

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«ОРЛОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**О.Ф. Турянская**

**Теоретические основы  
лично ориентированного  
подхода к обучению**

**М О Н О Г Р А Ф И Я**

**Издательство ОГУ  
Орел - 2015**

ББК 74.263.2  
УДК 371.32  
Т 89

Печатается по решению  
редакционно-издательского совета  
ФГБОУ ВПО «Орловский  
государственный университет»  
протокол № 9 от 28.04.2015 г.

**Рецензенты:** **Алдошина М.И.** – доктор педагогических наук, профессор  
**Гелла Т.Н.** – доктор исторических наук, профессор

**Турьянская О.Ф.** Теоретические основы лично ориентированного подхода к обучению: Монография. - Орел: Издательство ФГБОУ ВПО «ОГУ», 2015. - 278 с.

В монографии рассматриваются философские, социально-психологические и педагогические основы построения лично ориентированного обучения в школе. В книге представлена модель личности учащегося и адекватная ей модель процесса лично ориентированного обучения как элементы единой дидактической системы; рассматриваются, раскрываются и обосновываются их естественные взаимосвязи и взаимозависимости.

Исходя из психологической структуры личности, автором определены стратегические и тактические цели, содержание и результаты процесса обучения истории в школе, дана оригинальная авторская классификация методов обучения, определена соответствующая типология уроков, описаны приемы и средства диагностики достижений учащихся в обучении.

Для учителей, студентов, аспирантов, магистрантов и специалистов в области образования.

**ISBN 978-5-9929-0293-8**

© Турьянская О.Ф., 2015  
© ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет», 2015

*Памяти моих родителей -  
А.А. Максимовской,  
Ф.К. Максимовского  
посвящаю*

## **ВВЕДЕНИЕ**

Основную задачу нашего исследования мы видели в том, чтобы выявить и обосновать теоретико-дидактические основы создания такой модели школьного исторического образования, которая бы обеспечила эффективное использование образовательно-воспитательного потенциала истории как элемента духовной культуры народа в процессе социально-культурного, духовного становления, самоопределения и самоидентификации личности учащегося.

В соответствии с этим, нами была рассмотрена категория личность в философском и психологическом аспектах, а также выявлены пути становления личности, которые нашли свое отражение в трудах К. Абротса, А. Адлера, А. Асмолова, К. Абульхановой-Славской, М. Бахтина, Л. Божович, Е. Кабановой-Меллер, А. Ковалева, А. Леонтьева, Д. Леонтьева, А. Маслоу, В. Мясищева, А. Петровского, К. Роджерса, С. Рубинштейна, Р. Стернберга, Э. Эриксона, К. Юнга и др. Разработанная на этой основе авторская модель структуры личности представляет собой систему, состоящую из социально-психологических качеств, которые актуализируются и развиваются средствами обучения.

С целью определить способы актуализации и развития духовных и психологических качеств личности на уроках истории в момент взаимодействия её с «историческим» (выражение Н. Бердяева), была рассмотрена категория «способы исторического познания». Как показали проведенные нами исследования, единого понимания путей исторического познания в философии истории нет. В связи с этим, большое значение для теоретического уровня осмысления проблемы имели труды представителей исторической науки, философии истории: Н. Бердяева, Л. Гумилева, К. Маркса, П. Сорокина, С. Соловьева, А. Тойнби, П. Флоренского, В. Феллера, О. Шпенглера, Ф. Шиллера и др.

Педагогический подход к проблеме становления личности в процессе обучения, ставший теоретической основой нашего исследования, и сыгравший ключевую роль в ее концептуальном решении, представлен взглядами Ш. Амонашвили, П. Каптерева, Я. Коменского, Я. Корчака, Б. Коротяева, В. Краевского, И. Лернер, С. Лысенковой, Л. Толстого, О. Савченко, Г. Селевко, В. Слободчикова, М. Скаткина, В. Сухомлинского, О. Сухомлинской, Д. Ушинского, А. Умана, Г. Шевченко, А. Хуторского, А. Фурмана и др.

Методический уровень решения проблемы освещен в работах К. Баханова, А. Вагина, Е. Вяземского, П. Горы, Г. Годера, Н. Дайри, И. Лернера, П. Лейбенгруба, Л. Мельника, А. Степанищева, О. Стреловой, М. Стражева и др. Среди инновационных педагогических подходов к построению обучения теория личностно ориентированного воспитания и

обучения наиболее полно отражена в трудах И. Беха, Е. Бондаревской, С. Подмазина, В. Серикова, С. Савченко, И. Якиманской и др.

Разработанная нами на основе философских, психолого-педагогических идей и теорий концепция личностно ориентированного обучения, представляет собой модель педагогической системы, которая характеризуется единым основанием для выбора целей, содержания, методов, средств и форм обучения. Таким основанием является развивающаяся личность школьника. Её духовные и психологические потребности, интеллектуальные способности, эмоционально-ценностные отношения, которые в процессе взаимодействия учителя и учащихся актуализируются и развиваются в определенной системе, позволяя школьнику выявлять свои сильные и слабые стороны, создавая «теорию» самого себя, свою позитивную «Я – концепцию». Иными словами, предлагаемая нами модель личностно ориентированного обучения представляет собой педагогическую систему взаимосвязанных и взаимообусловленных целей, содержания, методов, приёмов и средств деятельности учителя и учащихся, направленных на достижение не только функциональных, но и психологических результатов обучения. Данная система, включая в себя все достижения традиционного обучения, имеет целый ряд особенностей, которые позволяют определить её как инновационную.

Научная новизна работы связана с определением и разработкой всех компонентов учебного процесса в соответствии с личностно ориентированной образовательной парадигмой. А именно: в авторском понимании стратегических и тактических *целей* школьного исторического образования, категории «*содержание образования*». В разработке авторской классификации *методов* обучения и соответствующей типологии *уроков*; в определении *результатов* обучения, которые проявляются и на функциональном, и на психологическом уровне и критериев их диагностики.

Все эти категории определены как компоненты единого процесса, в единстве и взаимосвязи, и представляют собой элементы педагогической системы, главным основанием и ориентиром построения которой является личность.

## ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

### *1.1. Личностно ориентированный подход в педагогике – традиции и инновации*

Новые реалии жизни обусловили процессы активного переосмысления теоретических, в частности, философских, психолого-педагогических основ построения всего образовательного пространства в России. В этих условиях особенно важной становится проблема выбора ориентиров и направлений в осуществлении реальной педагогической практики. В этом смысле сегодня в педагогической науке особенно ярко проявляются две тенденции: антропоцентризма и социоцентризма, как реальных оснований выбора «отправной точки» построения учебно-воспитательного процесса.

Педагогика антропоцентризма в качестве главного ориентира и критерия эффективности, главной сущностной цели процесса выдвигает личность обучаемого, с присущими ей потребностями в самоосуществлении, самопознании, саморазвитии.

В педагогике социоцентризма личность есть не цель, а средство выполнения так называемого «социального заказа» к институтам народного образования. В зависимости от актуальных потребностей социума, из детей растили то «строителей коммунистического общества», как это было в СССР, то «истинных арийцев», как в нацистской Германии, то, например, «свідомих» т.е. сознательных украинцев, как это делается сегодня в школах на территории Украины. Историческая практика показывает, что однозначная социальная направленность образования позволяет очень эффективно решать возложенные на него задачи «формирования» необходимого для целей данного государства человеческого «образа» из своих воспитанников. Чем эта эффективность в своей крайней степени оборачивается в исторической перспективе, мы знаем из истории XX века, а теперь уже и века нынешнего. Страшный тип «настоящего», то ли арийца, то ли борца-революционера, то ли строителя коммунизма, которому все дозволено и ничего не стыдно, у которого «цель оправдывает средства», этот страшный тип бесчеловечного человека ярко проявил себя в эпохи социальных потрясений и государственного строительства, беспрецедентных по своему насильственному характеру.

