

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Педагогічний факультет
Кафедра спеціальної освіти

**СТАНОВЛЕННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ
ІСТОРІЇ В ІСТОРИЧНОМУ ВИМІРІ**

Кваліфікаційна робота

на здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр»

Виконав: здобувач першого
(бакалаврського) рівня вищої освіти 409
групи

Спеціальності 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійної (наукової)

програми: Спеціальна освіта

Власенко Максим Дмитрович

Керівник: к.п.н. доцент Товстоган В.С.

Рецензент: директорка Херсонської
спеціальної загальноосвітньої школи №1

Херсонської міської ради Петлюк С.С.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Місце спеціальної методики викладання історії в системі дефектологічних знань	5
1.1. Зміст та завдання вивчення історії як навчальної дисципліни в спеціальній школі.....	5
1.2. Особливості засвоєння історичних знань та вмінь учнями з порушенням інтелектуального розвитку.....	11
РОЗДІЛ 2. Вдосконалення змісту та методики викладання історії України в історичному вимірі	14
2.1. Становлення спеціальної методики викладання історії в Україні.....	14
2.2. Сучасні концептуальні підходи щодо викладання історії в європейському освітньому просторі.....	26
2.3. Дослідження самоідентифікації студентської молоді як процесу соціалізації людини.....	28
ВИСНОВКИ	34
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	36
ДОДАТОК А. Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету	41

ВСТУП

Актуальність теми. Життя сучасної людини в інформаційному просторі є благом, і проблемою. В інформаційному потоці ми нерідко зустрічаємось із поняттям фейки, дезінформація, інтерпретація, маніпуляція тощо. Розібратись в цьому стає проблемою не лише для звичайної людини, але й для фахівців, які потребують відповідної інформації. Ця проблема стосується і такої важливої галузі знань як історія, суспільствознавство.

В інтернеті як вчитель, так і учні зустрічаються з текстами, які нерідко суперечать програмному історичному змісту. На сторінках преси з'являється ряд альтернативних думок на спірні історичні проблеми. У зв'язку з цим важливим завданням сучасного учителя історії є формування у школярів вміння орієнтуватися в інформаційному полі, вміння критично оцінювати суспільно-історичні події. А отже, виникає проблема формування в процесі навчання активної, самостійної, творчо мислячої особистості з активною, свідомою громадянською позицією.

Аналогічне завдання постало і перед вчителями-дефектологами. Важливою передумовою вирішення цих завдань стосовно навчання дітей із порушенням когнітивного розвитку медіаграмотності є усвідомлене оволодіння ними суспільно-історичними знаннями, вміння застосовувати їх в повсякденній діяльності. Саме міцні історичні знання є одним із запобіжників щодо маніпуляції свідомістю сучасної молоді.

Саме на свідомому засвоєнні суспільних знань учнями з порушенням когнітивного розвитку наголошували такі вчені-дефектологи як І.М.Бгажнокова, О.Г.Зоріна, В.А.Лапшин, Б.П.Пузанов та ін. Складність формування історичних понять у дітей цієї категорії Інші вчені зосередили дослідження на об'єктивних та суб'єктивних чинниках, які лежать в основі недоліків оволодіння суспільно-історичними поняттями зазначеною категорією дітей: це такі як В.Я.Василевська, А.І.Капустін, Ю.М.Косенко, В.М.Синьов, Н.М.Стадненко та ін. Зазначені вчені крім констатації причин

пропонували власні методи та засоби розвитку історичного мислення школярів на уроках в спеціальній школі.

Разом з тим, незважаючи на значні здобутки в царині спеціальної методики викладання історії, на сьогодні є ще не з'ясованими сторінки, що стосуються історичного аспекту становлення методики викладання історії в Україні, її впливу на формування національної ідентичності сучасної молоді як у закладах загальної середньої освіти, так і спеціальних школах.

Отже, актуальність теми для теорії і практики спеціальної освіти та недостатня її розробленість обумовили вибір теми нашого дослідження.

Мета дослідження – на основі дослідження наукових історичних джерел з'ясувати основні етапи становлення та здобутки методики викладання історії України для учнів з порушенням інтелектуального розвитку.

Завдання дослідження:

1. З'ясувати роль суспільно-історичних знань в процесі соціалізації дитини з порушенням когнітивного розвитку, зокрема в її самоідентифікації.

2. Проаналізувати труднощі, що ускладнюють процес історичної та громадянської освіти учнів спеціальної школи.

3. На основі аналізу літературних джерел з'ясувати етапи становлення методики викладання історії України як педагогічної науки.

4. Дослідити та проаналізувати стан ідентифікації студентської молоді на етапі впровадження нових програм з історії України.

Об'єкт дослідження: процес становлення спеціальної методики викладання історії як педагогічної галузі знань.

Предмет дослідження: становлення спеціальної методики викладання історії України в історичному вимірі.

Методи дослідження: аналіз літературних джерел з проблеми дослідження, бесіда, опитування, кількісний та якісний аналізи отриманих результатів.

РОЗДІЛ 1

МІСЦЕ СПЕЦІАЛЬНОЇ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ В СИСТЕМІ ДЕФЕКТОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ

1.1. Зміст та завдання вивчення історії як навчальної дисципліни в спеціальній школі

Історичні знання мають величезне значення в національній системі освіти, допомагаючи виховувати свідомих громадян України, її патріотів.

У спеціальній школі вивчається початковий курс історії України. Це самостійний навчальний предмет, що має на меті сформувати в учнів з порушенням розумового розвитку уявлення про найважливіші сторінки історії українського народу; виховувати риси активних, свідомих громадян України, сформувати в них особисте ціннісне ставлення до історичного минулого.

Вивчення історії України у спеціальній школі здійснюється за програмою початкового курсу історії України для 5-го класу загальноосвітньої школи [28, с.10].

Програма адаптована до особливостей розвитку розумово відсталих учнів. До неї внесено відомості про суспільний лад і державний устрій України, про права і обов'язки громадян. Крім того, програма націлена на уповільнений темп навчання, повторення навчального матеріалу на уроках із складних і важливих, з точки зору розвитку в учнів історичного мислення, тем або розділів. При визначенні змісту матеріалу враховувався також загальний обсяг часу, виділений чинним навчальним планом з історії України [8, с. 6].

Матеріал з історії України подано певній системі, з дотриманням історичної хронології згідно з особливостями пізнавального розвитку учнів допоміжної школи.

Групування матеріалу у 7-9х класах здійснюється за такими темами: «Від найдавніших часів до встановлення державності» 7 клас, «Подорож у

козацькі часи до початку ХХ століття» 8-й клас , «Від Української Народної Республіки до сучасних подій» I півріччя 9-го класу, «Основи правових знань» (II півріччя 9-го класу) [18, с. 5].

Даний курс ставить за мету ознайомити учнів з історичним минулим України, прилучити їх до загальнолюдських цінностей, досягнень національної культури, ідеалів гуманізму та демократії, орієнтацію їх на активну участь у розбудові Української держави, збереження і розвиток української культури, національних традицій і звичаїв; пробудити в учнів національну самосвідомість та гідність, сформувані в них громадянську позицію, ознайомити із загальнолюдськими цінностями.

Учитель добирає принципово важливі історичні факти, явища, події, які доступні для розуміння й усвідомлення розумово відсталими учнями, шукає емоційну форму для донесення цієї інформації і прагне адекватного відгуку їх на історичний зміст. У центрі всієї роботи на уроках історії стоїть проблема формування високих морально-етичних якостей у розумово відсталих учнів, любові до України, почуття гордості за історію, за приналежність до українського народу, поважного і толерантного ставлення до представників інших націй.

У процесі вивчення курсу історії України повинна здійснюватись робота з виправлення в учнів вад мови і мислення, інших психічних процесів, корекція формування особистих якостей. Учитель працює над прищепленням практичних навичок роботи з історичними джерелами, вміння застосовувати набуті знання з історії у повсякденній діяльності, для орієнтації у громадському житті [6; 11; 23].

Уроки історії передбачають інтелектуальний і духовний розвиток учнів на історичному матеріалі через сприйняття, усвідомлення й осмислення загальнолюдських цінностей, формування мотивації та творчої діяльності.

Значна увага приділяється ознайомленню розумово відсталих учнів з оточуючим середовищем, рідним краєм, Україною [9; 11].

Вивчення звичаїв, обрядів, свят, народних пісень, дум і легенд, текстів з художніх творів, які становлять золотий фонд української національної культури, - все це не лише духовно збагачує учня, змушує його усвідомити свій зв'язок з народом, але й дає можливість дізнатися про історію свого краю, свого народу. Краєзнавство і регіональна історія повинні стати не лише доповненням, а й складовою частиною вітчизняної історії. Як правило, місцевий матеріал має використовуватись для ілюстрацій загальних закономірностей розвитку суспільства [29, с. 17].

