеї; визначити необхідні дії в конкретній ситуації; висловити власну думку з приводу причин; висловити думку щодо поширеності явища; визначити наявність зв'язку між фактами; розв'язати суперечності; припустити інші способи розв'язання конфлікту; визначити мету діяльності в означеній ролі; пояснити механізм процесу; визначити поведінку особи у зміненій ситуації;

визначити етапність процесу; визначити принципи побудови; уявити себе в історичній ситуації; пояснити поведінку історичної особи; уявити себе у професійній ситуації (історик, археолог); зробити висновки для себе з історичної ситуації; висловити припущення щодо ймовірності перебігу подій; визначити мету діяльності за її результатом; визначити особисті якості постаті, що імпонують учневі; визначити уроки минулого; зіставити кілька точок зору на проблему; знайти залишки минулого в сучасному; знайти елементи однієї культури в іншій; визначити випадковість або закономірність; подивитися на питання з різних поглядів; визначити, що викликає здивування у події чи особі [13, с. 166].

Дещо доповнювали недоліки підручників цього часу робочі зошити (зошити з друкованою основою). Так, завдання зошиту з всесвітньої історії для 10 класу передбачають роботу учнів над суттю історичних явищ та процесів. Тому й особлива увага до завдань: визначити зв'язок між явищами та процесами, порівняти історичні явища, проаналізувати динаміку змін, визначити ступінь поширеності явища, скласти структурно-логічну схему розгортання конфлікту, висловити власне ставлення до думки, політичної теорії, діяча тощо. Значне місце в зошиті надано роботі з історичними джерелами, передусім політичними заявами та програмами. Розв'язок цих завдань вимагає від учнів визначення позиції історичного діяча за його політичними заявами, зміни політичного курсу, ймовірних політичних союзників, на основі оцінки окремих осіб визначити загальні вимоги до політичної еліти тощо. Автори пропонують розглядати політичні плакати і карикатури як важливі історичні джерела (висловитися з приводу закладеної ідеї та способу її відображення, порівняти зміст плакатів ворогуючих сторін, розкрити зміст зображеного, визначити політичні симпатії автора тощо) [13, с. 170].

На момент проведення нашого експерименту чинними були підручники з всесвітньої історії для 10–11-х класів загальноосвітньої школи: «Всесвітня

історія» для 10–11-х класів за редакцією І. Щупака, Л. Морозової, П. Полянського, Т. Ладиченко, С. Осмоловського.

Підготовка цих підручників відбувалася в умовах реформування середньої освіти, модернізації навчальних програм на основі компетентнісного підходу. Їх розвантаження в 2015 р. та оновлення в 2016 р. змісту освіти спричинило методичну неоднорідність, різнобій програмно-методичного забезпечення шкільного курсу всесвітньої історії. Відповідно до зміни наголосів в освітній меті та завданнях курсу всесвітньої історії в підручниках було значно підсилено мотиваційну, комунікативну й виховну функції навчання, що створювало умови успішного формування ключових та предметних компетентностей.

На відміну від попередніх, ці підручники вирізняються насиченням як основного так і додаткового тексту питаннями історії культури в широкому її розумінні, духовності, повсякденного життя, взаємовідносини та взаємовпливу різних народів. Так, підручник «Всесвітня історія» для 10 класу П. Полянського [173] має чітку практичну спрямованість та широку документальну базу. Він зорієнтований не на здобуття учнями готової інформації, а на розвиток уміння критично оцінювати її, висловлювати власне ставлення до проблеми, давати історичну й моральну оцінку. Уміщений у підручнику додатковий матеріал у рубриках «Персоналії», «Свідчення». До рубрики «Свідчення» автором включені документи, цитати з науково-історичної літератури, плакати, статистичні дані у вигляді таблиць, графіків та діаграм. Усі запитання вміщено до рубрики «Запитання і завдання» наприкінці параграфу, серед яких особливе місце посідають ті, що представляють різні погляди на одну й ту саму проблему з аргументацією кожної сторони. Учень має вибрати найпереконливіші аргументи і пристати до певної точки зору або сформулювати власний погляд. Це сприяє формуванню вміння критично ставитися до інформації, робити власні висновки. Наприклад, «Чи характерні, на Вашу думку, для сьогодення якісь з ознак світового розвитку початку ХХ ст.? Якщо Ваша думка ствердна, то які саме?».

«Використовуючи «Свідчення», визначте Вашу позицію щодо того, наскільки об'єктивним і неупередженим був історик, змальовуючи матеріальні статки і відчуття часу людини початку ХХ ст.» [173, с. 14]; «Чому, на Вашу думку, Габріель Гарсія Маркес назвав свою Нобелівську промову «Самотністю Латинської Америки?»» [173, с. 57]; «Верденська битва – це, на Ваш погляд, насамперед: а) героїчна сторінка європейської, насамперед, французької історії; б) трагедія, що спіткала німців і французів; в) інший варіант оцінки. Які критерії оцінки були Вами покладені в основу висновку, якого Ви дійшли?» [173, с. 88].

Ця ж тенденція простежується у підручнику П. Полянського для 11 класу, де автор окремі завдання підносить до рівня проєктних. Наприклад, «Залучивши додаткові джерела (статті в засобах масової інформації, рекомендована Вашим вчителем література, матеріали з Інтернету) складіть політичний портрет Сільвіо Берлусконі чи Гельмута Колля (на вибір)» [174, с.130].

Важливо, що поданий у підручнику матеріал є полісуб'єктивним, що реалізується через висвітлення різних точок зору на події та явища (дослідження істориків, поглядів сучасників, позиції представлені у пресі), уможлиблює застосування вчителем різних методів та прийомів навчання, впровадження у шкільну практику моделей активного навчання, що створює умови для формування креативності. Уважаємо такі підходи до змісту підручників доцільними та перспективними.

Підручники «Всесвітня історія» І. Щупака, Л. Морозової для 10 класу та «Всесвітня історія» І. Щупака для 11 класу [254; 255] вирізняються певним порядком структурування тексту. У змісті підручників є параграфи «Узагальнення з теми» де розміщено синхроністичні таблиці та матеріал у якому послідовно перераховано головні факти теми. Автори пропонують диференційовані завдання. Деякі з них мають провокативний, дискусійний характер. Вони важливі для організації дискусії в класі та формування власної оцінки складних історичних подій та явищ, для розуміння зв'язку навчального

матеріалу із сьогоденням, суспільно-політичними, економічними, культурними подіями, морально-етичними явищами сучасності.

Наприкінці кожного параграфу І. Щупак, Л. Морозова в рубриці «Питання і завдання» виокремлюють категорію «Творчі завдання», на зразок: «Як думаєте, чому початок ХХ ст. отримав у деяких сучасників назву «la belle époque» (з французької «щаслива епоха») ?» [254, с. 10], «Як Ви вважаєте, чи є актуальним досвід утворення дуалістичної монархії Австро-Угорщина?» [254, с. 39]; «Прем'єр-міністр Великої Британії Маргарет Тетчер у 1983 р. в одному з виступів говорила: «Мені здається, що марксистки існують тільки для того, щоб розподіляти в суспільстві матеріальні цінності, створені іншими». Як Ви ставитеся до цього вислову відомого британського політика?» [254, с. 132].

У підручнику для 11 класу І. Щупака розділі «Творчі завдання» наявні завдання, що орієнтують учнів на створення креативного продукту: «Зробіть прогноз розвитку Європейського Союзу у найближче десятиріччя» [255, с. 129], «Напишіть історичне есе на тему: Європейський Союз від «Празької весни» до «Солідарності» [255, с. 182], «Напишіть есе «Мистецтво, яке змінило світ» [255, с. 252], «Напишіть науково-фантастичну оповідь на тему «Репортаж з лабораторії по клонуванню людей» або на іншу тему, пов'язану з моральними аспектами НТР» [255, с. 245] тощо.

Автори підручників «Всесвітня історія» для 10 класу Т. Ладиченко, С. Осмолівський групують завдання на закріплення навчального матеріалу у рубрику «Перевір себе», частину з яких умовно можна віднести до творчих: «Як Ви вважаєте, жовтневі події 1917 р. були простим державним переворотом чи поклали початок новій соціалістичній революції?» [122, с. 214]. Заслугує на увагу винесена на початок параграфів рубрика «Актуалізація знань», в якій деякі запитання мали творчий характер: «Як, на Вашу думку, населення воюючих країн ставилося до ведення бойових дій на третьому році війни?» [122, с. 129].

Підручник з всесвітньої історії для 11 класу (профільний рівень) Т. Ладиченко, Ю. Заблоцького (2011 р. ) побудований в тій самій методичній

концепції, що підручник Т. Ладиченко, С. Осмолівського для 10 класу та містить завдання, які, переважно, передбачають повторення й поглиблення знань учнів, допомагають опанувати хронологію, історичні поняття, що необхідні для оволодіння інформаційним складником історичних знань. Переважна більшість цих завдань має реконструктивно-варіативний та частково-пошуковий характер. Є невелика кількість проблемних питань, які можуть стати стрижнем чи то інтерактивної вправи, чи технології опрацювання дискусійних питань, наприклад: «займи позицію», «акваріум», «шкала думок» тощо. Автори підручників пропонують «відкриті» запитання, які викликають почуття сумніву, спонукають до вступу в дискусію, спонукають учнів до самостійних суджень, оцінки, інтерпретації, висловлення особистого погляду на історичні події [119].

Особливістю підручника Т. Ладиченко, Ю. Заблоцького для 11 класу є виокремлення наприкінці параграфів рубрик «Обговорюємо, подискутуємо» та «Творчо попрацюємо». До першої рубрики автори віднесли запитання, на зразок: «Чи можливо було, на Вашу думку, уникнути світової війни? Якщо так, то яким чином?». Завдання з категорії «Творчо попрацюємо» передбачають створення різних видів креативного продукту: «Уявіть себе кореспондентом англійської газети «Дейлі телеграф», який має написати статтю про початок Другої світової війни. Які факти привернуть його особливу увагу і як він буде описувати їх у газеті?» [121, с. 20], «Напишіть есе на тему «Ден Сяопін – архітектор китайських реформ» [121, с. 255], «Зробіть історичний портрет Августо Піночета» [121, с. 235], «Напишіть реферат на тему «Якими мають бути взаємини Росії й України?» [121, с. 116], «Розпитайте старше покоління, напишіть розповідь, як жила ваша родина в повоєнну добу. Чи існує у ваших рідних ностальгія за тими часами та чому?» [121, с. 152], «Зробіть складний план доповіді «Найбільш визнані президенти США у XX ст. або на початку XXI ст.» [121, с. 110], «Напишіть свої враження від кінофільму, художнього чи музичного твору, присвяченого подіям Другої світової війни» [121, с. 76].



Альтернативним для 10 класу є навчальний посібник «Історія епохи очима людини. Україна та Європа у 1900-1939 роках» Ю. Комарова, В. Мисана, А. Осмоловського, С. Білоніжка, О. Зайцева [95], який через свою розвивальну спрямованість, інформаційну й комунікативну технологічність надає можливості для розвитку активності і творчості, а відтак, формуванню креативності. Його особливістю є те, що у параграфах відсутній авторський текст як такий, замість нього подано блоки документів (офіційні документи, спогади очевидців і сучасників, погляди вітчизняних і західних дослідників, газетні повідомлення, фотокартки, реклама, плакати, карикатури, статистичні дані тощо), до яких розроблено комплекс запитань. Автори пропонують після засвоєння учнями інформації, переважно наприкінці параграфу, опрацювати запитання на розуміння змісту того, що описують чи роз'яснюють джерела: на порівняння, критичне сприйняття, вживання в соціальні ролі, передбачення наступних подій, моделювання впливу на суспільство, завдання на інтерпретацію тощо. Завдання, спрямовані на формування власної точки зору або розуміння позиції іншої особи (історична емпатія або рольове уособлення). Результат виконання завдання авторами пропонується оформити письмово у вигляді висновків, заповнення таблиці, добірки аргументів (репродуктивний рівень пізнавальної діяльності) або есе, статті, листа (творчий рівень пізнавальної діяльності) [95].

Один з авторів посібника А. Осмоловський вважає доцільним для організації творчої роботи з рольовим уособленням давати учням спеціальні поради. Наприклад, домашнє завдання 10 до § 22 «Політичне життя на українських землях у складі Польщі» третього розділу посібника: «Редактор шкільної газети запропонував Вам написати невелику статтю на тему «Польська держава очима українця» за тезами: політичний режим; стосунки між різними етнічними групами в Польщі; передумови міжнаціональних непорозумінь можливі шляхи поліпшення становища національних меншин у Польщі. Поради: 1. Доберіть заголовок статті, який приверне увагу однокласників. 2. Оберіть стиль, який зацікавить школярів. 3. Використайте у

статті фрагменти джерел, які зможуть підтвердити правильність Ваших суджень. 4. Структуруйте Ваші матеріали відповідно до пропонованих тез. 5. Узагальніть зміст у вигляді висновків [95, с. 109].

Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що в основному в підручниках передбачено розвиток творчих здібностей, однак, формування креативності залишилося поза увагою авторів. Охарактеризовані вище підручники лише певною мірою сприяють розвитку усіх компонентів креативності (мотиваційно-емоційного, інтелектуального та діяльнісного) у процесі навчання історії. Якщо розвиткові інтелектуального та діяльнісного компонентів креативності ці підручники більшою або меншою мірою приділено увагу, то розвиток мотиваційно-емоційного – вимагає додаткового методичного забезпечення. Отже, підручники лише частково посилюють спрямованість старшокласників на творчу самореалізацію.

## **2.2. Формування креативності старшокласників у методичній літературі та практиці навчання історії в школі**

Як визначалося у підрозділі 1.3, методичними засадами формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії є провідні ідеї та організаційні прийоми проблемного, евристичного, проєктного, дослідницького, інтерактивного навчання та технології розвитку критичного мислення, а також можливості інших методів і технологій навчання історії, які сприяють розвитку креативного потенціалу особистості. Згідно теорії пізнавальної активності учнів, вищим рівнем засвоєння школярами навчального матеріалу є творчий, а відтак, процес навчання є процесом просування учнів від репродуктивного до творчого рівня. Тому у багатьох дослідженнях у галузі методики навчання історії можна знайти спроби комплексного розв'язання проблем розвитку творчих здібностей учнів, результати яких ураховано у процесі розробки методики формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії.

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу комплексне дослідження методики розвитку критичного мислення у процесі навчання історії С. Терна. Дослідник визначає критичне мислення як здатність ставити нові запитання, виробляти різноманітні аргументи, приймати незалежні та продумані рішення [225, с. 10]. За його переконанням, критичне мислення вимірюється низкою критеріїв, що свідчать про сформованість в учнів певних умінь: усвідомлення діалектичного зв'язку між твердженнями (уміння усвідомлювати проблему); наявність висновку (вміння робити висновки і висувати гіпотези); наявність посилань (уміння обґрунтовувати); прийнятність та несуперечливість посилань (уміння доводити); наявність зв'язку між посиланням та висновком (уміння узагальнювати); наявність контраргументів (уміння їх формулювати); наявність фактів, що суперечать висновку (уміння їх встановлювати); уникнення бездоказових тверджень (уміння оцінювати); наявність спроби спростувати протилежну думку (уміння спростовувати) [226, с. 123].

Процес навчання, за методикою С. Терна, починається з ознайомлення учнів із загальнометодологічними принципами, стратегіями та процедурами критичного мислення; з методами історичного пізнання, логічними операціями мислення та правилами логіки, що містяться у дидактичному посібнику, отриманому ними на початку навчального року [226, с. 162].

Початок вивчення кожної теми передбачає формулювання проблемного завдання – етап «виклику». Завдання складені за принципом поступового ускладнення пізнавальної діяльності учнів від елементарної аргументації власних думок до багатофакторного аналізу. Так, завдання для 10 класу містять стислі вказівки щодо процедури їх виконання, а також сформульовано як вимога аргументувати свою відповідь. В 11 класі автор пропонує виконання завдань, що вимагають складного аналізу й зорієнтованості на певні процедури, супроводжуються відповідною інструкцією, та проблемні завдання.

С. Терно розробив систему поетапного розв'язування різних видів завдань: розв'язання проблем минулого з обов'язковим його обґрунтуванням; встановлення обґрунтованості тих чи інших історіографічних оцінок; вправи з ретроальтернативістики; визначення і переформулювання проблем, з якими учні стикалися в минулому. Наприклад, під час вивчення теми «Україна у Першій світовій війні» десятикласникам рекомендовано на основі аналізу, порівняння, узагальнення та правил переконливої аргументації з'ясувати роль соціально-економічних змін, що відбулися під час війни [226, с. 178].

Організація процесу навчання за методикою розвитку критичного мислення школярів, запропонованою С. Терном, передбачає: основною структурною одиницею навчання є тема програми, а не теми окремих уроків; вивчення кожної нової теми починається зі стадії «виклику» (мотивації), що передбачає формулювання проблемної задачі контроверсійного характеру; вчитель має можливість, ураховуючи умови навчання у своєму класі, обрати одне або два-три проблемні завдання як магістральну мету вивчення теми; вивчення теми протягом кількох уроків підпорядковується цій меті, тобто проблемним завданням; при вивченні теми вчитель на власний розсуд використовує різні методичні прийоми навчання: дискусії, ділові ігри, імітаційні ігри та ін.; опанування теми постійно спрямовується на вихідні проблемні питання, що були сформульовані на стадії «виклику»; результати роботи оформлюються за допомогою різних допоміжних засобів (виписки, порівняльні таблиці, таблиці «Плюс / мінус-цікаво» тощо); тематичне оцінювання здійснюється шляхом обов'язкового написання есе-відповіді на проблемні задачі, тобто під час класної або домашньої роботи учні мають дати відповідь на проблемні питання, що були сформульовані на етапі «виклику» (при цьому вони можуть користуватися будь-якими джерелами інформації, оскільки головним критерієм оцінювання є вміння знаходити, використовувати та інтерпретувати інформацію, а не запам'ятовувати історичні подробиці. Це не означає, що тематичне оцінювання не повинно передбачати попередніх етапів перевірки обізнаності учнів із основною

фактологічною інформацією. Есе оцінюється відповідно до державних критеріїв із урахуванням уміння використовувати правила критичного мислення); мотивування оцінок за есе неодмінно супроводжується аналізом виконаної роботи: які були допущені помилки, які правила логіки та принципи історичного пізнання були проігноровані тощо. Аналіз завершується порадами на перспективу: що слід враховувати у майбутньому, які підходи використовувати у розв'язанні наступних завдань. Аналіз помилок виконується у доброзичливій формі, не обов'язково персонально. У виборі форми підведення підсумків вчитель керується педагогічною доцільністю, враховуючи індивідуальні особливості та характеристики класу як соціальної групи [225, с. 33-34].

Розроблена С. Терном методика цікава нам типологією завдань, які частково можна використовувати для формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії та інструктивними матеріалами щодо їх розв'язання.

Найближчою до предмету нашого пошуку є дослідження М. Роговенко розвитку творчих здібностей учнів 10–11 класів у процесі навчання історії, вихідними положеннями якого є вивчення творчих здібностей – вищого рівня розвитку інтелектуальних здібностей [190; 191; 192; 193]. Дослідниця виокремила три групи здібностей особистості: інтелектуально-логічні, які є конструюючою основою творчості, інтелектуально-евристичні – виявлення нового, розв'язування проблеми, вироблення нової стратегії; комунікативно-творчі як умова і спосіб реалізації та стимуляції творчого потенціалу учнів [192, с. 14].

Розроблена М. Роговенко методика розвитку творчих здібностей учнів 10–11 класів побудована на основі модульно-розвивальної системи, складовими якої є блоки: інформаційно-теоретичний (передбачає вивчення, засвоєння й усвідомлення великого обсягу матеріалу, розвиток мотиваційної сфери), практичний (осмислення основних проблем теми, системне формування вмінь, які впливають на розвиток творчих здібностей), контролю

знань (перевірка знань та вмінь, що стимулює максимально можливе психосоціальне зростання кожного учня і є специфічним етапом формування знань та розвитку творчих здібностей), презентації творчих завдань (інтеграція знань та вмінь у створеному творчому продукті). На думку М. Роговенко, пропонована методика сприяє глибокому засвоєнню програмного матеріалу, а спільна, узгоджена робота в малих групах дозволяє прискорити виконання творчих завдань, знайти цікаве вирішення, проявити творчість у спільній діяльності [192, с. 15].

Результати дисертаційного дослідження М. Роговенко, цікаве нам з огляду комплексного підходу до розвитку творчості – поєднання логічного, евристичного та комунікативного компонентів, логікою побудови навчального циклу з опертям на проблемне навчання. Проте вона не може бути взята нами за основу моделі через прив'язаність до чітко регламентованої модульно-розвивальної технології як такої, що не пройшла випробовування часом.

Окремі аспекти формування креативності старшокласників знаходимо у розвідці Л. Богдановської «Розвиток пізнавальної самостійності учнів на уроках всесвітньої історії засобами інформаційно-комунікативних технологій» [20; 21; 22]. Авторка дослідження, характеризуючи рівні сформованості пізнавальної самостійності учнів як репродуктивно-продуктивний (копіювання учнем зразків діяльності, які пропонує вчитель), реконструктивний (здійснення учнем пізнавальної діяльності за інструкцією, пам'яткою), конструктивно-варіативний (повністю самостійна пізнавальна діяльність учнів), творчий (здатність до підготовки проєктів, рефератів), визначає творчість як її вищий прояв (рівень) [21, с. 8].

Процес навчання, за методикою Л. Богдановської, виглядає, як організація пізнавальної діяльності учнів на уроках всесвітньої історії з використанням інформаційно-комунікаційних технологій у руслі інтерактивного та проблемного навчання, що надає можливість урізноманітнити активну самостійну діяльність учнів у проблемних ситуаціях,

розвивати їх пізнавальну самостійність та діагностувати рівень сформованості предметних компетентностей учнів з історії. Головною складовою методики стала сукупність пізнавальних завдань творчого характеру, спрямованих на опрацювання інформації, використання отриманих у співпраці учнів результатів пошуку з метою створення матеріалів для тематичних конференцій, оформлення класу, проведення виставок тощо [21, с. 15].

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу розроблена О. Мокрогузом методика застосування мультимедійних презентацій у навчанні історії старшокласників [145; 146; 147]. Дослідник пропонує застосовувати мультимедійні презентації, використовуючи різноманітні форми роботи (уроки засвоєння нового навчального матеріалу та формування вмінь та навичок, перевірки знань, вмінь та навичок (під час тематичного оцінювання) та комбінований) і методи навчання, серед яких переважають інтерактивні методи. Від змісту та структури уроку залежить кількість слайдів, що супроводжуються пізнавальними завданнями, спрямованими на розвиток базових та предметних компетентностей. Методикою О. Мокрогуза передбачено широке використання різноманітних методів та прийомів організації навчальної діяльності учнів під час роботи над презентацією – від застосування репродуктивних методів (запис у зошиті, опис зображеного) до активних та інтерактивних (групова робота, дискусія, аргументування власного погляду), з домінуванням останніх. Ця тенденція зберігається під час вивчення тем, з яких учні самостійно створюють презентації [145, с. 11-12].

Розвиток творчих здібностей дослідник пропонує здійснювати на певних етапах уроку, насамперед, осмислення, систематизації й узагальнення нових знань за допомогою виконання творчих завдань у процесі дискусії та диспуту та на етапі перевірки знань і умінь – як творчість групи. Видом творчої діяльності О. Мокрогуз вважає самостійну підготовку учнем мультимедійної презентації.

Застосування мультимедійних презентацій на уроках історії викликане широким використанням у навчальному процесі учнівської проєктної

діяльності, яка вимагає представлення результатів цієї діяльності (презентації). Дослідник визначає її як фінальну фазу проєктної діяльності, де правила є однаковими для всіх: кількість слайдів, план їхньої побудови і сценарій презентації. Використання елементів мультимедіа, ефектів анімації залишається на розсуд авторів презентацій. Головним фактором ефективності презентації, на думку О. Мокрогуза, є дотримання логіки етапів проведення дослідницької роботи з обраної проблеми та її результатів [146, с. 102].

Автор характеризує самостійну роботу з мультимедійними презентаціями як творчу, видами якої є: опрацювання учнями готової презентації, яка використовується (повністю або частково) під час вивчення нової теми уроку; отримання учнями презентації і низки запитань, що виходять за межі презентації (учні мають відповісти на запитання і доповнити презентації за допомогою самостійно знайдених електронних джерел інформації (Інтернет, компакт-диски, скановані документи тощо)); створення презентації згідно визначеної теми з використанням готових матеріалів, серед яких можуть бути зайві; поділ великої за обсягом презентації на підтеми і створення кількох невеликих презентацій; уведення у готову презентацію нової інформації про історичних осіб, події тощо; видалення зайвих слайдів, що не стосуються теми; робота з презентацією в ігровій формі, коли учні мають розташувати слайди в хронологічній послідовності, за логікою історичних процесів тощо [147, с. 86].

Дослідження Л. Богдановської та О. Мокрогуза представляють інтерес з огляду на застосування комп'ютерних технологій навчання, зокрема, мультимедійними презентаціями як одним з найпопулярніших засобів унаочнення навчального матеріалу та особливостями їх використання у процесі вивчення всесвітньої історії.

Надзвичайно важливим для нашого дослідження є аналіз розвідки проєктного навчання В. Мирошніченка. Автор довів його ефективність для розвитку творчості учнів – збільшується інтерес десятикласників до творчої діяльності під час виконання проєкту [141; 142]. Дослідник акцентує увагу на



спеціальній організації, яка передбачає: врахування інтелектуальних і психологічних особливостей учнів цієї вікової групи (постійна опертя на досвід учнів, використання міжпредметних та позапредметних знань); встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин між учителем та учнями в процесі навчання, визначення теми і проблематики проєктів шляхом виокремлення особистісно значущих аспектів навчальних тем та організація діяльності з акцентом на розвивальному їх компоненті; формулювання очікуваних результатів роботи (історичних компетентностей десятикласників, дотримання алгоритму проєктування щодо діяльності вчителя й учнів, здійснення проєктної діяльності за допомогою різних форм організації навчання (урок або його частина, заходи в системі позакласної або науково-дослідницької роботи з історії)); цілеспрямоване використання бесіди, дискусії, демонстрації, ілюстрації, «мозкового штурму», інформаційної підтримки, порівняльного аналізу як методів проєктної технології навчання. У методиці, розробленій В. Мирошніченком, окреслено етапи презентації, які мають на меті формування умінь і навичок учнів, які, на наш погляд, важливі для формування компонентів креативності: підготовка опрацьованих матеріалів до захисту, власне презентація проєкту (театралізована вистава, гра, конференція, демонстрації відеофільму, комп'ютерна презентація, демонстрація моделей тощо) і вивчення можливостей використання результатів проєктування у подальшому навчанні. На практичному етапі проєкту автором акцентовано увагу на самостійному виконанні учнем запланованих технологічних операцій у позаурочний час та оформленні результатів роботи у вигляді відеофільмів, альбомів, комп'ютерних газет, бюлетенів, альманахів, сайтів, костюмів, листів, макетів, творів-есе, аналітичних статей, атласів, пересувних виставок, експозицій музеїв тощо. Під час цієї діяльності необхідно створити атмосферу невимушеності, співпраці, творчого пошуку; забезпечити комплексне оцінювання учнівських проєктів (зовнішня оцінка діяльності, оформлення й виконання роботи, її презентація) відповідно до заздалегідь визначених критеріїв, під час

підсумкового контролю розгляд усього проєктного досвіду учня шляхом аналізу обсягу і змісту його портфоліо досягнень [141, с. 11-12].

Ефективність пропонованої методики для розвитку творчості учнів залежить від диференціації проєктів за рівнем складності (творчої самостійності) та наданням можливості старшокласникам самостійно обирати проєктне завдання [142, с.135].

Прикладом може слугувати підготовка проєкту «Перша світова війна». На етапі організації проєктної діяльності В. Мирошніченко пропонує створити ініціативні групи, які самостійно обирають для дослідження регіон (зокрема, Західний чи Східний фронти Першої світової війни). На аналітичному етапі проводиться підбір та опрацювання інформації, на основі якої учні мають скласти план реалізації проєкту, урахувавши оптимальність обраного способу досягнення мети проєкту. Практичний етап цього проєкту включає в себе виконання запланованих технологічних операцій – створення комп'ютерної презентації або Web-вузла (за допомогою електронного атласу, історичної карти, підручника, довідкової літератури тощо) [140, с. 109].

Результати дослідження В. Мирошніченка, зважаючи на їх спрямованість на розвиток і вдосконалення окремих якісних характеристик та компетентностей особистості учня, може бути використане нами для розробки методики формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії.

Зауважимо, що проєктна діяльність старшокласників невід'ємно пов'язана з формуванням уміння працювати з інформацією, як-от пошук літератури, інтерпретація історичних джерел, підготовка презентації. У цьому контексті перспективним вважаємо дослідження А. Гриценка, який розглядає творчу діяльність учнів як найсприятливішу для формування інформаційних умінь (зокрема, використовувати інформаційні ресурси у процесі навчання всесвітньої історії) [65; 67; 68]. Автором відповідно окреслені пріоритетні проблемні питання, розроблено завдання, спрямовані на їх розв'язання, визначено і розроблено необхідні засоби: авторські хрестоматії з всесвітньої

історії для 10-х та 11-х класів [66; 69; 244], авторські презентації за темами уроків, дидактичні матеріали ППЗ «Всесвітня історія. 11 клас». Авторською методикою передбачено: створення додаткових матеріалів на електронному носії (розміщені в комп'ютері вчителя), комплексу творчих завдань, віртуальних музеїв, які створювалися учнями під керівництвом учителя на його власному сайті, перелік інформаційних ресурсів у глобальній мережі Інтернет; роботу з експонатами шкільного музею та сайтів історичних музеїв світу, державних архівів, інтерактивне спілкування за допомогою соцмереж. У процесі творчої діяльності учням пропонувалося виконати проекти віртуальних музеїв «Перша світова війна» та «Друга світова війна». [67, с. 9, 11].

Розроблена А. Гриценком методика цікава нам запропонованими автором формами організації навчання всесвітньої історії та формулювання творчих завдань на створення креативного продукту.

Важливу роль у формуванні креативності старшокласників відіграють засоби візуалізації інформації (наочність), які, зазвичай, використовуються для створення уявлень учнів про певні історичні події, явища, процеси. Водночас, вони можуть слугувати засобом узагальнення розумової діяльності учнів і бути інтелектуальним творчим продуктом. З огляду на це, вважаємо за доцільне розглянути напрацювання О. Желіби та Д. Десятова.

Дослідження О. Желіби присвячено використанню умовно-графічної наочності у процесі вивчення історії в старших класах і демонструє потенційні можливості цього виду наочності для розвитку креативності старшокласників [85].

Роботи Д. Десятова цікаві описом організації творчої діяльності для дослідженні речових джерел, фотокарток, карикатур, коміксів, віртуальних екскурсій, відеофрагментів, комп'ютерних ігор, соціальних сервісів Web.2.0, комп'ютерної графіки та діаграм. Цінність дослідження Д. Десятова для розв'язання завдань нашого дослідження полягає у тлумаченні візуального об'єкта як результату креативної діяльності. Автор наголошує, що в основі

такої креативний метод навчальної діяльності лежить і така його складова, як вигадування, коли учні створюють раніше невідомий продукт за допомогою творчих дій, відображаючи за допомогою малюнків та ключових слів взаємозв'язок між подіями та явищами історичного процесу. На думку Д. Десятова, учні поринають в лабораторію створення медіатекстів, а, отримані в результаті такого занурення в «кухню» творчого процесу, знання й уміння допомагають учням розвивати свої власні творчі здібності [76, с. 65].

Важливим результатом дослідження Д. Десятова є виявлення потенціалу мережевих технологій (соціальних мереж) для формування креативності учнів. Такими можливостями, на його думку, є широке застосування для: формулювання теми дискусії, аргументування її з використанням Інтернет-ресурсів, посилення на висловлювання інших, їх редагування, широке застосування відео, фото й аудіоматеріалів для створення тематичних фотоальбомів, опитування, «події» із зазначенням часу і місця проведення, використання мітки (теги), для розроблення презентацій [77, с. 81-82].

На основі аналітичного огляду публікацій вітчизняних методистів та учителів у фахових журналах останнього десятиліття з проблем формування творчих здібностей старшокласників на уроках всесвітньої історії з'ясовано їх зацікавленість переважно організацією проблемно-діалогічного навчання (формулювання проблемних завдань, використання дискусій на етапі узагальнення тощо) та використання задля цього інтерактивних технологій.

Ю. Олексін, досліджуючи процес диференційованого навчання історії рівнів стандарту, академічному і профільному, пропонує розробляти творчі завдання, урахувуючи специфіку кожного рівня. Так, вивчаючи тему «Столипінська аграрна реформа» на рівні стандарту радить працювати над проблемним питанням «Чому П. Столипіну не вдалося стати російським Бісмарком?» (ознайомитися з його діяльністю за допомогою усного журналу, опрацювати в групах зміст його реформ та презентувати результати роботи у формі розповіді-естафети). На академічному рівні – розв'язати проблемне питання: ««Столипін – реформатор», «Столипін – реакціонер», «Столипін –

вішальник», «Борець за благо», «Людина, гідна трону», «Надія держави». Такі суперечливі відгуки сучасників про П. Столипіна. А яка Ваша думка? Чому?». Пропонується перегляд презентації про П. Столипіна (домашнє завдання з теми), а далі працювати за схемою рівня стандарту. На профільному рівні Ю. Олексін рекомендує почати розв'язок завдання з розповіді вчитель про вбивство П. Столипіна та презентації міні-проекту «Біографія П. Столипіна». Далі учні повинні опрацювати в групах зміст його реформ та презентувати результати роботи у формі дискусії (дебатів) щодо оцінок діяльності політика істориками та сучасниками як успішного реформатора й автора провальних реформ [158, с. 300-310].

Методистка Г. Кенц пропонує наприкінці уроку на етапі узагальнення і систематизації знань звертатися до творчих завдань, на кшталт: «Які фактори (внутрішні чи зовнішні) визначили посилення ролі і місця США у світі в період між двома світовими війнами?» та «Вас як гіда солідної туристичної фірми попросили: а) зробити короткий екскурс в історію Єгипту міжвоєнного часу; б) скласти історико-краєзнавчий маршрут по країнах, які були колоніями Португалії; в) пояснити термін «протекторат». Такі питання можуть стати стрижнем дискусії або інтеракції. За рекомендацією Г. Кенц, учитель має взяти на себе роль опонента, «щоб залучити до дискусії клас» [100, с. 27, 68].

Упорядники готових дидактичних наборів до уроків всесвітньої історії 10 класу В. Воропаєва та М. Татаринів пропонують учителям використовувати творчі завдання безпосередньо на уроці на їх розсуд, на кшталт: «Відомо, що духовна культура має властивість не тільки відображати дійсність, але й передбачати її. У першій половині ХХ ст. був надрукований твір російського філософа М. Бердяєва «Кінець Європи» та книга німецького філософа О. Шпенглера «Занепад Європи: начерк морфології світової історії». Завдання: 1) Поміркуйте, чи були підстави для песимістичної оцінки майбутнього європейської цивілізації. 2) На яких реаліях 20-х років базувалися передбачення авторів цих творів?» Автори рекомендують практикувати написання учнями рефератів, доповідей, повідомлень, есе

полемічного характеру. Наприклад: «Політика «умиротворення» – прорахунок або тонкий розрахунок європейських держав», «Фашизм або комунізм: чий «привід» страшніший у міжнародних відносинах?» [54, с.148, 187].

Г. Фрейман радить використовувати рольові ігри, які уможливають для розкриття творчих здібностей учнів, а, отже, і їх креативності. Наприклад, розроблення узгоджувального документу міждержавних перемов. Учасників гри ознайомлюють її правилами та алгоритмом дій. Кожна група оголошує свій проєкт документу. Потім групи спільно вирішують, який із варіантів буде взятий за основу та узгоджують поправки. Під час узгоджувального процесу сторони можуть провести і «таємні переговори», щоб досягнути компромісів. Головна мета – створити документ, який би влаштував усіх. Учні, під керівництвом вчителя, працюють з документами, порівнюють зміст свого узгоджувального документу з реальними рішеннями Кримської та Потсдамської конференцій, роблять висновки про інтереси, що не були враховані, та помилки допущені як в процесі переговорів, так і в процесі підготовки узгоджувального документу [94, с. 95-96].