Что касается рядового человека, ориентированного в своем сознании на определенный тип общества, то история последних лет показывает, что когда один тип общества сменяется другим, когда незыблемые некогда идеалы рушатся, личность остается один на один со своими убеждениями, проблемами, мыслями, чувствами и не всегда способна приспособиться к новым условиям бытия.

Таким образом, новейшая история свидетельствует, что в современном быстро меняющемся мире одни социальные ориентиры сменяются другими, и соответственно, меняются и «социальные заказы» к образовательно-

воспитательной системе. В этом смысле задача социоцентрической педагогики – обеспечить ориентацию воспитанника на принятие целей и ценностей данного общества, обеспечить его адаптацию к потребностям социума. В этих условиях все более очевидным становится то обстоятельство, что неизменными при этом остаются сами механизмы воплощения этих «заказов» в жизнь. Это механизмы манипуляции, которые характеризуются отношением к человеку как к средству для достижения некоторой цели. Манипуляция – это стремление навязать человеку какое-то действие, деятельность как нечто такое, что ему самому нужно, что он сам хочет [1, с.228]. Если подходить к воспитанию и образованию подрастающих поколений с точки зрения интересов конкретной личности, то социоцентрическое построение учебно-воспитательного процесса покажется нам исторически ограниченным.

Иначе обстоит дело с личностно ориентированным образовательно-воспитательным процессом, который наоборот предстаёт перед нами как непреходящий механизм возвращения человеческого в человеке. Забота человека о себе, о своем самоосуществлении, о своей самореализации является, по мнению философов, одновременно и заботой о мире [2, с.211].

Отношение личности к себе, которое выходит за рамки эгоцентризма, распространяясь на других и на целый мир, высшей целью такого отношения становится *согласие* с миром и с самим собой. Такое согласие Григорий Сковорода назвал очень емким понятием - «родство». На наш взгляд, главная задача школы и других образовательно-воспитательных институтов заключается в том, чтобы обеспечить средствами учебно-воспитательного процесса «встречу» (Bollnow O.) человека с самим *собой, миром и Богом*. Что бы реальным психологическим результатом общих – и ученических, и учительских усилий были: встреча духовных стремлений ребенка с живыми элементами окружающего мира, встреча внутренних сил личности с самой личностью, встреча с реальностью, с новым, созданным миром и другими людьми [3, с. 34]. Такая встреча – это, прежде всего, движение воспитателя и воспитуемого друг к другу [254, с. 91]. Но при этом роль воспитателя может сыграть и герой из прошлого, и историческая идея или событие, и соответствующее их восприятию эмоциональное переживание и т.п.

Таким образом, мы можем говорить о личностно ориентированном педагогическом процессе в том случае, когда его задача заключается в том, чтобы путь предметного познания обернулся для учащихся прежде всего познанием своих духовных и интеллектуальных потенциалов, своих личностных возможностей и ограничений, своих сильных и слабых сторон.

Такое обращение к личности обучаемого, при котором «родство» (Г. Сковорода) или «солидарность» (Патриарх Кирилл) с миром, с другими людьми, с самим собой становится сущностью личностного отношения и переживания действительности, такое отношение к личности и есть, на наш взгляд, действительно социальным, и представляет главную задачу личностно ориентированного образовательно-воспитательного процесса.

В процессе исследования научной литературы, мы пытались выявить сущность подхода, который в современной педагогической науке определяют как личностно ориентированный.

Справедливости ради, следует отметить, что личностно ориентированный подход к организации педагогического процесса являлся новаторским достаточно условно. Для истинных педагогов ребенок как главная ценность и ориентир всех усилий существовал задолго до того, как в педагогическую науку вошел термин «личностно-ориентированное обучение и воспитание».

В доказательство этой нашей позиции приведем лишь несколько примеров. Вспомним педагогическое творчество Л. Толстого, Д. Ушинского, Я. Корчака, Д. Дьюи, П. Каптерева, В. Сухомлинского и др. педагогов-гуманистов, которые исповедовали ребенка как смысл, цель и результат своей педагогической деятельности.

Так, в своем очерке «Воспитание и гармоническое развитие человеческой личности» Л. Толстой утверждает: «Воспитывая, образовывая или, как хотите, действуя на ребенка, мы должны иметь и имеем бессознательно одну цель – достигнуть наибольшей гармонии в смысле правды, красоты и добра... Здоровый ребенок рождается на свет, вполне удовлетворяя тем требованиям безусловной гармонии в отношении правды, красоты и добра, которые мы носим в себе... Но ребенок живет, каждая сторона его существа стремится к развитию, перегоняя одна другую, и большею частью самое движение вперед этих сторон его существа мы принимаем за цель и содействуем только движению, а не *гармонии развития*. В этом заключается вечная ошибка всех педагогических теорий» [37, с.82 - 83].

Этот педагогический вывод писателя, на наш взгляд, вполне справедлив и современен. Мы торопим психологическое развитие детей, ни мало не заботясь о том, а сохраняется ли при этом гармония развития? Отдавая приоритет развитию познавательной сферы в ребенке, мы перестали, например, заботиться о его физической крепости и здоровье. Развивая теоретическое мышление мы увели учебный процесс в сторону от возрастных возможностей и потребностей детей и подростков. Результатом этого стала массовая потеря интереса школьников к учебной деятельности. Эмоциональная сфера учащихся мало задействуется в обучении, позитивное отношение к предмету не является общим и непреложным ориентиром педагогической деятельности, а как результат – победа компьютерных игр, мира «фэнтэзи» над реальной жизнью и активными формами самореализацией подростка.

Как видим, Льва Толстого очень беспокоило то психологическое воздействие, которое современная ему школа оказывала на детей. Описывая психологическое состояние обычного школьника, он рисует такой портрет: «вы видите измученное, сжавшееся существо, с выражением усталости, страха и скуки..., существо, которого душа, как улитка, спряталась в свой домик» [Там же. с.67]. Средством, которое обеспечит продвижение ребенка в сторону гармонического соединения правды, добра и красоты в детской

душе, Толстой считал *свободу*. Удивительно современно звучат его мысли о том, что ребенок в школе должен иметь возможность «выбора» и даже «протеста». А главное – свободу проявлять себя, потому что «критериум педагогики есть только один – свобода». Разрабатывая методы обучения, Л. Толстой огромное значение придавал непринужденности всего процесса. Он писал: «я возбуждение интереса в ученике, наивозможнейшее облегчение и потому непринужденность и естественность учения считаю основным и единственным мерилем хорошего и плохого учения» [37, с.80].

Для нас особенное значение имеют мысли писателя о роли учителя, родителя, взрослого в жизни ребенка. Он выводит правило для хорошего воспитания: «самому жить хорошо, т.е. самому двигаться, воспитываться: только этим люди влияют на других, воспитывают их, и тем более на детей, с которыми они связаны » [37, с.95]

Как видим, наше понимание личностно ориентированного обучения как единого и для учащихся, и для учителя пути развития и становления личности, находит подтверждение в педагогических взглядах Л. Н.Толстого, который, по нашему убеждению, является, наряду с К. Д. Ушинским, одним из первопроходцев новой педагогической парадигмы в Российской империи на рубеже XIX и XX веков.

В трудах другого российского педагога-гуманиста начала XX века, П.Ф. Каптерева, впервые создан ориентир всей образовательной деятельности школы в виде «образовательного идеала». Этот идеал ученый видел в образе «человека культуры», который чувствует себя энергичным и деятельным членом современного культурного общества, понимает тесную связь своей личности с человечеством и родным народом, который «по мере сил двигает человеческую культуру вперед». Это человек, чувствующий раскрытыми в себе все свои способности и свойства, не страдающий от внутренней дисгармонии своих стремлений. Это человек здоровый, физически развитый, «чувствительный и к радостям тела». Он не только знающ, но и сообразителен, «у которого царь в голове», умеет не только думать, но и работать физически, наслаждаться красотой природы, искусства [38, с.435]. В трудах П.Ф. Каптерева отчетливо проводилась мысль о том, что главное общественное предназначение образования связано с развитием культуры личности, что именно ростом культуры каждого человека только и может обеспечиваться духовно-нравственный прогресс человечества.