Учитель, готуючись до уроку, визначає певну порцію знань, планує послідовність викладу нового матеріалу, завдання для самостійної роботи, встановлює кількість фактів, які слід ґрунтовно пояснити на даному уроці, а які – побіжно, добирає словесний матеріал для пояснення і визначає його послідовність.

Успішність засвоєння історичного матеріалу визначається цілісною методикою корекційної роботи, яку розробляє сам учитель. Це такі її компоненти, як певна уповільненість навчання, багатократна повторюваність, варіативність у змісті і способах подачі знань, опора на більш розвинуті або більш збережені психічні функції дитини, тісне поєднання слова, образу і дії; індивідуалізація і диференціація в навчанні, постійна стимуляція учнів до активної участі у процесі навчання.

Один з принципів корекційно-виховної роботи на уроках історії вимагає певного спрощення структури знань під час їх подачі розумово відсталим учням, простішої форми викладу. Цінним корекційним прийомом є також систематичне використання слова, поділ (розчленування) цілісного об'єкта чи явища на складові частини, і створення на їх основі відповідних окремих абстракцій, наприклад, понять.

Ураховуючи, що розумово відсталі учні, мислять фрагментарно, схильні сприймати кожний історичний епізод поза зв'язками з іншими, рекомендується частіше використовувати короткі вступні огляди перед вивченням теми, узагальнюючі бесіди після вивчення теми або розділу [24; 33].

Засвоєння історичних знань учнями допоміжної школи значною мірою залежить від того, як вони узагальнюють історичний матеріал. Тому особливу увагу слід звертати на формування в учнів умінь виявляти загальне, пізнавати найважливіше, найістотніше, яке в змісті оповідань нерідко приховане, виділяти суттєві загальні властивості явищ і фактів, без яких неможливе узагальнення.

Знану роль в узагальненні історичного матеріалу відіграє використання у спеціальній школі уроків систематизації та узагальнення знань (повторювально-узагальнюючих), на яких висновки робляться на основі фактів і деталей, з якими учні ознайомилися на попередніх уроках.

Стійке порушення усіх компонентів навчально-пізнавальної діяльності учнів з порушенням інтелекту ставить перед учителем історії важливе завдання – будувати навчальний процес так, щоб розв'язуючи інтелектуальні завдання, учні допоміжної школи постійно узагальнювали вивчений на уроці матеріал не лише шляхом зіставлення спостережень з набутими знаннями, а й шляхом творчої їх переробки [45, с. 22].

Недостатня увага до конкретизації матеріалу знижує рівень засвоєння учнями історичних понять і створення в них уявлень про окремі події чи явища.

Якість опанування історичною інформацією, представлену в поняттях, учнями спеціальної школи визначається не лише характером пізнавальної діяльності школярів, але й тими методами, які використовуються у процесі вивчення історичного матеріалу. Використання загальновідомих методів і засобів навчання на уроках історії має свою специфіку. Це пов'язано з недостатнім рівнем розвитку мислення в розумово відсталих учнів. Зокрема, наявна невідповідність між узагальнюючим характером навчального матеріалу, з одного боку, і недостатнім розвитком в учнів процесів узагальнення і абстрагування – з другого [19; 29].

Ось чому методи навчання і варіанти їх поєднання мають відповідати рівневі розвитку пізнавальних можливостей учнів. Саме це і є

необхідною умовою для корекційного впливу навчання на розвиток учнів допоміжної школи.

Розумне чергування методів і прийомів на уроці є запорукою свідомого засвоєння історичних знань, підтримки учнів уваги і працездатності на оптимальному рівні, викликає інтерес у дітей до історії.

Найбільш доступною формою викладання історичного матеріалу є розповідь, яка характеризується високим теоретичним рівнем, науково правильно дібраними фактами, оцінками, висновками, узагальненнями, має чітку логічну структуру, правильну побудову, елементи проблемного характеру [7; 15; 20].

Розповідь учителя, побудована за планом підручника, організовує перше сприймання історичного матеріалу учнями, тоді як текст підручника розрахований на читання учнями вже засвоєного історичного матеріалу

Бесіда на уроках історії не може виступати методом повідомлення нових для учнів історичних знань. І все ж бесіда у навчанні історії відіграє значну роль як метод обговорення, розумового опрацювання з учнями викладеного історичного матеріалу. Слід не забувати і про роботу з історичними документами, які сприяють конкретизації матеріалу, насичують його живими образними уявленнями [8; 10; 26].

Варто подбати і про те, щоб учні не розгубилися у великій кількості фактів. Їм треба допомогти зосередити свою увагу на найголовнішому.

Створенню позитивних емоцій у розумово відсталих учнів окрім емоційно забарвленого викладу матеріалу вчителем виключна роль належить наочності. Наявність в учнів точних зорових образів забезпечує їм можливість проникнення в суть історичних подій, наповнення понять, що формуються, предметним змістом. Тому слід урахувати специфіку сприймання розумово відсталих учнів: уповільненість, обмеженість, недостатню диференційованість. Їм важко виділити головне, суттєве, помітити окремі деталі. Ось чому виховання і розвиток у розумово відсталих учнів активного сприймання художніх образів – одне з завдань навчання історії [6; 18; 28].

У допоміжній школі за відсутності спеціальних наочних посібників використовуються історичні картини, портрети, ілюстративний матеріал, карти, плакати, діафільми.

Локалізація історичних фактів у часі, просторі – обов'язкова, хоч і не єдина умова усвідомлення школярами окремих фактів як послідовних ланцюжків закономірних історичних процесів. І ось тут слід пам'ятати про історичну пропедевтику, яка розпочинається на уроках пояснювального читання історичного матеріалу в молодших класах [38, с. 19].

Невід'ємний аспект загальної системи навчання історії на всіх етапах навчального процесу – формування в учнів допоміжної школи вмінь використовувати хронологічні відомості. Пам'ятаючи, що учні старших класів з великими труднощами засвоюють поняття історичного часу, вчитель повинен постійно порівнювати історичні події, вказувати на їх зв'язки, обчислювати час між подіями, встановлювати їх давність порівняно з теперішнім часом. Виклад учителя повинен не лише містити вказівки на послідовність історичних фактів, а й давати точне визначення часу.

При вивченні історії робота з часовою локалізацією фактів взаємопов'язана з роботою над їх локалізацією у просторі. Вчителю історії, спираючись на міжпредметні зв'язки, необхідно озброїти учнів знаннями історичної картографії, які допоможуть використовувати карту як засіб активного пізнання історичного розвитку. Завдання вчителя: навчити учнів «читати карту», як читають історичну книжку, тобто розкрити учням її специфічну мову. Слід навчати їх швидко знаходити, правильно показувати і коментувати картографічний матеріал. З метою свідомого сприймання учнями змісту карти застосовуються різні прийоми її «оживлення». Ефективним прийомом є поєднання вивчення учнями тексту підручника з роботою над історичною та картографічною картою.

Кращому осмисленню і закріпленню в пам'яті змісту історичних карт сприяє робота учнів з контурними картами на уроках та в позаурочний час [29; 39].

1.2. Особливості засвоєння історичних знань та вмінь учнями з порушенням інтелектуального розвитку

На сьогодні вченими-дефектологами достатньо повно досліджено чинники, що ускладнюють процес оволодіння суспільно-історичними знаннями школярами з порушенням когнітивного розвитку. На думку методиста Петрової Л.В. до вказаних чинників слід віднести такі:

- Схильність до чуттєвого засвоєння історичних знань.
- Фрагментарність і нерозчленованість історичних знань.
- Порушення уваги в процесі вивчення історичного матеріалу.
- Труднощі усвідомлення історичних знань.
- Однобічний підхід до оцінки історичних подій, явищ, історичних діячів [9; 44].
- Виникнення помилкових стереотипів (уявлень).
- Узагальнення поодиноких, не пов'язаних між собою фактів [10; 44].

Слід звернути увагу на те, що часто при вивченні історії в учнів спеціальної школи відбувається перестановка (зсув, переміщення) уявлень, що виражається в довільному перенесенні облич, подій, явищ у просторі і часі, внаслідок цього у них спостерігаються недоречні перестановки одних сформованих уявлень на інші. Крім того, учні з порушенням інтелекту зі значними труднощами оволодівають знаннями щодо розуміння віддаленості історичних подій від сьогодення, їх довготривалість тощо.

