

НАВУКОВА-ТЭАРЭТЫЧНЫ, НАВУКОВА-МЕТАДЫЧНЫ ЧАСОПІС

Заснавальнікі:

Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь, рэспубліканскае ўнітарнае прадпрыемства "Выдавецтва "Пачатковая школа", дзяржаўная навуковая ўстанова "Інстытут гісторыі Нацыянальнай акадэміі навук Беларусі", Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт

Рэдакцыйная калегія:

Галоўны
рэдактар
Максім
Навумавіч
Гальпяровіч

Канстанцін Бандарэнка, Сымон Барыс, Пётр Брыгадзін, Рыгор Васілевіч, Вячаслаў Даніловіч, Валерый Жук, Мікалай Забаўскі, Віктар Іўчанкаў, Аляксандр Каваленя, Міхаіл Касцюк, Веньямін Космач, Уладзімір Кошалеў, Васіль Кушнер, Надзея Кушнер, Уладзімір Ладзьсеў, Рыгор Лазько, Аляксандр Лакотка, Аляксей Літвін, Анатоль Люты, Вольга Ляўко, Ігар Марзалюк, Наталля Матусевіч, Аляксандр Радзькоў, Аркадзь Русецкі, Аляксандр Смолік, Сяргей Ходзін, Мечыслаў Чачноўскі, Алег Яноўскі, Эдмунд Ярмусік.

Рэдакцыйная рада:

Уладзімір Адамушка, Юрый Бохан (старшыня рады), Марыя Бяспалая, Аляксандр Вабішчэвіч, Надзея Ганушчанка, Уладзімір Гілеп, Аляксандр Груша, Аляксандр Гужалоўскі, Таісія Доўнар, Дзяніс Дук, Ларыя Жэрка, Аляксандр Каханоўскі, Аляксандр Корзюк, Аляксандр Кушнярэвіч, Вячаслаў Лазіцкі, Святлана Марозава, Леанід Мартынаў, Сяргей Новікаў, Алег Слука, Валерый Талкачоў, Людміла Трыгорлава, Уладзімір Тугай, Віктар Фядосік, Неаніла Цыганок, Анатоль Шаркоў.

Рэдакцыя:

Намеснік галоўнага рэдактара — Наталля Матусевіч, рэдактар аддзела — Надзея Кушнер, мастацкае афармленне — Уладзімір Малахаў, вёрстка — Надзея Пяткоўская, карэктура — Людміла Шчэрба.

ЗМЕСТ

Слова ад рэдакцыі

3

ПАЛІТЫЧНАЯ ГІСТОРЫЯ

Рыгор Лазько

Самавызначэнне, прыпыненае гвалтам

(Да пытання аб разгоне Усебеларускага з'езда 1917 года)

5

ГІСТАРЫЯГРАФІЯ

Валянцін Голубеў

Найноўшая беларуская гістарыяграфія гісторыі

Вялікага Княства Літоўскага (канец XX — пачатак XXI ст.):
дасягненні, задачы, перспектывы

13

ВАЕННАЯ ГІСТОРЫЯ

Юрый Бохан

Плебейская зброя і зброя ў руках плебеяў у ВКЛ у XV—XVI стст.

20



Аляксандр КОРЗЮК

Настаўнік гісторыі ў сучаснай школе: штрыхі да педагагічнага партрэта

Настаўнік гісторыі — ключавая фігура ў справе навучання і выхавання падрастаючага пакалення. Ён выкладае асноўную гуманітарную навуку — гісторыю, змест якой стварае самыя шырокія магчымасці для фарміравання ў вучняў сістэмы поглядаў на развіццё грамадства і месца чалавека ў ім, выхавання маральных якасцяў, грамадзянскіх, патрыятычных і эстэтычных перакананняў.