Не смотря на то, что ориентиром в воспитании и образовании П. Каптерев провозглашал культуру и ее блага, мы видим в его работах объективную гуманистическую и личностную направленность. Так, педагог-гуманист понимал процесс обучения, как процесс саморазвития личности. Он писал: «Дитя само учится наблюдать окружающие явления, выводить заключения, мыслить, бороться с встречающимися препятствиями, осуществлять свои желания, быть сострадательным, любящим и т.п. Родители приходят ему на помощь, но эта помощь в развитии названных процессов совершенно ничтожна, по сравнению с тем, что дети делают сами» [Там же, с.353].



В зарубежной педагогической теории и практике первой половины XX века особый интерес, с точки зрения ориентированности процесса на удовлетворение потребностей и интересов ребенка, представляет деятельность Я. Корчака. В своей книге «Когда я снова стану маленьким» он писал: «Не насилюйте душу человека, внимательно приглядывайтесь к законам естественного развития каждого ребенка, к его особенностям, стремлениям, потребностям».

На образовательном пространстве СССР особую роль в ориентации процессов воспитания и обучения на удовлетворение духовных и психологических потребностей личности ребенка сыграл выдающийся педагог В.А. Сухомлинский, который главной ценностью своей жизни считал любовь к детям. Определяя смысл своей жизни, В. Сухомлинский дал ответ, подтвержденный всей его деятельностью и ставший действенным педагогическим ориентиром для современной педагогической практики и теории: «Что самое главное было в моей жизни? Без раздумий отвечаю: любовь к детям» [39, с.3].

В наследии замечательного педагога нас привлекает глубокое видение того, что не только развитие, но и гармония развития личности, соотносимая с «гармонией педагогических воздействий» на ребенка были объектом анализа В.А. Сухомлинского. Он писал: «Сущность этой проблемы... заключается в следующем: педагогический эффект *каждого* средства воздействия на личность зависит от того, насколько продуманы, целенаправленны, эффективны *другие* средства педагогического воздействия» [Там же, с.213].

Особенно важным и в теоретическом, и в практическом плане для нашего исследования является новаторский для своего времени подход В.А. Сухомлинского к осмыслению сути детства. В традициях советской педагогики было трактовать детство как этап подготовки человека к взрослой жизни. У В.А. Сухомлинского, напротив, «детство – важнейший период человеческой жизни, не подготовка к будущей жизни, а настоящая, яркая, самобытная, неповторимая жизнь» [Там же, с.11]. По его убеждению, «жизненный путь от детства к отрочеству должен быть путем радости, бодрости – это одно из самых важных правил нашей воспитательной работы. Радость как источник оптимистической уверенности ребенка в своих силах является условием того богатства действительных отношений к окружающему миру, без которого не может быть духовного развития...» [40, с.33].

Исследуя детство, В.А. Сухомлинский приходит к выводам философского уровня обобщения. Так, например, его понимание смысла детского и человеческого бытия удивительным образом согласуется с позициями В. Франкла о смыслах человеческой жизни. Вспомним слова философа и психолога о том, что главных смыслов человеческой жизни всего три: «отдаваться делу, которому человек себя посвятил, человеку, которого он любит, или Богу, которому он служит». В своей книге «Мудрая власть коллектива» (1975г.) украинский педагог пишет: «Высший смысл жизни... есть деяние. Только в труде каждый из нас выражает себя как человек, как

личность... труд – это одно из самых чистых и самых благородных источников эмоционального состояния, радости деяния, созидания. Благодаря труду, через труд, через умение и мастерство человек проявляет себя... Труд, в котором человек раскрывает себя, □ это и есть то достоинство, которое поднимает человека в собственных глазах в коллективе».

Не менее важной целью в деле ориентации личности на пути духовного становления В.Сухомлинский считал достижение того, чтобы ученик «сознательно стремился к гармонии собственного «я» с интересами других людей» [Там же, с.52]. Надо сказать, что ученый-педагог, в соответствии с веяниями своего времени, развитие личности отождествлял с процессом ее социализации: «процесс приобщения личности к обществу, и, следовательно, процесс формирования личности ученые называют *социализацией*» [Там же, с.51]. Но как истинный педагог-гуманист он дает тут же свою трактовку этого процесса: «Если вам посчастливилось достичь того, что ваш ребенок впервые пережил настоящую горе и заплакал, познав умом и сердцем горе другого человека, - можете быть уверены в том, что вы правильно поставили его на тропинку социализации» [Там же, с.53]. Как видим, отношение к другому человеку как к самому себе, понимание и сопереживание ему, другими словами, искренняя, глубокая любовь к людям и детям, вот еще один смысл человеческой жизни, который мы открываем в книгах писателя-педагога: «чтобы стать настоящим воспитателем детей, надо отдать им свое сердце» [39, с.10]. Что же касается *служения*, в котором человек, по В.Франклу, может найти смыслы своей жизни, то В.А. Сухомлинский понимал его как служение Отечеству. Он был убежден, что гражданские мысли, чувства, тревоги, гражданский долг, гражданская ответственность – это основа человеческого достоинства [42, с.197].

Таким образом, не только творчество, но и вся жизнь В.А. Сухомлинского были абсолютно ориентированы на главные смыслы истинно Человеческой жизни - самозабвенный труд, безграничную любовь к людям и бескорыстное служение Отечеству.

В современной педагогике личностно ориентированный подход имеет свою историю и связан с именами педагогов-новаторов: Ш. Амонашвили, Е. Ильина, С. Лысенковой, С. Соловейчика, В. Шаталова, М. Щетинина. Показательно, что теоретические выводы этих замечательных педагогов были сделаны на основе многолетнего педагогического опыта, который реально был направлен на актуализацию духовных потребностей и развитие психологических способностей учеников, на формирование позитивной «Я–концепции» каждого школьника и обеспечение роста их самоуважения.

Так, взгляды педагога-новатора Ш.А. Амонашвили, вполне соответствуют педагогическим позициям В.А. Сухомлинского относительно понимания сущности детства. Ш. Амонашвили пишет: «Дети живут поминутно, почасово, ежедневно, живут без отдыха, и педагогическая формула, что мы готовим их к жизни, для них не имеет никакого смысла» [43, с. 4].

Другой видный советский педагог С.Л. Соловейчик в своей книге «Педагогика для всех» так определил основные ориентиры педагогической деятельности: «Мы воспитываем не ребенка, а человека. Человека в человеке. Личность. Внутренний мир человека – это и есть его личность». В этой книге известный педагог определил и главный путь воспитания личности: «Воспитание – это научение свободе, научение самоосвобождению. Ребенка и подростка развивает не свобода, как иногда думают, а собственные действия по добыванию свободы, *самоосвобождение*». По утверждению автора первая цель воспитания, явная и бесспорная, заключается в самостоятельности. При этом, самостоятельный – значит свободный, а свобода зависит от важности и величины доступных нам жизненных выборов. Образованный свободнее неграмотного, потому что у него больше выборов в жизни, ему многое доступней. Но у него и больше ответственности за выбор, поступки его сильнее влияют на судьбу [44, с.14-16].

Не менее значимый ориентир педагогической деятельности предлагает С.Н. Лысенкова, которая пишет: «Успех в труде – первоочередное условие становления личности человека... Результаты труда ученика определяют его настроение, отношение к учебе, положение и самочувствие в коллективе одноклассников» [45, с.86].