На думку Н. Федя, під час проведення практичного заняття можна влаштувати інсценізації, рольові ігри, підготовка яких передбачає написання учнями своєї ролі на основі історичних джерел, та її виконання так, як він відчуває, надихаючись певною історичною епохою. У процесі виконання цих завдань учень висловлює власне ставлення до історичної події, явища чи історичної особистості. Автор пропонує низку креативних завдань: складання маршрутного листа (розвиває уяву, вміння аналізувати історичні джерела та використовувати історичну карту як джерело знань); взяти інтерв'ю в історичного діяча (сприяє формуванню інтелектуально-логічних здібностей); опис реальних та можливих подорожей, опис місця розташування об'єктів оригінальним способом (формує творчі здібності та просторову компетентність); складання кросворду, чайнворду, сенкану, виготовлення стіннівки на основі текстуальних та візуальних джерел (розвиває інформаційну компетентність учнів, вміння виокремлювати та

систематизувати); завдання «Реставрація», «Знайди помилку», «Виключи зайве» передбачають редагування тексту з помилками, розпізнавання правильних та хибних тверджень, визначення родової ознаки понять (розвивають логічне мислення, яке є важливим компонентом творчості) [234, с. 218-219].

І. Коляда та В. Клодницький вважають, що для формування креативності учнів варто використовувати вже напрацьований арсенал методів і прийомів розвитку історичного мислення. Автори акцентували увагу на роботі над оцінюванням діяльності визначних особистостей, їх ролі в історичних процесах, літературним та історичним образами особи тощо [105].

Учителька Озерянської ЗОШ Борщівського району Тернопільської області О. Слобода, працюючи над проблемою «Розвиток креативності учнів як важливої передумови розкриття їх особистісного потенціалу на уроках історії», намагається реалізувати поставлене завдання за допомогою технології інтенсифікації навчального процесу на основі опорно-схемно-знакової моделі, поєднуючи її з проблемним навчанням, інтерактивними вправами та проектами. О. Слобода обстоює результативність використання на уроках історії алгоритму розвитку креативності: «Крок 1. Досліджую (знаннєвий компонент) – робота з першоджерелами за методом «Джигсоу», презентація, бесіда, ігри, групова робота за методом проєктів. Крок 2. Дивуюся (емоційно-чуттєвий компонент) – організація безпосереднього емоційно-чуттєвого сприйняття історичного змісту (уроки милування (особливо при вивченні тем розвиток культури) та розвиток художньо-образного мислення учнів (уроки художнього пізнання дійсності). Крок 3. Допомагаю (практично – діяльнісний компонент) – практичні проєкти, разові акції, тижневі заходи» [213].

У розвідці «Розвиток творчих здібностей учнів на уроках історії» О. Бандера розглядає інтерактивні вправи як основу розвитку творчості школярів [7].

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з проблем дослідження підтвердив необхідність і важливість роботи з формування креативності старшокласників. З метою з'ясування стану роботи у школі, а також рівня сформованості креативності старшокласників було проведено співбесіди та анкетування вчителів, яке засвідчило, що, на жаль, вчителі не змогли чітко визначити сутність креативності, а більшість з них (74%) поняття «креативність» та «творчі здібності» вважають синонімічними і взаємозамінними (див. Додаток А).

17% вчителів дали лише загальне визначення креативності як психофізіологічної властивості учня, необхідної для успішного виконання різних видів діяльності. На думку 21% вчителів креативність – це висока здатність до оволодіння новими знаннями та вміннями, вміння бачити проблеми, нестандартність мислення; 45% розуміють – як уміння мислити самостійно та неординарно. Однак, переважна більшість респондентів вбачає значення креативності у становленні особистості та переконані у важливості її формування. 93% опитаних учителів вважають, що роботу з формуванням креативності старшокласників необхідно проводити систематично, бо зазначена якість особистості сприяє розвитку мислення учнів, удосконаленню умінь критично оцінювати інформацію та висловлювати власні думки про неї, генерувати ідеї, розв'язувати нестандартні ситуації.

Засобами формування креативності вчителі назвали такі: виконання творчих завдань (написання історичних творів, есе) – 51 %; виконання практичних завдань, передбачених чинною програмою – 36 %; формування творчих умінь за допомогою відповідних питань – 13 %. Для розробки творчих завдань учителі, здебільшого, використовують матеріали подані у підручнику – 63%.

Аналіз виявив, що систематично працюють над формуванням креативності на уроках історії – 21 % опитаних вчителів, епізодично – 37 %, лише під час виконання творчих завдань – 42 %, що відбувається на уроках з використанням інтерактивних технологій, проблемних і дослідницьких



методів навчання. Отже, більшість учителів не приділяє належної уваги формуванню креативності на уроках історії.

Обираючи форми навчання, вчителі, як правило, виходять з особливостей навчального матеріалу, класу, інтересів учнів, надаючи перевагу комбінованим урокам. Лише 12% вчителів епізодично практикують лекції та семінари. 75% вчителів організують роботу учнів на уроці в колективній та індивідуальній формах, в малих групах – не часто, оскільки, на їх думку, це пов'язано із складністю оцінювання та з певними труднощами щодо забезпечення дисципліни та продуктивної роботи кожного учня в групі.

На запитання щодо методів, прийомів і засобів формування креативності старшокласників 18% учителів взагалі не відповіли, 67% вчителів такими методами назвала проблемні (створення проблемних ситуацій, проблемний виклад, завдання пошукового характеру), епізодично використовували дослідження та індивідуальні лабораторні роботи.

Аналіз анкет, бесіди з учнями та учителями засвідчили, що на уроках з метою розвитку творчості, як правило, використовуються такі методи і прийоми навчання історії: виконання творчих робіт, визначених чинною програмою, аналіз документів, уміщених у підручнику, рецензування відповіді однокласника, однак поза увагою залишаються ситуативні завдання, моделювання, рольові ігри, лише частково дискусійні методи (15%).

Лише 12% вчителів реалізують у навчанні проєктну технологію, 7% – аналіз ситуацій (метод-кейс), 13% використовують рольові ігри. Однак, значна частина вчителів не змогла навести конкретні приклади використання методів та засобів формування креативності. Опитування вчителів виявило, що вони не повністю розуміють сутності окремих методів, усвідомлюють особливість активних та інтерактивних методів задля формування креативності учнів.

Усі респонденти зазначили, що використовують інтерактивні методи на своїх уроках, але з різною частотою (найчастіше називали дискусію, «мікрофон», «коло ідей», «круглий стіл», «мозковий штурм» тощо). Так, лише 18% учителів застосовують інтерактивні методи постійно та системно;

використовують її час від часу 46%; 21% – інколи і 15% – практично не використовують, що пояснювали браком часу на уроці через обсяг і складність змісту навчального матеріалу, відсутністю дидактичних матеріалів та методичних рекомендацій щодо їх впровадження.

Разом з тим, 45% вчителів наголошують на використанні сучасних інформаційних ресурсів з історії (освітніх веб-сайтів, навчальних і розвивальних соціальних мереж), розглядаючи їх як засоби пошуку, опрацювання, зберігання інформації, що полегшує їх зусилля з підготовки та проведення уроків. 66% учителів вважають Інтернет вагомим джерелом інформації, з них 52% завжди використовують цей ресурс для розробки творчих завдань, 28% – часто, 20% – інколи. Однак, доступність інформаційної мережі Інтернет широким колом школярів, відзначають учителі, інколи негативно впливає на підготовку учнів до уроків історії, оскільки ті, досить часто, використовують електронні версії повідомлень, не опрацьовуючи їх критично.

Значна кількість учителів (38%) використовує різні види наочності, однак, не розглядає її як інформаційну основу для розробки творчих завдань.

Аналіз результатів анкетування та індивідуальних бесід з вчителями засвідчує, що вчителі використовують як усні, так і письмові форми контролю. Майже всі вчителі застосовують тестування (відкриті і закриті тестові завдання), однак третина вчителів не вважає їх достатньою ефективними, вказуючи на необхідність удосконалення підходів до розробки тестових завдань, так і до організації роботи з ними. Такий спосіб перевірки знань учнів спрямований більше на визначення рівня засвоєння теоретичного матеріалу. Однак для перевірки умінь критично оцінювати інформацію та висловлювати власні думки про неї, здатності генерувати ідеї, розв'язувати нестандартні ситуації необхідно використовувати такі форми контролю, як написання творів, есе, досліджень, проєктів тощо. За нашими спостереженнями їх використання є епізодичним.

Аналіз учнівських анкет (див. Додаток Б) і співбесід засвідчив, що більшість школярів 10-11-х класів (93%) розуміють важливість творчої діяльності для власного розвитку, необхідність формування креативності – якості, що обумовлює їх успішність.

На запитання «Яку мету Ви переслідуєте коли займаєтеся творчою діяльністю?» учні давали різні відповіді, зокрема: отримати вищу оцінку – 32%; бути лідером класу – 8%; розвивати власні здібності – 26%; засіб самореалізації – 27%; через допитливість – 7%.

Проведене анкетування дає підстави стверджувати, що учні позитивно ставляться до творчої діяльності та виконання різних завдань творчого характеру. Зокрема, 76% опитаних вказали, що їм подобається виконувати творчі роботи. З них тільки 12% учнів відповіли, що цього вимагає програма, а 7% – не відчувають потреби виконувати творчі завдання. 54% учнів подобається розв'язувати проблемні завдання; 28% – заповнювати картосхеми; 44% – складати логічні схеми; 41% – працювати з історичними портретами; 67% – працювати з історичними документами; 47% – працювати з художньою літературою; 30% – самому знаходити проблему. 84% учнів вказали, що їм подобається брати участь у дискусії; 37% – писати твори; 51% – виконувати лабораторні роботи; 53% – виконувати проекти; 66% – брати участь у рольових іграх. Вони готові працювати в групах (91%) через панування в них позитивної атмосфери спілкування.

Разом з тим, учителі, які брали участь в анкетуванні, зазначили труднощі формування креативності, які виникають на уроках історії у старших класах: недостатня кількість методичної літератури (22%); особиста невідповідність до формування цієї важливої якості (15%); невідповідність учнів (25%); обмеженість годин, виділених на вивчення тем (82%); брак часу на уроці (75%).

Аналіз масової практики навчання всесвітньої історії, засвідчив, що вчителі використовують різні форми, методи та прийоми навчання, однак переважають фронтальні та пасивні, за яких недостатньо враховуються

індивідуальні особливості учнів, не створюються необхідні умови для розвитку їх креативності.

Як свідчать результати анкетування та індивідуальних бесід, учителів-предметників цікавлять проблеми формування креативності учнів, відтак, постає необхідність розробки методики формування креативності старшокласників на уроках всесвітньої історії.

Отже, аналіз методичної літератури та практики навчання історії свідчить, що наразі не існує чіткої моделі формування креативності старшокласників в процесі вивчення історії, наявні спроби організації цього процесу, які пов'язані з проблемним навчанням, технологією розвитку критичного мислення, інтерактивними вправами, практичними роботами тощо.

Відповіді під час анкетування щодо формування креативності засвідчили, що вчителі з розумінням ставляться до проблеми формування креативності, хоч не завжди можуть тлумачити поняття «креативність», визначити форми, методи та засоби її формування, а отже, і не ставлять своїм завданням цілеспрямовану, систематичну роботу з її формування.

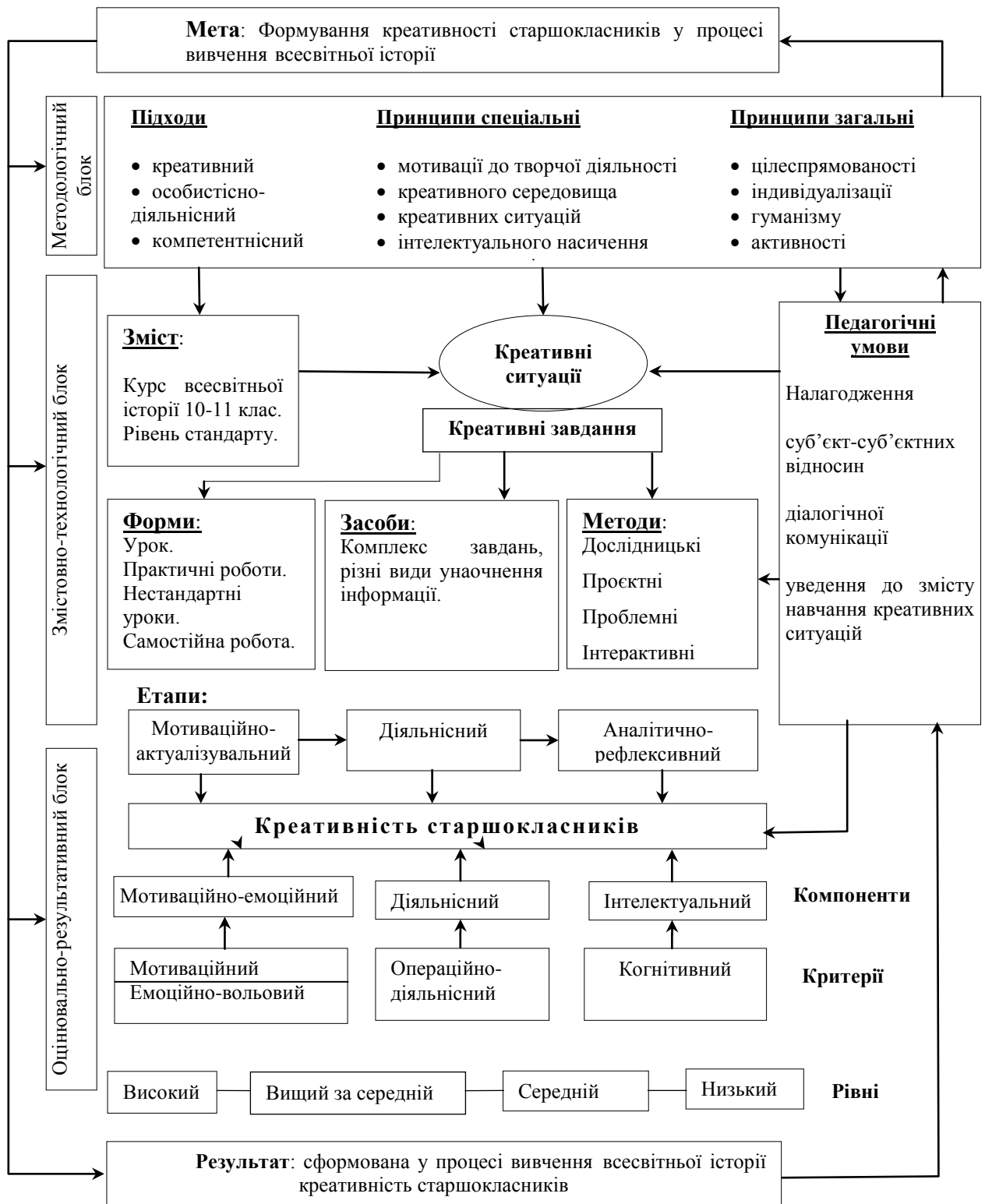
### **2.3. Модель формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії та методика її реалізації**

Розроблення психолого-педагогічних та методичних засад формування креативності у процесі навчання історії у старших класах, з'ясування передумов формування означеної якості (можливість цілей і змісту навчального предмета, наявність організаційних форм, методів і засобів навчання історії), осмислення підходів до моделювання цього процесу та досвід їхнього практичного впровадження дозволяє спроектувати структурно-функціональну модель формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії та на цій основі розробити експериментальну методику.

Модель – це штучно створений об'єкт у вигляді схем, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, є подібним досліджуваному об'єкту (або явищу), відображає і відтворює у наближеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відносини між елементами цього об'єкта [144]. Останнім часом у педагогічних дослідженнях набуло поширення використання моделювання, що дозволяє вивчати педагогічні явища і процеси, відстежувати зв'язки між елементами освітнього процесу, виокремлювати ті характеристики, що потребують вивчення, оцінювання й управлінського впливу. З цього погляду моделювання, як метод дослідження, та модель, як одна з форм наукового пізнання, обрані нами для вивчення та опису процесу формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії. Ми розглядаємо нашу модель як структурно-функціональну систему, адже, у ній прослідковується не тільки взаєморозміщення та взаємозв'язок її складових частин (структури), але й набір можливостей (функцій), які вона надає, у залежності від мети (призначення) та видів діяльності з її реалізації.

Розробляючи експериментальну модель формування креативності старшокласників, необхідно визначити її компоненти та встановити істотні зв'язки між ними. В основу побудови моделі ми поклали сам процес навчання як систему, тому до обов'язкових її елементів включено: а) очікувані результати навчання за пропонованою моделлю; б) методологічні засади (підходи та принципи, на яких будується модель); в) зміст, на якому реалізується експериментальне навчання; г) форми, методи, прийоми та засоби навчання в їх процесуально-технологічній послідовності.

Кожний з зазначених компонентів ми розглядаємо у взаємозв'язку та взаємодії з іншими компонентами моделі, що забезпечує можливість досягнення мети навчання. Графічно модель представлена на рис. 2.1.



**Рис. 2.1. Структурно-функціональна модель формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії**

Окремо ми визначили мету моделі – формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії, яка є похідною від соціального замовлення: виховання творчої особистості, якій притаманні

творчий стиль мислення, здатність до саморозвитку, спроможність до активної участі у житті суспільства. Формулювання мети структурно-функціональної моделі обумовлено визначеними концептуальними засадами (підходами та принципами), що знайшли відображення в методичному блоці моделі. Ефективна реалізація зазначеної мети можлива за умов виконання комплексу нормативно-змістових (законодавство, стандарти, навчальні програми) та методичних вимог, сформульованих нами у попередніх розділах дисертації.

Розглянемо детальніше компоненти розробленої моделі формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії. *Методологічний блок* структурно-функціональної моделі формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії охоплює методологічні підходи та принципи формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії – елементи, які виконують системорегулювальну функцію й визначають тактику проектування експериментальної методики.

Позаяк, реалізація нашої моделі відбувається в умовах реального навчання і не вимагає ані зміни класно-урочної системи, ані спеціально організованих форм навчання, ані додаткових курсів, то у виборі провідних методологічних підходів ми опиралися на вимогами Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти та чинних програм з всесвітньої історії, згідно з якими доречно надати перевагу особистісно орієнтованому, діяльнісному і компетентнісному підходам.

Однак, з урахуванням результатів аналізу наукових досліджень проблем креативності, вважаємо за доцільне вибудувати дослідне навчання у руслі підходів, що зорієнтовані на формування якостей і здібностей творчої особистості. В. Павленко такими підходами вважає системний, особистісно-діяльнісний, інтелектуальний, синергетичний, комунікативний та рефлексивний [162, с. 118,119]. С. Коновець до таких підходів розвитку

творчої особистості відносить системний, антропологічний, аксіологічний, діяльнісний, акмеологічний та кретивний підходи [109].

На нашу думку, провідний методологічний підхід має скеровувати модель на реалізацію в освітньому процесі завдань формування креативності. Логіка звернення до *креативного підходу* детермінована тим, що останній апелював до здобутого учнями під час навчання суб'єктивного досвіду здійснення діяльності зі створення креативного продукту, передбачав подальше його акумулювання; зумовлював творення здобувачами освіти індивідуальної освітньої траєкторії. С. Коновець вважає його відносно новим методологічним підходом, який уможлиблює визначення тих властивостей індивіду, які віддзеркалюють особистісні глибинні якості для створення оригінальних ідей, відкриття, цінностей та прийняття нестандартних рішень у розв'язанні різноманітних проблемних ситуацій [109, с. 79]. Цей підхід дозволяє розглядати творчий розвиток особистості учня як поліаспектний і творчо спрямований процес, що суттєво допомагає в нестандартному розв'язанні нових проблем у типових ситуаціях; виявленні та використанні найефективніших засобів та методів розв'язання актуальних теоретичних та практичних проблем; комбінування новітніх способів діяльності з традиційними; застосування набутого досвіду, знань й умінь у нових умовах для творчого саморозвитку та творчої самореалізації [109, с. 80].

На думку А. Сологуба, навчання згідно з креативним підходом розглядається не просто як навчальна, а цілеспрямована навчально-дослідницька діяльність у загальній навчальній діяльності, що сприяє формуванню креативної особистості. Виходячи з цього, педагогічна система креативного навчання є сукупністю органічно пов'язаних методів, форм, прийомів та засобів, що створює умови навчально-дослідницької діяльності учнів-дослідників та виховання їх як креативних особистостей, професійно орієнтованих на діяльність у галузі науки та мистецтва. У креативному процесі учень перевтілюється з об'єкта творчої дії на суб'єкт і головну дійову особу – дослідника, а навчальний матеріал стає предметом дослідження,



творча дослідницька діяльність – засіб самотворення і творення креативної особистості [218, с. 34].

Упровадження креативного підходу, на нашу думку, припускає комплексне вирішення завдань формування компетентної особистості шляхом глибокого засвоєння змісту шкільної історичної освіти в умовах освітнього середовища, що відзначається свободою та своєрідністю самовираження особистості, повнотою й різноманітністю предметно-інформаційного забезпечення.

Другим базовим підходом ми обрали *особистісно-діяльнісний*, що поєднує в собі основні характеристики особистісно зорієнтованого та діяльнісного підходів, пов'язаний із розвитком в учнів активності, творчості, самостійності, здатності до відповідальності за власні дії, рефлексії, уможливорює здатність моделювання розв'язку різноманітних навчальних ситуацій, забезпечення учням умов для формування власного освітнього простору, що реалізується у процесі освітньої діяльності, яка своїм внутрішнім змістом передбачає саморозвиток суб'єктів навчання, їх співпрацю, що сприяє самовизначенню та самореалізації. Практика упровадження цього підходу у процес вивчення всесвітньої історії передбачає модернізацію змісту історичної освіти та методики навчання на гуманістичних засадах, широке впровадження групових та індивідуальних форм організації навчання, активних та інтерактивних методів у процес вивчення всесвітньої історії, передбачає широке використання дослідницьких методів, проєктів, організацію практичних та лабораторних занять.

Згідно з положеннями особистісно-діяльнісного підходу процес навчання визначається як активна діяльність, у процесі якої відбувається становлення свідомості особистості, її формування як суб'єкта навчання, що опановує різні види діяльності: уміння визначати мету, планувати власну діяльність, здійснювати її, організовувати та контролювати, аналізувати та оцінювати результати.

Обрання *компетентнісного підходу* обумовлено тим, що останній спрямований на формування компетентності – інтегрованої здатності особистості, що набута у процесі навчання та є її інтегрованою характеристикою [176]. Вона охоплює знання, уміння й навички, досвід, цінності, ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися в конкретній ситуації [108, с. 53]. Сутність компетентнісного підходу до навчання з'ясовано в Загальноєвропейських рекомендаціях, у яких акцентується увага на формуванні кола ключових і предметних компетенцій для навчання протягом усього життя [187]. Відповідно цим орієнтирам добираються необхідні методи і прийоми навчання, розробляються пізнавальні завдання, що спонукають учнів до виконання певних дій, внаслідок чого у школярів формуються спеціальні та загальнонавчальні уміння, які уможливають здійснення творчої діяльності.

Для розроблення структурно-функціональної моделі необхідно визначити принципи навчання, які визначають стратегію і тактику формування креативності старшокласників у процесі вивчення *всесвітньої історії*, теоретично обґрунтовуючи мету, структуру, зміст, технології, педагогічні умови та результат проектування експериментальної методики.

Для їх виокремлення будемо дотримуватися положень Ю. Бабанського, що система принципів (загальнопедагогічні принципи навчання та спеціальні) виявляє «логічну послідовність і наступність основних категорій дидактики, що озброює педагогів певною концепцією встановлення цілей, законів навчання, принципів, змісту, форм та методів навчання», у якій вирізняють принципи, що регулюють цільовий, змістовий, діяльнісний та результативний компоненти процесу навчання і забезпечують розуміння його цілісності [4, с. 25].

Означимо загальні принципи, на яких ґрунтується модель формування креативності старшокласників у процесі вивчення *всесвітньої історії: гуманізації, цілеспрямованості, індивідуалізації, активності*.

Принцип *гуманізації*, що визнає особистість як унікальну цілісну систему, у якій ключовою характеристикою є можливість самоактуалізації, забезпечує формування відносин співробітництва між усіма учасниками навчального процесу. Вчитель виступає не тільки як носій інформації та контролю, а як партнер, що сприяє становленню та розвитку особистості учня. Принцип *цілеспрямованості* реалізується через відповідність змісту навчання, методів, форм організації основній меті навчання (у побудові уроків, виборі структурних форм педагог керується насамперед методичною доцільністю та конкретними умовами навчання). Принцип *індивідуалізації* забезпечує право вчителя на самостійність у виборі форм та методів роботи з урахуванням індивідуальних потреб, інтересів та пізнавальних можливостей старшокласників, виключає шаблонний підхід у навчанні. Реалізація цього принципу потребує формування позитивної мотивації, почуття задоволення результатами навчання, створення максимально сприятливих, комфортних умов для розвитку здібностей та обдарувань старшокласників, для їх самовизначення (методи навчання співвідносяться з індивідуальними потребами, можливостями та здібностями учнів; забезпечується зворотний зв'язок, діалогове спілкування на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя та учнів). Принцип *активності* реалізується через створення атмосфери інтересу до навчання, допитливості; формування в учнів прагнення до самореалізації шляхом пошуку суті історичних фактів, явищ, процесів; забезпечення активної творчої діяльності, пошуку розв'язків освітніх і життєвих проблем; конструювання ситуації успіху; забезпечення емоційно-ціннісного ставлення до історичного змісту, вимагає застосування різноманітних форм, методів і засобів навчання, що спонукають школяра до виявлення активності.

Формування креативності як специфічний педагогічний процес має будуватися на засадах розвитку творчих здібностей учнів, до яких О. Любарська відносить принципи: розвитку, який передбачає врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів; самодіяльності, що має на меті

діяльнісний підхід, за якого учні відчують себе співучасниками навчального процесу, а ідеї вчителя повністю захоплюють їх; самоорганізації, який повинен бути добре опрацьований учителем [160, с.115].

Видається цікавим і цінним, з позиції методики навчання, погляд польських дидактів К. Шмідта та А. Токарза на принципи розвитку креативного потенціалу, які співвідносять їх із складовими освітнього процесу. На їх переконання, такими принципами є: доступності – проведення комплексу заходів, які стимулюють до креативності та ґрунтуються на відкритості та сприйнятті; договірної групи – стосується формальних норм створення правил, що регулюють процес розвитку креативного потенціалу учнів (ініціативність, чесність, відповідальність, співробітництво, комунікабельність); ігровий – сприяння створенню атмосфери терпимості, доброти, відкритості та безтурботності, грайливого настрою; особистісної мотивації – розвиває пізнавальну допитливість та інтереси; заохочення творчого процесу – стимулювання учасників до творчого пошуку, усунення бар'єрів, що виникають під час творчого процесу, наголошення значення творчості, спонукання до пошуку різних варіантів розв'язання проблем; запобігання перешкодам – внутрішнім (дії, що пов'язані з когнітивною й емоційно-мотиваційною сферами) та зовнішнім (екологічним); креативного вчителя – увиразнює розуміння ролі творчого вчителя у стимулюванні розвитку креативності учнів; різноманітності – у виборі змісту, форм, методів і засобів педагогічної діяльності задля розвитку креативного потенціалу школярів; відтермінування та формування цінностей – стосується ідей, що генеруються учнями, «відтермінування» їх критичної оцінки; відносної користі знань – стандартизація знань може виконувати функцію бар'єра в творчому процесі; суперечностей – апелює до однієї з основних якостей креативної особистості – терпимості (урахування недовомленості, непорозуміння розв'язку проблемної ситуації); позитивних емоцій – створення атмосфери доброзичливості, яка уможлиблює активність у творчій

роботі; агентства – це створення навчальних ситуацій, які спонукають до ініціативності у різних видах творчої діяльності. [164, с. 190-192].

З опертям на визначену нами структуру креативності, її критерії та показники, загальні дидактичні принципи моделі формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії нами були обрані наступні спеціальні принципи:

*мотивації творчої діяльності* – сприяння формуванню в учнів потреби у творчій діяльності, збудження інтересу до відкриття нового, стимулювання проявів креативності;

*креативного середовища* – створення освітнього середовища, що сприяє проявам креативності учнів (приклади творчих проявів у змісті предмету, вчителем, виявлення та розвиток творчих здібностей учнів, сприяння самоактуалізації, заохочення творчої поведінки, створення невимушеної атмосфери терпимості, доброзичливості, відкритості в процесі творчої діяльності);

*креативних ситуацій* – реалізація моделі формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії за допомогою системи креативних ситуацій – умов і стимулів до більш-менш спонтанної діяльності, у якій дитина отримує нові враження, знання та порівнює їх з наявними, будує нові, вже власні знання про себе та світ, створює нові об'єкти, набуває нові уміння. Особливістю креативної освітньої ситуації є те, що вона не має готових рішень. У такій ситуації вчитель адаптує свою програму задля розвитку дитини [164, с. 190];

*інтелектуальної насиченості* – особлива увага до розвитку креативного та критичного мислення учня, заохочення інтелектуальної активності у розв'язку проблем (завдань), що вимагає виходу за межі наявних умов або знань;

*продуктивності* – орієнтація діяльності на створення креативного продукту в різноманітних його видах (усного, письмового, візуального, ігрового).

Перераховані принципи та підходи дозволяють визначити педагогічні умови, за реалізації яких процес формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії буде успішним. Аналіз психолого-педагогічної літератури проблем формування креативності дозволяє виокремити низку педагогічних умов формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії, метою створення яких є організація, стимулювання та керівництво процесом формування креативності старшокласників та забезпечення функціонування особистісних механізмів формування креативності учнів у процесі навчання історії.

Це – *налагодження суб'єкт-суб'єктних відносин* між вчителями й учнями (демократичний стиль спілкування, атмосфера співробітництва (спільне визначення мети, завдань та результатів уроку; спільний пошук нових ідей, обговорення шляхів розв'язку завдань); оптимістична спрямованість, емоційне піднесення; особистісний підхід до учнів); *діалогічної комунікації* (забезпечення позитивної мотивації; активна роль учнів у навчальному процесі; стимулювання творчої діяльності учнів; активізація рефлексивної позиції старшокласників); *реалізація ідей співробітництва* (спрямованість методів навчання на діалог, що стає основним елементом навчання (під час діалогу висуваються гіпотези, обговорюються шляхи розв'язання проблемних завдань тощо)).

Зазначені вище умови передбачають умову організаційного характеру – *уведення до змісту навчання креативних ситуацій*.

Визначені педагогічні умови взаємопов'язані та взаємообумовлені, проєктують організацію, стимулювання та управління процесом формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії, беруть до уваги функціонування внутрішніх (психологічних) механізмів креативності – рефлексії, врахування якої здійснюється як в процесі творчої діяльності, так і процесі узагальнення її результатів.

У моделі чітко визначено механізми реалізації визначеної мети (взаємообумовленість форм, методів, і засобів навчання), що забезпечуються

складовими *змістовно-технологічного блоку*. Цей блок визначає зміст методики формування креативності старшокласників у процесі вивчення історії – курс *всесвітньої історії ХХ – початку ХХІ ст*, окреслений навчальною програмою рівня стандарту, форми організації навчання (насамперед, уроки, як стандартні, так і нестандартні), самостійні та практичні роботи; форми навчання (індивідуальні, колективні, особливо робота у малих групах); методи (проблемні, евристичні, дослідницькі, активні та інтерактивні, ігрові методи); засоби унаочнення інформації (наочні – карти, структурно-логічні схеми, діаграми, таблиці, картини тощо; текстуальні – фрагменти наукових досліджень, мемуарів, художньої літератури, публіцистики, юридичних документів тощо; аудіо- та відеозаписи, комп'ютерні програми, мультимедійні ресурси), комплекс завдань.

Пропонована модель не передбачає введення додаткових форм організації навчальної діяльності (індивідуальних занять, тренінгів, факультативів), натомість, реалізується за допомогою усталеної форми організації навчання – уроку (стандартного чи нестандартного). Позаяк форма й організація навчальної діяльності відображають зовнішню складову освітнього процесу, особлива увага у моделі приділяється саме прийомам і методам навчання.

Чільне місце у *змістовно-технологічному блоці* моделі посідають креативні ситуації та креативні завдання, що їх конкретизують.

За своєю суттю креативна ситуація є різновидом педагогічної ситуації. Останню в сучасній педагогічній літературі тлумачать по-різному. Так, Н. Бордовська та А. Реан розуміють їх як комплекс умов, за яких розв'язується педагогічне завдання [40, с. 19]. На думку А. Чернишева, це – короткочасна взаємодія вчителя з учнем на основі протилежних норм, цінностей та інтересів, що супроводжуються значними емоційними проявами та спрямовані на перебудову наявних взаємин [248, с. 6]. І. Коновальчук визначає педагогічну ситуацію як складову частину педагогічного процесу, що характеризує його стан у певний дискретний момент (у часі та просторі)

[155, с. 221], а В. Федорчук – фрагментом педагогічної діяльності, що містить суперечності між досягнутим і бажаним рівнями вихованості учнів і колективу [223, с. 18].

О. Пометун тлумачить ситуацію як опис певного тимчасового стану явища чи проблеми, що вивчається, який може розвиватися і бути розв'язаним у різних напрямках. Як правило, у ситуації діють кілька протилежних сил або чинників, жоден з яких не має переваги. Проблема, що розглядається у ситуації, вимагає від учнів збирання відповідних даних, встановлення точного «діагнозу» ситуації й / або формування прогнозу її розвитку та вибору найкращого рішення з огляду на прийняті критерії оцінки [83, с. 821].

Отже, креативна (педагогічна) ситуація є комплексом умов, які дають можливість для розвитку креативності та дозволяють визначити рівень її сформованості або окремих її компонентів. Саме цим визначенням ми послуговуватимемося у нашому дослідженні.

Згідно із «законом ситуації» (М. Фолет) різні типи ситуацій вимагають різних знань. Отже, для ефективної поведінки у всій різноманітності життєвих ситуаціях потрібен синтез знань та умінь їх використовувати залежно від специфіки конкретних умов [71, с. 88].

Педагогічна ситуація, як складова педагогічного процесу, має низку ознак: психологічне, інтелектуальне та комунікативне навантаження; наявність певних суперечностей; неузгодженість із уявленням суб'єкта про неї; потреба пошуку додаткових знань для розуміння її суті; аргументація нових підходів, поглядів та розв'язків. За своєю суттю креативна (педагогічна) ситуація є методом ситуативного моделювання (за О. Пометун) і відноситься до технологій інтерактивного навчання, що передбачають проєктування життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем на основі аналізу обставин відповідної ситуації [71, с. 89].

Існує низка класифікацій педагогічних ситуацій, з яких найпоширенішою є групування ситуацій за дидактичною метою: 1) ситуація-проблема, у якій учні знаходять причину виникнення описаної ситуації, формулюють і розв'язують



проблему; 2) ситуація-оцінка, у якій учні дають оцінку судженням; 3) ситуація-ілюстрація, яка унаочнює приклади розв'язаних проблем (з основних тем курсу); 3) ситуація-вправа, у якій учні розв'язують завдання, використовуючи метод аналогії (навчальної ситуації) [73].

У методиці навчання історії креативні (педагогічні) ситуації часто класифікуються як пізнавальні завдання творчого характеру або творчі, у нашому випадку – креативні завдання.

У наукових працях подається класифікація навчальних завдань, серед яких у контексті нашого дослідження особливий інтерес становлять творчо-пошукові (відкриті). Їх тлумачать як основний спосіб розвитку умінь творчої діяльності й поділяють на: винахідницькі, дослідницькі, конструкторські, прогнозувальні, задачі з умовами, що додаються, оцінювальні. Охарактеризуємо їх детальніше. Винахідницькі завдання вимагають пошуку варіантів розв'язку в умовах, що унеможливають стандартне вирішення (не достатньо застосування набутих раніше знань, умінь і навичок). Дослідницькі – мають на меті з'ясування причин та суті певного явища, їх умовами, як правило, передбачається декілька варіантів відповідей, що підтверджують гіпотези. Конструкторські – передбачають розробку приладів, засобів тощо, необхідних для досягнення мети дослідження. Прогнозувальні завдання передбачають аналіз позитивних та негативних наслідків певних явищ або варіантів розв'язку проблемних ситуацій. Для розв'язку завдань з умовами, що додаються, учням необхідно аналізувати вихідні дані завдань та, за необхідності, самостійно вводити нові умови (додаткову інформацію). Оцінювальні завдання – різновид завдань з умовами, що додаються, з огляду на зміст предмету всесвітньої історії протлумачено як такі, що передбачають оцінку дій, позицій, а також висловлювань [156]. Очевидно, що використання конструкторських завдань у практиці навчання історії дуже обмежене.

Поняття «творче завдання» вчені характеризують як специфічну форму організації навчального матеріалу, за допомогою якої педагог створює творчу ситуацію, прямо чи опосередковано визначає мету, умови та вимоги до

начальної діяльності, в процесі якої учні активно опановують знання та уміння, розвивають особистісні якості [3].