Педагагічная праца настаўніка гісторыі — спецыфічны від сацыяльна-пераўтваральнай і духоўнай дзейнасці, вынікам якой з'яўляецца асоба вучня, які засвоіў веды па гісторыі развіцця грамадства і мае пэўны ўзровень сацыяльнай, палітычнай і прававой культуры. Пры гэтым асноўным "інструментам" гэтай дзейнасці з'яўляецца сам настаўнік гісторыі¹.

Пра значэнне асобы настаўніка і яе ролю ў навучанні і выхаванні школьнікаў пісалі многія вядомыя грамадскія дзеячы і педагогі розных гісторычных эпох. Узгадаем вядомае сцвярдженне расійскага педагога К. Д. Ушынскага аб тым, што *"асаба можа ўздзейнічаць на развіццё і сацыялізацыю асобы, толькі характарам жывасці і стварэння характар"*². Таму менавіта ўзаемадзеянне настаўніка і вучняў як суб'ектаў адукацыйнага працэсу з'яўляюцца важнай крыніцай для ўзнікнення і фарміравання станоўчай матывацыі да вучэння ў цэлым і да вывучэння гісторыі ў прыватнасці.

Фактарамі, якія здольныя зрабіць *станоўчы ўплыў на фарміраванне матывацыі вучняў* да вывучэння прадмета пры актыўным ўзаемадзеянні з настаўнікам, з'яўляюцца: эмацыянальны тонус вучэбна-пазнавальнай дзейнасці, эмацыянальнасць самога настаўніка, педагагічны аптымізм і вера ў пазнавальныя магчымасці вучняў, узаемная падтрымка настаўніка і вучняў і стварэнне сітуацыі поспеху, выкарыстанне элементаў спорнага і заахвочвання³.

Актыўная вучэбна-пазнавальная дзейнасць вучняў, якая павінна стаць *асновай сучаснага ўрока гісторыі*, вызначае асаблівы характар узаемадзеяння паміж настаўнікам і вучнямі, канструктыўнае супрацоўніцтва, пазітыўны і эмацыянальны кантакт. Паспяховасць або беспаспяховаць той ці іншай методыкі, самога адукацыйнага працэсу прадвызначаецца *характарам узаемадзеяння яго ўдзельнікаў*. Савецкі дыдакт У. Г. Іваноў яшчэ ў канцы 1950-х гг. вывучаў умовы ўзнікнення і развіцця пазнавальнага інтарэсу

КОРЗЮК Аляксандр Аляксандравіч.

Загадчык кафедры ўсеагульнай гісторыі і методыкі выкладання гісторыі БДПУ імя Максіма Танка, кандыдат педагагічных навук, дацэнт. Нарадзіўся ў 1977 г. у Мінску. У 1999 г. закончыў гістарычны факультэт БДПУ імя Максіма Танка. Лаўрэат прэміі Мінгарвыканкама (2001 г.) і прэміі Спецыяльнага фонду Прэзідэнта Рэспублікі Беларусь па сацыяльнай падтрымцы адораных вучняў і студэнтаў "За асабісты ўклад у развіццё здольнасцяў таленавітай моладзі" (2005 г.). Аўтар каля 180 навуковых і метадычных публікацый. Аўтар і сааўтар вучэбна-метадычных дапаможнікаў, кампанентаў электронных вучэбна-метадычных комплексаў і вучэбна-метадычных комплексаў па гісторыі Беларусі для ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі, у тым ліку шасці дапаможнікаў для настаўнікаў, двух дапаможнікаў для вучняў, трох дапаможнікаў для студэнтаў устаноў вышэйшай адукацыі.



ў вучняў адной з сярэдніх школ г. Ленінграда і адзначаў, што "з 65 выпадкаў узнікнення інтарэсу да вучэбных прадметаў 57 маюць сваёй крыніцай уздзеянне педагога"⁴.