Анализ трудов вышеперечисленных авторов позволяет сделать вывод, что к концу 80-х годов реальный педагогический процесс, организованный лучшими советскими учителями, представленный в деятельности педагогов-новаторов, был ориентирован на развитие личности, на удовлетворение духовных потребностей и реализацию способностей школьников, пронизан отношениями любви и уважения к детям, пропитан духом творчества. Та же тенденция просматривается в научном педагогическом поиске последних десятилетий, направленном на определение новых векторов педагогической деятельности, ориентированных на культурологические, антропоцентрические ценности.

Весь спектр научных поисков, проводимых в русле определения личностно ориентированного подхода можно разделить, впрочем, вполне традиционно, на поиски в области воспитания, и поиски, связанные с решением проблем обучения. В теории обучения и воспитания личностно ориентированный подход освещался в работах Е. Бондаревской, И. Беха, М. Кларина, С. Подмазина, Г. Селевко, В. Серикова, В. Слободчикова, А. Тубельского, О. Турянской, А. Хуторского И. Якиманской.

Личностно ориентированный тип образования и воспитания определяется как обеспечивающий развитие личности, поддерживающий ее индивидуальность, полноценное удовлетворение образовательных, духовных, культурных, жизненных потребностей и запросов человека [83, с.8]. Этот тип образования предполагает свободу выбора каждым учеником или студентом содержания и способов образования, средств самореализации в культурно-образовательном пространстве. Другими словами, это образование, повернутое к человеку и наполненное смыслами человеческого бытия [83, с.8].

В зависимости от того, с позиций какой науки личностно ориентированный подход рассматривается, он имеет разную концептуально-понятийную основу.

Так, философия современного образования исследует этот подход с помощью категорий духовных потребностей личности, духовности и механизмов его воспитания, свободы, саморазвития, самосознания, целостности, диалога, различных форм самовыражения личности (Г. Батищев, И. Бех, М. Евтух, И. Зязюн, Б. Коротяев, В. Кремень, В. Курило, В. Лутай, В. Огневьюк, А. Савченко, О. Сухомлинская, Г. Шевченко и др.).

Психологическая наука, концепцию личностно ориентированного обучения представляет через раскрытие вопросов о сущности и функциях личности, о механизмах ее становления и развития, о смысловой сфере личности, о деятельности, рефлексии, переживаниях и диалоге как механизме приобретения личностного опыта (Л. Анциферова, Б. Ананьев, А. Асмолов, Г. Гонсалес, В. Давыдов, Э. Эриксон, Е. Ильин, Г. Ковалев, А. Маслоу, А. Петровский, К. Роджерс, Р. Стернберг, В. Слободчиков, С. Степанов и др.).

В педагогике личностно ориентированный подход рассматривается в связи с определением категорий: цель и содержание образования, методы обучения и конкретные технологии, деятельность учителя и учеников, критерии эффективности образовательного процесса. Фундаментальные исследования в этом направлении проводились М. Алексеевым, И. Бехом, Е. Бондаревской, В. Загвязинским, В. Ильиным, Б. Коротяевым, В. Краевским, С. Подмазиным, Б. Порусом, А. Савченко, С. Савченко, В. Сериковым, Г. Селевко, В. Сластьониным, В. Сухомлинским, А. Хуторским, И. Якиманской и др.

По мнению исследователей, личностно ориентированное образование требует поиска новых принципов для проектирования учебного процесса. Так, С. Подмазин считает сутью этого образовательного процесса продвижения субъекта от существующего личностного «Образа Я» к желаемому «Я идеалу» [78, с.20]. А. Хуторской утверждает, что личностно ориентированный смысл может содержаться в любом типе обучения (развивающем, проблемном, эвристическом и т.д.). При этом, если человек (ученик, учитель), его природные, личностные, индивидуальные особенности учитываются при проектировании, осуществлении, диагностике образовательного процесса и способны на него влиять, то следует говорить о личностно ориентированном обучении [82, с.22].

Образование, обращенное к человеку, утверждает Е. Бондаревская, должно помочь ему определиться с личностными смыслами бытия: верой, надеждой, любовью, возможностью творчества, успеха, развития, общения с природой, людьми, самореализацией в культуре. Развитие личности нельзя сводить только к развитию мышления, ибо мышление есть когнитивной, вне личностной чертой человека. Е. Бондаревская считает, что отличие личностно ориентированного обучения от традиционного заключается в том,

что его главной задачей является "проживание детьми идеалов, смыслов культуры как смыслов собственной жизни, своей судьбы" [80, с.151].

Так, по мнению В. Серикова, в основе этого типа обучения лежит такой способ усвоения содержания образования субъектом, при котором происходит "снятие" объективного значения материала и выявление в нем субъективного смысла, ценностей, личностно утверждающегося [79, с.10]. В. Сериков рассматривает личностно ориентированный подход с помощью категорий, которые в методике определяются как факторы учебного процесса, а именно: цель и содержание образования, методы обучения и определенные технологии преподавания и учения, критерии их эффективности. При этом он подчеркивает, что обучение, направленное на развитие личности, не является формированием личности с определенными качествами, а является процессом создания условий для полноценного выявления и соответствующего развития личностных функций воспитанников.

В качестве личностных функций ученый определяет: выборочную (выбор ценностей и образа жизни), критическую (к ценностям и нормам, предъявляемым снаружи), волевой саморегуляции при достижении цели, рефлексивной, образующую смыслы, ориентирующую (строительство системы личностных ценностей и смыслов), функцию ответственности за принимаемые решения, обеспечение автономности, целостности, устойчивости внутреннего мира, творческой самореализации, обеспечение уровня духовности [79, с.26]. По мнению ученого, именно полнота реализации этих функций личности в учебном процессе и по мере того, как учебный процесс имеет личностный уровень функционирования [79, с.26 - 28].

Проведенный нами анализ психолого-педагогической литературы позволяет основные теоретические положения концепций личностно ориентированного обучения свести к следующему.

В отношении *целей* учебно-воспитательного процесса: 1. Личность (и учителя, и ученика) является высшей ценностью и ориентиром всего учебно-воспитательного процесса, направленного на создание условий для раскрытия, развертывания и самореализации личности. При этом имеется в виду, что личность является проявлением человеческого в человеке, того, что следует бережно выращивать, культивировать, того, что отобранное культурой как признак собственно Человеческого бытия, признак собственно человеческой природы [63], того, что заложено в самом человеке в виде его духовных и базовых потребностей [58; 63; 69; 78; 79; 80; 116]. Личностно ориентированное обучение и воспитание направлены на осознание воспитанником себя как личности, на его свободное, ответственное самовыражение [78; 79; 80; 116]. Главная задача обучения состоит в том, чтобы помочь человеку понять себя, разобраться в своих проблемах, мобилизовать свои внутренние силы для их решения и саморазвития [80, с.47]. Функция образования при этом заключается в том, чтобы за счет развития личности обеспечить саморазвитие общества [79, с.61];

2. Обеспечить направление учебного процесса на актуализацию и удовлетворение психологических потребностей личности ребенка (потребности в самоактуализации, саморазвитии, ориентации в мире ценностей и смыслов социокультурного, духовной жизни человека, самосознании, самореализации, самоуважении), а также духовных потребностей личности (в познании, в успешной, продуктивной деятельности, в творчестве и поисковой активности, в определенном отношении к действительности, в комфортном общении) [80, с.47];

3. Обеспечить проживание детства и юности как самоценных и социально значимых периодов жизненного утверждения и самоопределения человека. Способ существования ребенка в эти времена или способствует включению механизмов самосознания, саморазвития и самовоспитания личности, или тормозит эти процессы и навсегда оставляет человека в тупике реактивной поведения. Обучение представляет собой процесс создания условий для полноценного проявления и соответственно развития личностных функций (избирательности, рефлексии, самоопределения, смыслообразования, самореализации, социальной ответственности и т.п.) воспитанников [79, с.52].