І. Лернер ознакою творчого завдання вважає його пізнавальну цінність, позаяк творче або проблемне завдання вимагає самостійного вирішення, яке спрямоване на отримання нових знань [127]. В. Моляко творчим визначає завдання, яке є цілком новим, незнайомим для суб'єкта або містить значну частину новизни та передбачає значні розумові зусилля, спеціальний пошук, знаходження нового способу її розв'язку [148]. У дослідженнях В. Андрєєва, Ю. Львової, В. Паламарчук, М. Скаткіна, А. Хуторського знаходимо розуміння творчого завдання як такого, що забезпечує опанування учнями вмінь здійснювати творчу діяльність та передбачають продукування нових ідей. Нам імponує позиція С. Сисоевої, яка визначає творче (навчально-творче) завдання як форму організації змісту навчального матеріалу, що передбачає діяльність учня у два етапи: формулювання проблеми та її розв'язання. Авторка вказує на спрямованість таких завдань на розвиток творчих можливостей учнів [207]. Отже, характерною рисою творчого завдання є його унікальність, суб'єктивність, неможливість однозначного його розв'язання, що полягає у суперечності між ресурсами нагромадженого суб'єктом досвіду та унікальністю умов завдання.

У цілому погоджуючись з наведеними визначеннями, тлумачемо «творчі завдання» як різноманітні за змістом і обсягом види самостійної навчальної роботи, які виконуються учнями за вказівкою вчителя і вимагають створення оригінальних задумів та нових ідей, креативних освітніх продуктів.

Пізнавальне завдання (запитання) спрямоване на формування креативності характеризуються: створенням утруднення у пізнанні та потребою розмірковування; викликає пізнавальний інтерес; спираючись на попередній досвід і знання учнів, передбачає пошук нових знань та розвиток умінь. Роль пізнавального завдання полягає у тому, що воно стимулює зовнішні (між вимогами задання та рівнем пізнавальної діяльності учнів) та внутрішні суперечності (між потребами учнів та їх можливостями) і стає

джерелом рушійних сил навчання [157]. Під час виконання цих завдань передбачаються певні процедури творчої діяльності: самостійне перенесення знань і умінь, що були вже засвоєні раніше, в нову ситуацію; бачення нової проблеми у звичайній ситуації; бачення нової функції об'єкта; пошук альтернативи розв'язку або способу розв'язку; комбінування відомих способів розв'язку у новій ситуації. Отже, творчі завдання – це вправи, для виконання яких потрібно скласти нові правила розв'язання, в результаті чого створюються об'єктивно чи суб'єктивно нові продукти діяльності.

У теорії творчості поряд із поняттям «творче завдання» розрізняють поняття «дослідницьке завдання», як підвид творчих завдань, для розв'язку яких необхідно виконати одну чи декілька пошукових операцій. Їх змістовою основою є робота з різноманітними джерелами інформації, у нашому випадку – історичними джерелами.

У психолого-педагогічній літературі та практиці експериментальних досліджень питань творчості сформульовано поняття «креативне завдання», розв'язок якого відображає рівень творчої самореалізації учнів. Застосування креативних завдань, з одного боку, спрямоване на творче опрацювання змісту навчального предмету, з іншого – забезпечення розвитку когнітивних, оргдіяльнісних та креативних якостей особистості учнів. До завдань креативного типу А. Хуторської відносить такі: зроби на свій лад (дати визначення явищу, що вивчається); сформулювати закономірність, правило, спосіб); «проживання історії» («проживання» історичних подій та явищ); створити образ (придумати та відтворити за допомогою словесних та наочних засобів образу історичного діяча); емпатія (подумки «прожити» етапи розвитку події, явища, описати свої почуття); жанри тексту (створити словесний продукт в різних формах і жанрах: інтерв'ю, реклама, діалог тощо; скласти вірш, нарис, прислів'я тощо); складання (скласти словник, кросворд, вікторину, розробити сценарій, завдання для іншого учня); виготовлення (виготовити модель, макет, газету, портфоліо, відеофільм, фоторепортаж);

навчальний посібник (розробити власні посібники: алгоритми, пам'ятки, комп'ютерні програми; провести урок у ролі вчителя) [245, с. 557-558].

У ході дослідження було виявлено, що у процесі конструювання творчих завдань необхідно враховувати рівень розвитку мислення школярів, який визначає характер навчальної діяльності (від репродуктивного до творчого). Згідно з дослідженням Б. Блума, учні послідовно досягають шести рівнів мислення (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка), які характеризуються здатністю виконувати пізнавальні завдання (від дослівного відтворення змісту навчального матеріалу до самостійного формулювання та розв'язку проблемного завдання) [19]. В. Моляко поділяє завдання, що виконують учні, за рівнем творчості: розв'язання яких передбачає лише матеріалізацію висунутого іншими задуму, розв'язання яких передбачає самостійне розроблення задуму, самостійне формулювання умов і завдань задуму, визначення стратегії його розв'язку [148]. Означені висновки візьмемо за основу для розроблення комплексу творчих завдань з формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії.

Оскільки креативне завдання має спрямовуватися на комплексне формування креативності, то з урахуванням особливостей кожного її складника доцільно визначати типи завдань відповідно до компонентів структури креативності старшокласників (мотиваційно-емоційного, діяльнісного та інтелектуального). Відтак, креативні завдання покликані сприяти формуванню кожного з цих компонентів відповідно до окреслених у розділі 1 критеріїв. Отже, утворюється логічна їх класифікація, яка складається з трьох типів, кожен з яких включає підтипи креативних завдань.

Перший тип завдань має на меті формування мотиваційно-емоційного компоненту креативності старшокласників і поєднує в собі мотиваційні та емоційні завдання. Мотиваційні завдання мають збуджувати інтерес учнів до творчої діяльності, розуміння її значущості. Емоційні завдання налаштовують учнів на виявлення емоційного ставлення до креативної діяльності, розуміння емоцій людей минулого, виявлення емпатії тощо.

Другий тип завдань спрямований на формування інтелектуальної складової креативності учнів і містить алгоритмічні та проблемні завдання. Алгоритмічні завдання пов'язані з ситуаціями, що потребують певних розумових операцій за визначеним алгоритмом, або передбачають формулювання умов самостійно складеного завдання та визначення стратегії його розв'язання. Вони спонукають учнів до використання знань та досвіду, набутих під час навчання, сприяють розвитку умінь пояснювати логіку історичних процесів, інтерпретувати історичні джерела за певним алгоритмом, аналізувати події, явища і процеси, узагальнювати та систематизувати опрацьовану інформацію.

Проблемні завдання орієнтовані на розвиток критичного та креативного мислення старшокласників, на формування умінь розв'язувати проблеми, порівнювати різні погляди на проблему, аргументувати вибір власної позиції, вести евристичну бесіду.

Третій тип завдань пов'язаний з діяльнісним компонентом креативності старшокласників. Це – комунікативні та рефлексивні завдання. Комунікативні завдання спрямовують учнів на взаємодію під час розв'язання креативних завдань і створення креативного продукту. Рефлексивні завдання покликані спрямувати пізнавальну діяльність старшокласників на оцінку власної ролі у процесі розв'язання креативного завдання та виявлення можливостей для удосконалення власної креативної діяльності.

Виокремлені типи завдань спрямовані на формування певного складника креативності, але у процесі їх використання формуються й інші. Наприклад, застосування проблемних завдань, що орієнтовані на формування інтелектуального складника креативності учнів, передбачають формування уміння розв'язувати проблеми, порівнювати, зіставляти різні погляди на проблему, аргументувати вибір власної позиції, вести евристичну бесіду, сприяють розвитку діялісного компоненту. Комунікативні завдання, спрямовані на взаємодію учнів у процесі розв'язання завдань і створення креативного продукту, вможливають комплексний вплив на всі складники

креативності старшокласника. Отже, креативні завдання взаємопов'язані та взаємовпливають на формування усіх компонентів креативності старшокласників у процесі творчої діяльності на уроках всесвітньої історії.

Взаємозв'язок між компонентами креативності старшокласників і типами креативних завдань можна подати в узагальненому вигляді (Рис. 2.2.).



**Рис.2.2. Взаємозв'язок креативних завдань зі структурою креативності**

В оцінювально-результативному блоці представлено показники рівнів сформованості креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії та результат упровадження методики – сформованість креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії.

Структурно-функціональна модель передбачає поетапне формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії. Кількість етапів та їх характеристика визначалися з урахуванням результатів проведеного аналізу психолого-педагогічних досліджень. Нами визначено такі етапи: *мотиваційно-актуалізуючий, діяльнісний, аналітико-рефлексивний*.

Перший етап формування креативності – *мотиваційно-актуалізуючий*. На даному етапі формується система знань та умінь, що складає основу майбутньої креативної діяльності. Організація активної мислинневої діяльності в умовах проблемності, «ситуації пошуку» сприяє формуванню потреби в творчості, що є могутнім внутрішнім фактором формування креативності. Основними методами були проблемний виклад, евристична бесіда, частково-пошуковий метод, «мозковий штурм», метод-прес.

Другий етап – *діяльнісний*. Мета навчального експерименту на другому етапі полягала в поглибленні знань про способи творчої діяльності, опанування механізмами творчої діяльності. На цьому етапі учні проявляють як вербальну, так і не вербальну креативність. Основними методами навчання є евристичні, інтерактивні, дискусійні, дослідницькі методи.

Третій етап – *аналітико-рефлексивний*. Етап характеризується самостійністю та дієвістю набутих знань та умінь. Набуті знання та уміння дозволяли учням усвідомлено брати участь в індивідуальній і колективній творчій навчальній діяльності. Доцільно проводити презентації, ділові ігри, конференції, проєкти тощо. Основними методами на цьому етапі були: ігрові, проблемні, дискусійні, евристичні, дослідницькі, інтерактивні.

Структурно-функціональна модель формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії містить усі компоненти підготовчої роботи (виявлення концептуальних засад дослідження, визначення мети, принципів, зміст експериментальної методики, педагогічних умов формування креативності та механізми їх реалізації (групи оптимальних форм, методів і засобів організації навчання) та експериментальної роботи (етапи формування креативності, критерії та рівнів сформованості креативності старшокласників), а також прогнозований результат дослідного навчання за запропонованою методикою.

Отже, структурно-функціональна модель формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої дозволяє забезпечити необхідні умови для ефективного навчання. Усі компоненти розробленої структурно-функціональної моделі перебувають у взаємозв'язку, кожний з них впливає на наступний, визначаючи його зміст, що зумовлює реалізацію мети запропонованої методики – формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої.

## Висновки до другого розділу

На основі аналізу науково-методичного забезпечення процесу навчання всесвітньої історії у школі доведено, що шкільний курс всесвітньої історії має значний потенціал щодо формування креативності старшокласників з огляду й на широкі можливості змісту навчального матеріалу, й необхідність реалізації вимог до набуття ключових і предметних компетентностей, які передбачають розвиток низки вмінь, містять креативний складник.

Установлено, що протягом останнього десятиліття відбулися значні зміни у бік розширення можливостей для формування креативності старшокласників. Це знайшло відображення в акцентах пояснювальної записки: корекції завдань шкільної історичної освіти; виокремленні практичних робіт в обов'язковий компонент освітньої діяльності на уроках історії в 10–11 класах і надання їм проблемної тематики; у рекомендованих видах креативного продукту (есе, презентація, стаття тощо); у знятті часової регламентації на вивчення окремих питань тощо.

Реалізація положень чинних програм певною мірою передбачає формування креативності старшокласників як важливої особистісної якості, що забезпечує досягнення високого освітнього рівня. Формування ключових та предметних компетентностей передбачає формування спеціальних та предметних вмінь учнів, що забезпечують самостійну, творчу діяльність школярів і містять креативну складову. Відтак, чинні програми спрямовують роботу вчителя на систематичність, послідовність, наступність і перспективність у формування креативності.

Зазнав значних змін методичний апарат сучасних підручників з історії щодо розширення можливостей для формування креативності старшокласників. Ідеться про: уведення до додаткового компонента підручників різних джерел, зокрема контroversійних, що позитивно позначається на кристалізації критичного погляду на історичні події; появу рубрик, які відзначаються спонуканням до дискусії, групового обговорення



матеріалу підручника; збільшення й урізноманітнення творчих завдань (наявні завдання зі створення креативного продукту).

В методичній літературі проблема формування креативності старшокласників в процесі вивчення всесвітньої історії окремо не розглядається, натомість, існує низка методичних напрацювань з розвитку креативності учнів. Це дослідження О. Пометун і С. Терно технології критичного мислення в контексті використання алгоритмічних розумових операцій та типології завдань; Т. Роговенко з розвитку творчих здібностей учнів – комплексний підхід до творчості (поєднання логічного, евристичного та комунікативного компонентів), опертя на проблемне навчання; Л. Богдановської, О. Мокрогуза – в аспекті створення креативного продукту засобами комп'ютерних технологій, зокрема мультимедійної презентації; В. Мирошниченка – можливостей формування креативності за допомогою проектного навчання; А. Гриценка – творчого використання інформаційних ресурсів та презентації креативного продукту у віртуальному музеї на сайті вчителя; Д. Десятова – організації творчої діяльності засобами соціальних мереж; Ю. Олексіна – в контексті диференціації креативних завдань. Аналіз результатів цих досліджень дозволив осмислити підходи до моделювання процесу формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії.

Констатовано, що у практиці навчання формування креативності знаходить свої відображення у епізодичному використанні вчителями креативних завдань, поширенні інтерактивного навчання. У широкій шкільній практиці можливості програм і підручників та методичні напрацювання методистів щодо розвитку креативності учнів використовуються недостатньо.

У більшості вчителів не конкретизовано уявлення про особливості роботи з формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії, хоч ті методи, прийоми, засоби навчання, зокрема, види завдань, що використовуються ними, певною мірою сприяють досягненню означеної мети. Переважно це здійснюється за традиційною методикою.

Результати анкетування, аналіз відвіданих уроків, вивчення педагогічного досвіду дають підставу стверджувати, що робота з формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії носить фрагментарний, нецілеспрямований характер.

Однак, аналіз результатів анкетування старшокласників засвідчив, що у більшості учнів (93%) розуміють важливість творчої діяльності для власного розвитку та необхідність формування креативності – якості, що обумовлює їх успішність.

Результати узагальнення даних, отриманих у процесі дослідження свідчать про наявність у практиці навчання всесвітньої історії у закладах середньої освіти низки суперечностей, проблем і недоліків, пов'язаних з формуванням креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії. Необхідність їх подолання актуалізувало удосконалення процесу формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії шляхом створення відповідної структурно-функціональної моделі, основні складові якої відповідають меті дослідження, що відображає закономірні зв'язки між окремими компонентами процесу навчання (завданнями, змістом, методами, формами, засобами, кінцевим результатом), діяльністю вчителя та діяльністю учнів, і включає мету, методологічний, технологічний та оцінювально-результативний блоки. У методологічному блоці визначено методологічні підходи та принципи формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії – елементи, які виконують системорегулювальну функцію й визначають тактику проектування експериментальної методики. У змістовно-технологічному блоці моделі представлені зміст (шкільний курс всесвітньої історії для 10–11 класів рівня стандарту), педагогічні умови та відповідні механізми їхньої реалізації (взаємозумовленість методів, форм і засобів навчання), які забезпечують форми (індивідуальні, групові (особливо робота у малих групах), парні, фронтальні, колективні тощо), методи (проблемного, евристичного, інтерактивного, проєктного, дослідницького й ігрового

навчання), засоби (комплекс творчих завдань, різні види унаочнення інформації).

Окреслено педагогічні умовами реалізації методики впровадження авторської моделі постають: налагодження суб'єкт-суб'єктних відносин, діалогічної комунікації, уведення до змісту навчання креативних ситуацій. Визначено етапи формування креативності старшокласників в процесі вивчення всесвітньої історії (мотиваційно-актуалізуючий, діяльнісний, рефлексивно-аналітичний). Кінцевий результат моделі безпосередньо пов'язаний з метою – підвищення рівня сформованості креативності старшокласників в процесі вивчення всесвітньої історії, для визначення якого розроблено критерії, показники та діагностувальний інструментарій, які представлені в оцінювально-результативний блоці. Врахування особливостей взаємодії всіх складових структурно-функціональної моделі формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії зумовить досягнення поставленої мети.

Основні наукові результати розділу опубліковані в 9 статтях [25; 27; 28; 29; 30; 31; 33; 35; 36].

### **РОЗДІЛ 3**

## **ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ**

У третьому розділі визначено мету, завдання і програму дослідного навчання з формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії. Описано методику формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії. Проведено кількісний та якісний аналіз результатів експериментальної методики.

### **3.1. Зміст і структура експериментальної методики**

Аналіз психологічних, педагогічних і методичних досліджень українських і зарубіжних учених уможливив виокремлення теоретичних і практико зорієнтованих засад визначення й уточнення сутнісних характеристик базових положень методики формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії.

Розроблення експериментальної методики передбачало орієнтування на вимоги чинної програми, рекомендації Міністерства науки й освіти щодо організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти.

Організацію експериментального навчання подано у вигляді моделі формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії, що відбиває засадничі для експериментальної методики навчання категорійні поняття, на які спирається розроблена дослідна методика – мету, підходи, принципи, форми, методи та засоби, методологічний, змістово-технологічний і оцінювально-результативний складники, етапи, що сукупно відображають поетапність означеного процесу. Усі складники моделі, зображеної на рис. 2.1, підпорядковано меті експериментальної методики – забезпечити формування креативності старшокласників у процесі вивчення

всесвітньої історії за визначених у підрозділі 2.3 умов: встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин, забезпечення діалогової комунікації, включення до змісту навчання креативних ситуацій<sup>63</sup>.

З огляду на мету експериментальної методики під час її проектування вирішувалася низка завдань, головними серед яких стали:

- 1) визначити етапи і розробити зміст роботи на кожному з етапів експериментального навчання всесвітньої історії учнів 10-11-х класів;
- 2) відібрати методи, прийоми й засоби, спрямовані на ефективність процесу формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії;
- 3) створити комплекс завдань з метою формування креативності старшокласників;
- 4) визначити критерії відбору дидактичних матеріалів, у першу чергу, історичних документів для розробки комплексу творчих завдань;
- 5) розробити дослідну методику формування креативності старшокласників та експериментально перевірити її ефективність.

Кількість етапів і часові межі кожного з них визначалися з урахуванням таких чинників: вікових психічних особливостей старших школярів та рівня їх пізнавальних можливостей; наявного рівня креативності учнів; рівня засвоєння учнями змісту навчального матеріалу, передбачених чинною програмою; ступеня опанування старшокласниками предметними уміннями та навичками, необхідними для здійснення творчої діяльності; набутими компетентностями згідно з вимогами Держстандарту.

На кожному етапі дослідного навчання методика формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії відрізнялася змістом роботи, типологією креативних завдань та відповідними методами, прийомами, комплексом засобів навчання історії.

Кожний етап передбачав певний рівень активності та самостійності учнів під час розв'язання навчальних завдань. Зазначимо, що знання фактичного та теоретичного матеріалу, сформованість предметних умінь

можна вважати основою опанування школярами уміннями, що забезпечують процес формування креативності у процесі вивчення всесвітньої історії. Для успішного розв'язання завдань формування креативності на кожному етапі дослідно-експериментальної роботи враховувалось забезпечення необхідних навчально-матеріальних та морально-психологічних умов.

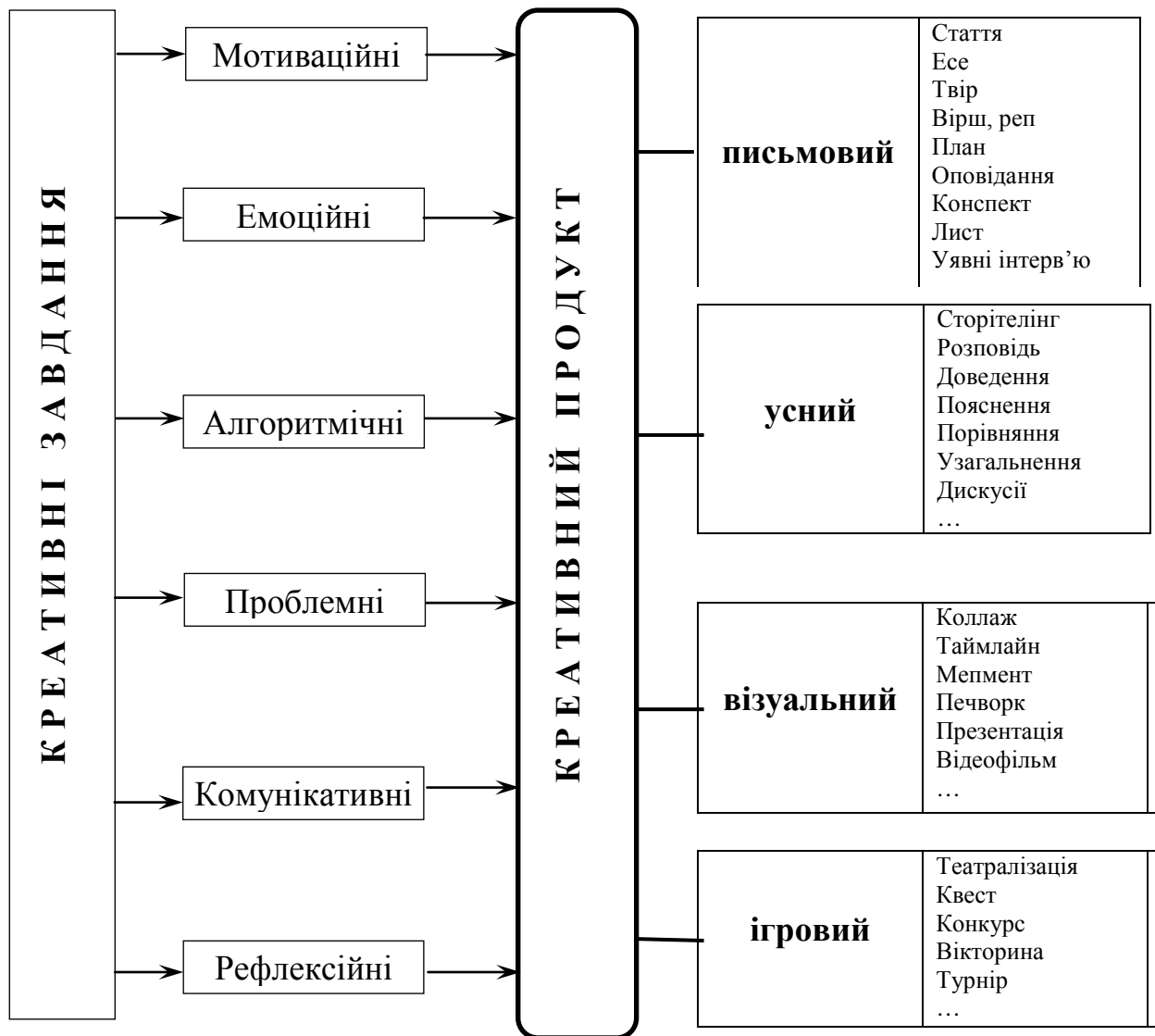
Зміст експериментальної методики відображає етапи дослідного навчання: мотиваційно-актуалізувальний, формувальний, аналітико-рефлексивний.

Одним із завдань створення експериментальної методики був добір методів, прийомів й засобів навчання, першочергово, креативних завдань, скерованих на ефективне формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії. Адже, орієнтованість освітнього процесу на формування креативності, на нашу думку, передбачає використання певних методів і прийомів.

Чільне місце в методиці формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії посідає комплекс креативних завдань, який спрямований на формування креативності та передбачає створення учнями креативного продукту (рис.3.1).

Креативні завдання зорієнтовані на формування в учнів здатності опанувати «відрефлексований» зміст предмета, передбачають застосування методів пізнання та самостійний пошук іще невідомих засобів діяльності для розв'язання проблем, суперечностей між набутими знаннями та вимогами завдання, сприяють виявленню нових елементів знань, засвоєнню учнями засобів оперування ними, а відтак розширюють їхні можливості щодо розв'язання нових, більш складних проблем із використанням засобів самоосвіти.

Як визначалося у підрозділі 2.3, креативні завдання поділяються на мотиваційні, емоційні, алгоритмічні, проблемні, комунікативні та рефлексійні. На різних етапах формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії надавалася перевага певному з них.



**Рис. 3.1. Типологія креативних завдань та передбачуваного креативного продукту учнів**

Ці завдання розроблялися автором дослідження самостійно та добиралися з уже апробованих творчих завдань адаптованих у відповідності до мети нашого дослідження (див. Додаток И). Мотиваційні завдання, спрямовані на розуміння учнями мотивації людини на прикладі історичних постатей або пересічних людей у минулому, а також покликані сприяти зацікавленості, розумінню значущості для учнів виявлення творчості. Наприклад, мотиваційні креативні завдання під час вивчення теми «Перша світова війна» (10 клас): «Поміркуйте над тим, чим жили люди в окопах і в тилу. Чого вони прагнули? Що їх мотивувало залишатися в окопах і важко

працювати в тилу?»; «Напишіть листа від імені військового з фронту додому і від імені дружини солдата з дому на фронт. Конкретизуйте, який це військовий, яка це жінка (країна, соціальний стан, період війни, солдат чи офіцер тощо) [95, с. 62] Як Ви вважаєте, що дає особисто Вам ознайомлення з цією стороною війни?».

Емоційні креативні завдання під час вивчення теми «Провідні країни світу в 1920-1930-х роках» можуть бути такими: «Це – обкладинка журналу 1930-х рр. Спробуйте визначити, які почуття прагнув викликати художник у читачів? Як, на Ваш погляд, ці почуття збігалися з настроями англійців 1930-х р.? [11, с. 30] Як би Ви намалювали плакат, присвячений життю людей в цей час? Які б емоції вкладали в нього? Які б кольори використовували? Якщо зможете, зробіть ескіз цього плакату? Як Ви вважаєте, які емоції переважали в суспільстві європейських країн у 1930-ті рр.?».

Алгоритмічне креативне завдання для вивчення цієї ж теми може виглядати так: «Уявіть, що Ви прем'єр-міністр однієї з європейських країн, що пережила війну. Ви пропонуєте на засіданні уряду план виходу з економічної кризи. Які рекомендації будуть у вашому плані щодо: а) зруйнованих фабрик та заводів; б) занедбаного сільського господарства; в) боротьби з інфляцією; г) працевлаштування демобілізованих солдатів; д) забезпечення харчовими продуктами та предметами першої необхідності працевлаштованих і безробітних; е) налагодження роботи транспорту; є) фінансування закладів освіти, культури, медицини? Побудуйте свій план у такій послідовності, щоб стало зрозуміло, яким сферам ви надаєте перевагу. Обговоріть цей план у класі та зіставіть його з планами своїх однокласників» [95, с. 113]. Завдання такого характеру найбільш поширені в 10-11-х класах.

Проблемні креативні завдання належать до таких, що використовуються на всіх етапах експериментальної методики. Типовим прикладом є завдання для вивчення теми «СРСР у другій половині ХХ ст. та його розпад» (11 клас): «Історик Д. Волкогонов зазначав: «Політичний діяч умирає кілька разів. Фізично Сталін помер уже давно. Політично цей привид зберігає ще якийсь



ефемерний шанс. Справа у тому, що гірше будуть справи, то шанси неосталінізму будуть вищі. Ну, а історично, на жаль, Сталін не помре ніколи. Залишивши найбільшу вм'ятину в нашій історії, він залишиться в ряду найзловісніших тиранів людства». 1. Чи згодні ви з поглядом відомого історика і публіциста? Аргументуйте. 2. Спробуйте дати своє визначення неосталінізму. 3. Як ви ставитеся до цього явища? 4. Назвіть найодіозніші прояви сталінізму в історії нашої країни» [138, с. 167]

Комунікативні креативні завдання передбачають встановлення взаємозв'язків між учасниками навчального процесу. Наприклад, завдання до теми «Друга світова війна»: «Обговоріть в малих групах доцільність бомбардування японських міст Хіросіма і Нагасакі американською авіацією. Уявно оберіть свою позицію, позначивши її у шкалі «значущість використання ядерної зброї» та «гуманність застосування» (від 1 до 10). Проаналізуйте, чи будуть збігатися величини позицій та висловіть власну думку щодо користі та моралі у політиці» [79, с. 95].

Рефлексійне креативне завдання орієнтує учнів на самоаналіз власної творчої діяльності. Прикладом такого завдання до уроку «Російська революція 1917 року» в 10 класі можуть бути такі:

1. «Обговоріть у малих групах вислів М. Цветаєвої щодо підсумків громадянської війни в Росії: «Білим був – червоним став, кров обагрила. Червоним був – білим став, смерть відбілила» А як ви вважаєте, що стало підсумком громадянської війни? Чи можуть бути у такій війні переможці та переможені?» [11, с. 62].

2. «Уявіть себе художником, який має створити колаж «Підсумки громадянської війни». Оберіть кольори. Чому такі? Поміркуйте над тим, як би Ви створювали колаж, щоб все на ньому зобразити».

Однією з умов реалізації експериментальної методики є введення у зміст навчання креативних ситуацій та креативних завдань, що їх конкретизують, розроблені за трьома критеріями відповідно до компонентів креативності: мотиваційно-емоційного, інтелектуального, діяльнісного. Тому орієнтиром

для розроблення комплексу завдань було їх спрямування на розвиток умінь, що забезпечують формування креативного потенціалу, визначення типових помилок і недоліків у творчих роботах для подальшої корекції, а також систематичність і послідовність їх використання.

Комплекс творчих завдань повинен відповідати таким вимогам: спроектованим на цілі навчання, сприяти формуванню і креативності, і базових та предметних компетентностей; бути варіативним та в комплексно забезпечувати набуття учнями предметних умінь і навичок; поступово ускладнені за рівнем творчості (матеріалізація розробленого іншими задуму, самостійне розроблення задуму, самостійне формулювання умов і завдань задуму, його розв'язок) і кількістю пізнавальних кроків, необхідних для розв'язання творчих завдань [25, с. 177-178].

Розроблення психолого-педагогічних основ конструювання завдань на формування креативності дозволило виокремити їх типи та підтипи, розроблені за трьома критеріями відповідно до складників креативності старшокласників: мотиваційно-емоційного (мотиваційні, емоційні завдання), інтелектуального (алгоритмічні та проблемні завдання); діяльнісного (комунікативні та рефлексійні завдання). Завдання також розрізняються за рівнем творчості та кількістю пізнавальних кроків, необхідних для розв'язання. Їх можна умовно поділити на такі види: конструктивний, конструктивно-креативний та креативний. Конструктивні завдання (матеріалізації задуму розробленого іншими) застосовуються безпосередньо після ознайомлення з основним фактичним та теоретичним матеріалом для з'ясування рівня засвоєння інформації та знання алгоритму її аналізу (сформулюйте основну думку джерела; назвіть факти, які доводять основну думку джерела; побудуйте план відповіді; сформулюйте запитання для самоконтролю та взаємоперевірки; зіставте факти; складіть алгоритм пошуку вирішення історичної ситуації; проведіть аналогії; уведіть до тексту пропущені, на вашу думку, елементи: факти, хронологію, поняття тощо). Розв'язання завдань передбачає володіння учнями знаннями та вміннями

формулювати висновки, знанням алгоритму розв'язання завдання, добір фактів для обґрунтування позицій, суджень, необхідних для подальшої креативної діяльності. Конструктивно-креативні завдання (самостійна розробка задуму) спрямовані на розвиток умінь аналізувати, систематизувати, порівнювати, доводити, висувати гіпотези тощо (сформулюйте гіпотезу; встановіть причинно-наслідкові зв'язки; охарактеризуйте сутність явища; з'ясуйте характер події, явища, процесу; виявіть суперечність; визначте лінії порівняння історичних подій, явищ). Розв'язання завдань цього виду передбачає володіння учнями знаннями та вміннями, усвідомлювати проблему (суперечність, конфлікт) і необхідність пошуку нових знань для її розв'язку, розробляти план вирішення проблеми. Креативні завдання (здійснення самостійного формулювання умов, завдань задуму, його розв'язок) розраховані на варіативність і передбачають самостійний пошук розв'язку (формулювання власної позиції та її презентація, аргументація її добутими фактами; виконання лабораторно-практичної роботи без детальної інструкції; підготовка і захист проєктів (індивідуальних та колективних); підготовка і захист науково-дослідної роботи; виконання «рольового» завдання). Виконання завдань передбачає володіння старшокласниками вмінням застосовувати здобуті знання у нестандартних умовах, здійснення самостійного формулювання завдань задуму, їх розв'язання. Завдання можуть передбачати формулювання завдань для нового етапу роботи (результатом фактично виконаних завдань є формулювання завдання нового напрямку пошуку [31, с. 68-69].

Залежно від кількості учнів, які розв'язують завдання, вони можуть поділятися на індивідуальні, групові та колективні. За характером освітнього продукту завдання поділяються на усні, письмові, візуальні та ігрові.

В основу розроблення пропонованих завдань було покладено дидактичні матеріали, що відповідають таким критеріям: тематично-змістової єдності (урахування тематики змісту, доступності, новизни та актуальності); психологічного (урахування наявного рівня пізнавальних можливостей учнів

та креативності); соціокультурного (врахування змістових ліній чинної програми, що сприяють формуванню ціннісних і світоглядних орієнтацій учня); компетентнісного (набуття учнями базових і предметних компетентностей паралельно з формуванням якостей креативності); емоційного (здатність викликати співпереживання сенсів минулого та отримання задоволення від процесу творчої діяльності).

Методика застосування креативних завдань передбачає такі етапи: 1) актуалізація опорних знань (фактів, ключових поняття, тобто вихідних даних, необхідних для сприйняття й усвідомлення змісту творчого завдання та креативного підходу до їх застосування); 2) пошук та усвідомлення зв'язків між фактами, тенденцій, смислів, явищ минулого; 3) формулювання припущення (гіпотези) (моделювання, конструювання історичної ситуації); 4) визначення шляхів вирішення завдання (оцінка наявності базових даних для вирішення завдання, визначення напрямів пошуку необхідної інформації); 5) винайдення алгоритму розв'язання творчих завдань; 6) творче застосування цього алгоритму розв'язання; 7) перевірка доказовості аргументів і самооцінка результатів розв'язання; 8) вибір способу представлення результатів (креативного продукту) [31, с. 69].

Розв'язання цих завдань відбувається за допомогою різноманітних дидактичних матеріалів, зокрема історичних документів, що є інформаційним підґрунтям творчих завдань. Підібрані документи рекомендується опрацьовувати після проведеного вчителем інструктажу. Особливо це стосується підготовки до ситуативного моделювання.

Проілюструємо на конкретному прикладі, як під час підготовки до «судових слухань» «Суд над сталінізмом» в межах вивчення теми «СРСР і країни Центральної та Східної Європи» (10 клас) організовано роботу: вчитель пояснює мету і значення завдання, визначає ролі, окреслює етапи підготовки та проведення ситуативного моделювання. Підготовча робота має орієнтувати дослідження учнями джерел у річище виявлення креативних здібностей і практичного застосування набутих знань у межах визначеної ролі

(свідок обвинувачення, свідок захисту, прокурор, адвокат, суддя тощо). Алгоритм роботи з історичними документами на цьому етапі відповідає загальним правилам історичного аналізу та передбачає такі етапи: 1. Прочитайте текст документу; 2. Проаналізуйте зміст; 3. Визначте головну ідею тексту; 4. Виділіть принципові положення, що окреслюють позицію ролі; 5. Сформулюйте рольову позицію у вигляді тез або цитат, ключових слів.; 6. Сплануйте структуру обґрунтування рольової позиції (виступу); 7. Аргументуйте правильність рольових суджень; 8. Узагальніть зміст виступу, зробіть висновки; 9. Продумайте відповіді на можливі запитання опонентів [35, с. 33-34].

Через великий обсяг аналітичного матеріалу учням пропонувалося ознайомитися з базовою інформацією вдома. Це сприяло раціональному розподілу часу на уроці і зробило його продуктивнішим.

У процесі дослідження встановлено, що ефективність застосування комплексу творчих завдань залежить від певних умов, а саме: творчі завдання повинні застосовуватися у навчальному процесі систематично та поступово модифікуватися залежно від рівня складності навчального матеріалу і рівня підготовки класу; забезпечення включеності кожного учня у процес творчості з урахуванням його індивідуальних особливостей; створення позитивної емоційної атмосфери на уроці; забезпечення продуктивної комунікації [36, с. 306].

Перший етап експериментальної роботи – мотиваційно-актуалізувальний – включав ознайомлення з феноменом креативності, її роллю у навчанні, саморозвитку та самореалізації у суспільному житті, засвоєння учнями програмних вимог дисципліни (знань і умінь), що забезпечують формування креативності.