Тому на кожному уроці учні чітко повинні уявляти собі місце і час події, зовнішній вигляд людей, предмети їх побуту, зброю тощо.

Учнів спеціальної (корекційної) школи, як правило, утруднює процес встановлення зв'язків між історичними подіями, у результаті чого вони дають характеристику подій і явищ тільки по зовнішнім ознакам. Тому на уроках історії частіше варто вводити сюжетні оцінки в розповідях, застосовувати засоби наочності і т.ін.

При цьому вчителеві необхідно строго стежити за планом розповіді, бесіди, розбору картини тощо.

Крім того, треба намагатися, щоб учні у своїх відповідях використали поняття як із числа знову вивчених.

Учнів постійно варто залучати до виправлення допущених помилок.

Для осмислення історичних знань варто частіше давати учням практичні завдання (намалювати картинку, склеїти макет) тощо.

Дітям, що навчаються в спеціальній (корекційній) школі, властиве розмежування доброго й злого, гарного й поганого. Тому вчитель у ході роботи над історичним матеріалом повинен роз'яснити учням суть тієї або іншої складної події, явища, давати докладну характеристику героя. Так, при знайомстві з особистістю Петра I треба відразу ж показати на конкретних прикладах відношення його до народу й дворян. Виділити позитивне й негативне в його вчинках, діях, характері. У протилежному випадку в учнів складеться тільки однозначна думка про Петра I: або як про гарного царя, або як про поганого.

Інший приклад: знайомлячи учнів спеціальної (корекційної) школи з подіями Громадянської війни, необхідно розповісти не тільки про героїчні бої, але й пояснювати їм, що Громадянська війна - найбільша трагедія для країни й усього народу, це голод, розруха, убогість, втрата близьких, а не тільки видатні перемоги однієї зі сторін.

У процесі опанування історичними знаннями та вміннями учні можуть одиничний випадок переносити на широке узагальнення. Пояснюється це не тільки конкретністю їхнього мислення, але й особливістю програми по історії для спеціальної (корекційної) школи. Елементарний характер курсу історії приводить до невірних висновків. Так, на питання вчителя: Чому Ломоносов не міг відвідувати школу?» підручник відповідає «Йому заважала мачуха.

Таким чином, більша соціальна проблема (недоступність освіти для селян) була підмінена вузькосімейними відносинами. Недружелюбність мачухи до Ломоносова була дітям зрозуміліша, ніж питання про положення селян у царській Росії. Тому при ознайомленні з історичним матеріалом потрібно допомагати дітям робити узагальнення на основі

однієї й ряду подій. Треба показувати причини виникнення подій, давати їм оцінку, з'ясовувати історичне значення й вплив на наступну історію. Більшу роль грають повторно-узагальнюючі уроки, на яких колективно підводять підсумки подій, перебувають висновки в текстах розповідей, записуються висновки в зошиті.

В учнів часто спостерігається доповнення історичних знань образами із сучасного життя, у результаті чого в їхніх відповідях переплітаються риси близької дітям дійсності й невідомої давнини. Так, оповідаючи про Громадянську війну 1918-1920 р.р., школярі вживають замість слова «торбинки» більше близьке їм «рюкзак». Виникнення помилкових стереотипів пояснюється недоліками зорового сприйняття і надзвичайною легкістю й безконтрольністю виникнення асоціацій. Характерні для них такі висловлення:

- Данину Київський князь переправляв по Дніпру на пароплавах.

Знаючи схильність учнів до «модернізації» історичного минулого, учитель має попереджувати помилкові стереотипи, а також добиватися від учнів точної характеристики кожної історичної події, шляхом багаторазового повернення до змісту вивченого матеріалу через організацію варіативного повторення.

Учителю, насамперед, потрібно чітко роз'яснити учням заслуги окремих історичних особистостей, з якими вони зустрічаються вперше, продемонструвати їхню роль в історичних подіях.

Таким чином, знаючи психологічні особливості пізнавальної діяльності школярів із порушенням когнітивного розвитку, учитель-дефектолог має побудувати заняття таким чином, щоб уникнути зазначених помилок, і ліквідувати чи попередити прогалини в знаннях учнів; забезпечуючи здійснення корекційної роботи в процесі вивчення історичного матеріалу.

РОЗДІЛ 2

ВДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ТА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ В ІСТОРИЧНОМУ ВИМІРІ

2.1. Становлення спеціальної методики викладання історії в Україні

Важливою подією для історичної науки в Україні стала постанова Ради Міністрів УРСР «Про зміну порядку вивчення історії в школі» 4 травня 1965 року, відповідно до якої була розпочата побудова системи історичної освіти в школах України. Особливістю цього курсу стало те, що історія України вивчалась як самостійний предмет, а не як складова частина історії СРСР [43; 47].

В Україні в 2011 році вийшло друком декілька робіт, які позитивно вплинули на розвиток спеціальної методики навчання історії. Зокрема, І. Л. Рудзевич присвятила своє дослідження визначенню ролі та місця художньої літератури у навчанні історії України в спеціальній школі [12; 36]. Автор відмічала уповільненість, вузькість, фрагментарність і малу продуктивність сприйняття в учнів з порушеннями інтелекту. Вона підкреслювала, що історичний факт потрібно наближувати до свідомості розумово відсталого дитини через конкретність, образність, емоційність. На думку вченої, уява учнів про історичні події, які вивчаються, під впливом художніх образів стають повнішими, хід історичного процесу постає перед школярами не у вигляді голих абстракцій та узагальнень, а в яскравому емоційному зображенні. Картини минулого викликають у дітей різні почуття: переживання, співчуття, ненависть, захоплення, а героїчні образи впливають на формування ідеалів, поведінки. За даними І. Л. Рудзевич, якщо уривки з художніх творів підібрані правильно, то вони надають вчителю історії велику допомогу у розв'язанні навчально-виховних завдань.

Науковець умовно поділяла літературу на дві великі групи:

- літературні джерела епохи, яка вивчається;

- історична белетристика.

За автором, до першої групи належать джерела, автори яких були безпосередніми учасниками чи свідками історичних подій. І. Л. Рудзевич класифікує їх як документи, пояснюючи це тим, що існують такі періоди історії, про які можна дізнатися лише із літературних пам'яток (наприклад, «Слово о полку Ігоревім»). Вчена рекомендує використовувати такі матеріали, але за умови попереднього опрацювання (вчитель повинен заздалегідь підібрати потрібні частини з тексту) та роботи лише з адаптованими фрагментами тексту.

І. Л. Рудзевич рекомендує активно використовувати на уроках історії фольклорний матеріал: думи, історичні пісні, прислів'я, приказки. Робота з такими матеріалами, на переконання вченої, сприяє формуванню таких важливих рис у розумово відсталих дітей, як доброчинність, хоробрість, відважність, гостинність, щедрість, працелюбність тощо. Такий вид діяльності сприяє кращому усвідомленню історичного та літературного матеріалу, вихованню інтересу до предмету, корекції мислення, пам'яті, мовлення.

Працюючи з другою групою літератури (історичні романи, повісті, драми), науковець рекомендує вчителям завжди пам'ятати про недопустимість перевантаження своєї розповіді літературними образами.

І. Л. Рудзевич наголошувала на тому, що твори на історичну тематику можуть використовуватися на уроках, у позакласній роботі з предмету, під час самостійного опрацювання учнями літератури. На думку вченої, застосування художньої літератури на уроках історії допомагає:

- сформувати в учнів світогляд і повніше розкрити основні теоретичні поняття курсу;
- глибше та конкретніше викласти зміст програмового матеріалу;
- розв'язати низку загальноосвітніх, виховних і корекційних завдань;
- сприяти кращому запам'ятовуванню навчального матеріалу;
- підвищити емоційний вплив розповіді вчителя на учнів.

У 2011 році була опублікована робота О. О. Ляшенка «Щодо питання про експериментальну програму до курсу «Основи правових знань» в допоміжній школі». Автор акцентує увагу на важливості правового виховання розумово відсталих учнів як засобу попередження та корекції девіантної (асоціальної) та делінквентної (протиправної) поведінки дітей та молоді [10, с. 91].

Вчений підкреслює, що діти навіть тоді, коли володіють теоретично морально-правовими знаннями, не здатні самотійно застосовувати їх на практиці в нових ситуаціях. У деяких випадках поведінка дитини з порушеннями інтелекту буває неадекватною ситуації і може вступати в протиріччя з тими поведінковими нормами, які були сформовані в неї.

У праці наголошується на змінах, яких зазнала спеціальна школа після проголошення Україною незалежності, для якої були розроблені навчальні плани і програми. На думку вченого, стрижнем формування правосвідомості в дітей з розумовою відсталістю став розділ «Основи правових знань» у курсі історії.