Узвіжненне ў школьнай цікавасці да прадмета можа быць звязана з наяўнасцю ў настаўніка некаторых прафесійных кампетэнцый: яго ўменні фарміраваць станоўчае стаўленне да вывучэння прадмета, развіваць інтэлектуальную актыўнасць, арганізоўваць калектыўны пошук невядомага, выкарыстоўваць інавацыйныя сродкі і прыёмы навучання. Своеасаблівае спалучэнне педагогічных і метадычных прыёмаў, уласцівае канкрэтнаму настаўніку-прадметніку, накладвае свой адбітак і на стыль вучэбнай дзейнасці вучняў.

Неабходна адзначыць, што *настаўнік павінен сам глыбока ведаць і любіць навукі, асновы якой ён выкладае*. Пазнавальны інтарэс самога настаўніка, яго прага да ведаў і ўменне іх эфектыўна выкарыстоўваць з'яўляюцца тым вядучым крытэрыем педагогічнага майстэрства, які нельга нічым замяніць⁵. Пры адказе на пытанне, якім чынам асабісты прыклад настаўніка спрыяе фарміраванню ў падлеткаў інтарэсу да прадмета, у педагогічных даследаваннях адзначаецца, што *вучні дрэнна засвойваюць вучэбны матэрыял, калі ў іх адначасова з успрыманням карыснай інфармацыі ствараецца адмоўнае эмацыянальнае стаўленне да яе крыніцы або да спосабаў яе паведамлення*⁶.

Аднак захапленне настаўніка навукай, любоў да свайго прадмета не заўсёды ўплываюць на рост яго аўтарытэту, аказваюць станоўчае ўздзеянне на навучэнцаў і становяцца крыніцай іх пазнавальнага інтарэсу. У вучняў можа фарміравацца адмоўнае стаўленне да настаўніка па прычынах, не звязаных непасрэдна з вучэбнай дзейнасцю (напрыклад, у сувязі з прапушчэннем ім бестактоўнасцю, амаральным учынкам і г. д.). У такім выпадку ў вучэбнай дзейнасці вучняў можа назірацца згасанне матывацыі. Настаўніку, да якога вучні ставяцца адмоўна, цяжка фарміраваць у іх станоўчыя адносіны да вывучэння прадмета, нават

*калі ён валодае высокім педагогічным майстэрствам, бо зносіны з педагогам выклікаюць у іх адмоўныя эмоцыі. Вучні не могуць сумяшчаць у сабе адначасова і любоў да прадмета і непрыязнасць да настаўніка, які яго выкладае, бо да асобы педагога і да яго дзейнасці выказваюцца аднолькавыя пачуцці*⁷.

Таму неабходна памятаць, што выпрацоўваюцца і рэгулююцца адносіны паміж вучнямі і настаўнікамі пры дапамозе *педагогічнага тaktu* настаўніка. Яго тактоўнасць выяўляецца ў тым, што разнастайнымі спосабамі ўздзеяння на вучняў ён даводзіць ім, што ўсе патрабаванні і рэкамендацыі — неабходныя, заўвагі — справядлівыя, а заа-

хвочванні — шчырыя, што выкананне ўсіх патрабаванняў з'яўляецца абавязковым для паспяховай вучобы⁸. На гэтай аснове ў вучняў ствараецца добразычлівае стаўленне да ўсіх разнастайных вучэбна-выхаваўчых дзеянняў настаўніка.

Настаўнік не толькі фарміруе ў вучняў адноўнае стаўленне да іх сваімі паводзінамі, стылем і вынікамі іх дзейнасці, знешнім выглядам і паводзінамі, але і сваімі якасцямі і якасцямі ўспрымаюцца многімі вучнямі, асабліва ў малодшым школьным і падлеткавым узросте, у пэўным сэнсе як эталон. Таму на яго праца дзе зносінаў з вучнямі, адносінаў да грамадства і працы і да самага сябе фарміруюцца рысы характару вучняў, іх думкі і пачуцці, іх уласныя асобныя адносіны.