Результатом цього етапу є набуття старшокласниками таких якостей, як осмисленість, спрямованість на досягнення успіху, позитивне ставлення до творчої діяльності, самостійності в процесі сприйняття та опрацювання історичної інформації, прагнення виявити свої здібності, здатність

встановлювати зв'язки між фактами і явищами, процесами, гармонійне поєднання набутих раніше і нових знань для розв'язання креативних завдань, опанування засобами набуття нових знань та умінь.

На цьому етапі учням пропонують завдання, пов'язані з візуалізацією матеріалу, що вивчається, та фіксації результатів опрацювання інформації згідно з алгоритмом креативної діяльності: структурно-логічні схеми, картосхеми, піктограми за спроектованою вчителем структурою (учні роблять самостійні короткі записи, малюнки у зошитах) та повністю самостійна візуалізація учнями бачення певної події, явища чи процесу. Зазвичай, це робиться під час вивчення об'ємних тем складних за змістом. Особливістю застосування опорних конспектів та схем у нашій методиці є те, що старшокласники самі складають та публічно захищають їх на різних етапах уроку. До цього процесу залучаються всі учні, але аналізуються спочатку кращі результати роботи школярів. Так, під час вивчення теми «Повоєнне облаштування світу. Версальсько-Вашингтонська система договорів» (10 клас) учням пропонується наступний алгоритм складання опорних конспектів: виділити основні положення теми; зазначити головні факти, ключові поняття; підібрати умовні позначення до кожного положення; зафіксувати у конспекті за допомогою символів-позначень факти, ключові поняття, встановити історичні зв'язки; сформулювати висновок. Розроблені опорні конспекти можуть бути представлені у вигляді інфографіки.

У процесі опрацюванні вступної теми «Провідні країни світу на початку ХХ століття» (10 клас) підвищеної уваги потребує вивчення особливостей розвитку політики, економіки, соціальної структури та духовної сфери країн. Для налаштування учнів на креативну діяльність їм пропонується проблемне креативне завдання: «Сучасні історики називають ХІХ століття «довгим», позаяк, за сутністю процесів, воно розпочалося з Французької революції ХVІІІ ст. (1789 р.) і завершилося початком Першої світової війни (1914 р.). Який, на вашу думку, політичний, економічний, соціальний чи духовний розвиток провідних країн світу початку ХХ ст. носить ознаки «довгого ХІХ ст.» чи

«короткого XX ст.». Свою думку обґрунтуйте та зафіксуйте наведені докази в опорному конспекті».

Клас поділяється на групи, кожна з яких готує свій «блок» конспекту: перша група розглядає особливості політичного життя; друга – економічний розвиток; третя – соціальні зміни; четверта – розвиток духовної сфери. Учні презентують результати своєї роботи, формулюють висновок, складають свою частину загального опорного конспекту. Наступним етапом роботи є оформлення опорного конспекту з теми «Провідні країни світу на початку XX століття».

На першому етапі дослідного навчання широко використовувалися структурно-логічні схеми, здебільшого під час вивчення нового матеріалу. Складання схеми розпочинається із запису фактів, що є основою проблемної ситуації, розв'язання якої передбачає усвідомлення проблеми (суперечності, конфлікту) і потребує пошуку нової інформації. Наприклад, вивчення теми «Основні тенденції соціально-економічних та політичних перетворень у другій половині XX – на початку XXI століття» починається з «мозкового штурму». Шляхом колективного обговорення визначається коло питань для подальшого пошуку основних тенденцій розвитку країн. Для цього учням пропонується креативне комунікативне завдання: «Уявіть себе художником, якому необхідно створити логотип навчальної конференції «Світ у другій половині XX – на початку XXI століття: основні тенденції та процеси» у вигляді хмаринки слів. Які слова ви б для цього обрали? Які б кольори та шрифти використали? Якої б форми надали хмаринці?». Отже, визначаються питання для опрацювання в групах: «Становлення постіндустріального суспільства», «Інтеграційні та глобалізаційні процеси», «Європейський союз». Учні об'єднуються на групи, кожна з яких отримує завдання, матеріали для опрацювання та аркуші паперу певного кольору. Складання схеми відбувається за наступним алгоритмом: 1. Виокремити окремі компоненти схеми – змістові частини, «блоки» схеми; 2. Дати назву кожному «блоку»; 3. Виділити основні елементи «блоку» (головні слова – імена, назви, дати,

цифрові дані тощо); 4. За допомогою стрілок показати взаємозв'язки між «блоками» схеми.

Кожна група формулює змістову частину «блоку», наповнюючи її фактами отриманими з історичних джерел і фіксуючи їх на окремих аркушах. Після заповнення «блоків» схеми необхідно організувати проблемне обговорення виконаної роботи з метою встановлення взаємозв'язків між структурними елементами схеми. Завершується робота захистом групами результатів своєї роботи та побудовою схем на дошці за допомогою аркушів з текстом. Після цього складається загальна схема процесів.

Посилення креативного характеру діяльності учнів у процесі складання опорного конспекту, структурно-логічної схеми відбувається завдяки частково-пошуковим, проблемним та інтерактивним методам навчання. Це вимагає активної розумової роботи (виділення головного, пошук зв'язків, сутності явищ, аналіз, порівняння тощо). Так, у процесі вивчення теми «Повоєнне облаштування світу. Версальсько-Вашингтонська система договорів» розгляд питання «Післявоєнна система договорів з Німеччиною» відбувається у такій послідовності: перед поясненням і аналізом умов мирних договорів з Німеччиною та її союзниками вчитель пропонує учням мотиваційне креативне завдання «Уявіть себе мандрівником, що на початку 1914 р. здійснив подорож із Гельсінки до Тирани за визначеним маршрутом (Гельсінки – Таллінн – Рига – Каунас – Люблін – Львів – Брно – Відень – Будапешт – Сараєво – Тирана), але зміг повернутися за тим же маршрутом лише після 1920 р. Напишіть, кордони яких країн вам довелося перетнути в першому і другому випадках» [11, с. 18]. Після визначення територіальних змін, що відбулися у цей період, учитель організовує обговорення отриманих результатів: Як ви вважаєте, чому так сталося? Які країни зазнали за цей час територіальних втрат? Які країни утворилися? Які збільшили свої території? Після узагальнення результатів обговорення учням пропонується показати на історичній карті території, які відійшли від Німеччини та її союзників та держави, що утворилися. Креативним варіантом вивчення цього питання може



бути робота з контурною картою, що спочатку розрізається на певні частини, а учні мають скласти території держав, що утворилися чи збільшилися в розмірах за рахунок території Німеччини та її союзників. Школярі мають також визначити: за яким договором змінилися територія держав.

Творчого характеру набуває діяльність учнів у процесі самостійного створення візуального креативного продукту: колажів, таймлайнів, мепмепінгу, печворку, скрайбінгу, відеофільмів, презентацій тощо (Рис. 3.1).

Другий етап – формувальний – передбачає розвиток операційних структур, що складають суть творчої діяльності, спрямованої на формування креативності: самостійне перенесення раніше засвоєних знань та умінь в нову ситуацію; бачення нових проблем у знайомих стандартних ситуаціях; бачення нової функції знайомої проблеми; розуміння структури проблеми; уміння бачити альтернативний розв'язок проблеми; уміння створювати оригінальний спосіб розв'язку; уміння комбінувати раніше відомі способи діяльності у новий.

На цьому етапі дослідного навчання учні дають оцінку історичній інформації, характеризують події з точки зору моральної та правової свідомості, політичної ідеології, історичних діячів, типових представників різних соціальних, етнічних, релігійних груп, визначають вплив особистості на довкілля середовище, на хід історії тощо. Старшокласники, виконуючи креативного завдання, складають історичні портрети, виконують групові лабораторно-практичні роботи, беруть участь у рольових іграх тощо. Застосування перерахованих завдань у нашій методиці має певні особливості, пов'язані з акцентом на вивченні історичної особистості, що містить вагомий потенціал у формуванні креативності.

Для вивчення теми «Країни Азії та Латинської Америки» у 10 класі програма вимагає від учнів уміння характеризувати роль визначних політичних діячів М. Ганді, Чан Кайші, К. Ататюрка, Реза шаха Пехлеві, Ж Варгаса та Л. Карданеса. Згідно з нашою методикою, вивчення історичної постаті та формування вміння характеризувати (оцінювати) її діяльність

здійснюється за допомогою креативного алгоритмічного завдання зі складання історичного портрету: «Уявіть, що компанія Фейсбук замовила вам створити фейсбук-сторінку одного з політичних діячів, відображаючи час, місце, особливості історичних умов, у яких відбувалася діяльність особистості; основну мету діяльності; інтереси якої соціальної групи обстоювала історична особа; які засоби та прийоми діяльності використовувала задля її досягнення; результати діяльності та їх оцінка (істориками, сучасниками, власне ставлення). Розробіть комп'ютерний або графічно-текстовий макет такої сторінки» (див. Додаток 3).

У процесі вивчення історичної особистості та результатів її діяльності пропонується використовувати завдання, що передбачають аналіз цитат, інтерв'ювання, розповідь від імені історичної постаті (рольова гра), судові засідання, прес-конференцію, портфоліо, «портрет епохи». Наприклад, створення електронного енциклопедичного довідника «Світ на зламі двох тисячоліть». Завдання – підготувати статтю з теми «Найкращий державний діяч десятиріччя». Прикладом вивчення історичної особистості та результатів її діяльності є підготовка репортажів, які характеризуватимуть діяльність президентів США: Р. Рейгана, Б. Клінтона, Дж. Буша. Проілюструємо впровадження означених завдань на уроках всесвітньої історії в 11 класі. Написати статтю-інтерв'ю з М. Тетчер. Завдання – придумати заголовок статті; підготувати п'ять запитань для інтерв'ю; оформити статтю. Головною метою таких завдань є створення умов для виявлення креативності учня шляхом формування уміння оцінювати історичну інформацію, характеризувати діяльність історичних діячів, визначати їх вплив на хід історії тощо. Виконання таких завдань передбачає набуття на творчому рівні не лише предметних, а й ключових компетентностей – інформаційно-цифрової, спілкування державною мовою (учні навчаються застосовувати інформаційно-комунікаційні технології в навчанні; раціонально використовують комп'ютер для розв'язування задач, що пов'язані з опрацюванням інформації, її

пошуком, систематизацією та зберіганням; набувають уміння усно й письмово висловлювати власні погляди, аргументувати позицію тощо) [31, с. 68-69].

Третій етап – аналітико-рефлексивний мав на меті усвідомлення механізмів креативної діяльності під час узагальнення і систематизацію знань програмного матеріалу і формування умінь старшокласників, що забезпечують процес формування креативності, показниками яких є здатність учнів: здійснювати системний аналіз; бачити суперечності та цілеспрямовано розв'язувати їх; генерувати оригінальні ідеї; висувати гіпотези; вести багатоваріантний пошук вирішення творчих завдань і проблем; здатність переходити від одного способу розв'язання до іншого; вести цілеспрямований пошук необхідної інформації для розв'язання проблеми; здійснювати об'єктивну оцінку власних творчих продуктів.

Особливе значення на цьому етапі відводиться рефлексії власної креативної діяльності, що включає усвідомлення основних її компонентів (сенсів, проблем, шляхів їх розв'язку, способів та методів діяльності, результатів). Під час реалізації мети цього етапу переважає використання проблемних та рефлексивних креативних завдань, що спрямовані на усвідомлення набутих знань та умінь, спонукають до самооцінки освітньої діяльності. Наприклад, під час вивчення теми «Розвиток культури (1945 – початок XXI ст.)» (11 клас) рекомендується проведення наукової конференції «Загальна характеристика глобальних проблем сучасності та ймовірних шляхів їх подолання». Очікувані результати – учні зможуть: давати характеристику глобальним проблемам сучасності; пояснювати шляхи розв'язання цих проблем; давати їм власну оцінку; навчитися самостійно добувати інформацію, працюючи з історичними джерелами; аргументувати власну позицію; ілюструвати власний виступ візуальним матеріалом.

На початковому етапі вчитель оголошує тему конференції, конкретизує мету роботи, визначає проблеми, що обговорюватимуться, коло джерел для опрацювання, інструктує щодо порядку підготовки та її проведення. Наступним кроком є розподіл по групах і визначення теми доповідей. Учням

пропонується креативне комунікативне завдання: «Підготуйте виступ на конференції, присвячений одній з глобальних проблем сучасності, розкриваючи її сутність та шляхи подолання. Подбайте про оригінальний супровід вашого виступу (презентація, відеоматеріал, інтерв'ю, анімація тощо)». Підготовка до конференції відбувається вдома за запропонованими вчителем матеріалами, самостійно знайденою в мережі Інтернет інформацією. Кожний учень в групі обов'язково має робити внесок у спільну справу (шукати інформацію, добирати відеофрагменти, створювати презентацію тощо). Робота з текстовими джерелами здійснюється відповідно до зазначеної інструкції. Під час підготовки вчитель проводить консультації, вносить корективи у діяльність учнів. Кінцевий результат роботи учні презентують на уроці.

Конференція відбувається за звичайним схемою: відкриття (вступне слово вчителя, окреслення проблематики, процесу слухання та обговорення виступів); панелі (виступи учасників згідно регламенту, відповіді на запитання); дискусія з обговорення шляхів подолання глобальних проблем сучасності [35, с. 34-35].

Обговоренню також підлягають переконливість аргументів, висновків, засобах візуалізації, представлених у виступі, оцінка сильної і слабкої позицій учасників. Учитель пропонує для обговорення рефлексійне креативне завдання: «Спробуйте знайти в своєму житті приклади стикання з глобальними проблемами. Які думки та почуття у вас це викликає? Як ви будете реагувати на прояви цих проблем зараз? Чому з всього переліку проблем ви звернули увагу саме на ці? Як ви змогли виявити власну творчість на цьому уроці? Яке значення мав для вас цей урок?».

Методика роботи з формування креативності впроваджувалась під час проведення різних типів традиційних (урок вивчення нових знань; урок формування та вдосконалення умінь і навичок; урок закріплення та застосування, знань, умінь і навичок; урок узагальнення та систематизації знань; урок контролю й корекції знань, умінь і навичок (за

В. Онищуком) [159] та нетрадиційних форм проведення уроку, які враховують особливості експериментального навчання в старших класах (урок-конференція, урок-круглий стіл, урок-суд, урок-симпозіум, урок-КВК, урок-брейнринг, урок-екскурсія, урок-подорож, урок-презентація, урок-захист творчих робіт та інші). Можливості співвіднесення (за цільовими настановами) традиційних уроків із виокремленими нетрадиційними формами проведення уроків представлені у Додатку Г.

Під час вибору типу уроку враховувалися завдання та зміст етапів роботи з формування креативності у процесі вивчення всесвітньої історії.

Наприклад, на уроках вивчення нових знань головне дидактичне завдання для учнів полягало в сприйнятті, глибокому усвідомленні й аналізові історичних фактів, явищ, процесів, встановлення зв'язків між ними, а для вчителя – забезпечення постійної взаємодії «старих» і «нових» знань, сприяння систематизації знань учнів, що використовується у нестандартних ситуаціях і є засобом опанування новими знаннями. Відтак, розв'язання креативних мотиваційних, проблемних та алгоритмічних завдань наведених вище передбачає формування мотиваційного й інтелектуального складників креативності старшокласників.

На уроках формування умінь і навичок учнів актуалізовано розвиток креативних механізмів творчої діяльності (умінь, що забезпечують процес формування креативності): здійснювати пошук невідомого з допомогою аналізу історичної інформації, пошук з допомогою асоціацій, пошук невідомого з допомогою механізму взаємодії логіки та інтуїції. Це відбувається шляхом розв'язання комунікативних та проблемних креативних завдань – дискусійне обговорення навчальних проблем (панельна дискусія, дискусія-симпозіум, дискусія-презентація) тощо. Зауважимо на важливості організації навчальних дискусій із дотриманням таких правил: сперечатися щодо переконливості аргументів доведення; не критикувати, поважати опонента, виявляти стриманість; чітко формулювати власну позицію; виявляти скромність і самокритичність.

Креативні евристичні завдання використовуються для організації практичних робіт як різновиду уроку формування умінь та навичок.

Під час проведення уроків узагальнення й систематизації знань робота з формування креативності здійснювалася за допомогою проблемних, що передбачають формування умінь аналізу, порівняння, систематизації та узагальнення інформації, емоційних та рефлексійних креативних завдань задля посилення практичного значення засвоєних учнями теоретичних знань.

На уроках контролю і корекції знань, умінь і навичок наголос робився на з'ясуванні рівня опанованих знань, сформованості умінь і навичок учнів, формування умінь старшокласників, що забезпечують процес активізації їх креативної діяльності. Такі уроки сприяли виявленню індивідуальних творчих здібностей.

На уроках урок закріплення та застосування, знань, умінь та навичок робота була результативною за умови застосування вчителем всього арсеналу креативних завдань, виконання яких, поміж іншого, передбачає здатність учнів: здійснювати системний аналіз, бачити суперечності та цілеспрямовано вирішувати їх, генерувати оригінальні ідеї, висувати гіпотези, вести багатоваріантний пошук вирішення творчих завдань і проблем, переходити від одного способу до іншого, здійснювати об'єктивну оцінку творчих розв'язків, вести цілеспрямований пошук необхідної інформації для вирішення проблем.

Отже, методика дослідного навчання передбачала проектування поетапного та послідовного формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії, особливий аспект, якої складає комплекс творчих завдань, що спрямований на формування компонентів креативності старшокласника та передбачає генерування учнями креативного продукту (усного, письмового, візуального, ігрового).

### 3.2. Перебіг педагогічного експерименту й аналіз його результатів

Аналіз теоретичних засад формування креативності старшокласників, анкетування школярів та учителів і результати констатувального зрізу дали підстави для впровадження методики формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії та експериментальної перевірки її ефективності.

У процесі підготовки програми експерименту ми виходили з *припущення*: формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії буде успішним за умов:

1) здійснення навчання всесвітньої історії на основі поєднання креативного, особистісно діяльнісного та компетентнісного підходів з опорою на творчу діяльність;

2) дотримання загально дидактичних (цілеспрямованості, індивідуалізації, гуманізму, забезпечення активної творчої діяльності) та специфічних (мотивації творчої діяльності, креативного середовища, креативних ситуацій, інтелектуального насичення та продуктивності) принципів;

3) застосування методів, прийомів, засобів проблемного, евристичного, дослідницького, проєктного, інтерактивного та ігрового навчання;

4) стимулювання творчої діяльності, у тому числі за допомогою комплексу креативних (мотиваційних, емоційних, проблемних, алгоритмічних, комунікативних, рефлексійних) завдань;

5) організації самостійної творчої діяльності старшокласників, спрямованої на формування базових та предметних компетентностей;

6) реалізації міжпредметних зв'язків (історія України, громадянська освіта, правознавство, українська та зарубіжна література);

7) надання пріоритету роботі з історичними документами.

Організацію експериментального навчання подано у вигляді структурно-функціональної моделі формування креативності старшокласників

у процесі вивчення всесвітньої історії, що відбиває засадничі для експериментальної методики навчання категорійні поняття, на які спирається розроблена дослідна методика – мету, підходи, принципи, форми, методи та засоби, методологічний, змістовно-технологічний і оцінювально-результативний складники, етапи, що сукупно відображають поетапність означеного процесу. Усі складники моделі, зображеної на рис. 2.1, підпорядковано меті експериментальної методики – забезпечити формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії за визначених у підрозділі 2.3 умов: встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин, забезпечення діалогічної комунікації, уведення до змісту навчання креативних ситуацій.

Педагогічний експеримент відбувався у три етапи.

*I етап* – констатувальний. Він проходив у кількох напрямках:

1. Аналіз навчальних програм всесвітньої історії для 10-11-х класів.
2. Проведення й аналіз діагностувальних робіт у закладах середньої освіти різних областей України.
3. Організація анкетного опитування учителів історії.
4. Проведення анкетування учнів та констатувальних зрізів з метою виявлення початкового рівня сформованості креативності старшокласників.
5. Розроблення програми та спеціальної методики формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії.

*II етап* – формувальний, передбачав реалізацію спеціально розробленої методики формування креативності старшокласників, її регулювання й коригування.

*III-й етап* – прикінцевий, включав кількісний і якісний аналіз результатів педагогічного експерименту, їх узагальнення, що дало змогу визначити ефективність запропонованої методики.

*Мета педагогічного експерименту* полягала у перевірці ефективності створеної методики формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії, що передбачала виявлення: рівнів сформованості



креативності старшокласників; навчальних методів і прийомів, які найкраще сприяють здатності старшокласників виконувати творчі завдання залежно від умов і мети навчальної діяльності; ефективності розробленої методики.

Логіка й поетапність дослідження потребувала розв'язання таких завдань:

1) розробити програму дослідного навчання всесвітньої історії на основі розробленої моделі;

2) створити й упровадити експериментальну методику формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії;

3) перевірити ефективність запропонованої методики, узагальнити результати та укласти методичні рекомендації щодо формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії.

Для перевірки ефективності розробленої нами методики формування креативності у процесі навчання всесвітньої історії учнів старшої школи (10-11-і класи) на основі реалізації визначених нами педагогічних умов необхідно було здійснити наступні кроки:

1) визначити контрольні та експериментальні класи; провести анкетування та констатувальні зрізи в контрольних та експериментальних класах, порівняти результати та статистично підтвердити збіг рівнів креативності;

2) упровадити в експериментальних класах розроблену нами методику формування креативності, опис якої представлено у параграфі 3.1 нашого дослідження;

3) провести контрольні зрізи на прикінцевому етапі експерименту в контрольних та експериментальних класах;

4) порівняти результати констатувального та прикінцевого етапів експерименту, встановити та статистично підтвердити відмінності або збіг показників рівнів сформованості креативності в контрольних класах;

5) порівняти результати констатувального та прикінцевого етапів експерименту, встановити та статистично підтвердити відмінності або збіг показники рівнів сформованості креативності в експериментальних класах;

6) порівняти результати констатувального та прикінцевого етапів експерименту, встановити та статистично підтвердити відмінності або збіг показники рівнів сформованості креативності в експериментальних та контрольних класах.

Обов'язковою умовою експериментального навчання було те, що вся робота в експериментальних та контрольних класах проводилася за таких умов: навчання здійснюється відповідно до сучасних вимог методики навчання історії, з дотриманням вимог чинної програми; протягом однакового терміну навчання; навантаження учнів контрольних та експериментальних класів є однаковим; зрізи проводяться і в контрольних, і в експериментальних класах за однакових умов і вимог, з дотриманням однакових критеріїв оцінювання.

Об'єктивність одержаних даних педагогічного експерименту забезпечується:

1) виявленням та порівнянням змін, що відбулися під час експерименту в контрольних та експериментальних класах;

2) застосуванням обґрунтованих показників і критеріїв результативності експериментального навчання дало можливість з'ясувати рівні сформованості креативності старшокласників: високий, вище за середній, середній, низький на різних етапах експерименту;

3) аналізом дослідження з використанням методів математичної статистики.

Протягом усього експерименту аналізувалися результати проміжних зрізів знань та умінь учнів шляхом проведення контрольних робіт з включенням до них креативних завдань, що було підставою частково коригувати перебіг дослідження, здійснювати якісну та кількісну характеристику його результатів.

Експериментальна перевірка сформованості креативності має бути статистично обґрунтованою. У психолого-педагогічних дослідженнях допускається вибірка в 300-500 спостережень і вважається достатньою для обґрунтованих висновків.

Коректність експериментального дослідження необхідно підтвердити однорідністю вибірки, що вимагає порівняння результатів зрізів у контрольних та експериментальних класах. Дослідження коректне, якщо різниця в показниках між ними незначна. Якщо ж результати статистично суттєво відрізняються, то є підстави вважати, що класи неоднорідні за якісним складом і подальше експериментальне дослідження недоцільне. Для порівняння результатів вибірових величин в контрольних та експериментальних класах та встановлення доцільності експерименту ми використали t-критерій Стьюдента.

Оскільки ми вважаємо, що наші вибірки є статистично однорідними, то це припущення піддаємо математичній перевірці. Для цього за допомогою t-критерій Стьюдента обрахували отримані результати у контрольних й експериментальних класах протягом формувального етапу педагогічного експерименту.

Формувальним експериментом протягом 2016-2017 навчального року було охоплено 398 учнів 10-11-х класів (16 класів) закладів базової середньої освіти Вінницької, Рівненської, Тернопільської та Хмельницької областей: Березнівської загальноосвітньої I-III ступенів школі № 2, Богушівської загальноосвітньої школі I-III ступенів, Демидівського ліцею, Дубенського педагогічного коледжу Рівненського державного гуманітарного університету, Ізяславського НВК «Загальноосвітня школа I-III ступенів № 2, ліцей», Кременецької загальноосвітньої школі I-III ступенів № 3, Шпиківської загальноосвітньої школи I-III ступенів. Усього експериментом було охоплено 398 школярів. На основі аналізу результатів діагностувальних зрізів були визначені експериментальні (199 учнів) та контрольні класи (199 учнів).

У контрольних класах навчання відбувалося за традиційною методикою, в експериментальних – за розробленою нами методикою формування креативності. В усіх класах працювали вчителі історії, які мали різні кваліфікаційні категорії та різний педагогічний стаж, кількість учнів з високим, достатнім, середнім та початковим рівнями навчальних досягнень в усіх класах вибірки приблизно однакова. Дотримання наукових принципів планування експерименту вимагає врахування цих факторів, що забезпечує об'єктивність експерименту та дозволяє отримати достовірні висновки, визначити загальні закономірності процесу формування креативності учнів 10-11-х класів у процесі вивчення всесвітньої історії.

Після визначення контрольних та експериментальних класів ми провели анкетування учнів та констатувальні зрізи. Діагностику рівнів сформованості креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії ми проводили з використанням спеціально розроблених запитань і завдань, згрупованих відповідно до критеріїв розроблених у 1.2. параграфі дослідження.

Для дослідження мотиваційної сфери учнів, їх поглядів, емоцій, усвідомленого ставлення до вивчення історії, до вибору творчої діяльності. З цією метою нами були розроблені анкети (Додаток Б, В). Для виокремлення відповідних рівнів сформованості мотиваційно-емоційного компоненту креативності старшокласників була розроблена дванадцятибальна шкала: низький (0–3 балів за анкету), середній (4–6 балів за анкету), вище за середній (7–9 балів за анкету) та високий (10–12 балів за анкету).

Подальше дослідження передбачало проведення констатувальних зрізів з метою визначення рівнів сформованості інтелектуального та діяльнісного компонентів креативності старшокласників. Нами було розроблено завдання різного ступеню складності (Додаток Д). Завдання побудовані у вигляді питань як закритого типу так і таких, що потребують розгорнутої відповіді.

З метою встановлення кількісної характеристики результатів констатувального зрізу було розроблено критерії оцінювання завдань зрізів з

урахованням розроблених у 1.2. параграфі дослідження критеріїв та показників і вимог Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти та чинних навчальних програм з всесвітньої історії для 10-11-х класів. Отже, рівні сформованості інтелектуального та діяльнісного компонентів креативності старшокласників відповідають рівням навчальних досягнень учнів з історії: низький – початковому рівню навчальних досягнень (1 – 3 бали), середній – середньому (4 – 6 балів), вище за середній – достатньому (7 – 9 балів) та високий – високому (10 – 12 балів). Це представлено у табл. 3.1.

Таблиця 3.1

**Зіставлення рівнів сформованості креативності старшокласників з Критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів з історії**

Рівні сформованості креативності	Рівні навчальних досягнень	Бали
Високий	Високий	10-12
Вище за середній	Достатній	7-9
Середній	Середній	4-6
Низький	Початковий	1-3

Результати проведеного анкетування та констатувальних зрізів слугуватимуть підставою для констатації рівнів сформованості компонентів креативності та дозволять порівняти стан сформованості креативності старшокласників певного рівня у контрольних та експериментальних класах до початку формувального етапу експерименту.

Окрему увагу приділено дослідженню мотивації учнів до вивчення всесвітньої історії, до творчої діяльності, до вибору варіантів розв'язку пізнавальних завдань, їх поглядів, емоцій, прагнення досягти успіху в навчанні. Методикою анкетування передбачено перелік тверджень, з приводу яких необхідно було висловити згоду або заперечення. Також респондентам необхідно було провести самооцінку творчих мотивів за дванадцятибальною шкалою, яка дала можливість виокремити відповідні рівні сформованості

мотиваційно-емоційного компоненту креативності до початку формувального етапу експерименту. Результати анкетування узагальнено в таблиці 3.2.

Їх аналіз дозволив зробити такі висновки:

- у 50% учнів частково сформовані мотиви навчальної діяльності (прагнення дізнатися нове, оволодіти знаннями, уміннями) однак слабо розвинуто прагнення саморозвитку, самореалізації; їм властиве обмежене коло інтересів; нестійкі, імпульсивні пізнавальні мотиви, байдуже ставлення до навчання; небажання розв'язувати проблемні, творчі задачі характерні майже чверть учнів, що відчують негативні емоції від творчого процесу;

- лише до 5,5 % учнів відчують задоволення від процесу і результатів творчої діяльності, у них переважають емоції радості, захоплення, натхнення від процесу навчання, характерна розвинена самооцінка, вимогливість до себе;

- 20% учнів відчують позитивні емоції у процесі навчання, однак проявляють інтерес до творчої діяльності та бажання творчої самореалізації в окремих навчальних ситуаціях;

- 27% старшокласників виявили прагнення до самореалізації;

- для 32% учнів мотивацією творчої діяльності було прагнення отримати вищу оцінку;

- 24% респондентів вказували на інтерес до знань, прагнення підвищити свою успішність;

- 8% учнів отримують задоволення від розв'язування цікавих завдань.

Кількісний аналіз результатів анкетування дозволив констатувати рівень сформованості креативності старшокласників за мотиваційним та емоційним критеріями та засвідчив необхідність формування повноцінної мотивації старшокласників до творчої діяльності, бажання самореалізації у креативному продукті, об'єктивної самооцінки власної творчої діяльності та її результатів.

Для констатації рівнів сформованості інтелектуального та діяльнісного компонентів креативності було проведено зрізи, що дозволили порівняти стан

сформованості креативності старшокласників певного рівня у контрольних та експериментальних класах до початку формувального етапу експерименту.

Обробка матеріалів констатувального зрізу полягла в кількісній характеристиці його результатів, виявленні помилок у відповідях учнів.

Усереднені результати анкетування та констатувальних зрізів узагальнено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

**Діагностика рівнів сформованості мотиваційно-емоційного, інтелектуального та діяльнісного компонентів креативності старшокласників до початку формувального етапу експерименту**

Компоненти креативності	Високий рівень		Вище за середній рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	КК%	ЕК%	КК%	ЕК%	КК%	ЕК%	КК%	ЕК%
Мотиваційно-емоційний	5	6	17	18	49,7	49.2	27.1	27.6
Інтелектуальний	5,5	7	17.6	18.6	51.2	48.7	30,6	27,1
Діяльнісний	4,5	5	16,6	17,6	48.2	48,2	26,6	26.6
Середній показник	5	6	17	18,1	49.7	48,7	28,1	27.1

Показниками сформованості креативності за когнітивним і організаційно-діяльнісним критеріями визначено: володіння набутими знаннями, використання їх для розв'язку навчальних проблем, обґрунтування доведення, застосовувати набуті раніше знання та уміння у нестандартних ситуаціях, формулювати нові стратегії розв'язку навчальних проблем.

У діагностичній методиці використовували завдання, що передбачали застосування умінь встановлювати хронологічну послідовність, причинно-наслідкові зв'язки, синхронізувати події. Щодо виконання цих завдань, то вони не викликали суттєвих труднощів. Було використано два завдання,

пов'язані із засвоєними у процесі вивчення всесвітньої історії поняттями та здатністю послуговуватися ними в освітніх ситуаціях: написати п'ять визначень та навести приклади їх застосування. Ці завдання було виконано на достатньому рівні. Школярам запропоновано було виконання різнорівневих завдань на виявлення спільного та відмінного в історичних явищах і процесах, їх характеристика, аргументація позицій, обґрунтування власних поглядів. Їх виконання викликало певні труднощі. Усереднені результати одержали у процесі перевірки творчих робіт, розкриття теми яких вимагало застосування певного рівня історичних знань, умінь у нестандартних ситуаціях, а також висловлення своїх особистих аргументованих поглядів на проблему, обстоювання переконань.

З метою статистичного обґрунтування аналізу результатів навчання на основі t-критерія Стьюдента будемо послуговуватися відносними частками (1 повна частка дорівнює 100%).

Узагальнені результати рівнів сформованості креативності старшокласників після формульовального експерименту зведені у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

**Рівні сформованості креативності до початку формульовального етапу експерименту**

<b>Рівні сформованості креативності</b>	<b>КК (відн. част.)</b>	<b>ЕК (відн. част.)</b>	<b>Різниця у відн. част.</b>
Високий	0,05	0,06	0,01
Вищий за середній	0,17	0,18	0,01
Середній	0,5	0,49	0,01
Низький	0,28	0,27	0,01
Всього	1,00	1,00	

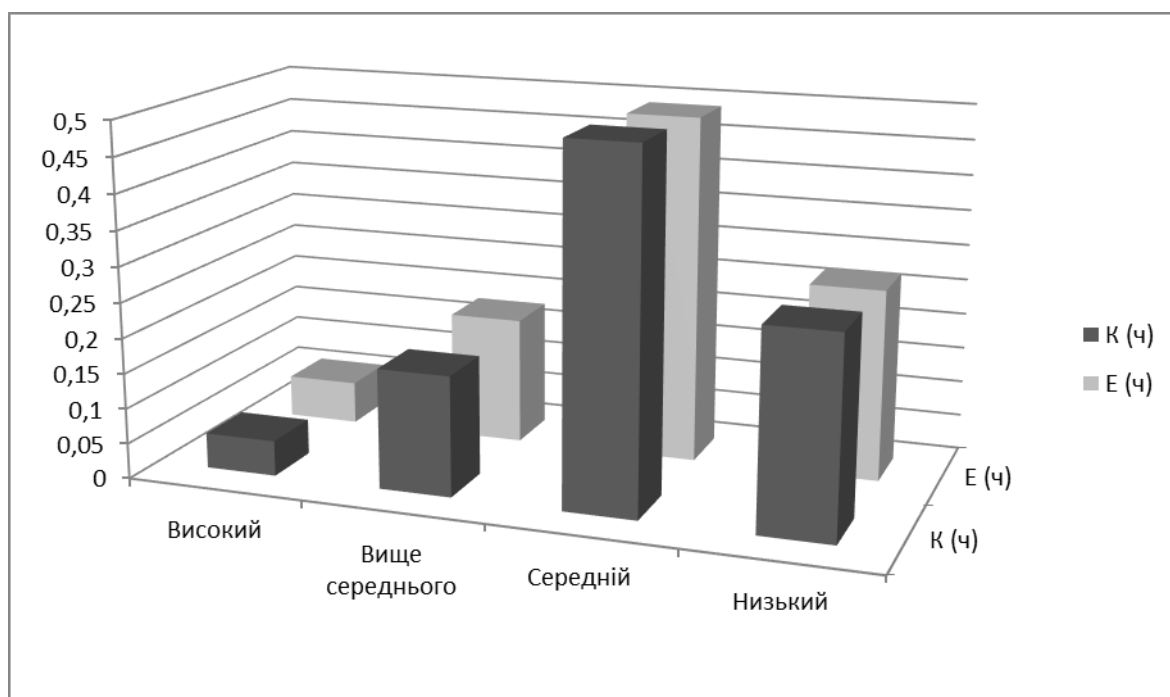
Аналіз узагальнених результатів анкетування та констатувальних зрізів засвідчив, що 50% учнів контрольних та 49% учнів експериментальних класів



показали середній рівень сформованості креативності, 27% від загальної кількості старшокласників, що брали участь в експерименті – низький, рівень вище за середній виявили 17,5% учнів і лише 5,5% – високий рівень сформованості креативності.

Отже результати констатувального експерименту підтвердили необхідність розроблення методики формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії.

Наочно різниця в рівнях сформованості креативності учнів 10-11-х експериментальних і контрольних класів на момент проведення констатувального етапу експерименту представлено на рис.3.2.



**Рис. 3.2. Розподіл учнів 10-11-х класів за рівнями сформованості креативності до початку формувального етапу експерименту у відносних**

З таблиці 3.3 та рисунку 3.2 видно, що у контрольних та експериментальних класах ми маємо статистичний збіг у вимірах рівнів сформованості креативності старшокласників, що засвідчує однорідність вибірки. Саме тому можна розпочинати експеримент і вважати обрані класи однорідними.

Наступним кроком стало впровадження в експериментальних класах методики формування креативності, описаної у підрозділі 3.1. Результати її впровадження були встановлені шляхом проведення анкетування та контрольного зрізу.