Аналіз існуючої програми з історії України О. О. Ляшенком, дає підстави автору стверджувати, що програма з основ правових знань для спеціальної школи є не що інше, як скорочений перелік тем з програми «Основи правознавства», розробленої для масової школи. Тому вчений не знаходить уроків на корекцію та систематизацію й узагальнення знань, не знаходить годин, виділених на практичне застосування засвоєних знань і вмінь учнями. Правові знання на уроках, на переконання дослідника, носять інформаційний характер. Програма перенасичена другорядним навчальним матеріалом і мало пов'язана з життєвими ситуаціями; програма містить питання конституційного права, державного устрою країни тощо, що ускладнює процес їх засвоєння учнями спеціальної школи. Також відсутній підручник з курсу «Основи правових знань» для спеціальних навчальних закладів.

О. О. Ляшенко зазначає, що вищеперераховані факти значно зменшують можливості розумово відсталих школярів у оволодінні життєво

необхідними для подальшої адаптації правовими знаннями, тому науковцем було розроблено експериментальну програму з правового виховання учнів спеціальної школи.

Автор наголошує, що при складанні програми він виходив з тих міркувань, що обсяг правових знань розумово відсталих учнів повинен охоплювати лише той мінімум, який їм буде необхідним після закінчення школи. Наприклад, вчений підкреслює, що при вивченні кримінального права школярам не треба знати стадії злочину, поняття та ознаки його складу. Також не потрібно знайомити розумово відсталих дітей з фінансовим, земельним правом, підприємницькою діяльністю тощо.

Невелика за обсягом експериментальна програма мотивує вчителя застосовувати на уроках різноманітні інтерактивні методи і вправи, використовувати засоби навчання, спрямовані на розвиток пізнавальної, розумової, практичної діяльності дітей з розумовою відсталістю.

Важливий вклад в спеціальну методику викладання історії України зробив учений-дефектолог Ю. М. Косенко. Автор розробив програму та підручники для спеціальних шкіл з порушенням інтелектуального розвитку, а також розробив дидактичні ігри до уроків з історії. Вченим було визначено класифікацію дидактичних ігор для вивчення історії за такими ознаками:

- 1) дидактична ціль;
- 2) джерело отримання знань;
- 3) характер пізнавальної діяльності учнів;
- 4) ступінь керівництва грою;
- 5) тривалість гри;
- 6) кількість учасників гри;
- 7) логіка передачі знань у грі;
- 8) сутнісна основа гри;
- 9) рівень складності гри;
- 10) змістовий компонент.

Залежно від дидактичної мети було створено навчально-ігрові

комплекси, що вміщували ігри, орієнтовані на:

- 1) мотивацію та актуалізацію раніше вивченого матеріалу;
- 2) на вивчення нового матеріалу;
- 3) на закріплення вивчених понять;
- 4) на перевірку рівня сформованості історичних понять та їх корекцію;
- 5) на систематизацію й узагальнення знань [26; 34].

В роботі Н. А. Гіренко «Особливості роботи з друкованим текстом на уроках історії у спеціальній школі» досліджено особливості сприйняття історичного матеріалу учнями з обмеженими можливостями у процесі роботи з друкованими текстами. Автором було встановлено, що навіть у старших класах, розумово відсталі школярі сприймають зміст історичних текстів переважно як послідовність конкретних ситуацій, не пов'язаних між собою. Одержані результати експериментальної роботи дозволили Н. А. Гіренко диференціювати школярів на декілька груп за таким чинником, як особливість та своєрідність засвоєння ними історичного матеріалу.

До першої групи (I рівень) ввійшли розумово відсталі школярі, які добре засвоїли тему уроку за розповіддю вчителя та прочитаним текстом. Їх відповіді були повними, правильними і конкретними. Учні логічно викладали власні думки. Під час роботи з підручником учні правильно виконували завдання, активно складали план-орієнтир, проявляли самостійність та ініціативність. Діти правильно і послідовно переказували навчальний текст (уривок). Ця група склала 20,8 % учнів.

До другої групи належали учні, які на уроці могли засвоїти більшість навчального матеріалу, але їхні знання були обмеженими і не завжди точними. Ця категорія школярів була пасивною при складанні плану-орієнтиру, а переказ у їхньому виконанні не мав достатньої інформації - не всі пункти плану були висвітлені. На переконання автора, найслабшим місцем було те, що учні не могли зробити досконалих висновків у ході переказу, не могли встановити причинні залежності та логічну послідовність подій. До цієї групи автором було віднесено 42,75 % дітей.

Для третьої групи було характерним те, що учні майже не володіли навчальним матеріалом, який відображав історичні факти та події. Розумово відсталі школярі цієї групи не змогли у відведений час прочитати текст підручника, були пасивними при складанні плану-орієнтиру та не змогли скласти розповідь за ним. До цієї групи автором було віднесено 36,45 % школярів.

Н. А. Гіренко прийшла до висновку, що розумово відсталі учні у процесі вивчення курсу історії у спеціальній школі орієнтуються у навчальному матеріалі, розуміють логіку подій, вміють встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між історичними явищами.

Складнощі, які зазнають розумово відсталі учні пов'язані з примітивним рівнем оволодіння логічним апаратом (сформованості прийому порівняння, аналізу, абстрагування, узагальнення) та недостатнім розвитком причинного мислення.

При роботі з друкованим текстом розумово відсталі старшокласники можуть засвоїти прочитаний текст, пригадати його послідовність, за допомогою вчителя скласти план-орієнтир. З опорою на цей план, учні здатні робити висновки та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Певні труднощі під час роботи з навчальним текстом у розумово відсталих дітей викликає власна оцінка історичних подій, розуміння його розвитку та наслідків. Не завжди учні встигають опрацювати друкований матеріал у відведений час.

На думку Н. А. Гіренко, ефективне засвоєння історичного матеріалу розумово відсталими учнями значною мірою залежить від тих педагогічних заходів, методів та прийомів, що забезпечують якісне засвоєння історичного матеріалу на уроках у спеціальній школі [19, с.34].

Досліджуючи питання розвитку спеціальної методики навчання історії на сучасному етапі її розвитку в Україні, варто зазначити, що активну участь у обговоренні актуальних проблем викладання цього предмету розумово відсталим школярам та популяризації ефективних прийомів і засобів навчання беруть вчителі історії спеціальних шкіл. Цей

процес розпочався на сторінках журналу «Дефектологія», активно продовжується на шпальтах журналу «Дефектолог» і науково-методичних збірників педагогічних університетів. Зокрема, у збірнику наукових праць Донбаського державного педагогічного університету розміщена стаття Л. О. Свинар «Використання проектних технологій на уроках історії у спеціальній школі» [21, с.10].

Вчитель аргументує можливість впровадження технології проектів під час вивчення історії учнями спеціальних шкіл тим, що вона позитивно впливає на різні сфери педагогічної діяльності, а саме:

- знання перестають бути метою, а стають засобом освіти;
- відбувається пошук розв'язання практичних завдань;
- поєднується пізнавальна, дослідницька та перетворювальна діяльність;
- спостерігається цілісне сприймання навчального матеріалу з орієнтацією на створення певного продукту;
- відбувається втрата навчальними предметами своєї ізоляваності;
- формується досвід використання міжпредметних зв'язків;
- здійснюється мотивування дітей до вивчення минулого нашої Батьківщини;
- відбувається спонукання школярів до систематичної роботи з додатковою літературою та інше.

Автор підкреслював значення формування у розумово відсталих учнів у шкільному віці низки ціннісних установок, особистісних якостей і відносин. На переконання педагога, у випадку ігнорування зазначених показників, відбувається порушення спадковості між етапами розвитку навчально-пізнавальної діяльності учнів, тому значна частина дітей не досягне бажаних результатів у проектній діяльності.

За даними Л. О. Свинар, у проектній діяльності характер взаємодії вчителя й учнів принципово відрізняється у порівнянні з традиційним навчанням. Зокрема, педагог допомагає учню визначити мету навчальної діяльності; вчитель рекомендує джерела отримання інформації, а школяр

відкриває нові знання або способи діяльності; педагог пропонує можливі форми роботи, а дитина експериментує; вчитель сприяє прогнозуванню результатів навчальної діяльності, а учень вибирає шляхи розв'язання; педагог виступає партнером школяра, а учень суб'єктом навчальної діяльності; вчитель допомагає оцінити отриманий результат, виявити недоліки, а дитина несе відповідальність за власну навчальну діяльність.