Сярод *важнейшых прафесійных якасцяў настаўніка* сучаснага настаўніка гісторыі можна пералічыць дасканаласць ведання свайго прадмета, выдатны інтэлект, эмпатычнасць, здольнасць свядома арыентавацца ў новых з'явах грамадска-палітычнага жыцця і навуковых канцэпцыях і даступнасць іх прэнтаваць іх, выкарыстоўваць сучасныя інфармацыйныя сродкі і тэхналогіі навучання, рэальна арыентаваны падыход у адукацыйным працэсе.

Трэба адзначыць, што фарміраванне настаўніка — працэс працяглы і бесперапынны. Ён пачынаецца з моманту свядомага прафесійнага выбару і адбываецца на працягу ўсёй працоўнай дзейнасці. Існуе вельмі трапная характарыстыка дзейнасці настаўніка як аднаго з *майсцэрства практычнага майстэрства*. Сапраўды, тым характар прафесіі настаўніка вызначаецца яго прыватнай прыродай і дынамікай яго працы. Гістарычная навука пастаянна развіваецца, што садзіць на яе ўдасканаленню зместу гістарычнай адукацыі. Разам з тым з'яўляюцца і ўкараняюцца новыя педагогічныя ідэі, метады і тэхналогіі навучання. Працэс навучання мяняецца і развіваецца і ў вучань, што патрабуе няспынных зменаў у працы і характары дзейнасці настаўніка, працягвае яго ставіць і вырашаць новыя педагогічныя задачы. Зразумела, што ўсё гэта патрабуе ад педагога не толькі сістэматычна ўдасканальваць свае прафесійныя кампетэнцыі, але і знаходзіцца ў пастаянным творчым пошуку.

Нават тады, калі настаўнік карыстаецца гатовымі метадычнымі рэкамендацыямі і сцэнарыямі арганізацыі ўрока, яму даводзіцца вызначаць мэты і змест вучэбнага матэрыялу, спосабы арганізацыі вучэбна-пазнавальнай дзейнасці вучняў і адаптаваць іх да ўмоў навучання ў кожным канкрэтным класе. А гэта ўжо з'яўляецца пачаткам творчага пошуку. Таму *педагогічная творчасць* — гэта неад'емная рыса прафесіі настаўніка гісторыі, калі неабходна вырашаць адукацыйныя задачы ў

нестандартных і зменлівых сітуацыях рэальнага вучэбнага працэсу.

Важнейшым аспектам у рабоце настаўніка з'яўляецца *самаацэнка і аналіз уласнай дзейнасці*, што дазваляе, у прыватнасці, вызначыць прычыны ўзнікнення супярэчнасцяў паміж педагагічнымі мэтамі і магчымымі сродкамі іх дасягнення. У методыцы вылучаецца пяць груп узаемазвязаных і ўзаемаабумоўленых пытанняў для самааналізу і самаацэнкі ўласнай педагагічнай практыкі⁹.

Першая група пытанняў тычыцца выніковасці ўласнай дзейнасці: а) якіх поспехаў дасягнулі вучні ў засваенні ведаў, уменняў і навыкаў? б) ці ўсё задавальняе мяне ў гэтых дасягненнях? *Другая група* — гэта пытанні па высвятленні прычын недастатковай выніковасці навучання. Гэтыя прычыны ўмоўна можна падзяліць на дзве групы: чаму вучні маюць вынікі навучання ніжэй за чакаемыя і ў якой меры можна паўплываць на іх адносіны да вучэбнай дзейнасці. *Трэцяя група* пытанняў звязана з вызначэннем рэзерваў для павышэння эфектыўнасці ўрока: выкарыстанне якіх канкрэтных форм, метадаў, прыёмаў, сродкаў навучання выклікае ў настаўніка цяжкасці або не дае чакаемага выніку і што можна зрабіць для пераадолення гэтага. *Чацвёртая група* пытанняў накіраваная на аналіз узроўню прафесійнай кампетэнтнасці настаўніка — ацэнку яго прадметных і метадычных ведаў і ўменняў. *Пятая група* звязана з аналізам і ацэнкай паводзінаў настаўніка ў прафесійнай сферы. Неабходна каб настаўнік здолеў ацаніць тых са сваіх асобных якасцяў, якія з'яўляюцца найбольш важнымі для выкладання гісторыі.