З метою з'ясування рівнів сформованості мотиваційно-емоційного, інтелектуального та діяльнісного компонентів креативності старшокласників після проведення формувального експерименту нами було проведено анкетування учнів експериментальних та контрольних класів (Додаток В) та контрольні зрізи (Додаток Е), результати яких слугуватимуть підставою для констатації рівнів сформованості компонентів креативності та дозволять порівняти прикінцевий стан сформованості креативності старшокласників певного рівня у контрольних та експериментальних класах.

Результати діагностики сформованості креативності старшокласників ми розмістили в узагальнювальній таблиці 3.4, яка дає уявлення про якість перебігу формувального етапу експерименту, більш детальну інформацію про рівні сформованості компонентів креативності в експериментальних і контрольних класах.

Аналіз результатів анкетування прикінцевого стану сформованості креативності старшокласників у контрольних та експериментальних класах за мотиваційним та емоційним критеріями (див. Таблиця 3.3) дозволив зробити такі висновки:

- більшість учнів експериментальних класів (51,7%) відчують позитивні емоції у процесі навчання, відчують задоволення і від процесу, і від результатів творчої діяльності, у них переважають емоції радості, захоплення, натхнення, прагнення до самореалізації;

- 27,6% учнів експериментальних класів виявляють в окремих навчальних ситуаціях інтерес до творчої діяльності та бажання творчої самореалізації, хоч і відчують при цьому позитивні емоції від креативної діяльності в процесі навчання;

- відсоток учнів експериментальних класів з низькою мотивацією зменшився до 16%;

- у класах, де відбувалося навчання за традиційною методикою, майже чверть учнів виявили нестійкі, імпульсивні пізнавальні мотиви, байдуже ставлення до навчання, небажання розв'язувати проблемні, творчі завдання;

- лише в окремих навчальних ситуаціях 19,6 % учнів контрольних класів проявляють інтерес до творчої діяльності та бажання творчої самореалізації;

- високий рівень сформованості мотивів навчальної діяльності у цих класах збільшився лише до 6%.

Отже, в учнів експериментального класу суттєво змінилося ставлення до творчої діяльності та бажання творчої самореалізації, посилилась мотивація та усвідомлене ставлення до навчання. Позитивні зміни спостерігалися в контрольних класах, але вони були менш помітними. Кількісний аналіз результатів анкетування показує позитивну динаміку формування мотиваційно-емоційного компоненту креативності старшокласників, що навчалися в експериментальних класах.

Діагностика рівнів сформованості креативності старшокласників за когнітивним та оргдіяльнісним критеріями проводилась на основі контрольних зрізів у контрольних та експериментальних класах. Згідно з вимогами експерименту контрольні зрізи проводяться за однакових умов і вимог, з дотриманням однакових критеріїв оцінювання на всіх етапах експерименту.

Для діагностики рівнів сформованості креативності старшокласників за когнітивним та операційно-діяльнісним критеріями було розроблено вісім завдань різного рівня складності, аналогічних тим, що використовувалися в констатувальному зрізі, але на більш складному матеріалі. Школярам було запропоновано виконання різнорівневих завдань, які охоплювали знання, уміння й набутий досвід творчої діяльності у процесі вивчення всесвітньої історії.

Отримані результати виконання завдань різнилися у контрольних та експериментальних класах (див. таблиця 3.4).

Таблиця 3.4

**Діагностика рівнів сформованості мотиваційно-емоційного, інтелектуального та діяльнісного компонентів креативності старшокласників після формувального етапу експерименту**

Компоненти креативності	Високий рівень		Вище за середній рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	КК%	ЕК%	КК%	ЕК%	КК%	ЕК%	КК%	ЕК%
Мотиваційно-емоційний	6	13,6	19,6	38,1	47,7	27,6	24,1	16,1
Інтелектуальний	7,5	14,6	20,1	41,2	48,7	30,1	28,6	18,6
Діяльнісний	7,5	14,1	20	39,7	46,7	29,6	22,6	16,6
Середній показник	7	14,1	19,9	40	47,7	29,1	25,1	17,1

Найкращі результати виявилися у формуванні креативності старшокласників за когнітивним критерієм. Показники можна пояснити тим, що старшокласники в процесі реалізації експериментальної програми систематично виконували аналогічні завдання, розв'язували й моделювали різноманітні креативні ситуації (завдання), брали активну участь у створенні різних видів креативного освітнього продукту. Названі види робіт обумовили позитивну динаміку формування креативності.

Гірше учні розв'язували завдання, пов'язані зі написанням статей, тез виступу, есе, розкриття теми яких вимагало застосування певного рівня історичних знань, умінь, а також висловлення своїх особистих поглядів на проблему, обстоювання переконань. Лише 22% учнів успішно справились із такими завданнями. Характерно, що учні експериментальних класів показали кращі результати, яким дослідна методика дала більші можливості висловлювати свої думки у процесі вивчення програмового матеріалу:

старшокласники здійснювали проєкти, готували презентації, розв'язували ситуативні завдання відповідної спрямованості.

Результати за операційно-діяльнісним критерієм є нижчими порівняно з іншими критеріями. Учні розв'язували завдання, спрямовані на виявлення вміння знаходити закономірності, розподіляти за схожістю ознак, порівнювати, визначати зайве та пояснювати доцільність своїх дій, аналізувати, систематизувати та узагальнювати, аргументувати. Результати виконання завдань такого типу підтвердили позитивну динаміку в експериментальних групах: кількість учнів, які успішно справились із такими завданнями зростає з 5% до 14%. Ми вважаємо, що такі результати є закономірними, оскільки експериментальна методика передбачала широке впровадження завдань спрямованих на розвиток дослідницьких умінь (підготовка доповідей, рецензування, індивідуальні лабораторні роботи, спільні проєкти, інфографіка тощо). У результаті учні експериментальних класів мають кращі показники, ніж контрольних, у яких навчання проводилося за традиційною методикою.

Узагальнені результати рівнів сформованості креативності старшокласників після формувального експерименту зведені в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

**Рівні сформованості креативності старшокласників після формувального етапу експерименту**

<b>Рівні навчальних досягнень учнів</b>	<b>КК (відн. част.)</b>	<b>ЕК(відн. част.)</b>	<b>Різниця у відн. част.</b>
Високий	0,07	0,14	0,07
Вищий за середній	0,2	0,4	0,2
Середній	0,48	0,29	0,19
Низький	0,25	0,17	0,08
Всього	1,00	1,00	

Аналіз даних таблиці 3.5 дав нам підстави висунути припущення, що результати навчання в експериментальних класах значно відрізняються від результатів навчання в контрольних у кращий бік. Це означає, що запропонована нами методика є ефективною.

Це твердження потребує статистичного обґрунтування. З цією метою ми здійснили статистичний аналіз результатів навчання, застосовуючи t-критерій Стьюдента. Якщо обраховане нами нормоване відхилення  $t_{\alpha}$  для найменшої різниці буде більше табличного, то це засвідчить, що наша методика в експериментальних класах є дієвою. Перевіримо та статистично підтвердимо гіпотезу про суттєвість найменшої різниці двох часток, одержаних у результаті порівняння кількості учнів контрольних та експериментальних класів. Користуючись методикою обрахунків з використанням t-критерію, ми проаналізували статистичну значущість найменшої різниці двох відносних частот з таблиці 3.5. Отже, показник для контрольних класів ми визначимо як  $P_1$ , а показник для експериментальних класів -  $P_2$ . У нашому випадку вимір у відносних частотах з таблиці цих показників (вірогідностей):  $P_1=0,07$ ;  $P_2=0,14$ . Ця різниця означається як:  $\alpha=P_1-P_2=0,07$ . У нашому випадку ця різниця складає 0,07 і стосується учнів/учениць з високим рівнем навчальних досягнень. Саме її ми і перевіримо на статистичну значущість.

Обрахуємо за формулою:

$$\begin{aligned}
 P_1 &= 0.14; \\
 P_2 &= 0.07; \\
 a &= P_1 - P_2 = 0.07
 \end{aligned}$$

$$S_{p1} = \sqrt{\frac{P_1(1-P_1)}{N}} = \sqrt{\frac{0.14(1-0.14)}{199}} = 0.025$$

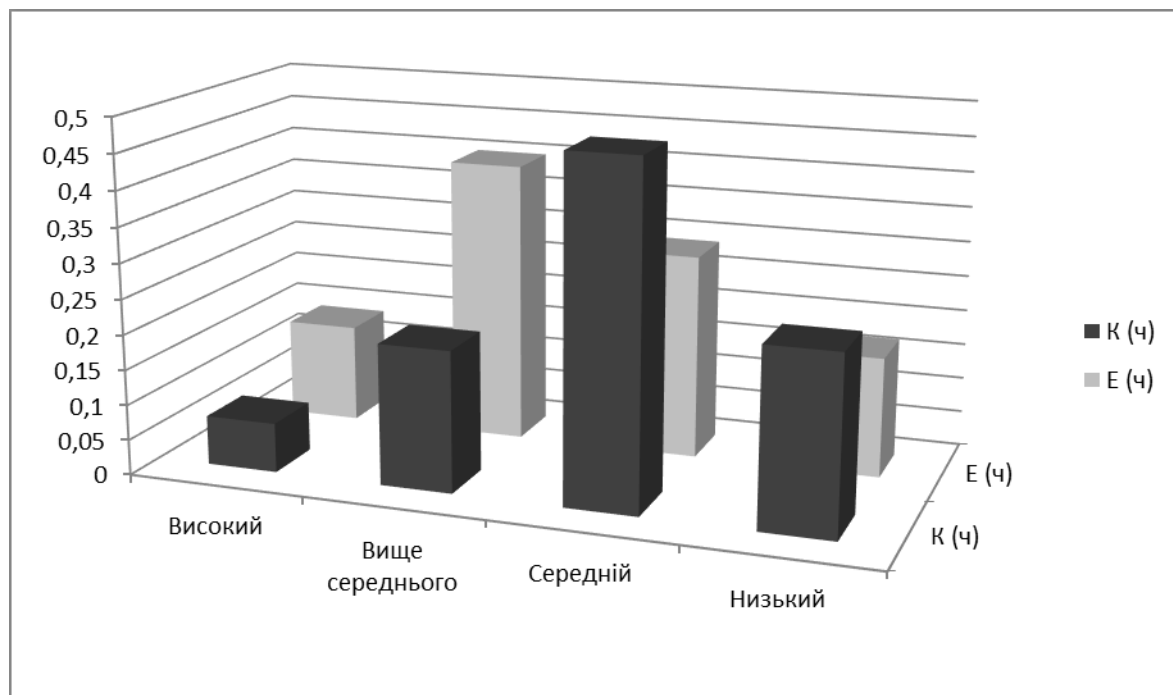
$$S_{p2} = \sqrt{\frac{P_2(1-P_2)}{N}} = \sqrt{\frac{0.07(1-0.07)}{199}} = 0.018$$

$$S_d = \sqrt{S_{p1}^2 + S_{p2}^2} = 0.03$$

$$t_a = \frac{P_1 - P_2}{S_d} = \frac{0.07}{0.03} = 2.33$$

За таблицею критичних точок t-розподілу Стьюдента для нашого випадку ступенів свободи та на рівні значущості  $\alpha = 0,05$ , табличний коефіцієнт  $t = 1,96$ . Обраховане нами в експерименті фактичне  $t_a = 2,33$ , значно перевищує величину табличний коефіцієнт  $t$ , котра вимірює випадкове коливання, а найменша різниця двох відносних частот у нашому дослідженні становить  $0,07$  і є більшою рівня значущості  $\alpha = 0,05$ . Математична статистика дає змогу підтвердити нашу гіпотезу і зробити висновок, що запропонована нами методика формування креативності, реалізована в експериментальних 10-11-х класах, є дієвою та статистично обґрунтованою.

Наочно зміни в рівнях сформованості креативності учнів у експериментальних і контрольних класах на момент закінчення формувального етапу експерименту представлено на рис. 3.3.



**Рис. 3.3 Розподіл учнів 10-11-х класів за рівнями сформованості креативності після формувального етапу експерименту у відносних частотах**

Порівняльний аналіз контрольних та експериментальних класів після проведення експерименту свідчить про позитивну динаміку рівнів сформованості креативності учнів 10-11-х експериментальних класів у порівнянні з контрольними. Як бачимо з рис. 3.3, найбільша відносна частота (0,48) учнів контрольних класів має середній рівень сформованості креативності, тоді як найбільша відносна частота (0,4) учнів експериментальних класів має рівень вищий за середній. Найбільший показник співвідношення частот між класами спостерігаємо на високому та вище за середній рівнях сформованості креативності учнів на користь експериментальних класів, який у 2 рази більший за відповідну частоту контрольних класів. Тоді як у контрольних класах середній рівень у 1,6 разів, а низький приблизно в півтора рази вищий порівняно відповідними показниками у експериментальних класах. Отже, відбулося зростання відносної частоти учнів експериментальних класів у порівнянні з



контрольними на вищому та вище за середній рівнях шляхом їх переходу з низького та середнього.

Грунтовний статистичний аналіз результатів експериментального дослідження передбачає необхідність порівняти статистичні показники учнів у контрольних та експериментальних класах до початку та після закінчення формувального етапу експерименту та визначити зміни, що відбулися. Кількісний та якісний аналіз цієї динаміки допоможе нам в обґрунтуванні висновків щодо методики формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії.

Проаналізуємо дані, отримані перед початком і після закінчення експерименту в контрольних класах (таблиця 3.6).

Таблиця 3.6

**Рівні сформованості креативності старшокласників контрольних класів до і після формувального етапу експерименту**

Рівні навчальних досягнень учнів	Контрольні класи (відн. част.) ДО	Контрольні класи (відн. част.) ПІСЛЯ	Різниця у відн. част.
Високий	0,05	0,07	0,02
Вищий за середній	0,17	0,2	0,03
Середній	0,5	0,48	0,02
Низький	0,28	0,25	0,03
Всього	1,00	1,00	

Аналіз отриманих даних свідчить про незначні зміни у рівнях сформованості креативності учнів 10-11-х класів і підтверджує припущення про необхідність удосконалення методики навчання всесвітньої історії. Однак це припущення необхідно перевірити статистично. Згідно з t-критерієм Стьюдента потрібно проаналізувати найбільшу різницю вірогідностей з таблиці 3.6. Показник контрольних класів перед початком дослідного навчання ми визначимо як  $P1=0,2$ , а показник після проведення навчання –

$P_2=0,17$ . У нашому випадку різниця складає  $\alpha= P_1 - P_2=0,03$  і характеризує групу учнів з рівнем сформованості креативності вище за середній. У статистиці нормоване відхилення  $t_\alpha$  обраховується за формулою:

$$\begin{aligned} P_1 &= 0.2; \\ P_2 &= 0.17; \\ a &= P_1 - P_2 = 0.03 \end{aligned}$$

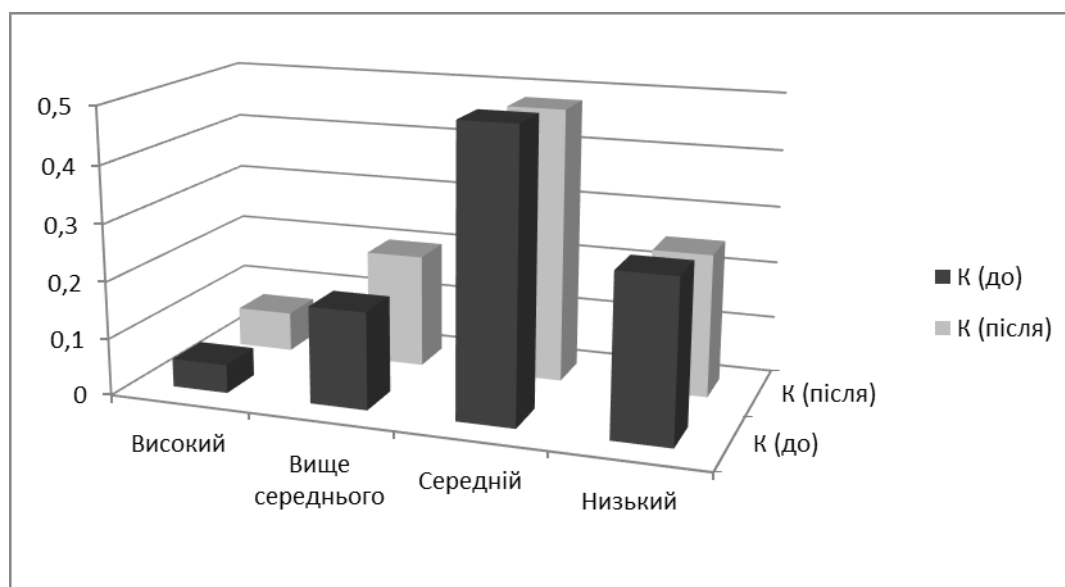
$$S_{p1} = \sqrt{\frac{P_1(1-P_1)}{N}} = \sqrt{\frac{0.2(1-0.2)}{199}} = 0.028$$

$$S_{p2} = \sqrt{\frac{P_2(1-P_2)}{N}} = \sqrt{\frac{0.17(1-0.17)}{199}} = 0.026$$

$$S_d = \sqrt{S_{p1}^2 + S_{p2}^2} = 0.038$$

$$t_a = \frac{P_1 - P_2}{S_d} = 0.79$$

Взявши таблицю критичних точок t-розподілу Стьюдента на рівні значущості  $\alpha=0,05$ , побачимо, що коефіцієнт з таблиці  $t$  дорівнює 1,96. Отриманий нами результат, так зване фактичне  $t_\alpha$ , значно менше табличного і складає всього 0,79. Це можна інтерпретувати так: зміни, що відбулися в контрольних класах у процесі експерименту є статистично незначущими. Отже традиційна методика викладання не спричинила суттєвих змін у диференціації учнів за рівнями сформованості креативності. Наочно зміни в рівнях сформованості креативності учнів у контрольних класах до та після закінчення формувального етапу експерименту представлено на рис. 3.4.



**Рис. 3.4 Порівняння рівнів сформованості креативності учнів в контрольних класах до і після формувального етапу експерименту у відносних частотах**

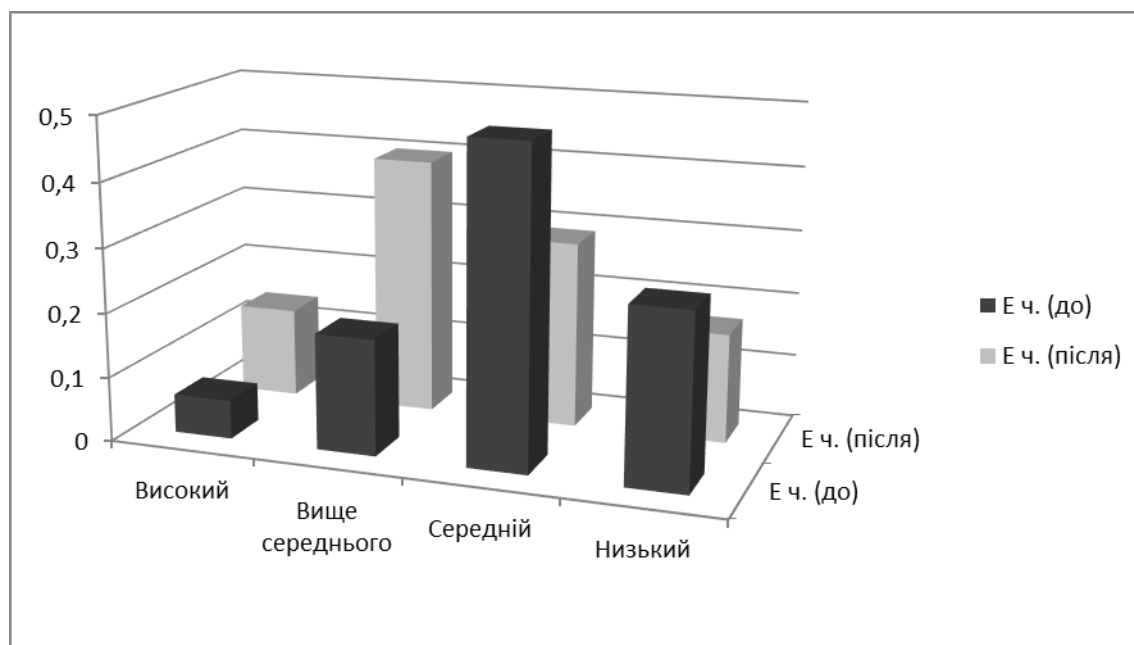
Згідно з алгоритмом статистичного обрахунку результатів нашого дослідження здійснимо обрахунок даних для експериментальних класів. З метою статистичного обґрунтування вірогідності отриманих результатів, треба порівняти стан експериментальних класів на початку та після закінчення формувального етапу експерименту, проаналізувати найменшу різницю вірогідностей. Якщо вона буде статистично значуща, то і більші за неї різниці вірогідностей також будуть статистично значущими. Це дозволяє зробити припущення, що експериментальна методика навчання істотно вплинула на результати навчання, а значить є ефективною. Отримані дані відобразимо в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

**Рівні сформованості креативності старшокласників  
експериментальних класів до і після формувального етапу експерименту**

Рівні навчальних досягнень учнів	Експериментальні класи (відн. част.) ДО	Експериментальні класи (відн. част.) ПІСЛЯ	Різниця у відн. част.
Високий	0,06	0,14	0,08
Вищий за середній	0,18	0,4	0,22
Середній	0,49	0,29	0,2
Низький	0,27	0,17	0,1
Всього	1,00	1,00	

Наочно розподіл учнів 10-11-х експериментальних класів за рівнями рівнів сформованості креативності учнів до і після формувального етапу експерименту відображено на рис. 3.5.



**Рис. 3.5 Розподіл учнів 10-11-х експериментальних класів за рівнями сформованості креативності учнів до і після формувального етапу експерименту у відносних частотах**

Перевіримо гіпотезу про статистичну значущість найменшої різниці двох часток, одержаних в результаті порівняння кількості учнів із високим рівнем сформованості креативності. Ми взяли найменшу різницю вірогідностей  $P_1 - P_2$ , що складає 0,08 для учнів з високим рівнем креативності. У статистиці нормоване відхилення  $t_a$  можна обрахувати за формулою:

$$\begin{aligned} P_1 &= 0.14; \\ P_2 &= 0.06; \\ a &= P_1 - P_2 = 0.08 \end{aligned}$$

$$S_{p1} = \sqrt{\frac{P_1(1-P_1)}{N}} = \sqrt{\frac{0.14(1-0.14)}{199}} = 0.024$$

$$S_{p2} = \sqrt{\frac{P_2(1-P_2)}{N}} = \sqrt{\frac{0.06(1-0.06)}{199}} = 0.016$$

$$S_d = \sqrt{S_{p1}^2 + S_{p2}^2} = 0.029$$

$$t_a = \frac{P_1 - P_2}{S_d} = \frac{0.08}{0.029} = 2.76$$

Обрахований нами показник 2,76 значно більше табличного 1,96. Це інтерпретується як суттєві (статистично значущі) зміни в рівнях сформованості креативності учнів, що спричинені експериментальною методикою навчання. Тому вважаємо статистично підтвердженою дієвість запропонованої нами методики формування креативності старшокласників у процесі навчання історії. Відтак припущення, що розроблена нами методика навчання всесвітньої історії у 10-11-х класах загальноосвітньої школи є ефективною.

Отже, експериментальна методика формування креативності старшокласників у процесі навчання всесвітньої історії призвела до істотних відмінностей у показниках сформованості креативності учнів контрольних та

експериментальних класів. На початковому етапі експериментального дослідження було математично визначено, що контрольні та експериментальні класи є однорідними. На кінець експерименту відбулись зміни у експериментальних класах – спостерігалася динаміка зростання кількості учнів з високим, вище за середній та середнім рівнем креативності за рахунок низького рівня. У контрольних класах, у яких навчання проводилось за традиційною методикою, суттєвих змін не відбулося. Це засвідчує ефективність експериментальної методики.

Аналіз отриманих результатів дослідження, наочно представлених у таблицях 3.2–3.7 та рисунках 3.2–3.5, дозволяє стверджувати, що завдання експерименту виконано та досягнуто поставленої мети – перевірки ефективності методики формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії.

Отже, контрольний експеримент підтвердив вплив розробленої й упровадженої у навчання історії методики формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії.

### **Висновки до третього розділу**

Експериментальна методика формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії базувалася на *припущенні*: формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії буде успішним за умов: 1) здійснення навчання всесвітньої історії на основі поєднання креативного, особистісно діяльнісного та компетентнісного підходів з опорою на творчу діяльність; 2) дотримання загально дидактичних (цілеспрямованості, індивідуалізації, гуманізму, забезпечення активної творчої діяльності) та специфічних (мотивації творчої діяльності, креативного середовища, креативних ситуацій, інтелектуального насичення та продуктивності) принципів; 3) застосування методів, прийомів, засобів проблемного, евристичного, дослідницького, проєктного, інтерактивного та

ігрового навчання; 4) стимулювання творчої діяльності, у тому числі за допомогою комплексу креативних (мотиваційних, емоційних, проблемних, алгоритмічних, комунікативних, рефлексійних) завдань; 5) організації самостійної творчої діяльності старшокласників, спрямованої на формування базових та предметних компетентностей та орієнтації діяльності на створення креативного продукту різних видів (письмових, усних, візуальних, ігрових); б) реалізації міжпредметних зв'язків (історія України, громадянська освіта, правознавство, українська та зарубіжна література); 7) надання пріоритету роботі з історичними документами.

Методика передбачає певну етапність процесу формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії: мотиваційно-актуалізаційний – ознайомлення з феноменом креативності, її роллю у навчанні та житті, формування стійкої мотивації до креативної діяльності за допомогою мотиваційних та емоційних креативних завдань; формувальний – розвиток операційних структур, що складають сутність креативної діяльності, самостійне перенесення раніше засвоєних знань та умінь у нову ситуацію, бачення нових проблем у знайомій ситуації, розуміння структури проблеми шляхом розв'язання алгоритмічних, проблемних та комунікативних креативних завдань; аналітико-рефлексивний – усвідомлення механізму креативної діяльності під час узагальнення і систематизації набутих знань, умінь та досвіду в процесі розв'язання комунікативних та рефлексійних креативних завдань.

Експериментальна перевірка ефективності методики формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії показала:

на констатувальному етапі експерименту – більшість учнів мають частково сформовану нестійку та імпульсивну мотивацію до креативної діяльності; частково опанували прийомами креативної діяльності і здатні до створення креативного продукту; 49,5% старшокласників показали середній рівень креативності, 27,5% – низький, 17,5% – вищий за середній і 5,5% – високий;

на другому формувальному етапі – поєднання експериментальної методики, що впроваджувалася за класно-урочної системи та використанням сучасних методик викладання історії, сприяло формуванню ключових і предметних компетентностей старшокласників і знайшло відображення у глибокому усвідомленні учнями знань програмного матеріалу, формуванню спеціальних і предметних умінь, що забезпечили позитивну динаміку рівнів сформованості креативності старшокласників;

на прикінцевому етапі – констатовано позитивний вплив експериментальної методики на формування креативності старшокласників: позитивна динаміка розвитку вміння учнів вести цілеспрямований пошук необхідної інформації для розв’язку проблем, здійснювати системний аналіз, бачити суперечності та цілеспрямовано вирішувати їх, генерувати оригінальні ідеї, висувати гіпотези, вести багатоваріантний пошук розв’язку творчих завдань і проблем, здатність переходити від одного способу розв’язку до іншого, здійснювати об’єктивне оцінювання творчих розв’язків, посилення мотивації до креативної діяльності та рефлексії її результатів.

Кількісний аналіз результатів педагогічного експерименту засвідчив збільшення кількості учнів з високим рівнем сформованості креативності в експериментальних класах з 6% до 14%, проти зростання з 5% до 7% – у контрольних та з вище за середній рівнем з 18% до 40% в експериментальних класах, тоді як в контрольних з 17% до 20%; зменшення кількості старшокласників з середнім рівнем з 49% до 29% в експериментальних класах, тоді як в контрольних з 50% до 48%; з низьким рівнем з 27% до 17% в експериментальних класах, на відміну від 28% до 25% – в контрольних класах.

Отримані висновки експериментального дослідження засвідчують достатньо високу ефективність розробленої методики формуванням креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії.

Основні наукові результати розділу опубліковано в 6 статтях [25; 27; 31; 33; 34; 35].



## ВИСНОВКИ

У дисертації теоретично узагальнено та запропоновано алгоритм практичного розв'язання наукової проблеми формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії, який містить обґрунтування, розроблення й експериментальну перевірку моделі цього процесу та методики її впровадження. Результати дослідження, що відображають виконання поставлених завдань, дали змогу сформулювати такі висновки:

1. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з означеної проблеми окреслено поняттєве поле дослідження, уточнено змістове наповнення поняття «креативність» і розтлумачено сутність базового поняття «креативність старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії» як динамічну особистісну комплексну інтегровану якість, яка визначає здатність до творчості, є умовою самореалізації особистості та містить: пізнавальну мотивацію, орієнтацію на творчу діяльність, на пошук шляхів реалізації своїх потенційних можливостей через творчість на уроці, здатність до самоактуалізації, емоційне налаштування на творчий процес, спрямованість на досягнення мети творчої діяльності, розвиток уяви, фантазії, емпатії, здатність відчувати різнобарвні емоції, чутливість до нового, здатність до саморегуляції (мотиваційно-емоційний компонент); оригінальність, гнучкість, оперативність мислення, творчу уяву, легкість асоціацій, швидкість у засвоєнні інформації, схильність до порівнянь, зіставлень (інтелектуальний компонент); швидкість опанування вмінь, здатність до вироблення стратегії і тактики вирішення нових завдань, навчальних проблем, здатність організувати самостійну, продуктивну діяльність (діяльнісний компонент).

2. Установлено, що рівень сформованості креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії характеризується ступенем сформованості її окремих компонентів. Критеріями та показниками сформованості цього явища виступають: мотиваційний (пізнавальні інтереси

та мотиви творчої самореалізації, надання переваги саме творчим видам діяльності), емоційно-вольовий (реакції й на процес творчої діяльності, й на її результати, здатність оцінювати власний творчий продукт), інтелектуальний (творче застосування знань програмового матеріалу та самостійність, дивергентність мислення), діяльнісний (уміння продукувати ідеї, висувати гіпотези, обґрунтовувати доведення, переносити набуті раніше знання й уміння у нестандартні ситуації, формулювати нові стратегії розв'язання навчальних проблем). Описано рівні сформованості креативності старшокласників: високий, вищий за середній, середній і низький.

3. Ґрунтовний аналіз загальнодидактичних і методичних досліджень уможливив визначення методичної основи формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії – ідеї та інструментарій різних типів навчання: проблемного – побудова навчання як розв'язання низки проблемних ситуацій; евристичного – забезпечення самореалізації та особистісного розвитку учнів у процесі самостійного «відкриття знань» і створення освітніх продуктів у галузі знань; технології критичного мислення – вільне використання розумових стратегій та операцій для формулювання обґрунтованих висновків і оцінок, ухвалення рішень; проєктного навчання – залучення учнів до систематизації набутих знань і генерування власного освітнього продукту в процесі виконання спеціальних завдань-проєктів; дослідницького – розв'язання завдань, які не мають наперед відомого результату та передбачають пошук необхідної інформації з джерел, її групування та інтерпретацію; інтерактивного – навчання за умов постійної активної взаємодії всіх учасників освітнього процесу; ігрового – створення умовних ситуацій, спрямованих на відтворення та засвоєння суспільного досвіду в усіх його виявах і досвіду творчої діяльності зокрема.

4. Обґрунтовано та розроблено модель формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії, яка складається з трьох взаємопов'язаних блоків. Методологічний блок моделі становлять провідні наукові підходи, а також загальні (цілеспрямованості,

індивідуалізації, гуманізму, активності) та спеціальні (мотивації творчої діяльності, креативного середовища, креативних ситуацій, інтелектуального насичення, продуктивності) принципи, які визначають стратегію і тактику формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії, теоретично обґрунтовуючи мету, структуру, зміст, технології, педагогічні умови та результат проектування експериментальної методики. Змістовно-технологічний блок охоплює етапність реалізації моделі (мотиваційно-актуалізувальний, діяльнісний, аналітично-рефлексивний), зміст (шкільний курс всесвітньої історії 10–11 класи рівня стандарту), методи проблемного, евристичного, інтерактивного, проектного, дослідницького й ігрового навчання. Оцінювально-результативний передбачає моніторинг і кінцеве оцінювання її впровадження за складниками креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії з огляду на певні критерії та рівні.

Центральне місце у моделі посідають креативні ситуації та креативні завдання, що їх конкретизують, розроблені за трьома критеріями відповідно до складників креативності мотиваційно-емоційного (мотиваційні й емоційні завдання), інтелектуального (алгоритмічні та проблемні завдання), діяльнісного (комунікативні та рефлексійні завдання).

Педагогічними умовами реалізації методики впровадження моделі слугували: налагодження суб'єкт-суб'єктних відносин, діалогічної комунікації, введення до змісту навчання розв'язання креативних ситуацій.

Методика відображає такі етапи формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії: мотиваційно-актуалізувальний – ознайомлення з феноменом креативності, її роллю у навчанні та житті, формування стійкої мотивації до креативної діяльності за допомогою мотиваційних та емоційних креативних завдань; формувальний – розвиток операційних структур, що складають сутність креативної діяльності, самостійне перенесення раніше засвоєних знань і вмінь у нову ситуацію, бачення нових проблем у знайомій ситуації, розуміння структури проблеми

шляхом розв'язання алгоритмічних, проблемних та комунікативних креативних завдань; аналітико-рефлексивний – усвідомлення механізму креативної діяльності під час узагальнення та систематизації набутих знань, умінь і досвіду у процесі розв'язання комунікативних та рефлексійних креативних завдань.

5. Експериментально перевірено ефективність методики формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії. Узагальнення результатів увиразнило динаміку кількісно-якісних змін, а саме: у межах розвитку всіх компонентів креативності інтенсивне зменшення кількості старшокласників із низьким рівнем сформованості креативності (-10% ЕГ та -3% КГ) та середнім (-20% ЕГ та -2% КГ); збільшення відсотка учнів із вищим за середній рівнем сформованості креативності (+22% ЕГ та +3% КГ); зростання кількості старших школярів, які демонструють креативність на високому рівні, (+8% ЕГ та +2% КГ). Крім кількісних показників, відбулися зміни у межах кожного з рівнів, що набуло такого вияву, як збільшення в експериментальних групах учнів з вищими балами у межах шкали певного рівня.

Презентовані наукові результати проведеного дослідження не вичерпують усіх аспектів проблеми формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії.

Подальші наукові розвідки можуть бути присвячено дослідженню питань формування креативності учнів в основній школі на уроках інших суспільствознавчих предметів, а також питань, пов'язаних зі створенням конкретних видів креативного продукту.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ**

1. Альтшуллер Г. С. Введение в теорию решения изобретательских задач. Новосибирск : Наука. Сиб. отд-ние, 1991. 225 с.
2. Альтшуллер Г. С., Верткин И. М. Рабочая книга по теории развития творческой личности. Кишинев, 1990. 148 с.
3. Андреев В. И. Интенсификация творческой деятельности студентов. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1990. 197 с.
4. Бабанский Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности. М. : Знание, 1981. 198 с.
5. Бадер С. О. Проблема розвитку креативного мислення старших дошкільників у психолого-педагогічній літературі. / С. О. Бадер, К.Є. Каз *Проблемы современного педагогического образования*. 2015. № 48(3). С. 37-43.
6. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Рівне : Видавець О. Зень, 2007. 172 с.
7. Бандера О.Я. Розвиток творчих здібностей учнів на уроках історії. *Сучасні тенденції розвитку освіти й науки: проблеми і перспективи* : зб. наук. пр. Львів – Кельце, 2017. Вип. 1. С.71-75.
8. Баханов К. Запровадження компетентнісного підходу до навчання історії в школі. Частина 1.-Х.:Вид. гр Основа, 2017.-123 с.
9. Баханов К. О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії у школі : монографія. Запоріжжя : Просвіта, 2004. 328 с. : іл.
10. Баханов К. О. Життєтворчі проекти в навчанні історії України. Посібник для вчителів / К.О.Баханова, В.А.Нищета. Харків : Вид.група «Основа», 2008. 109 с.
11. Баханов К. Новітня історія. 1918–1939 рр. : Робочий зошит учня (частина перша) / К.О. Баханов. Львів–Київ : Абрис, 1997. 96 с.
12. Баханов К. О. Професійний довідник вчителя історії. Харків : Вид. група «Основа», 2012. 239 [1] с. : табл. (Професійний довідник).