Относительно *содержания* образования:

Содержание личностно-ориентированного образования должно включать то, что необходимо человеку для строительства собственной личности [83, с. 103]. Задача состоит в том, чтобы содержание образования с уровня общих значений перевести на уровень личностных смыслов, чтобы это содержание воспринималось учащимися как социальная, нравственная, эстетическая, но и собственная ценность [80, с. 103]. Согласно этой задаче, содержание должно включать следующие обязательные компоненты: аксиологический (этический, эстетический), когнитивный, деятельностно-творческий, личностный [80, с.104]. Компоненты содержания образования: информация, способ или вид деятельности, фрагменты опыта общения, переживания ценности. [79, с.107]. Содержание обучения, его формы и методы подбираются и организуются так, чтобы ученик мог проявить избирательность в отношении учебного материала, его вида и формы (иметь право выбора предмета и способа деятельности) [78, с.166].

Относительно *методов* обучения:

Процессуальную сторону обучения возможно представить только путем организации различных видов учебной деятельности – познавательной, оценочной, практической, эстетической и др. Особенно важны те виды деятельности, которые не задаются, а свободно избираются, поскольку они становятся сферой приобретения индивидуального опыта - источником развития личности [83, с. 113]. Личностно ориентированное обучение характеризуется употреблением личностно-развивающих образовательных технологий: задачно-контекстных, дискуссионно-диалогических, имитационно-игровых [79, с. 88].

При этом, переживания как способ существования личностного опыта предполагает и адекватные формы присвоения: общение-диалог, игровая деятельность, рефлексия, творчество и т.п. [79, с.29].

Организация деятельности должна направляться на осознание учениками своей субъектности путем: 1) осознание лично значимой цели деятельности; 2) осознание *норм* учебной деятельности и ее этапов (ориентация, целеполагание, планирование, исполнение, контроль, коррекция, оценка); 3) осознание *ценностей* в контексте образовательной деятельности – это те качества личности ученика, его действия и поступки, которые способствуют достижению цели обучения; 4) реализация возможности *выбора* субъектом деятельности определенных способов продвижения к обозначенной цели. Постоянная тренировка субъектности - способности к свободному выбору и ответственности; 5) установление положительной *обратной связи* - поддержка, помощь, поощрение. Есть только один способ реализовать лично-ориентированный подход к обучению □ сделать обучение сферой самоутверждения личности [79, с.165];

Личностно-утверждающая *педагогическая ситуация* (актуализирует силы саморазвития) является главным условием организации лично-ориентированного обучения [116, с.29]. Надо культивировать такие ситуации, в которых отношения с детьми строятся на учете их достоинства и права быть личностью. Речь идет о необходимости моделирования ситуаций свободного, творческого сотрудничества. Утверждаются и учитываются психологические механизмы воспитания, рассчитанные на максимальное привлечение всех компонентов структуры личности (сознания, эмоции, воли) в социальном и межличностном взаимодействии. Личность открывает себя как субъекта деятельности, свершает победы над собой и привлекается в эти моменты к ценностям деятельности, отношениям и переживаниям. Особую роль при этом играют положительные переживания [78, с.163].

*Результаты* учебно-воспитательного процесса в лично-ориентированном обучении:

В качестве результата лично-ориентированного обучения в психолого-педагогической литературе определяется процесс позитивных изменений, в ходе которых происходит личностный рост ребенка, происходит становление его личностного образа; развитие адекватной и гибкой «Я-концепции», становление полноценно функционирующей личности [80, с.46]. Личностно-ориентированное образование призвано сориентировать взрослеющего человека на выполнение его действительных функций - в любых коллизиях и драматических жизненных ситуациях стремиться к инвариантному выполнению нравственных идеалов [79, с.62].

Ученики, выступая субъектами деятельности, проходят три стадии своего личностного развития: освоение способов и норм деятельности (становление личности как таковой); формирование потребности в достижении значимых результатов посредством труда (становление личности как «человека труда»); формирование потребности в творчестве (становление личности как «человека культуры») [78, с.175].

Итак, личностно ориентированным процессом обучения в современной педагогике определяют такое обучение, которое средствами совместной деятельности учителя и учащихся обеспечивает индивидуальную продуктивную самореализацию каждого его участника. Такое обучение не является формированием личности с определенными качествами, а является процессом создания условий для полноценного выявления и, соответственно, развития личностных функций воспитанников [79, с.26 – 28].

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выделить также те ведущие принципы построения учебно-воспитательного процесса, которые вполне соответствуют личностно ориентированному подходу.

Принцип *природосообразности* обучения, выдвинутый еще Я.А. Коменским. Реализация этого принципа, как показал анализ педагогической практики, происходит, если обучение (в том числе истории) строится как системное взаимодействие учеников с учебным материалом при активной направляющей роли учителя, и обеспечивает актуализацию и удовлетворение духовных (познавательная, нравственная, эстетическая, творческая) и базовых (в признании, причастности, защищенности, любви, самореализации, самоуважении, самоидентификации) психологических потребностей личности средствами процесса.

Если содержание, методы, формы обучения, уровни его сложности согласованы с возрастными возможностями учащихся и *опираются* на их естественную любознательность, на их духовные потребности и интересы, актуализируют ценностное отношение к учёбе, подкрепляя стремление ребенка к знаниям, к самореализации в учебе, то тогда ученики становятся активными участниками процесса, чувствуют свою успешность и сами хотят её подкрепить. Как писал П. Каптерев, «учение окажет наиболее глубокое влияние в том случае, когда будет следовать природным расположениям учащихся, их вкусам, склонностям и способностям [38, с.354]. А. Гин, учитель и ученый, назвал эту взаимосвязь принципом *опоры* на духовные силы и потребности ребенка [36]. Мы вполне разделяем это утверждение.

Принцип *природосообразности и опоры* на естественные силы ребенка мы увязываем с принципом *открытости образовательной системы* не только миру, обществу, культуре, но и самой личности, субъекту (ученик, учитель) учебно-воспитательного процесса. На наш взгляд, проблема школы вообще и исторического образования в частности заключается в том, что общество понимает школу утилитарно, как средство достижения поставленных им же перед ней целей. В историческом образовании это означает выполнение учителем и учениками государственных программ, утвержденных министерством образования. При этом к голосам самих школьников, родителей и учителей, т.е. непосредственных участников процесса, не прислушиваются. Министерство не проводит опросы, не изучает мнение общественности, не интересуется у учителей – каково им работает с данными учебниками, с определенной в качестве учебной, а значит необходимой для усвоения, информацией. Удовлетворяют ли школьников и учителей приемы и средства подачи исторической



информации? Обеспечивают ли они энергию познания тем, кто читает учебники, вернее, вынужден их читать или наоборот, отвращают от процессов познания вообще, и исторического в частности, создавая для учителей дополнительные трудности, которые связаны с преодолением сопротивления, как со стороны учащихся, так и со стороны характера учебного текста? Общеизвестно, что учителя при этом тратят массу сил на то, чтобы адаптировать учебные тексты для учащихся согласно их возрасту, возможностям и потребностям. Мы убеждены, что личностно ориентированное обучение возможно только в условиях, когда учитель, ученики и их родители имеют право открыто заявлять о том, удовлетворяет ли их современное состояние процесса, нравится ли, интересно ли ребятам «учить историю», привлекают ли их учебники, по которым ведется обучение. Другими словами, общество должно заявлять о своих интересах и потребностях не только «сверху», но и «снизу». Это обеспечит истинную демократичность отношений в образовательном пространстве страны и продвинет дело исторического образования и гражданского воспитания на качественно новую ступень.