Отже, під час застосуванні проектної технології у навчанні історії розумово відсталих учнів вчитель допомагає дітям у пошуку джерел, необхідних для роботи над проектом; виступає сам джерелом інформації; координує процес виконання проекту розумово відсталими школярами; підтримує та заохочує учнів до навчально-дослідницької роботи; забезпечує безупинний зворотній зв'язок.

Л. О. Свинар пропонує орієнтовний план виконання проекту учнями спеціальної школи:

- 1) аналіз навчальної програми та визначення можливих тем для виконання проектів;
- 2) виділення проблеми, необхідної для розв'язання учнями у ході виконання проекту;
- 3) визначення типу проекту, його теми;
- 4) визначення мети майбутньої роботи;
- 5) складання плану роботи над проектом;
- 6) організація практичної (дослідницької) діяльності з виконання проекту, яка структурно складається зі:
 - а) збору інформації (література, засоби масової інформації, спостереження, анкетування, інтерв'ю, експеримент тощо);
 - б) розв'язання проміжних завдань;
 - в) аналіз інформації;
 - г) формулювання висновків;
 - д) оформлення результатів;
 - е) висунення критеріїв оцінки процесу і результатів роботи у ході виконання проекту;

є) рефлексія (самооцінка, роздум про виконану роботу);

ж) представлення проекту на уроці-презентації.

Л. О. Свинар зазначає, що досвід організації самостійної проектної діяльності розумово відсталих учнів дозволив виділити наступні позитивні результати цієї технології:

- розвиток ключових компетентностей, відпрацювання їх на практиці;
- розширення кругозору учнів;
- виявлення лідерських організаційних здібностей;
- розкриття ініціативності та творчого потенціалу дітей з порушеннями у розумовому розвитку.

Отже, на думку педагога, головним результатом застосування проектної технології у навчанні історії розумово відсталих учнів є компетентність учнів у області історії, міцне формування конкретних вмінь і навичок. Проектна діяльність сприяє глибшому осмисленню учнями минулого і сьогодення України, веде до формування власних оцінок, розвитку критичного мислення.

Важливого значення формуванню історичних знань у розумово відсталих школярів надавала педагог-практик Л. Деніщич [27, с.11]. Вчитель наголошувала на використанні таких етапів-кроків у навчанні дітей цієї категорії:

а) перший крок - полюбити дітей такими, якими вони є. На думку педагога, кожна дитина - це окремий світ зі своїми задатками, почуттями, розуміннями. Завдання вчителя - спрямовувати та розвивати природні здібності учнів.

б) другий крок - врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів з вадами інтелекту. На переконання вчителя, підлітків приваблює образ власного «Я» із притаманними зовнішніми й внутрішніми ознаками. Одним із основних важелів є завоювання авторитету серед учнів.

в) третій крок - зосередження уваги учнів на роботі під час уроку історії. Для цього вчителю потрібно розвивати інтерес дітей до цього

предмета. За автором, це можливе лише у тому випадку, коли вчитель сам любить предмет, який викладає, розповідаючи історичний матеріал душею, передаючи емоції інтонацією, жестами.

Як бачимо, у роки самостійного розвитку України було продовжено започатковані ще у Радянському Союзі традиції та дослідження з пошуку ефективних засобів, форм, методів, прийомів навчання історії розумово відсталих учнів. Протягом нетривалого часу у державі було розроблено зміст курсу історії України для спеціальної школи, який відображався у програмі з історії для 7-9 класів, підручниках з історії для 7-х і 8-х класів спеціальних навчальних закладів, методичних посібниках для вчителів історії спеціальних шкіл та студентів дефектологічних факультетів педагогічних університетів.

Значний внесок у розбудову спеціальної методики навчання історії дітей із розумовою відсталістю на сучасному етапі її розвитку належить Н. А. Гіренко, А. І. Капустіну, П. Є. Ковтонюку, А. І. Кукурі, О. О. Ляшенко, Г. М. Плешканів-ській, С. А. Попенко, В. М. Ремажевській, І. Л. Рудзевич, А. Г. Слюсаренку та іншим.

Отже, спеціальна методика навчання історії розумово відсталих школярів пройшла тривалий і складний шлях від прийняття ідеї навчання історії дітей із розумовою відсталістю та перших спроб у цьому напрямку до цілісних, самостійних наукових досліджень у цій галузі.

Аналізуючи проблему становлення спеціальної методики навчання історії розумово відсталих учнів, можемо виділити декілька основних етапів розвитку цієї педагогічної дисципліни, а саме:

Перший етап - дореволюційний (друга половина XIX століття - 1917 рік). У цей час відбувається зародження системи спеціальної освіти на території України (у складі Російської імперії). Цей період характеризується відсутністю єдиних державних вимог до статутів спеціальних навчальних закладів, до навчальних програм для розумово відсталих учнів, до методичних і дидактичних посібників для допоміжних закладів освіти тощо.

У цей період відбуваються розрізнені спроби навчання історії дітей із розумовою відсталістю. Не існувало будь-яких вимог до змістового наповнення курсу історії для дітей із розумовою відсталістю. У викладанні історії вчителі використовували власні навчальні програми з цієї дисципліни. У деяких закладах учням викладалася світська історія, у інших - релігійна. Багато розумово відсталих школярів того часу знайомилися з минулим людства у рамках навчального курсу «Закон Божий».

Другий етап - радянський (1917 р. - 1991 р.). Цей етап структурно складається з декількох частин:

1. Початковий (1917 р. - 1934р.). У цей час відбувається становлення допоміжної школи в УРСР. Цей період характеризується частою зміною навчальних планів і програм для спеціальних закладів освіти. У 20-х - на початку 30-х років ХХ століття допоміжна школа була фактично прирівняна до масових освітніх закладів. Гуманітарні предмети визначалися другорядними. Історія як окрема навчальна дисципліна не викладалася у допоміжній школі. Розумово відсталі учні отримували лише епізодичну інформацію про минулі часи, вивчаючи курси «Країнознавство», «Суспільствознавство», «Життєзнавство», «Народознавство».

Після переходу допоміжної школи на семирічний термін навчання єдиним шкільним предметом, який пропонував вивчення історії поєднаної з політичною економікою, ідеологією, культурою, залишився курс «Суспільствознавство».

2. Предметний (1934 р. - 1964 р.). У цей період історія становиться самостійним шкільним предметом у допоміжній школі. Радянська влада вбачала у навчальній дисципліні «Історія СРСР» інструмент ідеології, пропаганди соціалістичного ладу та прогресивності робітничо-селянського класу у боротьбі за світле майбутнє. У цей час виходять друком навчальні програми з історії для розумово відсталих школярів, але підручників з історії для цієї категорії осіб ще не було розроблено. За навчальними

планами історія у допоміжній школі викладалася у 5-7 класах.

Щодо змістового наповнення курсу історії у допоміжній школі, то діти вивчали, переважно, життєдіяльність В. І. Леніна, Й. В. Сталіна та інших революційних діячів, події, присвячені класовій боротьбі (селянські бунти, революція 1905-1907 років, революція 1917 року, громадянська війна), найбільш важливі віхи Великої Вітчизняної війни тощо.

3. Первинно-методичний (1964 р. - середина 70-х років ХХ століття). На цьому етапі розвитку спеціальної методики навчання історії розумово відсталих школярів вперше з'являються роботи, присвячені специфіці навчання історії учнів допоміжної школи. Найбільш вагомим у цій галузі став посібник «Опыт преподавания истории во вспомогательной школе: эпизодические рассказы по истории СССР». Саме у цій роботі було започатковано дослідження вченими-дефектологами та вчителями-практиками проблеми підвищення ефективності навчання історії учнів із розумовою відсталістю. Також друкуються й інші роботи, присвячені цій проблематиці, але ця діяльність носить все-таки поодинокий характер.

У цей час розумово відсталі школярі вивчали історію за підручником історії Т. С. Голубевої та Л. С. Геллерштейна для 4 класу масової школи, який лише частково відповідав програмі з історії для допоміжних шкіл. Діти УРСР вивчали, переважно, історію соціальних протиріч, боротьбу за права братських народів та їх приєднання до Росії, і лише кілька тем курсу історії СРСР стосувалося минулого українського народу.

3. Науково-дидактичний (середина 70-х років ХХ століття - 1991 рік). Цей період характеризується значною активізацією радянських науковців-дефектологів у розв'язанні питання свідомого засвоєння історичних знань розумово відсталими дітьми. У середині 70-х років минулого століття відбувається перший захист дисертаційного дослідження з цієї проблематики українським вченим А. І. Капустінім. Протягом наступних десятиліть активно продовжували наукові експерименти у цій галузі К. В. Баранов, О. Г. Зогіна, Ю. Ф. Кузнецов, В. А. Лапшин, К. Г. Муратова, Г. М. Плешканівська, Б. П. Пузанов та інші.