13. Баханов К. О. Сучасна шкільна історична освіта: інноваційні аспекти: Монографія / К.О.Баханов. Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2005. 384 с.
14. Баханов К. О. Технологія розвитку критичного мислення як психолого-педагогічне явище / Формування критичного мислення учнів на уроках мови : Монографія / Колектив авторів за заг. ред. В.Ф. Дороз: В.Ф.Дороз, Л.Я.Романова, О.Б.Ярова, В.А.Нищета, Г.А.Удовиченко, передмова К.О.Баханова. К. : «Освіта України», 2008. С. 5-18.
15. Баханов К. О. Традиції та інновації в навчанні історії у школі : дидактичний словник-довідник. Запоріжжя : Просвіта, 2002. 108 с., іл.
16. Береза А.О. Критичне та креативне мислення у процесі формування навичок спілкування іноземною мовою. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки» (№119)*. Черкаси, 2018. С. 7-11.
17. Берне Р. Развитие “я”-концепции и воспитание. М. : Прогресс, 1986. 422 с.
18. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. URL: <http://ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-09-04-22-32-01.html>. – Назва з екрану.
19. Блум Б. Таксономія освітніх цілей: сфера пізнання. URL: <http://osnova.d-academy.com.ua/taksonomiya-bluma/> - Назва з екрану.
20. Богдановська Л.П. Інформаційно-комунікаційні технології навчання як фактор розвитку пізнавальної самостійності учнів на історії. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія : Педагогічні та історичні науки*. Київ. 2010. №87. С.9-19.
21. Богдановська Л.П. Розвиток пізнавальної самостійності учнів на уроках всесвітньої історії засобами інформаційно-комунікаційних технологій: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2011. 20 с.
22. Богдановська Л.П. Розвиток пізнавальної самостійності учнів на уроках всесвітньої історії засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Наукові записки Вінницького державного*

*педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. Вінниця. 2010. №32. С.48-52.*

23. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность и творчество. Ростов н/Д., 1982. 185 с.

24. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М. : Академия, 2002. 320 с.

25. Бондар І.В. Вивчення актуальних питань всесвітньої історії за допомогою креативних завдань. *Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії* : зб. наук. пр. Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту. Вип. 31. Кн. 2. Рівне: РДГУ, 2019. С. 175-182.

26. Бондар І. В. Дидактичні аспекти формування креативності при вивченні всесвітньої історії у 10-11 класах. *Освіта і наука без кордонів–2005* : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. Прага, 2005. Т. 3. С. 80–82.

27. Бондар І. В. Інноваційні технології навчання історії – передумови формування креативності старшокласників. *Українська освіта у світовому часопросторі* : матеріали Міжнар. конгресу, м. Київ, 25-27 жовтня 2007 р. Київ, 2007. С. 410–413.

28. Бондар І. В. Інноваційні технології у підготовці майбутніх вчителів історії до формування креативності старшокласників. *Вища освіта України, № 2. Тем. вип. «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології»*. Рівне : РДГУ, 2007. Т. 2. С. 147–150.

29. Бондар І. В. Інтерактивне навчання у формування креативності старшокласників у процесі вивчення історії. *Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. Пед. науки* : за матеріалами VI Міжнар. наук.-практ. конф. «Інноваційні процеси в освітньому просторі: доступність, ефективність, якість». 2012. Вип. № 22 (257) листоп., ч. IV. С. 11–17.

30. Бондар І. В. Інтерактивні технології як засіб формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи* : зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту ім. Павла

Тичини / ред. кол. Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін. Умань : ПП Жовтий О.О., 2011. Вип. 29, ч. 2. С. 83–88.

31. Бондар І. В. Креативні завдання як засіб формування компетентностей на уроках всесвітньої історії. *Нова пед. думка*. 2018. Вип. 3. С. 66–69.

32. Бондар І. В. Методичні особливості формування креативності школярів у процесі вивчення історії. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : зб. наук. пр. / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. Слов'янськ : СДПУ, 2011. Вип. LVIII, ч. II. С. 132–139. (Фахове видання).

33. Бондар І. В. Педагогічні умови формування креативності. *Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 16. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики* : зб. наук. пр. / ред. кол. Н. В. Гузій, Н. М. Дем'яненко та ін. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. Вип. 7 (17). С. 9–13.

34. Бондар І. В. Психолого-педагогічні аспекти формування креативності школярів у процесі вивчення історії. *Pedagogy and Psychology*, VI (74). Budapest. 2018. Issue 180 (Nov). S. 12–16.

35. Бондар І. В. Ситуативний підхід до роботи із текстуальними історичними джерелами як засіб розвитку креативного мислення старшокласників на уроках історії. *Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи* : зб. наук. пр. / за ред. Т. В. Ладиченко. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. Вип. 4. С. 30–36.

36. Бондар І. В. Творчі завдання як засіб формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вищих навчальних закладах* : зб. наук. пр. Вип. VI. Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів : матеріали наук.-практ. конф., м. Рівне, 19–21 квіт. 2006 р. Рівне, 2006. С. 304–308.

37. Бондар І. В. Формування креативності старшокласників – показник професіоналізму вчителів історії. *Професіоналізм педагога у контексті*



*Європейського вибору України* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Ялта, 20-22 верес. 2007 р. : зб. ст. Ялта, 2007. Ч. 3. С. 138–141.

38. Боно Э. Курсы развития мышления/ Э. Боно. – Мн.: ООО «Попурри», 2012. – 128 с. :ил.

39. Боно Э. де. Рождение новой идеи. М., 1976. 141 с.

40. Бордовская Н. В. Педагогика : учеб. для вузов. Санкт- Петербург: Питер, 2001. 304 с.

41. Боровець І.Д. Стратегії змісту шкільної історичної освіти у Європейському Союзі. *Проблеми дидактики історії*. 2014. Вип. 5. С. 138-149.

42. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение. М. : Знание, 1983. 96 с.

43. Булда А. А. Нові підходи до відбору і структурування змісту підручника історії України. *Інформаційний вісник АН ВО України*. 2011. [75] № 4. С. 104-107.

44. Варлакова Ю. Р. Развитие креативности будущих бакалавров педагогического образования в вузе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Красноярск, 2013. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2013/10/28/96598c8475a1927e0d3fc5a60184bb61>. - Назва з екрану.

45. Ващенко Г. Загальні методи навчання : підруч. для педагогів. Київ : Укр. видав. спілка. 1997. 441 с.

46. Венцева Н.О. Дискусійні методи на уроках всесвітньої історії: 7-8 класи / Передмова К.О.Баханова. Харків : Вид.група «Основа», 2006. 160 с.

47. Венцева Н.О. Дискусійні методи на уроках історії України: 7-8 класи / Передмова К.О.Баханова. – Харків : Вид.група «Основа», 2007. – 128 с.

48. Венцева Н.О. Дискусія як засіб мотивації навчальної діяльності учнів 7-8 класів на уроках історії : Автореф. дис...канд.пед.наук; 13.00.02 – теорія та методика навчання історії. Київ, 2007. 19 с.

49. Веретенникова Л. К. Подготовка будущего учителя к формированию творческого потенциала школьника. М. ; Ижевск : Изд-во УдГУ, 1996. 133 с.

50. Вишнякова Н. Ф. Креативная акмеология. Психология высшего образования : монография : в 2-х т. Т. 1. «Психология развития творческой личности взрослого человека». 2-е изд., доп. и перераб. Мн. : ООО «Дэбор», 1999. 238 с.
51. Власов В.С. Історичне джерело в арсеналі дидактичних засобів: чи здатна методика подолати «втому від історії». *Історія в школах України*. 2009. №4. С. 3-8.
52. Возна З. О. Педагогічні умови реалізації проектної діяльності в практиці суспільствознавства. *Історія та правознавство*. 2013. № 7. С. 5–7.
53. Волощук І. Феноменологія творчості: дидактичний аспект. *Світло*. 1988. № 3. С. 31–35.
54. Воропаєва В.В., Татаринів М.В. Всесвітня історія. 10 клас. Готові дидактичні набори до уроків. – Харків : Вид. група «Основа», 2006. – 192 с.
55. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. Собр. соч. : в 6-ти т. М. : Педагогика, 1983. Т. 3. 328 с.
56. Вяземский Е.Е. Как преподавать историю в современной школе: теория и методика. Курс лекций для дистанционного обучения. Лекция 6: Учебник истории как сложный социокультурный, научно-исторический и педагогический феномен / Е.Е.Вяземский, О.Ю.Стрелова / История. 2007. №22. URL: <http://his.1september.ru/article.php?ID=200602208> - Назва з екрану.
57. Галкина Т. В., Алексеева Л. Г. Диагностика и развитие креативности: развитие и диагностика способностей / отв. ред. В. Н. Дружинин, В. Д. Шадриков. М. : Наука, 1991. С. 170–177.
58. Галлагер К. Викладання історії в контексті сприяння демократичним цінностям і терпимості (викладання і вивчення історії в школі). Київ : Право, 1998. 48 с.
59. Гергель Є. Л. Вікова динаміка розвитку креативних здібностей. Наук. зап. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України : у 4 т. / за ред. акад. С. Д. Максименка. Київ : Главник, 2005. Вип. 26, т. 1. С. 342–349.

60. Гилфорд Дж. Три сторони інтелекта. *Психология мышления*. М. : Прогрес, 1965. 456 с.
61. Гнатко М. М. Явище креативності як психологічна проблема. *Матеріали XLII наукової конференції професорсько-викладацького складу і студентів* : у 2 ч. / Луцьк. держ. ун-ту ім. Л. Українки. Луцьк : Вежа, 1992. Ч. 2.
62. Гнатко Н.М. Преобразование потенциальной креативности в актуальную в ходе овладения шахматной игрой : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / РАН ; Ин-т психологии. М., 1993. 255 с.
63. Гриненко І. В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки : Дис... канд. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Тернопіль, 2008. 192 с.
64. Гончаренко С.У. Український енциклопедичний педагогічний словник. Рівне : Волинські обереги, 2011. 519 с.
65. Гриценко А.П. Методика формування в старшокласників умінь використовувати інформаційні ресурси. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки* : зб. наук.пр. Вип.3. Бердянськ : БДПУ, 2014. – С.50-56.
66. Гриценко А.П. Усі уроки до курсу «Всесвітня історія». 10 кл. Стандартний та академічний рівні. Харків : Вид. група «Основа», 2012. 239 с.
67. Гриценко А.П. Формування у старшокласників умінь використовувати інформаційні ресурси у процесі навчання всесвітньої історії : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика навчання історії (історія та суспільствознавчі дисципліни). Київ, 2015. – 20 с.
68. Гриценко А.П. Формування у старшокласників умінь використовувати інформаційні ресурси у процесі навчання всесвітньої історії : дис... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика навчання історії (історія та суспільствознавчі дисципліни). Бердянськ, 2015. 224 с.
69. Гриценко А.П. Хрестоматія зі всесвітньої історії. 11 клас: в 3 ч. Харків : Вид. група «Основа», 2012. 124 с.

70. Губенко О. В. Творчий інтелект: деякі особливості та методи активізації у старшокласників. *Обдарована дитина*. 1998. № 1. С. 25–28.
71. Гуренко О. Полікультурна освіта майбутніх соціальних педагогів : теоретико-методичний аспект : монографія. Бердянськ: Видавець Ткачук О.В., 2014. 588 с.
72. Давидов В. В. О понятии развивающего обучения. *Педагогика*. 1995. № 1.
73. Демченко І.І. Теоретичні основи квазіпрофесійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності в умовах освітньої інклюзії URL: [https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/889/1/K.VASIPROF\\_tesy.pdf](https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/889/1/K.VASIPROF_tesy.pdf). - Назва з екрану.
74. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття). Київ : Райдуга, 1994. 64 с.
75. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> – Назва з екрану.
76. Десятов Д.Л. Методика розвитку історичного мислення засобами наочності / вступ.стаття К.О.Баханова. Харків : Вид. група «Основа», 2008. 141 с.
77. Десятов Д.Л. Організація кооперативної діяльності учнів засобами мережевих технологій. Харків : Вид. група «Основа», 2016. 95 с.
78. Джонс Дж. К. Методы проектирования. М. : Мир, 1986. 321 с.
79. Друга світова війна на уроках історії в школі: Інтерактивний онлайн-посібник / заг. ред Кендзьора П.І. Львів : Панорама, 2017. 116 с.
80. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб. : Питер Ком, 1999. 368 с.
81. Дружинин В. Н., Хазратова Н. В. Экспериментальное исследование формирующего влияния микросреды на креативность. *Психол. журн*. 1994. Т. 14, № 4. С. 83–93.

82. Духнович А. В. Народная педагогія в пользу училищ и учителей сельских. Ч. 1: Педагогія общая. Львов, 1957. 92 с.
83. Енциклопедія освіти / відповід. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
84. Ермолаева-Томина Л. Б. Исследование факторов, детерминирующих индивидуальные различия в проявлении творческой активности. *Психология творчества*. М. : Наука, 1990. С. 117–130.
85. Желіба О. Методичні засади використання умовно-графічної наочності у процесі навчання всесвітньої історії в 10-11 класах : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика навчання історії (історія та суспільствознавчі дисципліни). Київ, 2003 22 с.
86. Задорожна Л. В. Методика використання історичних документів на уроках історії України в загальноосвітній школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2005. 19 с.
87. Закон України «Про загальну середню освіту». URL: <http://zakon4.gov.ua/laws/show/651-14> (6.08.2017). – Назва з екрану.
88. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. М. : Педагогика, 1990. 424 с.
89. Захарова Н. Курс новітньої історії в 12-річній школі: пропозиції Ради Європи щодо змісту навчальних програм і проблем реформування української історичної освіти. *Історія та правознавство*. 2007. №19-21. Спецвипуск: Історія ХХ століття. Нові підходи до змісту шкільного курсу. – С.10-18.
90. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. – Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ : „Віпол”, 2000. 636 с. , Сагач Г. М. Краса педагогічної дії : навч. посіб. для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищ. навч. закл. Київ : Укр.-фін. ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.

91. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії : навч. посіб. для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищ. навч. закл. Київ : Укр.-фін. ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.
92. Иванченко А. А. Психология креативности личности: теоретико-методологический и прикладной аспекты. URL: <http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/> – Назва з екрану.
93. Інтегративна концепція особистості / авт. С.Подмазін. *Завуч*. 2002. № 5. С. 3–4. (Вкладки).
94. Історія для громадянина. Методичний посібник для вчителів середніх загальноосвітніх навчальних закладів / Горбатенко В., Вербицька П., Ковтонюк А., Середняк Л, Фрейман Г. Львів : НВФ «Українські технології», 2003. 136 с.
95. Історія епохи очима людини. Україна та Європа у 1900-1939 роках: Навч. посіб для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Ю.Комаров, В.Мисан та ін. К. : Генеза, 2004. 256 с.
96. Історична освіта: європейський та український досвід. Викладання національної історії в школах Центральної і Східної Європи [зб. наук. праць / відп. ред. Р.Майєр]. К., 2010. 288 с.
97. Історія України. Всесвітня історія. 10-11 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2017. № 11-12. С.2-26.
98. Історія: Україна і світ. 10-11 класи. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2019. № 1. с.65-93.
99. Калошина Т. Ю. Тренинг креативности: разблокирование творческого потенциала личности и профессионала: проблемы научно-технического творчества. *Материалы межреспубликанской научно-практической конференции*. Одесса, 1992. С. 228–290.
100. Кенц Г.І. Використання сучасних технологій на уроках з всесвітньої історії: 10 клас. Харків : Вид. група «Основа», 2004. 96 с.

101. Киричук Н. В. Розвиток і самореалізація особистості в умовах освітнього закладу. *Рідна шк.* 2002. № 5. С. 28–30.
102. Клименко В. В. Механізми розвитку творчості. *Обдарована дитина.* 2003. № 1. С. 2–11.
103. Козленко В. Н. К вопросу диагностики креативности учащихся. *Вопросы психологии познавательной деятельности учащихся средней школы и студентов.* М. : Изд-во МГПИ, 1981. С. 116–126.
104. Козленко В. Н. Психологические особенности креативности в старшем школьном возрасте и ее влияние на статус старшеклассника в учебной группе : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1983. 22 с.
105. Коляда І., Клодницький В. Формування креативності в учнів при роботі з історичної персоналією на уроці історії України у 9 класі (на прикладі вивчення життя Л.Кобилиці). *Історія в школі.* 2018. серпень-вересень. С.30-39.
106. Комаров В. О. Методичні умови формування історичного мислення старшокласників : навч.-метод. посіб. Кривий Ріг, 1995. 98 с.
107. Комаров Ю. Контрверсійність і мультиперспективність у викладанні історії. *Інформаційний бюлетень проекту «Громадянська освіта – Україна».* 2010. №29. С. 3-10.
108. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
109. Коновець С.В. Методологія дослідження проблеми творчого розвитку особистості. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* 2016. Вип. 4. С. 67-83.
110. Кононко О.Л. Дитяча креативність через призму Базової програми «Я у Світі». *Дошкільне виховання* 2008. №7. С. 3-7.
111. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р. URL: [https://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/54258/](https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/) – Назва з екрану.

112. Концепція середньої загальноосвітньої національної школи України. *Почат. шк.* 1990. № 11. С. 35–40.
113. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. Київ : Рад. шк., 1989. 608 с.
114. Костюк І., Осмоловський А. Методичні рекомендації щодо використання матеріалів навчального посібника «Історія епохи очима людини. Україна та Європа у 1900-1939 роках». *Доба.* 2004. №2(10). С.25.
115. Крижко В.В., Мамаєва І.О. Аксіологічний потенціал державного управління освітою : навч. посібник. К. : Освіта України, 2005. 224 с.
116. Кріїнс Х. Європейські обрії історичної освіти. / Х. Кріїнс, Ван дер Лью Роорд Й. URL : <http://www.novadoba.org.ua/ukr/node/69> – Назва з екрану.
117. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти. 12-бальна система. Київ ; Харків : Фоліо, 2000. 126 с. (Перше вересня / Шкільний світ).
118. Ладиченко Т. Нові методи вивчення історії у багатокультурному суспільстві. *Історія в шк. України.* 2008. № 11–12. С. 9–11.
119. Ладиченко Т.В. Всесвітня історія: підручн. Для 11 кл. загальноосвіт.навч. закл. : профіл. Рівень / Т.В.Ладиченко, Ю.І.Заблоцький. Київ : Генеза, 2011. 320 с.
120. Ладиченко Т. В. Всесвітня історія : підруч. для 11 кл. загальноосвітн. навч. закл. (рівень стандарту, академ. рівень). Київ : Грамота, 2011. 224с.
121. Ладиченко Т.В. Всесвітня історія: (профільний рівень) : підруч. для 11-го кл.закл.заг.серед.освіти / Тетяна Ладиченко, Юрій Заблоцький. Київ : Генеза, 2019. 224 с.
122. Ладиченко Т. В., Осмоловський С. О. Всесвітня історія : підруч. для 10 кл. загальноосвітн. навч. закл. : профіл. рівень. Київ : Генеза, 2010. 302 с. : іл.
123. Леонтович А.В. Концептуальные основания модели организации исследовательской деятельности учащихся. *Школьные технологии.* 2006. № 5. С.63–71.



124. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. Т. 2. М. : Педагогика, 1983. 320 с.
125. Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности потребностей. *Психол. журн.* 2000. Т. 21, № 1. С. 15–25.
126. Лернер И. Я. Проблемное обучение. М. : Знание, 1974. 64 с.
127. Лернер И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории : пособие для учителей. М. : Просвещение, 1982. 191 с.
128. Литвиненко С. Креативність як загальна здібність до творчості: Сучасні підходи. *Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. Серія «Педагогічні науки»*. Випуск 3 (50). Полтава, 2006. С. 215 – 219.
129. Литвинова Н. І. Деякі аспекти підготовки учнівської молоді до творчої діяльності. *Еколого-натуралістична творчість* : наук.-метод. зб. Київ, 2000. С. 13–21.
130. Лук А. Н. Психология творчества. М. : Наука, 1978. 127 с.
131. Львова Ю. Л. Развивать дар творчества. Київ : Рад. шк., 1987. 133 с.
132. Малієнко Ю.Б. Розвивальний потенціал сучасних підручників з історії для 10-11 класів. *Проблеми сучасного підручника* : зб. тез Міжнародної наук.-практ. інтернет конференції (наукове видання), 28 – 29 травня 2020 р., Київ : Педагогічна думка, 2020. С.108–110.
133. Максименко С. Д. Методологічні проблеми психології особистості у сучасному вимірі. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. КПНУ ім. І. Огієнка. Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 12. С. 3–13.
134. Маслоу А. Г. Новые рубежи человеческой природы : пер. с англ. / под общ. ред. Г. А. Балла, А. Н. Киричука, Д. А. Леонтьева. М. : Смысл, 1999. 425 с.
135. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. СПб. : Питер, 2003. 352 с. (Мастера психологии).

136. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности. *Вопр. психологии*. 1989. № 6. С. 29–33.
137. Махмутов М. И. Проблемное обучение. М. : Педагогика, 1975. 367 с.
138. Медіаграмотність на уроках суспільних дисциплін: Посібник для вчителя / за ред. В.Іванова, О.Волошенюк, О.Мокрогуза. Київ : Центр вільної преси, Академія української преси, 2016. 201 с.
139. Меерович М. И., Шрагина Л. И. Технологии творческого мышления : практ. пособие. Мн. : Харвест ; М. : АСТ, 2000. 432 с.
140. Мирошниченко В. О. Організація проектної діяльності учнів на уроках історії в 10-му класі / за заг.ред К.О.Баханова. Харків : Вид. група «Основа», 2009. 157 с.
141. Мирошниченко В. О. Методика застосування проектної технології у процесі навчання історії в 10-му класі : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика навчання історії (історія та суспільствознавчі дисципліни). Київ, 2010. 20 с.
142. Мирошниченко В. О. Методика застосування проектної технології у процесі навчання історії в 10-му класі : дис... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика навчання історії (історія та суспільствознавчі дисципліни). Бердянськ, 2010. 200 с.
143. Мисан В. Багатоперспективність як чинник трансформації змісту шкільної історичної освіти в Україні. *Проблеми дидактики історії* : зб. наук. Пр. / [редкол.: С.А. Копилов (голова, наук. ред.) та ін.]. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2013. Вип. 4. С. 31-32.
144. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. 3-е изд., стереотип. М. : КомКнига, 2006. 200 с.
145. Мокрогуз О. П. Методика застосування мультимедійних презентацій у навчанні історії старшокласників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2011. 20 с.

146. Мокрогуз О.П. Методика застосування мультимедійних презентацій у навчанні історії старшокласників : дис... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика навчання історії (історія та суспільствознавчі дисципліни). Бердянськ, 2011. 258 с.

147. Мокрогуз О.П. Роль мультимедійних засобів у формуванні інформаційної компетентності. Харків : Вид. група «Основа», 2017. 95 с.

148. Моляко В. А. Психология решения школьниками творческих задач. Київ : Рад. шк., 1983. 94 с.

149. Мороз П.В. Дослідницька діяльність учнів в процесі навчання історії України: методичний посібник. Київ : Педагогічна думка, 2012. 128 с.

150. Морозов А. В., Чернилевский Д. В. Креативная педагогика и психология : учеб. пособие для вузов. М. : МГТА, 2001. 301 с.

151. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Історія України. Всесвітня історія 5–9 класи (є чинною у 2016/2017 навчальному році). URL : [http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational\\_programs/1349869429/](http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869429/) – Назва з екрану.

152. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Історія України. Всесвітня історія. 10–11 класи. 2016/2017 н.р. URL: [http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalniprogramy/html\(6.08.2017\).](http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalniprogramy/html(6.08.2017).) – Назва з екрану.

153. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. Київ : Шк. світ, 2001. 24 с.

154. Національна стратегія розвитку освіти України на період до 2021 року. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (6.08.2017). – Назва з екрану.

155. Непокрита О. Педагогічна ситуація та завдання у процесі професійної підготовки вчителів. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки. 2012. Вип. 103. С. 217-223.

156. Новиков А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2006. – 488 с.
157. Оконь В. Основы проблемного обучения. М. : Просвещение, 1968. 208 с.
158. Олексін Ю.П. Методична система диференційованого навчання історії у старшій школі: монографія. Рівне: ТзОВ «Ассоль», 2013. 435 с.
159. Онищук В. А. Урок в современной школе : Пособие для учителя. М. : Просвещение, 1986. 160 с.
160. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2001. 256 с.
161. Осмоловський А. Рольовий підхід до аналізу історичних документів як засіб розвитку учнівської особистості. *Доба*. 2004. №2 (10). С.20-23.
162. Павленко В. Основні підходи до розвитку креативності особистості. *Українська полоністика* : зб. наук. пр. Житомир – Bydgoszcz, 2017. Вип.14. С. 116–124.
163. Павленко В.В. Розвиток креативності молодших школярів : монографія / за ред. О.Є.Антонової. Житомир, 2017. 158 с.
164. Павленко В. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія у навчально-виховному процесі Польщі. *Людинознавчі студії. Педагогіка*. 2016. Вип. 2. С. 184–195.
165. Павлюк Р. О. Формування креативності майбутніх учителів іноземної мови у початкових класах засобами мистецтва. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання* : зб. наук. пр. Випуск 32 / за заг. редакцією академіка АПН України Євтуха М.Б., укладач – О.В. Михайличенко. К. : Вид. центр КНЛУ, 2007. С.166-168.
166. Паламарчук В. Ф. Як виростити інтелектуала. Тернопіль : Навч. кн.-Богдан, 2000. 152 с.
167. Парламентская Ассамблея Совета Европы. Преподавание истории в конфликтных и постконфликтных регионах. Рекомендация 1880 (2009) / Сайт Парламентской ассамблеи Совета Европы. URL :

[http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/ Source/ Results/AdoptedTexts/ Rec1880%20%282009%29\\_ru.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/AdoptedTexts/Rec1880%20%282009%29_ru.pdf) – Назва з екрану.

168. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Пед. думка, 2001. 516 с.

169. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька та ін. ; за ред. С. О. Сисоєвої. Київ : ВПОЛ, 2001. 502 с.

170. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся : Дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения творчества. М. : Педагогика, 1972. 184 с.

171. Пов'якель Н. І., Розова Т. М. Креативний потенціал особистості та його становлення у майбутнього психолога : навч.-метод. посіб. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, Поліграф-Центр, 2007. 122 с.

172. Подгузова Е. Е. Креативность личности: возможности развития в условиях вуза : монография. Смоленск : СГИИ, 2001. 119 с.

173. Полянський П. Б. Всесвітня історія : підруч. для 10 кл. загальноосвітн. навч. закл. : рівень стандарту, академ. рівень. Київ : Генеза, 2010. 256 с. : іл., карти.

174. Полянський П. Б. Всесвітня історія. 11клас : підруч. для 11 кл. загальноосвітн. навч. закл. : рівень стандарту, академ. рівень. Київ : Генеза, 2011. 288 с. : кольор. іл., табл., карти.

175. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ : А.С.К., 2007. 144 с.

176. Пометун О. І. Компетентнісний підхід у сучасній історичній освіті. *Історія в шк. України*. 2007. № 6. С. 3–12.

177. Пометун О.І., Пилипчатіна Л.М., Сущенко І.М., Баранова І.О. Основи критичного мислення : Навчальний посібник для учнів старших класів загальноосвітньої школи. – Тернопіль: навчальна книга – Богдан, 2010. – 216 с. 602

178. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.- метод. посіб. / за ред. О. І. Пометун. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
179. Пономарев Я. А. Фазы творческого процесса. *Исследование проблем психологии творчества*. М. : Педагогика, 1983. 326 с.
180. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Історія України. Всесвітня історія: (нова редакція). 5-11 класи. Київ : Перун, 1998. 94 с.
181. Проектна діяльність у ліцеї: компетентнісний потенціал, теорія і практика: Науково-методичний посібник / за ред. С. М. Шевцової, І. Г. Єрмакова, О. В. Батечко, В. О. Жадька. К. : Департамент, 2008. 520 с.
182. Психологічна енциклопедія. Київ: Рад. шк., 1983. 236 с.
183. Развитие исследовательских умений / под ред. Н. Б. Шумаковой, М. : Просвещение, 2011. 187 с.
184. Развитие творческой активности школьников / под ред. А. М. Матюшкина. М. : Педагогика, 1991. 155 с.
185. Райгородский Д. Я. (ред.-сост.) Теории личности в западно-европейской и американской психологии : хрестоматия по психологии личности. Самара : Издат. Дом “Бахрах”, 1996. 480 с.
186. Рекомендації Рес (2001) 15 про викладання історії в XXI столітті в Європі. Рада Європи; Комітет Міністрів: Ухвалена Комітетом Міністрів 31 жовтня 2001 р. URL : <http://www.coe.int /T/F/Coop%E9ration culturelle /Education/ L'enseignement de l'histoire/ Histoire du 20e /Recommandation/ Recommandation Ukr.asp> – Назва з екрану.
187. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» : Європейський Союз; Рекомендації, Міжнародний документ від 18.12.2006 № 2006/962/ЄС. URL : [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_975#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text) – Назва з екрану.
188. Рефлексия. *Психология* : словарь / под ред. А. В. Петровского. М., 1990. С. 340.

189. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості : навч. посіб. Київ : ІЗМН, 1996. 236 с.
190. Роговенко М.М. Застосування модульної технології навчання для розвитку творчих здібностей учнів на уроках історії *Наука і сучасність* : зб. наук. пр. Нац. пед. ун-ту ім. М.П.Драгоманова. К., НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. Том 51. С. 46-52.
191. Роговенко М. М. Розвиток творчих здібностей учнів 10-11 класів у процесі навчання історії : дис... канд. пед. наук: 13.00.02. К., 2006.
192. Роговенко М.М. Розвиток творчих здібностей учнів 10-11 класів у процесі навчання історії : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. К., 2006. 20 с.
193. Роговенко М.М. Розвиток творчих здібностей учнів в процесі вивчення історії як проблема методичної науки. *Наука і сучасність* : зб. наук. пр. Нац. пед. ун-ту ім. М.П.Драгоманова. К., Логос, 2001. Том XXX. С. 115-122.
194. Роджерс К. Творчество как усиление себя. *Вопр. психологии*. 1990. № 1. С. 164–168.
195. Романець В. А. Психологія творчості. Київ : Вища шк., 1971. 247 с.
196. Романова Е. С. Психодіагностика : учеб. пособ. СПб. : Питер, 2006. 392 с.
197. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : ЗАО «Изд-во «Питер», 1999. 720 с. (Мастера психологии).
198. Рудницька Ж. О. Формування та розвиток креативних умінь у процесі виконання лабораторних робіт : зб. наук. ст. Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2003. Вип. LIII (53). С. 289–295.
199. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори / упоряд. О. В. Проскура. Київ : Освіта, 1996. 304 с.
200. Рябовол Л. Т. Інтерактивне навчання правознавства. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи* : [зб. наук. праць] / ред.кол.: (гол. ред.)

Н. С. Побірченко [та ін.]. Умань : ПП Жовтий О. О., 2011. Вип. 39, ч. 2. – С. 170–177.

201. Савченко О. Я. Зміст загальної середньої освіти. *Енциклопедія освіти* / за ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 322–324.

202. Сазоненко Г. С. Педагогіка успіху (досвід становлення акмеологічної системи ліцею). К. : Гнозис, 2004. 607 с.

203. Саймонтон Д. Психология креативной личности. М. : Арт-Пресс, 2007. 218 с.

204. Селье Ганс. От мечты к открытию. М. : Прогресс, 1987. 368 с.

205. Семенова Р. О. Обдарованість як проблема сучасної освіти. *Актуальні проблеми психології. Психологія обдарованості* : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Житомир, 2010. Т. 6, вип. 5. С. 7–22.

206. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. М. : Логос, 1999. 272 с.

207. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості вчителя : навч. посіб. Київ : ІСДОУ, 1994. 112 с.

208. Сисоєва С.О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 1997. 428 с.

209. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. 2-е изд. М. : Педагогика, 1984. 240 с.

210. Сковорода Г. С. Повне зібрання творів : в 2-х т. / за ред. С. М. Перевертун. Київ : Наук. думка, 1973. Т. 1. 531 с. ; Т. 2. 574 с.

211. Скрипченко О. В. Довідник з педагогіки та психології / О. В. Скрипченко, Т. М. Лисянська, Л. О. Скрипченко. К. : Вид-во Нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова, 2001. 75 с.

212. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. М. : Магистр, 1997. 224 с.



213. Слобода О. Опис досвіду з теми: «Розвиток креативності учнів як важливої передумови розкриття їх особистісного потенціалу на уроках історії».

– URL : <http://elar.ippo.edu.te.ua:8080/bitstream/123456789/4841/6/~WRL2578.pdf> –

Назва з екрану.

214. Смагін І. І. Складові предметної компетентності з історії в підручниках для старшокласників. *Вересень* : наук. часоп. Миколаїв. обл. ін-ту післядиплом. пед. освіти. Спецвипуск. 2013. С. 67–72.

215. Смагін І. І. Суспільствознавча компетентність учнів: поняття, зміст, структура. *Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. Івана Франка*. 2014. Вип. 4(76). С. 39–44.

216. Сморгж Л. О. Філософія. Основні філософські виміри і характеристики людини і суспільства : навч. посіб. Ч. 2. Київ : Кондор, 2006. 416 с.

217. Сологуб А. И. Креативное образование: талант и здоровье : монография. Кривой Рог : ИВИ, 2000. 264 с.

218. Сологуб А.И. Особливості креативного підходу у профільному навчанні обдарованих учнів *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2013. № 7. С. 34-36.

219. Стернберг Р., Григоренко Е. Инвестиционная теория креативности. *Психол. журн*. 1998. Т. 19, № 2. С. 144–160.

220. Страдлінг Р. Багаторакурсність у викладанні історії : посібник для вчителя. Вид-во Ради Європи, 2009. 65 с. URL: <http://www.uk.x-pdf.ru/5istoriya/272360-1-bagatorakursnist-vikladanni-istorii-posibnik-dlya-vchitelya-doktor-robert-stradlin-multiperspectivity-history-teach.php> (24.09.2018).

– Назва з екрану.

221. Страдлінг Р. Викладання історії Європи ХХ ст. URL: <http://eu.prostir.ua/library/8081/html> (6.08.2017). – Назва з екрану.

222. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю. Київ : Рад. шк., 1984. 254 с.

223. Сучасні підходи до історичної освіти. Метод. додаток до навч. посіб. «Історія епохи очима людини. Україна та Європа в 1900-1939 рр.» Львів : НВФ «Українські технології», 2004. 128 с., іл.
224. Теплов Б. М. Способности и одаренность. *Избранные труды* : в 2 т. М., 1985. Т. 1. С. 15–41.
225. Терно С.О. Методика розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії. Харків : Вид. група «Основа», 2012. 93 с.
226. Терно С.О. Розвиток критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії. Запоріжжя: ЗНУ, 2011. 275 с.
227. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ : Либідь, 2003. 376 с.
228. Тихомиров О. К. Психология мышления. М. : Изд-во Москов. ун-та, 1984. 270 с.
229. Туник Е. Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. СПб. : Дидактика Плюс, 2002. 48 с.
230. Удод О. Про актуальні проблеми інтеграції історичної науки і освіти. *Історія в школах України*. 2007 № 7. С. 13–18.
231. Україна ХХІ століття. Державна національна програма «Освіта». Київ : Райдуга, 1994. 61 с.
232. Фадєєв В. І. Психологічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук. 19.00.07 – «вікова психологія». Івано-Франківськ, 2006. 20 с.
233. Федорчук В. В. Основи педагогічної майстерності. Кам'янець-Подільський : Видавець Зволейко Д., 2008. 140 с.
234. Федь Н. Б. Розвиток творчих здібностей учнів основної школи під час проведення практичних занять з історії. *Таврійський вісник освіти*. 2016. № 2. С. 215-220.
235. Формування критичного мислення учнів на уроках мови: монографія. / колектив авторів за заг. ред. В.Ф. Дороз: В.Ф.Дороз,

Л.Я.Романова, О.Б.Ярова, В.А.Нищета, Г.А.Удовиченко, передмова К.О.Баханова. К. : «Освіта України», 2008. 336 с.

236. Формування предметних компетентностей засобами проектного навчання / автор упоряд. К.О. Баханов Х. : Вид. гр. Основа, 2018. 128 с.

237. Фрейман Г. Аксиологічні засади предметної компетентності як основа реалізації змісту історичної освіти (на прикладі навчання історії в старших класах. *Історія в школі*. 2007. № 11-12. С. 30.

238. Фрицюк В. А. Креативність: поняття, структура, сучасний стан проблеми. *Наук. зап. Терноп. держ. пед. ун-ту. Серія: Педагогіка*. 2001. № 8. С. 61–66.