Следующим важным принципом организации личностно ориентированного обучения является принцип **продуктивности в деятельности**. Бернард Шоу говорил: «Единственный путь, ведущий к знанию, - это деятельность». Выше мы уже касались этого принципа, который разрабатывался и утверждался в педагогике в рамках деятельностного подхода. По утверждению психологов, любая деятельность характеризуется не только получаемой от неё пользой, но и затратами духовных сил на её осуществление. Эффективность деятельности тем выше, чем больше польза и чем меньше затраты. А чем очевиднее эффективность учебной деятельности для самих учащихся, тем более вероятно их позитивное отношение к ней. Деятельность, которая переживается учащимися как успешная, способствует развитию у школьников позитивного «образа Я», укрепляет их эмоциональное и психологическое здоровье. Как утверждает А. Гин, этот же принцип работает и в отношении деятельности учителя. Позитивное отношение учителя к себе, к своему труду, к ученикам, к предмету – условие результативности процесса, которое возникает, когда педагогическая цель достигается при соответствующих затратах сил и времени учителя. Обеспечивая эффективность, мы обеспечиваем позитивное отношение к процессу деятельности со стороны всех его участников. А это отношение и есть психологическим результатом продуктивной деятельности, который превращает эту деятельность в способ самореализации и наполняет её личностным смыслом для каждого участника.

Еще одним важным принципом построения личностно ориентированного учебно-воспитательного процесса является принцип **свободного решения, ответственности и духовного ориентира**. С.Л. Соловейчик в своей книге «Педагогика для всех» (1987, с.17) пишет: «Воспитание – это научение свободе». *Духовность, свобода и ответственность* – это три экзистенциала человеческого существования.

Они не просто характеризуют человеческое бытие как бытие именно человека, скорее даже они конституируют его в этом качестве. «Духовное - это то, что отличает человека, что присуще только ему, и ему одному» [13]. По утверждению В. Франкла возможность духовного сущего «соприсутствовать» иному сущему – это изначальная способность, сущность духовного существования, духовной реальности. Подчеркивая значение духовного для личности, В. Франкл пишет, человек вообще является человеком тогда, когда и поскольку он как духовное существо выходит за пределы своего телесного и душевного бытия. Философ и психолог называл эту способность «упрямство духа», которое дает человеку возможность утвердить себя в своей *человечности* наперекор телесно-физическим состояниям и социальным обстоятельствам. Именно то, что может противостоять всему социальному, телесному и даже психическому в человеке, Франкл и назвал духовным в нем. «Духовное, по определению, и есть свободное в человеке. Духовная личность - это то в человеке, что всегда может возразить [13, с.111-112]. Мыслитель понимал *свободу*, как основное условие становления личности. При этом он имел в виду, в том числе, и свободу человека от самого себя. Он писал: «Мое личностное бытие и означает *свободу* – свободу стать личностью. Это свобода стать иным» [13, с.112]. Будучи свободным, человек является существом, свободно принимающим решения. А в этом решении отражен объективный мир смыслов и ценностей данного человека [13, с.116-117]. При этом эта личностная свобода не имеет ничего общего с пониманием свободы как «дурной бесконечности» возможностей, свободе-вседозволенности, которая никак не может служить основой личностного роста и, следовательно, построения педагогической системы [48.]

Признавая человека свободным, экзистенциалисты признают его и *ответственным*. При этом они определяют то, за что ответственен человек – это осуществление смысла и реализацию ценностей. В каждое мгновение своей жизни человек занимает позицию по отношению как к природному и социальному окружению, к внешней среде, так и к витальной среде, к внутреннему миру. И он несет ответственность за свою позицию. С самой общей точки зрения *позиция* – это способ реализации базовых целей и ценностей личности в её взаимоотношении с другими.

Таким образом, свобода выбора решения очень важна, т.к. обуславливает развитие чувства ответственности за свои действия, приучает относиться осознанно к своим поступкам. В условиях ситуации свободы выбора учащиеся осознают личностное отношение к главным ценностям человеческого бытия, таким как жизнь, труд, свобода, любовь, знание, Отечество. При этом, право выбора всегда уравнивается осознанной *ответственностью* за реализованный выбор. Свобода и ответственность не существуют друг без друга, свобода без ответственности перед собой, другими людьми, близкими, перед народом, а в предельном масштабе, – перед человечеством, есть вседозволенность. Ситуация выбора актуализирует у человека систему духовных и жизненных ценностей,

заставляет каждого из нас задаваться вопросом: «Что для меня главное? Что я выбираю? Почему?». Чтобы выбор был эффективным человек должен иметь верные ориентиры. Восточная притча гласит: если тебе повстречался путник, ты волен сделать с ним, все, *что ты хочешь*. Что бы понять весь глубинный нравственно-ориентирующий смысл этой притчи, надо помнить религиозное учение о карме, в котором ответственность за поступок, совершенный человеком ложится не только на его плечи, но и на плечи семи последующих поколений. Иначе говоря, делай что хочешь, но помни об ответственности, которая ляжет не только на тебя, но и на твоих потомков. Как видим, обозначенный максимальный предел личной свободы, несет в себе и максимальную степень личной ответственности.

В условиях органичного соединения свободы с ответственностью особенно остро встает проблема правильных жизненных ориентиров, эффективного выбора смыслов и направлений жизненного пути, адекватного человеческой природе.

Для нас чрезвычайно интересна позиция тех ученых, которые не боятся видеть психолого-педагогические реалии в процессах развития ребенка, а отдают себе отчет в том, что «выстраивая проект для свободного развития личности, необходимо всегда помнить о направленности развития, или его взаимно противоположных состояниях и направлениях – либо разрушительных, либо созидательных....Чтобы не допустить свободного развития разрушительных сил, необходимо задействовать в проекте всю полноту и мощь сил созидательных, присущих каждому растущему человеку и подаренных ему природой» [49, с.67].

Когда-то общепринятым являлось то, что источником таких верных ориентиров является знание. Однако история XX века доказала, что овладение только знаниями не является признаком человечности. Духовное, то, что утверждает человека в его человечности, то, что определяет свободу личности, вплоть до свободы от самого себя вчерашнего, это духовное человек слышит не столько разумом, сколько сердцем. Что бы определять решения, знание должно быть принято сердцем как истина и укреплять волю, т.е. быть действенным. Обучение должно ставить ученика в ситуацию выбора, чтобы он искал и находил верные ориентиры в жизни, осознавал свои собственные ценности, научился слушать и слышать не только свой разум, но и своё сердце, голос своей души, своей совести, силу своего человеческого духа. Как говорил К.Д. Ушинский, «человеку одними знаниями не прожить, и потому вера нужна ему как дополнение знаний». Решая проблему ориентации ребенка в мире человеческих ценностей, великий педагог писал: «Бог есть высшая истина, высшая свобода и высшая любовь; и человек по своей божественной природе должен стремиться к истине, свободе и любви.

Поэтому задача школы состоит в гармоническом воспитании духовных сил человека по идеям истины, свободы и любви» [50, с.12-16]. На наш взгляд, в этих словах выражен стратегический ориентир школьного

исторического образования, его духовно-ценностная, а, следовательно, личностная направленность.

В гуманистической российской педагогике на рубеже XIX –XX веков был выдвинут принцип *культуросообразности* образования и воспитания. Он отчетливо просматривается в трудах П.Ф. Каптерева, педагога-гуманиста, внесшего значительный вклад в развитие гуманистической педагогической науки. Он писал: «Единственной задачей общественного воспитания может быть только подготовка энергичного борца за основные свойства *человечности* и главнейшие блага культуры. Будь культурным борцом! Вот что нужно всеми способами внушать юноше и укоренять в его сознании». [38, с. 432].

Принцип *обратной связи*. Без механизмов обратной связи нельзя составить представление об эффективности учебного процесса. Учитель, организовывая на уроке различные виды учебной деятельности (познавательную, практическую, творчески-поисковую, ценностно-смысловую), должен постоянно контролировать их протекание и результаты с помощью системы приёмов обратной связи. Целенаправленное осуществление такого контроля даст возможность учителю определить функциональную и психологическую результативность процесса обучения.