Дані експериментальних досліджень вчених Радянського Союзу оприлюднювалися на всесоюзних наукових конференціях, висвітлювалися у центральному спеціалізованому журналі «Дефектологія», що, безперечно, мало вплив на розвиток методичних поглядів фахівців на території України.

У зазначений період змістове наповнення курсу історії у допоміжній школі доповнилося деякими новими темами, але по суті не змінилося. Для продуктивного засвоєння історичного матеріалу учнями допоміжної школи вчені пропонували використання уривків художніх творів на історичну тематику, наочні посібники, краєзнавчий матеріал, проблемні запитання, контрастне порівняння, індивідуальні завдання, дидактичні ігри тощо.

Третій етап - сучасний (1991 р. - донині). На цьому етапі відбулася зміна ціннісних орієнтирів суспільства країни, відповідно й змінилося змістове наповнення курсу історії у спеціальній школі. Історія СРСР замінюється історією України. Розробляється нова програма з історії України для 7-9 класів допоміжної школи. З'являються перші підручники з історії для розумово відсталих школярів. У цей період виходять друком декілька цілісних робіт з методики навчання історії учнів із розумовою відсталістю. Продовжує проводити дослідження з підвищення ефективності навчання історії нова плеяда вчителів та науковців, роботи яких друкуються у періодичних наукових виданнях «Особлива дитина: навчання і виховання», «Дефектолог», фахових виданнях українських ВНЗ.

2.2. Сучасні концептуальні підходи щодо викладання історії в європейському освітньому просторі

Розпад Радянського Союзу в 1991 р. та отримання незалежності Україною дало можливість для переосмислення науковцями і державними діячами пройденого Україною шляху. Важливим в цьому аспекті є відмова від комуністичної ідеології, відновлення назв вулиць з історичними іменами минулого, які не заплямували себе в історії України, проведення

конференцій українських та європейських експертів-істориків з питань змістовного наповнення сучасної історії [36; 42].

Завдяки співпраці з Радою Європи, в Україні була розроблена концепція розвитку суспільствознавчої та історичної освіти, яка обговорювалась на сторінках фахового журналу «Історія в школах України». Рекомендації європейських експертів частково були враховані під час створення нових навчальних програм з історії для середньої освіти (на період 2011-2018 р.р.). На основі проведеної роботи в 2004 р. Урядом ухвалено Державний стандарт загальноосвітньої школи, в якому були враховані вимоги європейських експертів щодо змісту світної галузі Суспільствзнавство.

Структурними компонентами історичної освіти в Україні в даний час є: історія рідного краю, історія України, всесвітня історія. Такий компонент історичного знання, як історія Європи до програми з історії окремо не включено. В той же час, європейський вимір на сьогодні *не залишився* поза увагою учнів, вчителів, адже вивчається у всесвітній історії, тобто більш повно, ніж у Європі.

Історію Європи сучасні історики прагнуть вивчати, починаючи з 1900 року. Прикладами тем які пропонують вивчати в Європі, такі: вивчення Голокосту; історії жіноцтва у ХХ ст.; гендерні проблеми, Європа на екрані тощо [22; 31].

Звернемо увагу ще на одну особливість сучасної історії: на історію, зміст і завдання вивчення історії значний вплив справляють... транснаціональні корпорації.

У зв'язку з глобалізацією держав, створенням єдиного інформаційного поля для всього людства – Інтернету, єдиного європейського парламенту, банку, економічної політики, постало завдання: створити та прищепити громадянським суспільствам держав єдиних, глобальних загальнолюдських цінностей, - таких цінностей, які змогли б зруйнувати національну обмеженість. Міждержавний бізнес всіляко підтримує й пропагує ці цінності, оскільки максимально зацікавлений у

створенні уніфікованої глобалізованої спільноти. Відомий вчений *С. Хантінгтон* одним із перших помітив реальну загрозу для європейсько-американської цивілізації утвердження серед еліт її держав космополітизму і втрати ними національного обличчя.

Не зважаючи на прагнення європейських експертів з історії до уніфікації (тобто дотримання єдиних підходів) щодо викладання історії в деяких європейських державах, зокрема, у Польщі з її громадянським суспільством, надзвичайно високим рівнем розвитку національної свідомості (ідентичності) й почуття патріотизму, в Великій Британії, Росії, Румунії, інших європейських країнах виховання молоді спрямоване на формування почуття національної свідомості, в Німеччині й Швейцарії — історичної свідомості, Франції — на ідеї свободи, у країнах Південно-Східної й Східної Європи — патріотизму, національної ідентичності тощо [25; 42].

Полеміка українських науковців-істориків в пресі та на телебаченні стосовно можливості пізнання історії демонструє і пояснює нам той факт, чому надзвичайно повільно відбувається в державі Україна рух до самосвідомості, самоідентичності в українській спільноті від часів Т.Шевченка і О.Довженка. І тому невідомо, коли буде написана неспальшована історія тієї Русі, яка бере початок на Київських пагорбах (а не тієї, яку писали нам професори Царської Росії, а потім – Радянського Союзу).

2.3. Дослідження самоідентифікації студентської молоді як процесу соціалізації людини

Ідентифікація – це процес встановлення відповідності одного об'єкта іншому (якій-небудь групі). Самоідентифікація розглядається вченими (психологами і соціологами) як безперервний процес, детермінований вимогами соціуму. Сучасні глобалізаційні процеси руйнують звичну, традиційну ідентичність. Як вважають вчені, потреба ідентифікації

провокується сьогодні комунікативно-інформаційними процесами і нестабільністю існування людського суспільства.

В 2018-2019 навчальному році в загальні середні заклади України введено новий навчальний предмет «Громадянська освіта». Зазначений навчальний курс ще раніше започатковано в Європейських країнах.

Важливу роль у громадянському та патріотичному вихованні української молоді відіграє і історія як навчальна дисципліна. Важливу роль у цьому процесі відведена вчителю, як знавцю не лише дитячих душ, але й методики викладання цієї дисципліни.

З метою з'ясувати, з ким саме ідентифікує себе сучасна молодь, нами було проведено опитування студентів II, III, IV курсів денного відділення і III та IV курсів заочного відділення педагогічного факультету ХДУ спеціальності 016 спеціальна освіта (всього – 47 чоловік: із них - 27 студентів денного відділення, 8 - заочного відділення). Для цього студентам і учням було поставлено одне запитання: «Хто ти?». Для студентів ставилось додатково запитання: «Чи потрібно вивчати історію у вищому навчальному закладі? чи, можливо, історію можна замінити на іншу дисципліну?»

Очікувані результати були сгруповані нами за тими соціальними ролями, соціальним статусом, які виконує (займає) сучасна молода людина – як член родини (донька, сестра, брат, мати, жінка тощо), як учасник формального колективу (учнівського чи студентського), та неформального спілкування (наприклад, товариш, друг), як громадянин, як патріот держави Україна, як неповторна особистість, індивідуальність, що цінує своє ім'я, прізвище, свої здібності тощо.

Зупинимось на аналізі результатів опитування.

Метою нашого дослідження було з'ясувати, насамперед, чи асоціює сучасна молодь себе як громадянина держави Україна, патріота своєї держави, а також із майбутньою обраною в університеті професією. Відповідь на питання, чи асоціює сучасна молодь себе як громадянина держави Україна, патріота своєї держави, у переважній більшості опитаних

груп молоді була дуже низькою. Виключення склала група студентів IV курсу педагогічного факультету ХДУ, яка продемонструвала найкраще патріотичне виховання (75% від загальної кількості опитаних). Серед студентів II, III курсів таких не виявилось жодного студента, що видно на таблиці 2.2. Серед опитаних студентів із національністю українець асоціюють себе 9 чоловік, що склало 18,8% від загальної кількості опитаних студентів.

Слід зазначити, що опитування студентів IV курсу проходило на занятті «Спеціальна методика викладання історії», можливо, саме зміст цих занять вплинув на позитивні результати опитування, адже для студентів II курсу ця дисципліна ще не читається.

Жоден із опитаних студентів не ідентифікує себе з соціальним статусом громадянина держави, тобто не відчуває себе членом суспільства (в цьому проявляються недоліки громадянського виховання).

Назвали себе індивідуальністю 13,6% опитаних студентів 4-го курсу заочної форми навчання, решта – ні.

Як особистість, тобто як соціальний індивід, визнають себе 31,9% опитаних студентів, що показано на таблицях 2.1 і 2.2.