239. Фромм Э. Личность в современной культуре. *Психология личности*. Самара : БАХРАХ, 1999. Т. 2. С. 233–247.

240. Фурман А. В. Методологический анализ систем развивающего обучения. *Педагогика и психология*. М., 1995. № 1. С. 7–21.

241. Фурман А. В. Проблемні ситуації у навчанні : кн. для вчителя. Київ : Рад. шк., 1991. 191 с.

242. Хазратова Н. В. Формирование креативности под влиянием социальной микросреды : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / РАН, Ин-т психологии. М., 1993. 160 с.

243. Холодная М. А. Психологические механизмы интеллектуальной одаренности. *Вопр. психологии*. 1993. № 1. С. 32–39.

244. Хрестоматія зі всесвітньої історії. 10 клас: в 2 ч. / упоряд. А.П. Гриценко. Харків : Вид. група «Основа», 2013. 126 с.

245. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. пособие. 2-е изд., перераб. М. : Высш. шк., 2007. 639 с. : ил.

246. Цапок В. А. Творчество: философский аспект проблемы. Кишинев, 1989. 152 с.

247. Чаплигін О. К. Творчий потенціал людини: від становлення до реалізації (Соціально-філософський аналіз). Харків : Основа, 1999. 277 с.

248. Чернишев А. С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций. Москва : Педагогическое общество России, 1999. 186 с.
249. Чорна М. І. Метод проектів на уроках історії. Тернопіль ; Харків : Ранок, 2011. 160 с. (Нові педагогічні технології).
250. Черноусенко Н. С. Развитие креативности військових керівників в управлінському спілкуванні : дис... канд. психол. наук : 19.00.09 / Нац. акад. держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2004. 239 с.
251. Шрагина Л. И. Оригинальные ассоциации по сходству как компонент креативности. *Психол. журн.* 2000. Т. 21, № 4. С. 73–78.
252. Шубинский В. С. Педагогика творчества учащихся. М. : Изд-во “Знание”. 1988. № 8. С. 42–60.
253. Шумакова Н. Б. Обучение и развитие одаренных детей. М. ; Воронеж, 2004. 269 с.
254. Щупак І. Я. Всесвітня історія. Новітній період (1929–2011 рр.) : 11 клас. Рівень стандарту, академічний рівень. Запоріжжя : Премер, 2011. 271 с. : іл.
255. Щупак І. Я., Морозова Л. В. Всесвітня історія. Новітній період (1900–1929) : підруч. для 10 кл. загальноосвітн. навч. закл. Запоріжжя : Премер, 2010. 272 с. : іл., карти.
256. Barron F. Creative person and creative process. N.Y. : Basic Books, 1992. P. 70–76.
257. Barron F. Putting creativity to work. The nature of creativity Sternberg R.S. (Ed.). Cambridge : Cambr. Press, 1988. P. 76–98.
258. Boden, M.A. Computer models of creativity. Handbook of Creativity. R.J. Sternberg (ed.). Cambridge University Press, 1999. P. 351–372.
259. Bert C. The structure of mind: a review of the results of factor analysis. *British Journal of Educational Psychology.* 1949. № 19. P. 49–70.

260. Eysenck H. J., Eysenck M. W. Personality and individual differences. A natural science approach. N. Y. ; London : Plenum.
261. Guilford J. P. A psychometric approach to creativity. University of Southern California, 1986.
262. Martindale C. Personality, situation and creativity. A. Gloverj, C. R. Ronning (eds.) *Hand book of creativity*. N.Y. : Plenum. 1989. P. 211–232.
263. Mednich S. A. The associative basis of the creative process. *Psychol. Review*. 1969. № 2. P. 220–232.
264. Rogers N. Creative Connection. Palo Alto. Science and Behavior Books, 1993. 262 p.
265. Sternberg R. General intellectual ability. Human abilities by R. Sternberg. 1985. P. 5–31.
266. Torrance E. P. The nature of creativity as manifest in its testing. The blazing drive : The creative personality. Buffalo, NY : Bearly Limited, 1987.

### Анкета для вчителів історії

Шановні колеги! Прохання, будь ласка, під час відповіді на запитання анкети спирайтесь тільки на свій практичний досвід та пишіть повні відповіді з прикладами.

1. Як ви розумієте поняття «творчість учнів»?
2. Що таке творчі здібності?
3. Чи потрібно розвивати творчі здібності учнів? Чому?
4. Як ви розумієте поняття «креативність»? Сформулюйте власне визначення.
5. Чи потрібно розвивати креативність учнів? Чому?
6. З якого віку потрібно починати розвивати креативність?
7. Які з перерахованих творчих здібностей та властивостей особистості ви намагаєтесь розвивати у своїх учнів (відмітьте “+”):
  - а) виділяти головне, аналізувати, порівнювати;
  - б) описувати явища, процеси, давати визначення понять, пояснювати явища;
  - в) доводити, обґрунтовувати, систематизувати, класифікувати;
  - г) перенесення знань та умінь у нові ситуації;
  - д) генерувати ідеї, висувати гіпотези;
  - е) бачити протиріччя, суперечності, проблеми; здібність до використання аналогій;
  - є) незалежність судження, критичність мислення;
  - ж) здатність до співробітництва;
  - з) здатність акумулювати та переосмислювати власний досвід творчої діяльності;
  - и) здатність акумулювати, переосмислювати та застосовувати творчий досвід інших;
  - і) здатність аргументовано відстоювати свою точку зору;
  - к) здатність до самоконтролю та самооцінювання;
  - л) здатність до комунікації?
8. Які прийоми навчання історії сприяють формуванню креативності учнів:
  - виконання творчих завдань (історичні твори, есе, проекти тощо);
  - виконання творчих завдань, передбачених чинною програмою;
  - формування творчих умінь?
9. Як ставляться учні до виконання творчих завдань?
10. Які причини впливають на якість виконання учнями завдань творчого характеру: вікові особливості, пізнавальні можливості, рівень інтелектуального розвитку, відсутність мотивації тощо (необхідне підкреслити)?
11. За якими критеріями ви оцінюєте творчі роботи учнів?
12. Які методи, прийоми та засоби формування креативності учнів Ви використовуєте в своїй роботі?
13. Які матеріали Ви використовуєте для розробки творчих завдань:

- посібники;
- матеріали, подані у підручнику;
- наочні засоби;
- сучасні інформаційні ресурси?

14. Яким формам роботи ви надаєте перевагу у своїй практиці:

- індивідуальній;
- парній;
- груповій;
- фронтальній;
- роботу в малих групах;
- колективній?

15. Як часто Ви у своїй діяльності використовуєте проблемні методи навчання?

16. Як часто Ви у своїй діяльності використовуєте дискусійні методи навчання?

17. Як часто Ви у своїй практиці використовуєте інтерактивні технології навчання?

18. Чи можна забезпечити засвоєння всього змісту навчання інтеракцією, адже вона потребує набагато більше часу, ніж традиційне навчання?

19. Як Ви вважаєте, чи обов'язково при застосуванні інтерактивні технології створювати сприятливу, позитивну психологічну атмосферу в аудиторії?

20. Які методи і прийоми інтерактивного навчання ви використовуєте у своїй педагогічній діяльності? Потрібне підкреслити.

Ажурна пилка; Акваріум. Бліц – дискусія. Громадські слухання. Дебати. Дерево рішень. Дискусія. Діалог. Карусель. Лекція. Круглий стіл. Мікрофон. Мозковий штурм. Навчаючи – вчуся. Одним словом. Очікування. Парафразування. Пустий стілець. Рольова гра. Симпозіум. Синтез думок. Ситуативне моделювання. Спрощене судове слухання. Торнадо. Форум.

21. Які з перерахованих інтерактивних технологій будуть доречними на уроках історії з формування креативності?

22. Які Ви вважаєте найбільш ефективними?

23. Чи займає інтеракція багато часу на ваших уроках?

24. Які труднощі ви відчуваєте у застосуванні інтерактивних технологій:

- брак знань (недостатня теоретична підготовка);
- брак досвіду;
- сумніви в ефективності інтерактивних технологій;
- розподіл часу між структурними елементами;
- ваш варіант.....

25. Чи розраховані, на вашу думку, чинні підручники на застосування інтерактивних технологій (групову, парну форму, роботу в малих групах)?

26. Чи достатньо, на ваш погляд, висвітлюються методичні питання, пов'язані з інтерактивними технологіями, у фахових журналах?

### Анкета для учнів

Любий друже! За допомогою цієї анкети ми хочемо більш детально дізнатися про твої інтереси, про твоє ставлення до навчання історії, які труднощі у тебе виникають у навчанні. Дякуємо за відверті відповіді.

1. Чи любиш ти уроки історії ?
2. Чи любиш ти читати художні твори на історичну тематику?
3. Які види робіт тобі подобається виконувати на уроках історії:
  - заповнювати таблиці;
  - складати логічні схеми;
  - працювати з проблемними питаннями;
  - аналізувати, порівнювати історичний матеріал;
  - знаходити самому проблему в історичному матеріалі;
  - працювати з історичними документами;
- працювати з художньою літературою;
- виявляти можливі альтернативні ситуації історичного розвитку за джерелами.
2. В якому ракурсі ти хотів би вивчати всесвітню історію:
  - а) політичному;
  - б) економічному;
  - в) військовому;
  - г) культурному.
3. Чи подобається тобі виконувати творчі роботи з історії?
4. Які види творчих робіт ти хотів би виконувати на уроках історії:
  - а) писати твори-роздуми, есе;
  - б) виконувати лабораторні роботи;
  - в) готувати проекти;
  - г) готувати інфографіку?
5. Чи подобається тобі готувати доповіді, повідомлення до уроку історії?
6. Чи подобається тобі брати участь у дискусії, конференції, круглому столі, захищаючи в полеміці свою точку зору?
7. Виконуючи різні види навчально-пізнавальної діяльності, тобі краще всього працювати одному, у парі чи групою?
8. Яку мету ти прагнеш досягти у пізнавальній діяльності:
  - мати міцні знання;
  - отримати високі оцінки;
  - підготуватися до вступу у вуз;
  - я прагну розвивати свої здібності?
9. Вкажи причини, що спонукають тебе займатися творчою діяльністю:
  - бо я допитливий;
  - це дає мені можливість бути лідером у класі;
  - я прагну отримати вищу оцінку;
  - я прагну розвивати свої здібності;
  - для мене це засіб самореалізації.



10. Чи відчуваєш ти під час виконання творчих робіт на уроках радість, задоволення від результату? Як часто?

- а) такого не пам'ятаю;
- б) інколи;
- в) часто;
- г) майже завжди.

9. Які творчі роботи сподобалися тобі найбільше?

11. При виконанні творчих завдань для тебе є важливим (оціни за п'ятибальною шкалою):

- а) оцінка у випадку успішного виконання роботи;
- б) подобається щось створювати самому;
- в) успішне виконання роботи дозволяє показати свої здібності однокласникам та учителю;
- г) нічого, але це необхідно.

12. Чи виникають у тебе запитання під час вивчення нового матеріалу?

13. Де ти шукаєш відповіді на свої запитання: - ніде; - у вчителя; - працюєш із додатковою літературою; - в інтернеті?

14. Чи фіксуєш основні ідеї у процесі вивчення нового матеріалу? У який спосіб: - у конспекті; - складаю план; - складаю схему.

**Додаток В**

**Дослідження мотивації та творчої активності старшокласників у процесі навчання всесвітньої історії**

(Використано модифікацію О.С.Романової тестів А.Магребяна дослідження мотивації досягнення [196]. Анкета складається з низки запитань і тверджень, що стосуються певних сторін характеру, а також думок і почуттів із приводу деяких навчальних ситуацій. Щоб оцінити ступінь згоди або незгоди з кожним твердженням, використовується шкала: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12.

**Дорогий старшокласнику!**

Прочитай наведені запитання, думки і твердження й оціни ступінь своєї згоди (або незгоди). Проти номера твердження постав цифру, що відповідає мірі твоєї згоди (1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12). Будь відвертий. Не витрачайте часу на їх обмірковування.

№	Завдання	Бали
1.	Оцініть своє прагнення досягти успіху в навчанні	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12
2.	Зазвичай на уроках я активно працюю, часто піднімаю руку, коли потрібно відповісти на питання	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12
3.	Якщо навчальний матеріал мені не зрозумілий, я прагну в ньому обов'язково розібратися самостійно або за допомогою вчителя чи однокласників	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12
4.	Оцініть своє прагнення одержати високу оцінку, схвалення вчителів, батьків, навіть коли предмет не подобається	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12
5.	Оцініть свій страх одержати негативну оцінку, небажання бути об'єктом обговорення в класі через низьку успішність	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12
6.	Якщо задача дуже важка і незрозуміла для мене, то я відмовляюся її розв'язувати	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12
7.	Якщо мені хочуть доручити яке-небудь завдання, то я спробую знайти поважну причину і відмовитися від доручення	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12
8.	При зустрічі з труднощами у навчанні я шукаю способи їх подолання	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12
9.	Для мене дуже важливо робити свою справу якомога краще, навіть якщо через це у мене виникають непорозуміння з друзям	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12
10.	Оцініть залежність власного успіху у навчанні від твоєї цілеспрямованості й наполегливості, а не контролю батьків	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

11.	Якщо у мене виникає яке-небудь бажання, я обов'язково прагну його здійснити	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12
12.	Оцініть своє прагнення до розумного ризику	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12
13.	Оцініть свою завзятість у випадку виникнення перешкод у розв'язку завдань	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12
14.	Оцініть свій рівень прагнення успіху або його зниження після невдачі (поганої оцінки, осуду)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12
15.	Оцініть свою готовність взяти на себе відповідальність, рішучість у невизначених ситуаціях, розв'язку навчальних проблем, завдань	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12
16.	Оцініть свою здатність здійснювати активний пошук інформації для розв'язку навчальних проблем, завдань	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12
17.	Я більше думаю, як одержати хорошу оцінку, ніж боюся одержати погану	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12
18.	Оцініть рівень свого інтересу до знань, прагнення підвищити свою успішність з предмету	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12
19.	Оцініть свою допитливість, захопленість процесом розв'язання навчально-пізнавальних задач	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12
20.	Оцініть рівень задоволення, що ти отримав від розв'язання цікавих задач	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12
21.	Оцініть свою здатність не розгублюватися в ситуації змагання чи перевірки здібностей	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12
22.	Оцініть своє бажання розв'язувати складні завдання, навіть якщо не впевнені у можливості їх розв'язку	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12
23.	Оцініть свою інтенсивність прагнення до мети	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

**Співвідношення традиційних і нетрадиційних типів та форм  
проведення уроків історії**

<b>Традиційний тип уроку (за В. Онищуком)</b>	<b>Нетрадиційні форми проведення уроків</b>
Урок вивчення нового матеріалу	Шкільна лекція, лекція-презентація, урок-дослідження
Урок формування вмінь і навичок	Урок-практикум, урок-дослідження
Урок закріплення знань і формування вмінь і навичок	Урок-семінар, урок-практикум, урок-дослідження
Урок узагальнення і систематизації знань	Урок-семінар (вебінар), урок-презентація, урок-практикум
Урок контролю за засвоєнням знань і формуванням умінь і навичок	Урок-колоквіум, урок-залік, урок-тестування

### Завдання для констатувальних зрізів

#### 10 клас

**1. Встановіть послідовність проведення конференцій після Першої світової війни:**

1. Лозаннська;
  2. Гаазька;
  3. Локарнська;
  4. Генуезька.
- А).2,4,3,1; Б).4,2,1,3; В).1,3,2,4; Г) 4,2,3,1;

**2. Встановіть хронологічну послідовність таких подій світової історії:**

1. Комп'єнське перемир'я.
2. Верденська битва.
3. Севрський мирний договір.
4. «План Дауеса»
5. Встановлення режиму «санації»
6. «Соляний похід»
7. Створення СРСР.

**3. Що передбачала запроваджена у 1921 р. нова економічна політика?**

1. Заборону приватної торгівлі та ліквідацію товарно-грошових відносин;
  2. Централізацію управління виробництвом і розподілом матеріальних ресурсів;
  3. Запровадження продовольчої розкладки на продукцію сільського господарства;
  4. Утворення трестів – госпрозрахункових об'єднань державної промисловості;
  5. Передача у приватні руки дрібних підприємств та їхню оренду
- А). 1,3; Б) 2, 3; В). 2, 4; Г).3. 4; Д).4, 5.

**4. Коротко розкрийте зміст понять, наведіть приклад його застосування:**

1. Модернізація - ...;
2. Світова війна - ...;
3. Геополітичні інтереси - ...;
4. Консерватизм - ...;
5. Лібералізм- ...

**5. Визначте спільні та відмінні ознаки воєнних дій на Східному та Західному фронтах першої світової війни.**

**6. Охарактеризуйте процес модернізації європейського суспільства наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст.**

Європейські суспільства наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. вступили в процес входження модернізації. Доберіть аргументи на користь ствердження чи заперечення цієї позиції. Свою позицію аргументуйте.

7. **Напишіть статтю** до енциклопедичного словника з теми «Визначні наукові відкриття початку ХХ століття»
8. **Уявіть себе учасником «круглого столу»** з проблеми «Суспільно-політичне життя в Австро-Угорщині на початку ХХ ст.». Вам необхідно підготувати виступ з проблеми, що розглядається. Складіть тези свого виступу.

### 11 клас

**1. Виберіть варіант правильної відповіді. На Тегеранській конференції 1943 р. були ухвалені такі рішення:**

1. Відкриття Другого фронту в Північній Франції.
2. Припинення участі США у війні.
3. Відновлення Польської держави по лінії Керзона.
4. Створення ООН.
5. Створення НАТО.

А 1, 2, 3; Б 1, 3, 4; В 1, 3, 5; Г 1, 4, 5.

**2. Встановіть хронологічну послідовність таких подій світової історії:**

1. Вступ у війну США.
2. Битва під Ель-Аламейном,
3. Бій біля атолу Мідуей.
4. Створення антигітлерівської коаліції.
5. Напад Німеччини на СРСР.
6. «Битва за Англію».
7. «Битва за Атлантику».

**3. Встановіть хронологічну послідовність таких подій світової історії та визначте їх наслідки:**

1. Меморандум Танака; 2. «Півний путч» у Німеччині;

3. Призначення Муссоліні прем'єр-міністром;
4. Створення Народного фронту у Франції.

А).3,2,1,4; Б).4,2,1,3; В).3,1,2,4; Г) 4,2,3,1;

**4. Коротко розкрийте зміст понять, наведіть приклад його застосування:**

1. «Політика умиротворення» - ...;
2. Націонал-комунізм - ...;
3. Репатріація - ...;

4. Футуризм - ...;  
5. «Договірна федерація» - ...;

**5. Заповніть пропущене у таблиці «Події міжнародного життя після Першої світової війни» .**

ПОДІЯ	ДАТА	ОСНОВНИЙ ЗМІСТ
"14 пунктів" В.Вільсона	8 січня 1918 р.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ відмова від таємної дипломатії;</li> <li>➤ свобода торгівлі й мореплавства;</li> <li>➤ визнання права народів на самовизначення</li> </ul>
	9 лютого 1918 р. підписання УНР, Німеччиною та її союзниками	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ УНР визнано державами Центрального блоку;</li> <li>➤ припинялась війна між Україною та державами Центрального блоку;</li> <li>➤ Німеччина й Австро-Угорщина зобов'язувались надавати допомогу Україні;</li> <li>➤ уряд УНР зобов'язувався постачати для Німеччини й Австро-Угорщини продовольчі товари</li> </ul>
	Відкрилась 18 січня 1919 р.	
Версальський мирний договір	28 червня 1919 р. , підписаний Німеччиною і "союзниками та об'єднаними державами"	
		Мета нової організації - "розвиток співробітництва між народами й гарантування миру та безпеки"

- 6. Складіть статтю (історичний портрет) «Йосип Сталін» до енциклопедичного словника з теми «Визначні історичні особи ХХ століття»**
- 7. Дайте характеристику нацистській ідеології. Чому програмні положення нацистів підтримували німецькі робітники та службовці?**
- 8. Уявіть себе учасником «круглого столу» з проблеми «Суспільно-політичне життя в СРСР в контексті загальноєвропейських реалій повоєнного десятиріччя (1945 – 1955 рр.)». Вам необхідно підготувати виступ з проблеми, що розглядається. Складіть тези свого виступу.**

## Завдання для контрольних зрізів

## 10 клас

**1. Встановіть хронологічну послідовність таких подій світової історії:**

1. Вашингтонська конференція.
2. Версальський договір.
3. Створення Ліги Націй.
4. «Новий курс» Ф. Д. Рузвельта
5. Комп'єнське перемир'я.
6. Паризька мирна конференція.
7. «14 пунктів» В. Вільсона.

**2. Визначте, хто із названих англійських політиків був прихильником курсу умиротворення Німеччини.**

Бівербрук, Іден, Черчілль, Галіфакс.

**3. Коротко розкрийте зміст понять, наведіть приклад його застосування:**

1. Модерн - ...;
2. Авангардизм - ...;
3. Мілітаризація - ...;
4. Ксенофобія - ...;
5. «Втрачене покоління» - ...

**4. Знищення окремих груп населення за расовими, національними або релігійними мотивами – це:**

1. Фашизм. 2. Нацизм. 3. Більшовизм. 4. Геноцид.

**5. Заповніть таблицю «Цілі провідних країн Європи напередодні Першої світової війни»**

Країна	Цілі країни у війні	Цілі, спільні для військово-політичних блоків
Австро-Угорщина		
Англія		
Німеччина		
Росія		
Франція		
Італія		

**6. Напишіть статтю (історичний портрет) «Франклін Рузвельт» до енциклопедичного словника з теми «Визначні історичні особи ХХ століття».****7. Охарактеризуйте причини краху Австро-Угорської імперії.**

Дехто з учених вважає розпад Австро-Угорської імперії, який стався більше 90 років тому головною подією першої половини ХХ ст. Як ви думаєте, на



яких висновках ґрунтується цей висновок? Чи погоджуєтеся з ним ви? Свою позицію аргументуйте.

- 8. Уявіть себе учасником «міжнародної конференції» з проблеми «Створення системи колективної безпеки». Вам необхідно підготувати виступ з проблеми, що розглядається. Складіть тези свого виступу.**

### **11 клас**

#### **1. Встановіть хронологічну послідовність таких подій світової історії:**

1. Проголошення КНР.
2. «Битва за Дніпро».
3. Рейганоміка.
4. Гельсінська угода
5. Напад Японії на Перл-Харбор.
6. Карибська криза
7. Розпад СРСР.

#### **2. Розташуйте в хронологічній послідовності такі події:**

1. Сталінградська битва;
2. Вісло-Одерська операція;
3. Створення УГВР;
4. Визволення м. Києва

#### **3. Коротко розкрийте зміст понять, наведіть приклад його застосування:**

1. Науково-технічна революція (НТР) - ...;
2. Постіндустріальне суспільство ... ;
3. Голокост - ...;
4. Колабораціонізм - ...;
5. Гельсінська угода - ...

#### **4. Установіть відповідність між визначеннями та поняттями.**

1. Вороже ставлення до євреїв; одна з форм шовінізму, виражена в правовій дискримінації, політичному переслідуванні та масовому знищенні.

2. Психологія, ідеологія та політика національної винятковості, зверхності однієї нації над іншими.

3. Сукупність концепцій, що ґрунтуються на положенні про фізичну і психічну нерівноцінність людських рас, які розподіляються на «вищі» (повноцінні) та «нижчі» (неповноцінні).

4. Ідейно-політичний рух, спрямований проти комунізму як суспільно-політичного явища.

Расизм;      Б Шовінізм;      В Антиккомунізм;      Г Антисемітизм.

Відповідь: 1 \_\_\_\_\_, 2 \_\_\_\_\_, 3 \_\_\_\_\_, 4 \_\_\_\_\_.

#### **5. Визначте причини і наслідки зазначених подій:**

Причини	Подія	Наслідки
	Договір про дружбу і кордон між Німеччиною та СРСР	
	Берлінська криза	
	План Шумана	
	Битва за Фолкленди (Мальвінські острови)	
	Уотергейтський скандал	

**6. Визначте спільні та відмінні ознаки італійського та японського «економічних див».**

**7. Як Ви оцінюєте твердження** нинішнього російського керівництва (заява президента Російської Федерації В. Путін у прямому ефірі від 16 грудня 2010 року), що війна була б виграна і без участі України? Які факти свідчать про те, що саме Україна була центральною ареною війни? Чим пояснити величезні людські й матеріальні втрати республіки?

**8. Створення ООН: причини, структура, завдання.** Напишіть невелике есе. Визначте місце і роль України в історії створення цієї організації.

### Тема уроку: «Новий курс» Ф. Д. Рузвельта та його історичне значення.

**Тип заняття:** урок вивчення нового матеріалу, формування вмінь та навичок. *Форма проведення уроку прес – конференція.* На підготовчому етапі розподілити ролі учасників-спеціалістів прес – конференції: з історії та економіки США, кореспондентів газет та телебачення. Учні отримують випереджувальні завдання. Використовуються фрагменти презентацій, підготовлених учнями.

#### **Зміст заняття**

1. Причини, прояви та наслідки світової економічної кризи 1929—1933рр.
2. Пошуки шляхів подолання кризових явищ в економіці й суспільному житті.
3. Початки державного регулювання соціально-економічних процесів.
4. «Нового курсу» Ф. Д. Рузвельта та його значення.

**Мета:** охарактеризувати добу Великої депресії та шляхи подолання проявів світової економічної кризи, основні положення «Нового курсу» Рузвельта, оцінити його значення в історії США. Формувати уміння давати оцінку діяльності історичної особистості, навички самостійної роботи з інформацією. Сприяти формуванню цінностей демократичного суспільства.

#### **Очікувані результати за складовими креативності старшокласників:**

Уміння аналізувати історичні явища і процеси; давати оцінку діяльності, їх ролі в політичному, економічному розвитку власної держави.

*Завдання на створення креативного продукту.*

1. Проаналізувати результати «Нового курсу» Рузвельта та спроектувати можливість їх використання для оздоровлення української економіки.
2. Написати статтю-інтерв'ю з Ф. Д. Рузвельтом.

#### **Актуалізація опорних знань і уявлень учнів**

*Вступне слово вчителя.* Ф. Д. Рузвельт вважається найбільшим державним і політичним діячем ХХ ст., Багато в чому визначив обличчя сучасної епохи. Він повернув американцям віру у власні сили і перетворив свою країну на світового лідера. В 1932р., в часи боротьби за президентський пост, Ф. Рузвельт сказав слова, які пізніше стали зразком американського ораторського мистецтва: «Історія розвивається за містичними циклами. Одним поколінням багато дається, з інших багато вимагається. А нинішнє покоління американців зустрічається з долею».



Ці слова дуже точно відобразили суть того, що відбулось в США на зламі 20-30-х рр. – економічний і соціальний крах. Нація сподівалась лише на диво, а роль месії була покладена на Рузвельта.

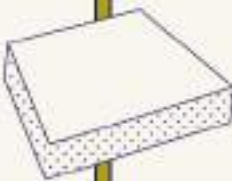
Чи справився Ф.Д. Рузвельт з покладеною на нього місією? Які реформи йому довелося провести, щоб врятувати американське суспільство, вивести його з глухого історичного кута? Ось ці питання ми і обговоримо на сьогоднішньому уроці. Ми спробуємо також окреслити уроки «нового курсу» Рузвельта для оздоровлення американської економіки.

Основний доповідач зачитує доповідь «Ф.Д. Рузвельт та його «Новий курс».

*Використовуються фрагменти презентації, підготовлених учнями.*

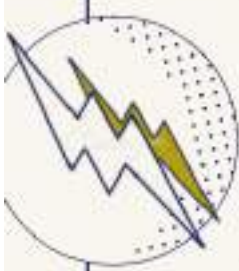
### Факти біографії

- **НАРОДИВСЯ У 1882 Р. В РОДИНІ ВЕЛИКОГО ПІДПРИЄМЦЯ І ЗЕМЛЕВЛАСНИКА**
- **УСПІШНО ЗАКІНЧИВ ГАРВАРДСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ**
- **У 1913–1920 РР. ПРАЦЮВАВ ПОМІЧНИКОМ МОРСЬКОГО МІНІСТРА**
- **У СЕРПНІ 1921 Р.СІМ'Я РУЗВЕЛЬТА ВІД НЬЮ-ЙОРКСЬКОЇ СПЕКИ ТРАДИЦІЙНО ВИРУШИЛА ДО КАНАДИ, НЬЮ-БРУНСВІК, ОСТРІВЕЦЬ КАМПОБЕЛЛО. ТУТ-ТО І СТАЛАСЯ ТРАГЕДІЯ: ФРАНКЛІН ОСТУПИВСЯ І ОПИНИВСЯ У КРИЖАНІЙ ВОДІ АТЛАНТИКИ. ДРІМАЮЧИЙ В НЬОМУ ВІРУС ДИТЯЧОГО ПОЛІОМІЄЛИТУ ЧЕРЕЗ КІЛЬКА ТИЖНІВ ЗРОБИВ ЙОГО ІНВАЛІДОМ. ВИМУШЕНИЙ З ТИХ ПІР ПЕРЕСУВАТИСЯ У ВІЗКУ БО ЗАЛИШИВСЯ З ПАРАЛІЗОВАНИМИ НОГАМИ НА ВСЕ ЖИТТЯ.**



### Політична кар'єра

- **У 1928–1932 РР. ДВІЧІ ОБИРАВСЯ ГУБЕРНАТОРОМ ШТАТУ НЬЮ-ЙОРК. НА ЦІЙ ПОСАДІ ЗДОБУВ ВЕЛИКУ ПОПУЛЯРНІСТЬ І ВИЯВИВ СЕБЕ РІШУЧИМ, НАПОЛЕГЛИВИМ, ДАЛЕКОГЛЯДНИМ ПОЛІТИКОМ. ЙОМУ ХАРАКТЕРНИЙ НОВАТОРСЬКИЙ ПІДХІД ДО ВИРІШЕННЯ ВАЖЛИВИХ ДЕРЖАВНИХ ПРОБЛЕМ.**
- **Ф. РУЗВЕЛЬТ – ЄДИНИЙ ЗА ВСЮ ІСТОРІЮ США ПРЕЗИДЕНТ, ЯКИЙ ЧОТИРИ РАЗИ ПІДРЯД ОБИРАВСЯ ГЛОВОЮ ДЕРЖАВИ.**
- **ПІСЛЯ ПРИХОДУ ДО ВЛАДИ ВНАСЛІДОК ВИБОРІВ 1932 Р. Ф. РУЗВЕЛЬТ ПОЧАВ ЗДІЙСНЮВАТИ РЕФОРМИ В ЕКОНОМІЧНІЙ І СОЦІАЛЬНО-ПОЛІТИЧНІЙ ГАЛУЗЯХ НА ОСНОВІ ПРОГРАМИ "НОВОГО КУРСУ".**



*Тези доповіді.*

1. В основі кризи, яка в 1929 р. охопила західний світ – неписані закони ринкової економіки, яка розвивається циклічно. Значною мірою тяжкість кризи пояснювалась підсумками світової війни та діями держав-переможниць. Американська промисловість перейшла на технології масового виробництва, але споживання не стало масовим. Зарплата ледь зростає.

2. Почалось обвальне падіння промислового виробництва. Припинила існування 1/5 всіх банків США. Різко зросло безробіття.

3. В країні знайшлась людина, яка змогла взяти ситуацію під контроль. Восени 1932 р. Ф.Д. Рузвельта обрали 32-м президентом США.

4. Президент обійняв посаду 4 березня 1933р., саме в пік кризи. Вже 6 березня Рузвельт оголосив про надзвичайний стан і закриття всіх банків. Далі було проведено цілий ряд заходів по регулюванню фінансової системи.

5. Найважливішою частиною «Нового курсу» став закон про «відновлення промисловості».

6. За законом про регулювання с/г держава розпочала виплату фермерам премій за скорочення виробництва.

7. Законодавство 1935р. мало яскраво виражено соціальне спрямування. Передбачались пенсії, допомоги вдовам, сиротам, інвалідам.

8. Незважаючи на те, що «Новий курс» Рузвельта зустрів опір консервативних сил, а деякі реформи не досягли очікуваних результатів, реформаторська діяльність президента виявилась своєрідним

- У ПЕРІОД ДРУГОГО ПРЕЗИДЕНТСТВА (1936 – 1940), КОЛИ СЛАБКІСТЬ ПОЛІТИКИ НОВОГО КУРСУ СТАЛА БІЛЬШ ОЧЕВИДНОЮ І ПОЧАЛА ЗРОСТАТИ ВОРОЖІСТЬ ДО НЬОГО З БОКУ ПРЕДСТАВНИКІВ ВЕЛИКОГО БІЗНЕСУ ТА ІНШИХ ВЕРСТВ СУСПІЛЬСТВА, ВІН ВМІЛО ПОВЕРНУВ КРАЇНУ НАПЕРЕДОНІ ВІЙНИ ДО ВІДМОВИ ВІД КУРСУ НА ЗОВНІШНЬОПОЛІТИЧНИЙ ІЗОЛЯЦІЇ.
- ПІСЛЯ ПОРАЗКИ ФРАНЦІЇ В 1940 Р. РУЗВЕЛЬТ ЗУМІВ НАЦІАНТИ США НА ВСІЯКУ ПІДТРИМКУ ВІЙСЬКОВИХ ЗУСИЛЬ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ, ХОЧ І НЕ ХОТІВ ВПЛУТУВАТИСЯ У ВІЙНУ АЖ ДО ПЕРА-ХАРБОР. ТИПОВИМИ ІНСТРУМЕНТАМИ ЙОГО ПОЛІТИКИ В ТОЙ ПЕРІОД БУЛИ ОПЕРАЦІЯ «ЕСМІНЦЬ-БАЗИ» ТА ЛЕНД-ЛІЗ. ВІН БУВ ОБРАНИЙ ПРЕЗИДЕНТОМ НА ТРЕТІЙ (1940) І ЧЕТВЕРТИЙ (1944) ТЕРМИНИ І ТРОХИ НЕ ДОЖИВ ДО ЗАКІНЧЕННЯ ВІЙНИ. ПОМЕР 12 КВІТНЯ 1945 Р .
- Ф. Д. РУЗВЕЛЬТ ЗВАЖАЄТЬСЯ НАЙБІЛЬШИМ ДЕРЖАВНИМ І ПОЛІТИЧНИМ ДІЯЧЕМ ХХ СТ., БАГАТО В ЧОМУ ВИЗНАЧИВ ОБЛИЧЧЯ СУЧАСНОЇ ЕПОХИ. ВІН ПОВЕРНУВ АМЕРИКАНЦЯМ ВІРУ У ВЛАСНІ СИЛИ І ПЕРЕТВОРИВ СВОЮ КРАЇНУ НА СВІТОВОГО ЛІДЕРА.
- В 1932Р., В ЧАСИ БОРОТЬБИ ЗА ПРЕЗИДЕНТСЬКИЙ ПОСТ, Ф. РУЗВЕЛЬТ СКАЗАВ СЛОВА, ЯКІ ПІЗНІШЕ СТАЛИ ЗРАЗКОМ АМЕРИКАНСЬКОГО ОРАТОРСЬКОГО МИСТЕЦТВА: «ІСТОРІЯ РОЗВИВАЄТЬСЯ ЗА МІСТИЧНИМИ ЦИКЛАМИ. ОДНИМ ПОКОЛІННЯМ БАГАТО ДАЄТЬСЯ, З ІНШИХ БАГАТО ВИМАГАЄТЬСЯ. А НИНІШНЄ ПОКОЛІННЯ АМЕРИКАНЦІВ ЗУСТРІЧАЄТЬСЯ З ДОЛЕЮ».

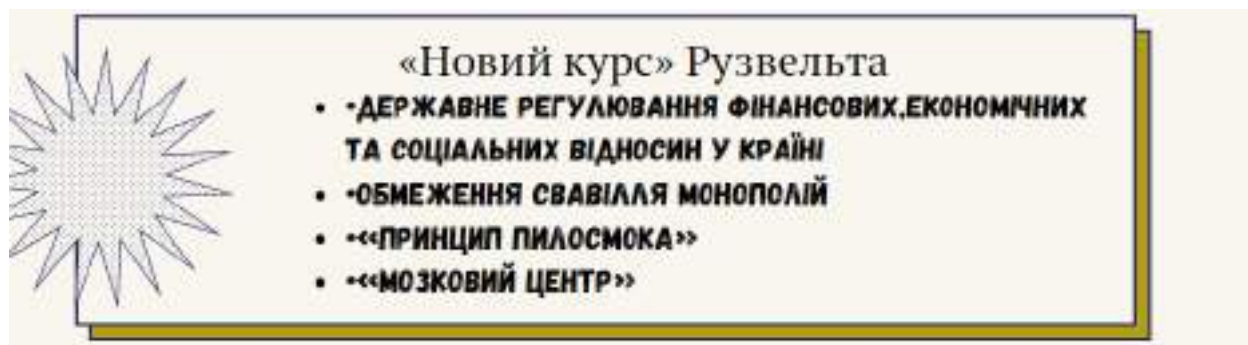
*(Учні-кореспонденти задають питання доповідачеві.)*

Далі виступають історики, економісти. В своїх виступах вони детально розкривають суть «Нового курсу» Рузвельта Кореспонденти задають їм свої питання.