Однако, принцип обратной связи включает не только механизмы контроля, но и самоконтроля, рефлексии. И учитель, и ученики являются соавторами тех образовательно-воспитательных ситуаций, которые создаются в процессе взаимодействия. Какими функциональным достижением и психологическим результатом разрешилась эта ситуация? Со стороны учителя? Со стороны учащихся? Есть ли чувство удовлетворения собой, процессом, ощущение успешности, завершенности? Каково общее настроение и состояние, выполнено ли принятое решение? Было ли это решение эффективным? Преодолевал ли себя? Вышел ли «за свои пределы», т.е. за пределы своих вчерашних возможностей? Вот вопросы, на которые участники учебного процесса ищут ответы, руководствуясь принципом обратной связи.

Перечисленные выше принципы личностно ориентированного образования реализуются только в условиях соответствующим образом выстроенного учебно-воспитательного процесса.

В современной педагогической и методической литературе предлагается применять для организации педагогической практики деятельностный, системный, развивающий, антропоцентрический, культуроцентрический, интерактивный, ситуационный, личностно-ориентированный и др. подходы. Остановимся кратко на характеристике некоторых из них, что бы определить их роль в реализации личностно ориентированного обучения истории в школе.

Так, *системный подход*, возникновение которого в науке связано с именами таких известных философов и ученых, как Аристотель, Платон, И. Кант, Г. Гегель, К. Маркс, Ф. Энгельс, Ч. Дарвин, Д. Менделеев, Н. Винер, Л. Выготский и др. все больше овладевает педагогической мыслью.

Сущность системного подхода для нас заключается в том, что он является методологической основой эффективной педагогической деятельности. В связи с этим и личность ребенка, и педагогический процесс, в условиях которого она развивается, рассматриваются как система, т.е. как совокупность хорошо структурированных и тесно взаимосвязанных между собой элементов. По утверждению Е.Н Степанова и Л.М. Лузиной *воспитательная система* «это упорядоченное множество взаимосвязанных компонентов, взаимодействие которых способствует реализации в образовательном учреждении функции содействия развитию личности ребенка» [46, с.88].

Системный подход является методологической основой построения личностно ориентированного обучения, т.к. позволяет раскрыть все элементы учебного процесса как части единого целого. При этом каждый отдельный элемент процесса имеет свою собственную структуру, существующую во взаимосвязи и взаимозависимости с другими элементами. С точки зрения данного подхода личностно-ориентированное обучение истории в школе представляет собой единую систему всех включенных в него взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, которые выполняют функцию содействия процессам проявления и становления личности ребенка. При этом, основные понятия системного подхода (*системность, компонент, элемент, структура, связь*), и основные принципы (целостности, взаимосвязи, структурности) и методы (системного анализа, моделирования и т.п.) данного подхода применялись нами в процессе исследования. Любой компонент предлагаемой нами педагогической системы личностно ориентированного обучения истории в школе закономерно, объективно связан с другим компонентами этой системы, каждый из которых представляет собой комплекс из определенных, взаимосвязанных элементов. Так, реализация задач образования, воспитания и развития достигается через актуализацию в процессе всей системы духовных потребностей личности ребёнка: и познавательной, и практической, и нравственной, и эстетической, и поисковой, и коммуникативной. Если какая-либо из них не удовлетворяется в обучении, не подкрепляется явлениями самосознания, самоориентации и самоопределения, то процесс духовного и психологического созревания личности, как в данном его аспекте, так и во всей духовной целостности ребенка, тормозится.

Соблюдение в реальном процессе принципа *системности* или *комплексности* невозможно без параллельного использования принципа *целостности*, который означает, что избранный, как единица учебной информации, исторический факт должен быть рассмотрен всесторонне, во всех его смыслах (конкретно-историческом, нравственном, эстетическом). На основе взаимодействия с данной информацией, должны быть организованы в системе все виды учебной (познавательной, практической, творчески-поисковой, ценностно-смысловой, коммуникативной) деятельности, которые позволят учащимся на основе глубокого, всестороннего понимания данного исторического события реализовать себя и свое понимание прошлого, и

продвинуть по пути личностного становления и духовного развития. У В.В. Розанова дается такая трактовка этого принципа: «Он требует, чтобы всякое входящее в душу впечатление не прерывалось до тех пор другим впечатлением, *пока оно не внедрилось, не окончило своего взаимодействия с нею*, потому что лишь успокоенный в себе, незанятый ум может начать воспринимать плодотворно новые серии впечатлений» [47, с.96]. Принцип целостности исходит из самого понимания личности как некоей целостности, проявляющейся в жизни тела, души и Духа. Согласно этому принципу, учебный процесс должен ориентироваться на целостную личность, на ее разум, на ее волю, чувства, способствовать ее саморазвитию, опираясь на гуманистические идеалы и ценности.

Другим теоретическим основанием, широко применяемым в педагогике и методике личностно ориентированного обучения, является **деятельностный** подход. Основная идея этого подхода связана с пониманием деятельности как средства становления и развития личности ребенка. Представители как философской (И. Фихте, Г. Гегель, К. Маркс, Ф. Энгельс и др.), так и психологической (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Е.А. Абульханова-Славская) науки подчеркивали ведущую роль деятельности в развитии психики человека.

Гуманистическая психология, не отрицая основных положений деятельностного подхода, внесла свои коррективы в понимание процессов становления личности. Так, непременным условием эффективности воспитания в контексте деятельностного подхода, является, по утверждению ученых, опора на собственные силы ребенка, на внутреннюю логику его развития, на то в ребенке, что жаждет ответов на главные вопросы о смыслах человеческого бытия, о сущности мира и своего места в нем, о понимании и принятии своего «Я». В связи с этим, мы согласны с мнением тех ученых, которые считают, что деятельностный подход, реализуемый в контексте жизнедеятельности конкретного ученика, учитывающий его жизненные планы, ценностные ориентации и все другие параметры субъективного мира, по своей сути является системно-деятельностным подходом. Основными требованиями данного подхода, которые мы использовали и воплощали в представленной нами системе, являются следующие: обязательной продуктивности каждого вида деятельности; обогащения, усиления, углубления (амплификации) детского развития средствами организованной деятельности; обязательной мотивации любого вида учебной деятельности; применения рефлексии по окончании всякой деятельности; проектирования, конструирования и разрешения различных педагогических ситуаций (проблемной, успеха, познавательной, выбора, ролевой и т.п.) в ходе учебной деятельности.

А. Гин в своём пособии для учителей пишет: «Чтобы знание становилось инструментом, а не залежами ненужного старья на задворках интеллекта, ученик должен с ним работать» [36, с. 11]. Что значит работать со знанием? Это значит его применять, искать сущность и связи явления, расширять и дополнять информацию, осознавать присущие ей нравственно-

эстетические смыслы, оценивать и рассматривать с различных мировоззренческих позиций. А для этого необходимо время, а еще знания на уровне их глубокого личностного осмысления и переживания. В этих условиях основной функцией учителя должна стать организация деятельности учащихся на уроке в четком соответствии не только с педагогической задачей и содержанием образования, но и возрастными возможностями, потребностями учащихся и временем, отведенным на усвоение данной единицы материала.

Опираясь на вышеизложенное, мы понимаем обучение как *педагогическую* деятельность, направленную на системную организацию *учебной* деятельности всех видов, направленную на актуализацию духовных потребностей и развитие способностей учащихся, в результате которой происходит ориентация на развитие своей личности, как учащихся, так и учителя. При этом, не отвергая роли предметной деятельности, мы понимаем под деятельностью, прежде всего, активность самоопределяющейся личности, перенося подлинные приоритеты и акценты в сферу внутренней деятельности, в сферу развития духовных потребностей, мотивов, интересов, идеалов, убеждений личности, которые и являются истинным предметом педагогического воздействия.