Дослідженням було встановлено, що 3,7% від загальної кількості студентів II курсу мають негативну «Я-концепцію»: дівчина 11 класу написали: «я учениця, яка не бачить свого майбутнього», аналогічною була відповідь і студентки - «я особистість, яка існує в дивному світі, де правлять лицемірство і гроші». Позитивну «Я-концепцію» було виявлено в 13,3% опитаних студентів денної форми навчання і в 18,2% опитаних «заочників»; серед випускників середнього освітнього закладу – в 4,3% респондентів, зокрема: «я хороший друг», «я творча особистість». Так, серед «зрілих» заочників були такі висловлювання: «Я – особистість, яка намагається знайти свою нішу в суспільстві, намагаюсь бути хорошою мамою, як фахівець, працюю з дітьми і навчаюсь вирішувати проблемні завдання». Інша студентка-заочниця зазначила: «Я неповторна

особистість! Адже у світі немає людини – копії, схожої на мене. Ніхто не може точно повторити моїх рухів, думок, написати моїми словами твір».

Таблиця 2.1

Результати обстеження студентської молоді на предмет соціальної ідентифікації себе (у %)

Класи, групи Характер відповіді	Студ. 251 гр. д/в	Студ. 351 гр. з/в	Студ. 451 гр. д/в	Студ 451 гр. з/в
людина	40,0	75,0	50,0	36,4
особистість	40,0	12,5	25,0	50,0
індивідуальність	0	0	0	13,6
професійний статус (зв'язок з майбутньою професією)	20,0	37,5	8,3	9,1
українець	0	0	75,0	0
громадянин	0	0	0	0
товариш, друг	0	12,5	8,3	0
студентка, учень	0	37,5	83,3	9,1
донька, син, сестра, брат	0	50,0	33,3	4,5
дівчина, юнак, жінка	20	50,0	83,3	4,5
ім'я, прізвище,	0	0	0	
інші варіанти: дружина, мати, тьоща, колега, бабуся, свекруха, християнка, сусідка	0	25,0	8,3	9,1

Преважна більшість опитаних студентів навали себе «я людина» що склало 47,5% опитаних студентів.

18,7 % опитаних студентів ідентифікують себе як майбутні фахівці з логопедії та дефектології (причому, більшу частку складають студенти денної форми навчання, а «заочники», наприклад 4-го курсу всього 9,1% опитаних асоціюють себе змайбутньою спеціальністю).

З соціальною роллю студента асоціюють себе 32,5% респондентів, що представлено на таблиці 2.1.

З соціальним статусом члена сім'ї ідентифікують себе 22,0 % опитаних студентів.

39,5% опитаних студентів ідентифікують себе як дівчина чи жінка.

Таблиця 2.2

Узагальнені результати соціальної ідентифікації студентської молоді (у %)

Характер відповіді	Класи, групи	Студенти 2, 3, 4-го курсів ХДУ
людина		50,4
особистість		31,9
індивідуальність		5,3
зв'язок з майбутньою професією		18,7
українець		18,8
громадянин		0
товариш, друг		4,2
студентка, учень		32,5
донька, син, сестра, брат		22,0
дівчина, юнак, жінка		39,5
ім'я, прізвище, по-батькові		0
інші варіанти: християнка, мати, сусідка, теща		10,6

Слід підкреслити такий факт, що жоден із опитаних не ідентифікує себе із своїм ім'ям. В цьому ставленні проявляється ціннісне відношення людини до себе, як носія певного сімейного коду, а також прізвища, яке єднає молоду людину зі своїми батьками, родичами тощо.

Важливо зазначити, що більшість опитаних студентів вважають необхідним вивчати історію як навчальну дисципліну у ЗВО і школі (93,3% опитаних). В якості аргументів вони зазначили, що кожна освічена людина має знати історію свого народу... Без минулого - немає майбутнього. Історичні знання дозволяють, «...спираючись на досвід минулих поколінь, робити певні висновки в сьогоденні, та покращувати

своє життя в майбутньому»; «...розвивати патріотизм у дітей і їхню загальну обізнаність». «...Людина повинна знати своє минуле, свою історію та культуру, щоб не робити помилок минулого» і т.п.. Зазначені відповіді вказують на зрілу патріотичну і громадянську позицію майбутніх учителів і вихователів.

Таким чином, результати проведеного дослідження вказують на значні резерви громадянського та патріотичного виховання молоді, яке розпочинається в сім'ї, потім продовжується в освітніх закладах.

Загалом найвищий рейтинг в соціальному статусі обстеженої молоді отримала «людина» - в 50, 4% обстежених студентів, гендерна ознака – «дівчина, жінка» - у 39,5% і зайняла друге місце, на третьому місці виявився статус студента - для 32,5% респондентів, «особистість» незначно поступилася – і склала 31,9%. Найнижче місце отримали «громадянин», асоціації зі своїм ім'ям та прізвищем (0%), «товариш» (4,2%), індивідуальність (5,3%), асоціація зі своєю професією (18,7%) і з національною приналежністю для 18,8% респондентів.

ВИСНОВКИ

1. Формування суспільно-історичних знань в учнів спеціальної школи має на меті виховання не лише свідомих громадян України, патріотів, але має і світоглядне значення, оскільки інформаційне поле сьогодні наповнене різноманітними фейками, інтерпретаціями, перекрученням історичного минулого. І в цьому процесі важливе місце належить вчителю-викладачу історії, який має навчити учнів критично мислити, відділяти видумки від історичних фактів.

2. Методична робота вчителя-дефектолога на уроках з історії та суспільствознавства має враховувати такі особливості засвоєння суспільно-історичного матеріалу учнями з порушенням когнітивного розвитку: схильність до чуттєвого засвоєння історичних знань, фрагментарність і нерозчленованість їх, порушення уяви в процесі вивчення історичного матеріалу, труднощі усвідомлення історичних знань, однобічний підхід до оцінки історичних подій, явищ, історичних діячів, виникнення помилкових стереотипів (уявлень), узагальнення поодиноких, не пов'язаних між собою фактів.

3. На основі аналізу літературних джерел було встановлено три основні етапи становлення методики викладання історії України як педагогічної науки: *перший етап* - дореволюційний (друга половина XIX століття - 1917 р.); *другий етап* - радянський (1917 р. - 1991 р.), який умовно можна поділити на такі 4 підетапи: а) початковий (1917 р. – 1934 р.); б) предметний (1934 р. - 1964 р.); в) первинно-методичний (1964 р. - середина 70-х років XX століття); г) науково-дидактичний (середина 70-х років XX століття - 1991р.); *третій етап* - сучасний (1991 р.), який триває донині.

4. Аналіз результатів дослідження процесу соціальної ідентифікації студентської молоді дозволило упевнитись у наступному: обстежені в переважній більшості не ідентифікують себе з місцем проживання – Україною: 18,8% обстежених студентів ідентифікують себе як українці.

Негативним результатом дослідження є відсутність асоціації молоді з громадянином суспільства (0%), з таким особистісним утворенням як «індивідуальність» (для 94,7% респондентів), з майбутньою професійною діяльністю (для 81,3 опитаних студентів). Результати дослідження дають підстави для переосмислення студентами своїх соціальних ролей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арнольд М. А. Самостоятельная работа учащихся вспомогательной школы на уроках истории / М. А. Арнольд, Л. П. Константинова // Дефектология. - 1971.-№ 2. -С. 34-37.
2. Баханов К.О. Посилення розвивальної орієнтації українських підручників з історії з початку ХХІ ст. / К.О. Баханов. // Історія в школах України. - 2007. -.№3. - С. 6-11.
3. Бондар В. І. Історія олигофренопедагогіки : підручник / В. І. Бондар, В. В. Золотоверх. - К. : Знання. - 2007. - 375 с.
4. Бондар В. І. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток (до десятиріччя Інституту спеціальної педагогіки АПН України) / В. І. Бондар, В. В. Золотоверх // Дефектологія. - 2004. - №1. -С. 2-10.
5. Бондар В. І. Періодизація розвитку теорії і практики освіти розумово відсталих дітей / В. І. Бондар, Л. К. Одинченко // Дефектологія. - 1996. - № 2. - С. 2 - 5.
6. Бондар В. І. Становлення в Україні основ спеціальної освіти дітей з розумовими вадами (1918-1926) / В. І. Бондар, Л. К. Одинченко // Дефектологія. - 1998. - № 2. - С. 39 - 45.
7. Гиттис И.В. О психологии усвоения истории школьниками / И.В. Гиттис. // Начальная школа. - 1964. - № 56. - С. 18-24.
8. Грабаров А. Н. Очерки по олигофренопедагогике / А. Н. Грабаров. - М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1961.- 196 с.
9. Гупан Н. М. Шкільні підручники з історії в 40-50-ті р.р. ХХ ст.: питання диференціації змісту / Н. М. Гупан // Проблеми сучасного підручника. - 36. наук, праць. - Вип. 13. - К., Педагогічна думка. - 2013. - С. 72-79.
10. Еременко И. Г. Развитие теории и практики дефектологии в Украинской ССР / И. Г. Еременко // Дефектология. - 1984. - № 1.-С. 8- 13.
11. Замский Х. С. История олигофренопедагогике / Х. С. Замский. - М. : Просвещение, 1974. - 392 с.
12. Кабинет истории во вспомогательной школе : методические рекомендации / сост. Ю. Ф. Кузнецов. - Свердловск : СГПИ, 1989.-30 с