Тема виступів: « Ф.Д. Рузвельт – видатна особа ХХ ст.»,



«Реформи фінансової система», «Відбудова національної промисловості», «Заходи «Нового курсу» по регулюванню сільського господарства», «Соціальна політика « Нового Курсу».



*Запитання кореспондентів виступаючим:*

- Багато американських політиків і економістів стверджували, що Рузвельт не мав глибоких економічних знань. Як сталося, що він зміг провести такий успішний «Новий курс», який вивів США з кризи?
- Як складались у Рузвельта відносини з іншими гілками влади, зокрема з Верховним судом, який мав затверджувати закони, запропоновані Рузвельтом?
- Як держава підтримувала діяльність банків?
- В липні 1935 р. було прийнято закон Вагнера. В чому суть цього закону?
- Які результати дали заходи «Нового курсу» в галузі промисловості?
- Чи забезпечило соціальне законодавство політичну стабільність в країні?

На основі отриманих знань учні складають таблицю «Шляхи виходу США з «Великої депресії». Завершення роботи передбачено під час виконання домашнього заняття.

В галузі промисловості	В галузі сільського господарства	Шляхи боротьби з безробіттям, інші соціальні заходи	Примітки

Самостійна роботи з таблицею завершується підсумковою бесідою.

- Яку рису в характері Рузвельта ви б назвали визначальною?

- Рузвельт перебував на чолі США 12 років – з березня 1933 по квітень 1945 р. Ці роки майже точно співпадають з часом правління Гітлера в Німеччині. Спробуйте провести паралель між діяльністю цих двох діячів, знайти спільні і відмінні риси

- Яке, на вашу думку, значення мав «Новий курс» в історії США?

- Як ви вважаєте, чи цей досвід корисний сьогодні?

- Які заходи «Нового курсу», на вашу думку, мала б використати Україна?

**Домашнє завдання.**

**Варіант I.** На основі досвіду «Нового курсу» скласти власну програму виведення України з економічної кризи.

**Варіант II.** Написати статтю-інтерв'ю з Ф. Д. Рузвельтом. Завдання – придумати заголовок статті; підготувати п'ять запитань для інтерв'ю; оформити статтю.

**Використана література:**

1. А. П. Гриценко. Усі уроки до курсу «Всесвітня історія» 10 клас. / ТОВ Видавнича група «Основа», 2012
2. Л. І. Мочкіна. Нестандартні уроки в курсі всесвітньої історії. 10 клас / Тернопіль Мальва-ОСО 2004

## Тема уроку: Виникнення і розгортання «холодної війни»

в 40-80-х рр. ХХ ст. (Фрагменти уроку)

**Тип заняття:** урок вивчення нового матеріалу, формування вмінь та навичок.

**Рекомендації.** Через великий обсяг аналітичного матеріалу учням пропонувалося ознайомитися з частиною інформації вдома, з метою раціонального розподілу часу на уроці.

### Зміст заняття

1. Передумови «холодної війни».
2. Етапи «холодної війни».
3. Причини і наслідки міжнародних військових конфліктів у 40-80-х рр.
4. Спроби роззброєння, рух за мир і безпеку.

**Мета:** аналізувати причини виникнення, хід та наслідки «холодної війни», охарактеризувати спроби роззброєння, рух за мир і безпеку; визначати причини і наслідки основних міжнародних військових конфліктів у 40-80-х рр. ХХ ст.; формувати в учнів ціннісні переконання демократичного відкритого суспільства.

**Очікувані результати за складовими креативності старшокласників**  
Уміння аналізувати історичні явища і процеси; порівнювати, встановлювати причиново-наслідкові зв'язки, систематизувати інформацію, проводити аналогії, обґрунтовувати власні судження.

**Завдання на створення креативного продукту.** Написання статей до електронного енциклопедичного довідника «Світ на зламі двох тисячоліть». Дискусії з тем «Чому «прагнення миру» військово-політичними союзами призвело до розгортання «холодної війни»?», «Чи є розгортання «холодної війни» війною? Чому для означення явищ у міжнародних стосунках, суспільно-політичного, економічного та культурного життя використовують термін «війна»?», Актуалізація опорних знань і уявлень учнів відбувається за допомогою *вправи «мікрофон»*. Вчитель просить учнів висловитись:

1. З приводу яких питань виникали суперечності між союзниками на заключному етапі війни?

2. Які рішення були прийняті на Ялтинській та Потсдамській конференціях про повоєнне облаштування світу?

Мотивація та цілепокладання відбувається у процесі повідомлення вчителем цікавих фактів з історії. Чи знаєте ви, що... жодна сторона не була впевнена у своїй перемозі. Після цього вчитель повідомляє тему, зміст та очікувані результати заняття.

В основній частині після опрацюванні необхідної інформації учням пропонують сформулювати власне визначення поняття після опрацювання інформації до теми. «Холодна війна» —це...

Вивчення основних питань відбувається із застосуванням різних прийомів та засобів.



**1. Виникнення й розгортання «холодної війни». Робота з документами.** Клас поділяється на дві групи, які працюють над розв'язком завдань.

- 1. Про що свідчать наведені статті договорів Північноатлантичного союзу і Організації Варшавського Договору?
- 2. З якою метою були створені військово-політичні союзи за участі СРСР і США? Визначте території, на які поширювався вплив окремих воєнно-політичних союзів.

**I.** «...Договірні Сторони підтверджують свою віру в мету та принципи Статуту Організації Об'єднаних Націй і своє прагнення жити в мирі з усіма народами. Вони сповнені рішучості захистити свободу, спільний спадок і цивілізацію своїх народів, що засновані на принципах демократії, свободи та верховенства права. Вони прагнуть забезпечити стабільність та добробут у районі північної частини Атлантичного океану. Вони твердо вирішили об'єднати свої зусилля для колективної оборони і для збереження миру і безпеки. Тому вони домовилися про поданий нижче Атлантичний пакт...

Стаття 5. Договірні сторони погоджуються, що збройний напад проти однієї чи кількох із них у Європі чи в Північній Америці розглядатиметься як напад проти них усіх; і як наслідок, вони згоджуються, що, якщо такий збройний напад станеться, кожна з них... допомагатиме стороні чи сторонам, які зазнали нападу, шляхом негайного вжиття індивідуально чи за згодою з іншими сторонами такої дії, яка видається їм необхідною, включаючи застосування збройної сили, щоб відновити і підтримати безпеку району північної частини Атлантичного океану...» (Північноатлантичний Договір. Вашингтон, 4 квітня 1949 р. (Витяг)).

**II.** «Договірні сторони, знову підтверджуючи своє прагнення створити систему колективної безпеки в Європі в результаті ратифікації Паризьких угод, які передбачають створення нового військового угруповання у вигляді «Західноєвропейського союзу» за участі Західної Німеччини, яка ремілітаризується... що посилює небезпеку нової війни і створює загрозу національній безпеці миролюбних держав, переконані в тому, що за цих умов миролюбні держави Європи повинні вжити необхідних заходів для забезпечення своєї безпеки і в інтересах підтримання миру в Європі... вирішили укласти цей Договір про дружбу, співробітництво і взаємну допомогу...»

Стаття 3. Договірні сторони консультуватимуться між собою з усіх важливих міжнародних питань, що зачіпають їхні спільні інтереси...

Стаття 4. У разі збройного нападу в Європі на одну або кілька держав-учасниць договору з боку будь-якої держави або групи держав, кожна держава-учасниця Договору... надасть державі або державам, що зазнали такого нападу, негайну допомогу, індивідуально і за згодою з іншими державами — учасницями Договору, усіма засобами, які вона вважатиме за потрібне, включаючи застосування збройної сили...» (Договір про дружбу, співробітництво і взаємну допомогу...Варшава, 14 травня 1955 р. (Витяг)).

**3. Етапи «холодної війни».** Учні розглядають міжнародні кризи і конфлікти у 40-80-х рр. ХХ ст. та визначають етапи. Систематизують події та яваща «холодної війни».

#### Особливості та основні події другого і третього етапу

Гонка в галузі космічних досліджень
Економічна війна та взаємна технологічна блокада
Взаємне залякування США та СРСР
Пропагандистська війна
Гонка ракетно-ядерних і звичайних озброєнь
Боротьба розвідувальних служб та здійснення ідеологічних диверсій
Боротьба за вплив у країнах, що розвиваються
Розв'язання СРСР війни в Афганістані 1979-1989 рр.

*Учитель.* 13 листопада 1968 р. у виступі перед п'ятим з'їздом Польської об'єднаної робітничої партії генеральний секретар ЦК КПРС Л. Брежнев проголосив «доктрину Брежнева», у якій йшлося про право переступити через суверенітет країни, якщо виникне загроза заміни марксизма-ленінізму на капіталізм. У промові він заявив: «Якщо ворожі соціалізму сили намагатимуться повернути розвиток деяких соціалістичних країн в бік капіталізму, це стане турботою не тільки тієї країни, але спільною турботою всього соціалістичного табору».

#### Запитання

Поясніть це висловлювання? У чому суть «доктрини Брежнева»?

#### 4. Передумови розрядки міжнародної напруженості.

Робота з таблицею «Хроніки розрядки». Підготовлено учнями вдома.

Дата	Подія
1970 р.	Договір між ФРН та СРСР про непорушність східного кордону ФРН, між ФРН та ПНР
1971 р.	Чотиристороння угода між СРСР, США, Францією та Великобританією про статус Західного Берліна
1972 р.	Договір про непорушність кордонів між ФРН та ЧССР. Радянсько-американська угода про ПРО (протиракетну оборону). Радянсько-американська угода ОСО-1 (обмеження стратегічних озброєнь). Початок нормалізації відносин між США та КНР. Договір про «Основи взаємовідносин між СРСР та США»
1973 р.	Договір про непорушність кордонів між ФРН та ЧССР. Радянсько-американська угода про відвернення ядерної війни. Угода про припинення війни та повернення миру у В'єтнамі, завершення виводу американських військ із країни
1974 р.	Договір про обмеження підземних випробувань ядерної зброї. Підтвердження СРСР та США наміру підписати договір ОСО-2
1975 р.	Спільний політ радянських космонавтів та американських астронавтів за програмою «Союз-Аполлон»
1975р.	Підписання 33-ма державами Європи, США та Канадою в Гельсінкі Заключного Акту Наради з безпеки і співробітництва в Європі (НБСЄ)

• Мадрид — 1980-1983 рр.
--------------------------

### Основні положення Гельсінської угоди:

- **В міжнародно-правовій сфері:** закріплення політичних і територіальних підсумків Другої світової війни, виклад принципів взаємовідносин між державами-учасниками, в тому числі принципу непорушності кордонів; територіальна цілісність держав; невтручання у внутрішні справи іноземних держав;
- **У військово-політичній сфері:** узгодження заходів зміцнення довіри у військовій області (попередні повідомлення про військові навчання і великі пересування військ, присутність спостерігачів на військових навчаннях); мирне врегулювання суперечок;
- **В економічній сфері:** узгодження основних сфер співробітництва в галузі економіки, науки і техніки та захисту навколишнього середовища;
- **В гуманітарній сфері:** узгодження зобов'язань з питань прав людини і основних свобод, в тому числі свободи пересування, контактів, інформації, культури та освіти, право на працю, право на освіту і медичне обслуговування.

### Запитання

1. Наведіть факти, що свідчать про розрядку міжнародної напруженості в 70-х роках і визначте її причини.

2.

Чому відносини між СРСР та США визначали основні тенденції у міждержавних відносинах на міжнародній арені?

Узагальнення та систематизація знань учнів відбувається у формі бесіди.

- 1. Якими були причини виникнення «холодної війни»?
- 2. Охарактеризуйте локальні конфлікти в 60-70-х рр. ХХ ст.
- 3. У чому полягали причини зриву політики розрядки в Європі наприкінці 70-х років? Яке ваше ставлення до цього?

**Домашнє завдання.** Написати статті до електронного енциклопедичного довідника «Світ на зламі двох тисячоліть» «Друга холодна війна».

## Приклади виконання учнями презентацій до уроків історії

**Мустафа Кемаль Ататюрк (Алі Риза-огли Мустафа)**  
Додати Біографію

Дописи   Інформація   Друзі 1   Більше ▾

Додати в розповіді

Люди, яких ви можете знати

**Про себе**

- президент у Туреччина і Turkey
- Навчався у Mekteb-i Harbiye-i Şahane
- Навчався в Manastır Askerî İdadisi
- У шлюбі

Редагувати деталі

Додати хобі

Редагувати вибране

**Світлини**   Переглянути всі світлини

**Друзі**   Переглянути всіх друзів

1 друг

Що у вас на думці?

Відео наживо   Світлина/відео   Життєва подія

**Дописи**   Фільтри   Керування дописами




Список   Сітка

**Мустафа Кемаль Ататюрк**  
1937 р.

Ввів європейське числення часу, суботу та неділю оголосив вихідними днями. У наказовому порядку ввів європейські головні убори і одяг. Арабський алфавіт перевів на латинську основу. Проголосив рівність чоловіків і жінок. У 1934 році заборонив старі титули і ввів прізвища. Першим такої честі парламент удостоїв мене, наділивши прізвищем Ататюрк - «батько турків» або «великий турок».

Намагався пристосувати іслам до щоденних потреб. Відкрив богословський факультет в університеті, оголосив день народження пророка Мухаммеда святковим днем. Наша релігія - найрозумніша і найдосконаліша з релігій. Щоб виконати свою природну місію, вона повинна узгоджуватися з розумом, знаннями, наукою, логікою, наша релігія може цілком


Фрагмент презентації завдання «Фейсбук-сторінка політичного діяча».


 Навчався у Mekteb-i Harbiye-i Şahâne  
 Навчався в Manastır Askerî İdadisi  
 У шлюбі

[Редагувати деталі](#)  
[Додати хобі](#)  
[Редагувати вибране](#)

**Світлини** [Переглянути всі світлини](#)

**Друзі** [Переглянути всіх друзів](#)  
 1 друг




 У шлюбі

[Редагувати деталі](#)  
[Додати хобі](#)  
[Редагувати вибране](#)

**Світлини** [Переглянути всі світлини](#)

**Друзі** [Переглянути всіх друзів](#)  
 1 друг



Таня Кузьма

Конфіденційність · Умови користування · Реклама · Вибір реклами · Файли cookie · Більше · Facebook © 2021

 **Мустафа Кемаль Ататюрк**  
 1917 р.

У 1908 році брав участь в Младотурецкой революції, яка ставила за мету повалення режиму султана Абдул-Хаміда II. Під тиском громадськості султан відновив конституцію 1876 року. Але за великим рахунком ситуація в країні не змінилася, істотних реформ не проводилося, в широких масах зростало невдоволення. Не знайшовши спільної мови з младотурками, я переключився на військову діяльність.

Про мене, як успішного военачальника, заговорили в роки Першої світової війни. Тоді я прославився в битві з англо-французьким десантом в протоці Дарданелли, за що отримав звання паши (що було рівноцінно генералу). Також маю перемоги у битвах при Кіречтепе і при Анефарталар 1915 року. Тримав успішну оборону від британських та італійських військ, командував арміями і працював в міністерстві оборони.



 **Мустафа Кемаль Ататюрк**  
 1906 р.

В 12 років умовив матір віддати мене у військову школу, на казенне існування. Там-то від вчителя математики отримав прізвище Кемаль, що означає «досконалість», згодом зробив його прізвищем. У школі і після неї у Манастирській військовій вищій школі та Османському військовому коледжі я уславився нетовариською, запальною, надто прямилою людиною. У 1902 році я вступив в Османську академію Генштабу в Стамбулі. Після закінчення академії мене заарештували за звинуваченням у антисултанських настроях і заслали в сирійський Дамаск. Тут я заснував партію «Ватан», що в перекладі з турецької означає «Батьківщина», що стоятиме на моїх позиціях мінімум століття.



## Конструктор завдань на формування креативності

Креативні завдання	Зміст завдання	Форми, методи, прийоми, елементи інтерактивних технологій
Мотиваційні	<p>1.Визначте мету діяльності історичної особистості? Якою була мотивація? Якими були причини їх успіху? Невдач?</p> <p>2.Обґрунтуйте позицію «сучасника» історичної епохи.</p> <p>3.Обґрунтуйте позицію «противника» або «прихильника» позиції:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Якою була їх мотивація?</li> <li>- Чого вони прагнули?</li> </ul>	<p>Робота у динамічних групах</p> <p>Рольова гра</p> <p>Метод емпатії</p>
Емоційні	<p>1.Продумайте назви (робота з творами мистецтва, пам'ятками архітектури):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>а) Обговорення усіх можливих варіантів;</li> <li>б) Який варіант сподобався найбільше?;</li> <li>в) Обґрунтуйте вибір;</li> <li>г) Які варіанти, крім обраного, були цікаві, оригінальні?</li> </ul> <p>2.Поясніть цитату, вислів.</p> <p>3.Сформулюйте своє ставлення. Чи згодні Ви з позицією автора? Чому?</p>	<p>Проблемний метод «Мозковий штурм»</p> <p>Метод емпатії</p>

<p style="text-align: center;"><b>Алгоритмічні</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Побудуйте план відповіді.</li> <li>2. Складіть алгоритм рішення історичної ситуації.</li> <li>3. Сформулюйте гіпотезу.</li> <li>4. Визначте лінії порівняння історичних явищ, процесів.</li> <li>5. Встановіть подібність та відмінність історичних подій, явищ, процесів.</li> </ol>	<p>Проблемний метод</p> <p>Частково-пошуковий метод</p> <p>Евристичний метод</p>
<p style="text-align: center;"><b>Проблемні</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Виявіть помилки та неточності у тексті. Виправіть їх.</li> <li>2. Охарактеризуйте подію, явище, процес.</li> <li>3. Співвіднесіть події, явища, процеси.</li> <li>4. Зівставте події, явища, процеси.</li> <li>5. Визначте чи достатньо Вам інформації для розв'язку цього завдання? .</li> <li>6. Сформулюйте стратегію розв'язку історичної ситуації:             <ol style="list-style-type: none"> <li>а) змодельуйте позиції учасників;</li> <li>б) які стратегії розв'язку Ви можете запропонувати? Обґрунтуйте.</li> </ol> <p>Чи необхідна Вам була для роботи подана інформація?</p> <p>Яка була зайвою?</p> </li> </ol>	<p>«Мозковий штурм»</p> <p>Проблемний метод</p> <p>Частково-пошуковий метод</p> <p>Евристичний метод</p>

<b>Комунікативні</b>	<p>1.Складіть «діалог» між історичними персонажами у конкретній історичній ситуації:</p> <p>а) змодельуйте діалог;</p> <p>б) яка Ваша позиція у цій ситуації?;</p> <p>в) які шляхи вирішення ситуації Ви можете запропонувати?</p>	<p>«Мозковий штурм»</p> <p>Робота в групах</p> <p>Частково-пошуковий метод</p> <p>Рольова гра</p> <p>Дискусія</p>
<b>Рефлексивні</b>	<p>1.Запропонуйте способи розв'язку навчальної проблеми.</p> <p>2.Визначте, який із запропонованих варіантів розв'язку проблеми є найбільш раціональним? Обґрунтуйте свій вибір.</p> <p>3.Проаналізуйте шляхи вирішення завдання та результати його розв'язку:</p> <p>- переконливість доведення; достатність фактів, що використовуються для доведення;</p> <p>- необхідність наведених фактів.</p>	<p>Метод емпатії</p> <p>Дискусія</p> <p>«Мозковий штурм»</p>



**СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ*****Наукові праці, які відображають основні результати дисертації***

1. Бондар І. В. Інноваційні технології у підготовці майбутніх вчителів історії до формування креативності старшокласників. *Вища освіта України. Тем. вип. „Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології”*. Рівне : РДГУ, 2007. Т. 2. С. 147–150.
2. Бондар І. В. Інтерактивні технології як засіб формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи* : зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини / ред. кол. Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін. Умань : ПП Жовтий О. О., 2011. Вип. 39, ч. 2. С. 83–88.
3. Бондар І. В. Креативні завдання як засіб формування компетентностей на уроках всесвітньої історії. *Нова пед. думка*. 2018. Вип. 3 (95). С. 66–69. (фахове видання України, що внесено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus).
4. Бондар І. В. Методичні особливості формування креативності школярів у процесі вивчення історії. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : зб. наук. пр. / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. Слов'янськ : СДПУ, 2011. Вип. LVIII, ч. II. С. 132–139.
5. Бондар І. В. Педагогічні умови формування креативності. *Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 16. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики* : зб. наук. пр. / ред. кол.: Н. В. Гузій, Н. М. Дем'яненко та ін. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. Вип. 7 (17). С. 9–13.
6. Бондар І. В. Психолого-педагогічні аспекти формування креативності школярів у процесі вивчення історії. *Pedagogy and Psychology*, VI (74). Budapest. 2018. Issue 180 (Nov). S. 12–16.
7. Бондар І. В. Ситуативний підхід до роботи із текстуальними історичними джерелами як засіб розвитку креативного мислення старшокласників на уроках історії. *Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи* : зб. наук. пр. / за ред. Т. В. Ладиченко. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. Вип. 4. С. 30–36.

***Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації***

8. Бондар І. В. Дидактичні аспекти формування креативності при вивченні всесвітньої історії у 10-11 класах. *Освіта і наука без кордонів* : матеріали II

- Міжнар. наук.-практ. конф., м. Прага, 2005 р. Прага, 2005. Т. 3. С. 80–82.
9. Бондар І. В. Інноваційні технології навчання історії – передумови формування креативності старшокласників. *Українська освіта у світовому часопросторі* : матеріали Міжнар. конгр., м. Київ, 25–27 жовт. 2007 р. Київ. 2007. С. 410–413.
10. Бондар І. В. Інтерактивне навчання у формування креативності старшокласників у процесі вивчення історії. *Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки* : за матеріалами VI Міжнар. наук.-практ. конф. «Інноваційні процеси в освітньому просторі: доступність, ефективність, якість». 2012. Вип. № 22 (257) листоп., ч. IV. С. 11–17.
11. Бондар І. В. Творчі завдання як засіб формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вищих навчальних закладах* : зб. наук. пр. Вип. VI. Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів : матеріали наук.-практ. конф., м. Рівне, 19–21 квіт. 2006 р. Рівне, 2006. С. 304–308.
12. Бондар І. В. Формування креативності старшокласників – показник професіоналізму вчителів історії. *Професіоналізм педагога у контексті Європейського вибору України* : зб. ст. : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Ялта, 20–22 верес. 2007 р. Ялта, 2007. Ч. 3. С. 138–141.

***Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дисертації***

13. Бондар І. В. Вивчення актуальних питань всесвітньої історії за допомогою креативних завдань. *Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії* : зб. наук. пр. Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту. Вип. 31. Кн. 2. Рівне : РДГУ, 2019. С. 175-182.

**ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ**

Основні положення та результати дослідження оприлюднено на наукових конференціях, форумах та семінарах різного рівня, а саме:

**Міжнародних:**

1. «Професійна підготовка вчителів історії та суспільствознавства в умовах переходу на 12-ти річний термін навчання» (Київ, 2005). Форма участі – очна. Виступ на тему: «Ситуативний підхід до роботи із текстуальними історичними джерелами як засіб розвитку креативного мислення старшокласників на уроках історії».

2. «Освіта і наука без кордонів – 2005» (Пшемишль – Прага, 2005). Форма участі – заочна. Виступ на тему: «Дидактичні аспекти формування креативності при вивченні всесвітньої історії у 10-11 класах». Опубліковано у збірнику праць конференції «Освіта і наука без кордонів». Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції. Прага, 2005. Т. 3. С. 80–82.

3. «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології» (Київ – Рівне, 14-15 вересня 2007). Форма участі – очна. Виступ на тему: «Інноваційні технології у підготовці майбутніх вчителів історії до формування креативності старшокласників»

4.

«Професіоналізм педагога у контексті Європейського вибору України» (Ялта, 2007). Форма участі – заочна. Виступ на тему: «Формування креативності старшокласників – показник професіоналізму вчителів історії». Опубліковано у збірнику праць конференції Професіоналізм педагога у контексті Європейського вибору України. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Ялта, 2007. Ч. 3. С. 138–141.

5. «Українська освіта у світовому часопросторі» (Київ, 2007). Форма участі – очна. Виступ на тему: «Інноваційні технології навчання історії – передумови формування креативності старшокласників». Опубліковано у збірнику праць конференції Українська освіта у світовому часопросторі. Матеріали Міжнародного конгресу. Київ. 2007. С. 410–413.

6. VI Міжнародна науково-практична конференція «Інноваційні процеси в освітньому просторі: доступність, ефективність, якість» (Луганськ, 2012). Форма участі – очна. Виступ на тему: «Інтерактивне навчання у формування креативності старшокласників у процесі вивчення історії». Опубліковано у Віснику Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. За матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції. Луганськ. 2012. Вип. № 22 (257) листоп., ч. IV. С. 11–17.

7. II Міжнародна науково-практична конференція молодих науковців, аспірантів, здобувачів «Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії». (Рівне, 8-9 грудня 2010). Форма участі – очна. Виступ на тему: «Дослідницька робота – складова процесу формування креативності старшокласників на уроках історії».

8. IV Міжнародна науково-практична конференція молодих науковців, аспірантів, здобувачів «Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії». (Рівне, 10-11 грудня 2014) Форма участі – очна. Виступ на тему: «Метод дискусії у вивченні актуальних питань всесвітньої історії в 11-му класі».

9. X Ювілейна Буковинська міжнародна історико-краєзнавча конференція. (Чернівці, 23 жовтня 2015); Форма участі – очна. Виступ на тему: «Краєзнавчі проекти у формуванні креативності старшокласників».

10. VI Міжнародна науково-практична конференція молодих науковців, аспірантів, здобувачів «Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії». (Рівне, 7-8 грудня 2016). Форма участі – очна. Виступ на тему: «Інтелектуальні ігри – складова процесу формування креативності старшокласників на уроках всесвітньої історії».

11. VII Міжнародна науково-практична конференція молодих науковців, аспірантів, здобувачів «Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії». (Рівне, 6-7 грудня 2017). Форма участі – очна. Виступ на тему: «Історична альтернативність: методичний аспект».

12. Міжнародна наукова конференція «Буковинське народне віче: сто років від ідеї до реалізації» присвячена 100-річчю Буковинського народного віча. (Чернівці, 1-2 листопада 2018 р.). Форма участі – очна. Виступ на тему: «Розвиток креативності старшокласників у процесі вивчення теми «Центрально-Східна Європа напередодні Великої війни: нові геополітичні моделі стратегії зовнішньої політики» на уроках історії».

13. VIII Міжнародна науково-практична конференція молодих науковців, аспірантів, здобувачів «Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії». (Рівне, 6-7 грудня 2019). Форма участі – очна. Виступ на тему: «Вивчення актуальних питань всесвітньої історії за допомогою креативних завдань». Опубліковано у збірнику наукових праць РДГУ «Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії». Рівне, 2019. С. 151-156.

#### **Всеукраїнських:**

14. Всеукраїнська науково-практична конференція «Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів» (Рівне, 19–21 квітня 2006 р.). Форма участі – очна. Виступ на тему: «Творчі

завдання як засіб формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії». Оpubліковано у збірнику Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вищих навчальних закладах. Вип. VI. Матеріали науково-практичної конференція. Рівне, 2006. С. 304–308.

15. I Всеукраїнська науково-практична конференція молодих науковців, аспірантів, здобувачів «Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії». (Рівне, 10-11 грудня 2008). Форма участі – очна. Виступ на тему: «Історичний портрет як засіб формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії».

16. Четверта Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Методологія і методика інтерактивного навчання у середній та вищій школі» (Умань, 17 листопада 2011 р.). Форма участі – очна. Виступ на тему: «Інтерактивні технології як засіб формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії».

17. Всеукраїнська наукова конференція «Улас Самчук у сучасній гуманітарній парадигмі» до 110-річчя від дня народження письменника (Рівне, 23 квітня 2014 р.). Форма участі – очна. Виступ на тему: «Улас Самчук у контексті історико-літературного процесу».

## ДОВІДКИ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ



УКРАЇНА  
 УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ БЕРЕЗНІВСЬКОЇ  
 РАЙОННОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ  
 Рівненської області  
 БЕРЕЗНІВСЬКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ І-ІІІ СТУПЕНІВ ШКОЛА №2  
 34600, м. Березне, вул. Будівельників 4, тел. (03653) 5-45-19  
 E-mail: [drygasbkola\\_2009@ukr.net](mailto:drygasbkola_2009@ukr.net)

07.09.2018 р.

№ 146

**Довідка**  
**про впровадження результатів дисертаційного дослідження**  
**Бондар Ірини Володимирівни**  
**«Формування креативності старшокласників у процесі вивчення**  
**всесвітньої історії» на здобуття наукового ступеня**  
**кандидата педагогічних наук**

У 2016-2017 навчальному році на базі Березнівської загальноосвітньої І-ІІІ ступенів школи № 2 апробувалася експериментальна методика навчання всесвітньої історії, розроблена І.В.Бондар у рамках виконання дисертаційного дослідження з теми «Формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії».

До експерименту було залучено 76 учнів 10-11 класів. Запропоновані І.В.Бондар інструктивно-методичні матеріали передбачали широке застосування активних методів навчання історії, впровадження системи творчих завдань, які сприяють підвищенню самостійності мислення, розкриттю творчого потенціалу старшокласників, ефективності впровадження компетентнісного та діяльнісного підходів у процес навчання історії у старших класах.

Аналіз отриманих результатів експерименту свідчить про ефективність впроваджуваної методики, що сприяла активізації навчальної роботи у закладі та засвідчила актуальність і практичну значущість проведеного дослідження.

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.

Директор школи



В. Боровець



### Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
 Бондар Ірини Володимирівни  
 «Формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої  
 історії» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

У практику роботи Богусівської ЗОШ I-III ступенів упродовж 2016-2017 навчального року впроваджувалася експериментальна методика навчання всесвітньої історії, розроблена Бондар І.В. у рамках виконання дисертаційного дослідження з теми «Формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії».

Розроблені дисертанткою інструктивно-методичні матеріали до уроків всесвітньої історії сприяють підвищенню активності та самостійності мислення учнів, розкриттю творчого потенціалу старшокласників, ефективності впровадження діяльнісного та компетентнісного підходів у процес навчання історії у 10-11 класах, активізації навчальної роботи у закладі.

Аналіз отриманих результатів експерименту свідчить про ефективність впроваджуваної методики та актуальність і практичну значущість проведеного дослідження.

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.

/ Директор школи



П.С. Василвота

ДЕМИДІВСЬКИЙ ЛІЦЕЙ  
 Демидівської селищної ради Рівненської області

15200, вул. Богдана Хмельницького, 10, смт. Демидівка, тел./факс 0 (3637) 6-12-74,  
 e-mail: demid\_licey@ukr.net Код ЄДРПОУ 23307451

Від 4.09.2018 № 102

Довідка  
 про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
 Бондар Ірини Володимирівни  
 «Формування креативності старшокласників  
 у процесі вивчення всесвітньої історії»

У практику роботи Демидівського ліцею упродовж 2016-2017 років впроваджувалася методика формування креативності старшокласників на уроках всесвітньої історії, розроблена Бондар І.В. у рамках виконання дисертаційного дослідження з теми «Формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії».

До експерименту було залучено 49 учнів 10-11 класів. Програма експериментальної роботи І.В. Бондар передбачала впровадження системи творчих завдань на уроках всесвітньої історії, спрямованих на формування креативності. Проведене дослідження сприяло підвищенню самостійності мислення, розкриттю творчого потенціалу старшокласників.

Аналіз отриманих результатів експерименту свідчить про ефективність впроваджуваної методики, що сприяла активізації навчальної роботи у закладі та засвідчив актуальність і практичну значущість проведеного дослідження.

Довідка видана для подання в Інститут історичної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Директор



О. Вальчун





## Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
 Бондар Ірини Володимирівни  
 «Формування креативності старшокласників у процесі  
 вивчення всесвітньої історії»  
 на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

У 2016-2017 навчальному році на базі Дубенського педагогічного коледжу впроваджувалася експериментальна методика навчання всесвітньої історії, розроблена І.В.Бондар у рамках виконання дисертаційного дослідження з теми «Формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії».

До експерименту було залучено 110 студентів. Запропонована І.В.Бондар методика формування креативності передбачала широке застосування активних методів навчання історії, впровадження системи творчих завдань, що спрямовані на розвиток творчих здібностей, підвищення самостійності мислення, активізації пізнавальної діяльності учнів (студентів).

Розроблені І.В.Бондар інструктивно-методичні матеріали до уроків історії сприяють ефективності впровадження компетентісного та діяльнісного підходів у процес навчання коледжу й отримали схвалення фахівців предметно-методичної комісії викладачів суспільних дисциплін.

Матеріали дисертаційного дослідження І.В.Бондар актуальні для підготовки спеціалістів педагогічного профілю.

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.



Бабак В.І.

УКРАЇНА  
ІЗЯСЛАВСЬКА МІСЬКА РАДА ХМЕЛЬНИЦЬКОЇ ОБЛАСТІ  
ІЗЯСЛАВСЬКИЙ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ КОМПЛЕКС  
«ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ № 2, ЛІЦЕЙ»  
ІМ. О.КУШНІРУКА

вул. Олександра Кушнірука, 4, м. Ізяслав, Ізяславський район, Хмельницька область,  
30300, тел. (03852) 4-28-39, e-mail: [izmkk2@ukr.net](mailto:izmkk2@ukr.net), Код ЄДРПОУ 22766932

01.10.2018 № 184/1

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Бондар Ірини Володимирівни  
«Формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

У 2016-2017 навчальному році на базі Ізяславського навчально-виховного комплексу «Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №2, ліцей» апробувалася експериментальна методика навчання всесвітньої історії, розроблена І.В.Бондар у рамках виконання дисертаційного дослідження з теми «Формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії».

До експерименту було залучено - 57 учнів 10-11 класів. Впровадження запропонованих І.В.Бондар інструктивно-методичних матеріалів сприяло розвитку творчих здібностей, підвищенню самостійності мислення старшокласників, активізації пізнавальної діяльності учнів.

Аналіз отриманих результатів експерименту засвідчив ефективність впроваджуваної методики, що сприяла ефективності впровадження компетентнісного та діяльнісного підходів у процес навчання історії у старших класах та активізації навчальної роботи у закладі.

Матеріали проведеного дослідження є актуальними і практично значущими для роботи вчителів історії.

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.

Директор НВК №2



Р. Демчук



## Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Бондар Ірини Володимирівни  
«Формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

У 2016-2017 навчальному році на базі Кременецької ЗОШ №3 апробувалася експериментальна методика навчання всесвітньої історії, розроблена І.В.Бондар у рамках виконання дисертаційного дослідження з теми «Формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії».

Запропонована І.В.Бондар програма експериментальної роботи передбачала широке застосування активних методів навчання історії, впровадження системи творчих завдань, що спрямовані на розвиток самостійності мислення, розкриття творчого потенціалу старшокласників. Інструктивно - методичні матеріали сприяли ефективності впровадження компетентнісного та діяльнісного підходів у процес навчання історії у старших класах, активізації навчальної роботи у закладі.

Аналіз отриманих результатів експерименту свідчить про ефективність впроваджуваної методики, актуальність і практичну значущість проведеного дослідження.

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.

Директор



В. В. Ковальчук



### Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Бондар Ірини Володимирівни

«Формування креативності старшокласників у процесі вивчення  
всесвітньої історії» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

У практику роботи Шпиківської загальноосвітньої школи I-III ступенів упродовж 2016-2017 навчального року впроваджувалася методика формування креативності старшокласників на уроках всесвітньої історії, розроблена Бондар І.В. у рамках виконання дисертаційного дослідження з теми «Формування креативності старшокласників у процесі вивчення всесвітньої історії».

До експерименту було залучено 37 учнів 10-11 класів. Програма експериментальної роботи передбачала впровадження системи творчих завдань на уроках всесвітньої історії, спрямованих на набуття старшокласниками ключових та предметних компетентностей.

Проведене дослідження сприяло активізації навчальної роботи у закладі та ефективності впровадження компетентнісного та діяльнісного підходів у процес навчання історії у старших класах.

Отримані результати підтверджують актуальність і практичну значущість проведеного дослідження.

Довідка видана для подання в Інститут історичної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Директор школи

В.С. Шагалюк