Падобны самааналіз дазваляе настаўніку карэктаваць сваю педагагічную дзейнасць, правільна вызначаць напрамкі самаадукацыі і павышэння кваліфікацыі, забяспечваць няспынны прафесійны рост у адпаведнасці з патрабаваннямі грамадства і сучасным узроўнем развіцця гістарычнай і педагагічнай навук.

Роля настаўніка ў многім яшчэ вызначаецца і тым, да рэалізацыі якой *мадэлі навучання* імкнецца яго дзейнасць. У многім яна накладвае свой адбітак на яго стыль працы і педагагічных зносінаў. Напрыклад, у *традыцыйнай мадэлі* педагог, як правіла, накіраваны на ведаў, а не на вучня, што часцяком прыводзіць да адчужэння навучэнцаў ад зместу прадметнага матэрыялу. Пазіцыі настаўніка і вучня ў такіх умовах рэзка разведзеныя і нават палярызаваныя. Пры планаванні адукацыйнага працэсу настаўнік галоўным чынам плануе ўласную дзейнасць, прычым урок будзеца ў адпаведнасці з яго жаданнямі (раскрыць змест тэмы, правесці ўрок па плане і г. д.), што можа не супадаць з актуальнымі імкненнямі і пазнаваль-

нымі патрэбамі вучняў. *"Там, дзе педагог выступае ў ролі звычайнай помпы, што накачвае вучня ведамі, ён з поспехам можа быць заменены падручнікам, слоўнікам, картай, экскурсіяй"*, — у сувязі з гэтым адзначаў выдатны савецкі псіхолог Л.С.Выгоцкі¹⁰.

Педагог, які аддае прыярытэт прынцыпам *асобасна арыентаванага навучання*, на сваіх уроках імкнецца стварыць умовы для развіцця крэатыўнасці вучняў; падтрымлівае іх жаданне працаваць самастойна; дае свабоду выбару прыёмаў і сродкаў дасягнення пастаўленых вучнямі мэтаў; індывідуалізуе вывучэнне вучэбнага матэрыялу ў залежнасці ад індывідуальных здольнасцяў вучняў; стварае ўмовы для рэалізацыі ідэй, якія вылучаюцца імі на ўроку.

Па сутнасці, у дадзенай мадэлі навучання педагог выступае ў ролі *фасілітатара* (*гэты тэрмін быў уведзены амерыканскім псіхологам К.Роджэрсам, ад англ. "to facilitate" — "спрыяць, стымуляваць, актывізаваць"*). Дзейнасць настаўніка накіраваная не столькі на ліквідацыю недахопаў у ведах і паводзінах вучня, колькі на развіццё яго станоўчых якасцяў. У асобасна арыентаванай мадэлі адукацыйны працэс будзеца на аснове актуальных патрэбаў навучэнцаў — у пазнанні, у самасцвярджэнні, у зносінах, у дзейнасці, у самарэалізацыі. У гэтых умовах цяжкасці, якія сустракаюць вучні ў працэсе вывучэння прадмета, не перашкода, а неабходная ўмова для іх асобаснага развіцця. Вобразна кажучы, настаўнік ідзе *"не з ведамі да вучня, а з вучнем да ведаў"*¹¹, клапацічыся пра пераадоленне адчужэння навучэнцаў ад прадметнага матэрыялу і забеспячэнне іх больш высокай матывацыі да пазнавальнай дзейнасці.

Аналіз асаблівасцяў выкладчыцкай дзейнасці настаўніка ў рамках мадэлі асобасна арыентаванага навучання можна завяршыць удалай заўвагай сучаснага расійскага дыдакты Д.Р.Лявітэса: *"калі настаўнік працуе ў класе, дзе мэты вучняў найпрост не звязаныя з дадзеным вучэбным прадметам, то першачарговай мэтай настаўніка становяцца не ведаў, уменні і навыкі вучняў, а розныя пазнавальныя патрэбы, унутраныя матывы і, нарэшце, уласныя мэты вучэбнай дзейнасці яго вучняў"*¹². Толькі вырашыўшы дадзеную задачу, педагог можа разлічваць на поспех у прадметнай вобласці.