13. Задорожна Л. Історичні документи як основа побудови пізнавальних завдань / Л. Задорожна. // Історія в школах України. - 2002. - № 3. - С. 35-39.
14. Капустин А. И. Исследование уровня сформированности исторических понятий у учащихся II - V классов вспомогательной школы / А. И. Капустин. - Дефектология. - 1989, - №4. - С. 33-37.
15. Капустин А. И. Методика преподавания истории. Учебное пособие для студентов-дефектологов и учителей вспомогательных школ / А. И. Капустин, П. Е. Ковтонюк. - Славянск : СГПИ, 1992. - 115 с.
16. Капустин А. І. Теоретичні передумови формування понять на основі використання корекційно-розвивальних функцій наочності / А. І. Капустин // Гуманізація навчально-виховного процесу. Науково-методичний збірник. - Слов'янськ, 2003. - Вип. ХІХ. - С. 331 -335.
17. Косенко Ю. М. Дидактична гра як метод формування історичних понять у розумово відсталих учнів : монографія / Ю. М. Косенко. - Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. - 272 с.
18. Косенко Ю. М. Навчання історії розумово відсталих школярів у 30-х - 40-х роках ХХ століття / Ю. М. Косенко // Актуальні питання корекційної освіти. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. - Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2015. - Вип. V. - Т. 1. - С. 146 - 155.
19. Косенко Ю. М. Особливості викладання суспільно- історичного матеріалу розумово відсталим учням у 20-х - на початку 30-х років ХХ століття / Ю. М. Косенко // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2015. - № 2. - С. 130-137.
20. Косенко Ю. М. Специфіка навчання історії розумово відсталих дітей у першій половині 70-х років ХХ століття / Ю. М. Косенко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наукових праць. - К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. - № 30. - С. 96 - 102.
21. Косенко Ю. М. Формування історичних знань у розумово відсталих учнів в Україні у дореволюційний період / Ю. М. Косенко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наукових праць. - К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. - № 28. - С. 111-114.

22. Косенко Ю. М. Формування історичних знань у розумово відсталих учнів у Радянській Україні в 50-х - 60-х роках ХХ століття / Ю. М. Косенко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наукових праць. - К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. - № 29. - С. 49 - 53.
23. Косенко Ю. М. Особливості формування уявлень про хронологію та історичний час в учнів спеціальної школи / Ю. М. Косенко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету : Серія соціально- педагогічна / [за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака]. - Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В. С., 2008. - Вип. VIII.-С. 210-218.
24. Косенко Ю. М. Ретроспектива використання дидактичних ігор у навчанні історії дітей з вадами інтелекту / Ю. М. Косенко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка / [за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака]. - Серія соціально- педагогічна. - Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, - Вип. XVII. - Ч. 2. - С. 106 - 114.
25. Лапшин В. А. Задания для самостоятельной работы студентов по специальной методике преподавания истории во вспомогательной школе / В. А. Лапшин, Б. П. Пузанов. - М : МГПИ им. В. И. Ленина, 1985. -26 с.
26. Лапшин В. А. Особенности усвоения исторического и обществоведческого материала учащимися VI - VIII классов вспомогательной школы / В. А. Лапшин, Б. П. Пузанов // Дефектология. - 1986. - № 1. - С. 52 - 57.
27. Лиско О. І. Відбудова системи спеціальної освіти в Україні (1941-1945 р.р.) / О. І. Лиско // Дефектологія. - 1998. - № 1. -С. 52-55.
28. Ляшенко О. О. Щодо питання про експериментальну програму до курсу «Основи правових знань» в допоміжній школі / О. О. Ляшенко // Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки. Збірник наукових праць за ред. М. Синьова, О. В. Гаврилова. - Кам'янець-Подільський : П. П. Медобори-2006, 2011,- Вип. 2. - С. 136 - 144.
29. Методичні рекомендації до організації самостійної роботи учнів на уроках історії в допоміжних школах / укладач Г. М. Плешканівська. - К. : РУМК, 1981. - 43 с.
30. Муратова К. Г. Краеведческая работа во вспомогательной школе-

- интернате/ К. Г. Муратова // Дефектология. - 1978. - № 5. - С.44 – 48.
31. Петрова Л.В. Методика преподавания истории в специальной (коррекционной) школе 8-го вида: Учеб.пособие для студ.высш. учеб. заведений / Л.В. Петрова. – М.: ГИЦ ВЛАДОС, 2003. – 208с.
32. Плешканівська Г. М. Використання художніх творів на уроках історії в допоміжній школі. Методичні рекомендації / Г. М. Плешканівська. - К. : РУМК Спецшкіл, 1979. - 47 с.
33. Плешканівська Г. М. Робота з хронологічним матеріалом та історичною картою на уроках історії і в позаурочний час у спеціальній (корекційній) школі / Г. М. Плешканівська, С. Ф. Ніколаєв. - К. : РУМК, 1988. - 10 с.
34. Пометун О., Гупан Н. Підручник як засіб виховання громадянина (з практики реалізації основних принципів створення, на прикладі підручника з новітньої історії України для 11 класу) / О. Пометун, Н. Гупан. // Історія в школах України. - 2005. - № 4. - С. 35-39.
35. Пометун О.І., Фрейман Г.О. Методика навчання історії в школі / О.І. Пометун, Г.О. Фрейман. - К.: Генеза, 2006.- 382 с.
36. Пометун Е. И. Школьное историческое образование в Украине: пути развития и проблемы / Е. И. Пометун. - Луганск : Издательство Восточнoукраинского государственного университета, 1995. - 200 с.
37. Програма з історії для допоміжної школи з диференційованим навчанням 7-9 класи / уклад. І. Г. Єременко. - К. : РУМК, 1987. - 16 с.
38. Програма курсу «Методика навчання історії в допоміжній школі» [укладачі А. І. Капустін, Б. П. Пузанов, П. Є. Ковтанюк]. - К. : РУМК, 1991. - 28 с.
39. Програми допоміжної школи. Початковий курс історії України: 7-9 класи / [Г. М. Плешканівська, С. А. Попенко, В. М. Ремажевська, А. І. Кукур]. - К. : ВПОЛ, 1996. - 22 с.
40. Пузанов Б. П. Правовое обучение и воспитание учащихся старших классов вспомогательной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Борис Пантелеймонович Пузанов. - М., 1980.- 167 с.
41. Рудзевич І. Л. Роль та місце художньої літератури у навчанні історії України в допоміжній школі / І. Л. Рудзевич //Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. - Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006. - 2011. - Вип. 3. - С. 162-166.

42. Свинар Л. О. Використання проектних технологій на уроках історії у спеціальній школі / Л. О. Свинар // Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами. Зб. наук, праць. - Слов'янськ : ДДПУ, 2013. - Вип. 3. - С. 388 - 402.
43. Синев В. Н. Изучение причинно-следственных связей между историческими событиями в старших классах вспомогательной школы / Синев В. Н., Капустин А. И. // Дефектология. - 1976. - № 1. - С. 52 - 55.
44. Синев В. Н. О коррекционной роли использования образной наглядности в старших классах вспомогательной школы / В.Н. Синев, А. И. Капустин // Дефектология. - 1978. - № 2. – С. 42-48.
45. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С. Сірополко. - К. : Наукова думка, 1994. - 174 с.

Додаток А

КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Я, Власенко Максим Дмитрович, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:


дотримуватися:

- вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування;

надавати згоду на:

- безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
- оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
- використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;
- самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;
- надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;
- не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;
- своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;
- не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;
- підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;
- поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;
- не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;
- запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;
- не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;
- не підроблювати документи;
- не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;
- не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;
- не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;
- не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;
- не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;
- не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;
- не надавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.



Максим Власенко

_____ (дата)

_____ (підпис)

_____ я, прізвище)