Таму можам зрабіць выснову, што на сучасным уроку гісторыі вучань не проста вывучае матэрыял, а *рэалізуе свой інтэлектуальны і творчы патэнцыял* у створаных настаўнікам адукацыйных умовах, *выяўляе і развівае свае здольнасці*. Менавіта праз самарэалізацыю вучань засвойвае прадметную вобласць ведаў, якая ў працэсе навучання набывае асобасную значнасць.

Пры гэтым у працэсе навучання новае адкры-
ваецца не толькі для вучня, але і для самога на-
стаўніка. Творчы, эўрыстычны ўрок ніколі не бу-
дзе падобны на іншыя. Папярэдні план урока мо-
жа быць прыкладна адным і тым жа для розных
класаў, але вынікі вучняў будуць заўсёды новы-
мі. У гэтым, на думку члена-карэспандэнта Ра-
сійскай акадэміі адукацыі А.В.Хутарскога, і
ёсць сэнс настаўніцкага шчасця — *даць магчы-
масць кожнаму праявіць сябе па-свойму, вывуча-
ючы адны і тыя ж "вечныя" пытанні*¹³.

Такім чынам, роля настаўніка сапраўды
з'яўляецца ключавой не толькі ў сістэме адукацыі,
але і ў грамадстве ў цэлым. **Выкладанне гісторыі
адыгрывае вызначальную ролю ў фарміраван-
ні грамадзянскіх, патрыятычных, сацыяльных і
духоўных якасцяў асобы і таму патрабуе высока-
га ўзроўню сфарміраванасці прафесійных кампе-
тэнцый, педагогічнага майстэрства і адпаведных
маральных якасцяў. Яно не можа быць справай
людзей, якія не маюць прызначэння да педагогіч-
най дзейнасці, не ўсведамляюць адказнасці за
маштабы і вынікі сваёй дзейнасці або нават вы-
падкова трапілі ў школу. У канчатковым выніку
менавіта ад сённяшняга школьнага настаўніка
гісторыі ў многім залежыць, якім будзе белару-
скае грамадства першай паловы XXI стагоддзя.**

¹ Багдановіч І.І. Методыка выкладання гісторыі ў
школе: вучэбны дапаможнік. Мн., 2009. С. 279.

² Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 8 т. Т. 2. М. —
Л., 1948. С. 64.

³ Островский О.Б. Формирование познавательного
интереса учащихся к изучению вопросов культуры
(на материале курсов истории 7—8 кл.): автореф. дис.
... канд. пед. наук: 13.00.02; Ленингр. гос. пед. ин-т.
Л., 1988. С. 9.

⁴ Иванов В.Г. Развитие и воспитание познаватель-
ных интересов старших школьников. Л., 1959. С. 43.

⁵ Миленский А.Я. Формирование у подростка инте-
реса к учению. Мн., 1969. С. 133.

⁶ Там жа. С. 136.

⁷ Там жа. С. 140.

⁸ Там жа. С. 143.

⁹ Профессиональная деятельность молодого учителя
(социально-педагогический аспект) / под ред. С.Г.Вер-
шиловского, Л.Н.Лесохиной. М., 1982. С. 87—91.

¹⁰ Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.,
1996. С. 359.

¹¹ Запрудский Н.И. Моделирование и проектирова-
ние авторских дидактических систем. Мн., 2008. С. 81.

¹² Левитес Д.Г. Автодидактика. Теория и практика
конструирования собственных технологий обучения.
М., 2003. С. 48.

¹³ Хутарской А.В. Что такое современный урок // Интернет-журнал "Эйдос" [Электронный ресурс].
2012, № 2. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0529-10.htm>.