В связи со всем вышеизложенным, можем определить, что личностно ориентированное обучение – это такой тип педагогического взаимодействия учителей и учащихся (в процессе деятельности, общения, переживания, осознания), при котором цели, содержание, методы, формы и средства обучения приводят к обязательным положительным функциональным и психологическим результатам. Направляют учащихся и учителей на путь развития собственной личности, на путь самоопределения, самосознания, самореализации, помогают преодолевать возрастные социально-психологические кризисы, идти по пути самосовершенствования. Данный тип обучения, включая в себя все достижения традиционного обучения, имеет целый ряд особенностей, которые позволяют определить его как инновационный (от латинского *in* - в, *novus* – новый), т. е. обновлённый. Особенности эти касаются всех компонентов учебного процесса, включая цели и содержание исторического образования, методы деятельности и взаимодействия учителя и учащихся, личностные позиции участников процесса, формы организации учебного процесса и получаемые результаты.

Сравнительный анализ традиционного и личностно ориентированного процесса обучения истории в школе по всем этим параметрам, а также выделение существенных качеств и характеристик последнего – является предметом нашего исследования, результаты которого представлены ниже.

## ***1.2. Понятие о структуре личности и механизмах ее развития***

Федеральный государственный образовательный стандарт ориентирует учителя на то, чтобы средствами учебно-воспитательного процесса обеспечить «становление личностных характеристик выпускника», т.е. на

обеспечение целостного процесса становления и развития личности в обучении.

Решение этой задачи неотъемлемо связано с самоопределением каждого учителя относительно следующих теоретически важных вопросов: Какое понимание категории «личность» может стать теоретической основой построения процесса обучения? Какие структурные компоненты личности могут быть актуализированы и развиты средствами целенаправленно организованной учебной деятельности школьников? Какими путями, способами человек становится личностью? Можно ли целенаправленно влиять на процесс становления личности и если да, то какова при этом роль учебного процесса вообще, и исторического познания, в частности? Всё вышесказанное свидетельствует о том, что теоретический вопрос о сущности личности становится практически значимым для построения учебного процесса в том случае, если он стратегически направлен на «проявление и осуществление» личности каждого из его участников.

Признавая тот факт, что, по утверждению ученых, в философско-психологической литературе существует свыше 70 определений личности и больше 25 определений ее структуры [4, с.39], мы пытались направить собственные усилия на то, чтобы путем сравнительного анализа обнаружить среди этих определений и дефиниций те, которые смогут помочь нам в решении нашей проблемы.

Существует множество точек зрения относительно определения категории «личность». Представим несколько из существующих позиций.

В психологическом словаре дается такое определение - личность это феномен общественного развития, конкретный человек, который имеет сознание и самосознание. Личность – саморегулируемая динамическая функциональная система непрерывно взаимодействующих между собой свойств, отношений и действий, складывающихся в процессе онтогенеза человека [19].

Философской наукой проблема личности решалась в двух направлениях. Одни ученые утверждали саму ценность человека, другие – понимали его исключительно как средство развития то ли общества (К. Маркс), то ли общей идеи (Г. Гегель), то ли отдельного общественного класса (В. Ленин). Примером такого отношения к человеку может стать практика внедрения коммунистической идеи, которая приобрела форму мечты о счастье народа. Постепенно, стремясь к всеобщему счастью, коммунисты, в качестве главной ценности, начали видеть уже не реальных людей, а исключительно свою идею общего блага. Ради этой идеи они были готовы пожертвовать собой и принести в жертву других людей. Абстрактный идеал стал убивать доброе отношение к конкретному человеку и его реальным потребностям [5, с.59].

В соответствии с марксистскими концепциями личности критерием ее определения являются социальные качества человека. Анализ литературы указывает на то, что определение личности в теории марксизма связано с пониманием под личностью именно «средств существования и



осуществления социальных качеств» человека [6, Т. 20. с.242]. Конкретными формами выявления социальности как главной черты личности эти философы считали *деятельность, общение, сознание*. Все то, чем характеризуется деятельность, общение и сознание человека, дает возможность определить его как личность в социальном значении. Следовательно, по марксистской теории, *личность является носителем социального*. При этом индивид становится личностью путем приобретения социального опыта, который им интериоризуется в процессе деятельности и общения. Условием достояния этого опыта является совместная деятельность с другими индивидами, в процессе которой он вступает в определенные социальные отношения, которые формируют его как личность. Следовательно, *социальное* качество человека определяет природу личности, выступает как способ ее бытия и жизнедеятельности. Социальные качества, которые характеризуют личность, выявляются в таких социальных формах, как *деятельность, общение и сознание*.

Педагогическая теория и образовательно-воспитательная практика советских времен, опираясь на марксистское понимание личности, создали эффективную систему школьного образования, в том числе и исторического, которая отвечала потребностям социалистического общества. Материалистический подход к пониманию личности в условиях единой идеологической направленности исторического образования тех времен обеспечили достаточно высокий уровень развития методической науки и, соответственно, эффективность педагогической практики преподавания истории в школе.

Так, теоретической основой психолого-педагогических и методических исследований конца XX века стал *деятельностный подход*, представители которого (К. Абульханова-Славская, Б. Ананьев, Л. Буева, А. Леонтьев, И. Кон, Г. Смирнов и др.) определяли *деятельность* как средство развития личности.

*Общение*, как другая форма приобретения учениками личностных и социальных черт и качеств, исследовалось в рамках педагогической теории о «воспитании в коллективе» (А. Деркач, И. Иванов, А. Макаренко, В. Тихомирова, Г. Победоносцев, В. Сухомлинский, С. Шацкий, В. Филонов, и др.). При этом были определены формы, методы, приемы, средства и этапы развития ученического коллектива, механизмы воспитательного воздействия и влияния на процесс становления личности в коллективе.

Что касается развития *сознания*, то педагогической и методической науками в 70-80-е годы прошлого века шел поиск новых подходов к построению учебного процесса. Была разработана и широко внедрена в педагогическую практику теория развивающего обучения (В. Краевский, М. Махмутов, И. Лернер, М. Скаткин и др.); вошли в практику обучения истории «блок-схемы» В. Шаталова; была разработана система проблемных задач (И. Лернер, А. Уман) для разных предметов и в разных классах. Все эти поиски были направлены на решение проблемы развития мышления учащихся средствами школьного образования.

Следовательно, марксистское определение и понимание сущности личности десятилетиями определяло направление научных поисков педагогической и методической науки, на многие годы обеспечило методологическую основу их развития.

Социальные обстоятельства, в условиях которых развивается современная педагогическая наука, вынуждают к поиску новых концептуальных основ развития школьного образования. С этой целью мы провели анализ научной литературы, в которой представлены взгляды на сущность личности и механизмы ее развития западных философов прошлого века – гуманистов, персоналистов, экзистенциалистов.

Впервые человек как личность был рассмотрен представителями классической немецкой философии - Г. Гегелем, И. Кантом, И. Фихте, которые в качестве основного признака личности определили *духовные* качества человека.

В философии И. Канта утверждается абсолютная ценность каждой личности, потому что «главный предмет в мире- это человек, ведь он для себя – своя последняя цель». И. Кант, сформулировал моральный закон, который гласит: «делай так, чтобы ты всегда относился к человеку в своем лице, и в лице всякого другого так же, как к цели и никогда бы не относился к нему... как к средству». Как видим, выдвигая свой постулат, великий философ пытался направить поведение людей, дать им ориентир при выборе действий и поступков. Кант утверждал, что если бы все люди поступали таким образом, чтобы их поведение совпадало с общей целью человечества, то именно этим способом можно было бы достичь наивысшего совершенства. При этом философ ставит вопрос: «где же искать это совершенство? Исходя из чего возможно надеяться на его достижение?». И сам отвечает: «Нигде, кроме воспитания...». Что касается учебной деятельности, то И. Кант считал, что «учеба опытом является основой всего». Ребенка не следует учить более того, чем он может наблюдать сам и находить подтверждение в своем опыте. Учеба с помощью рассказа уже допускает наличие понятий и рассуждений. Обучение с помощью доказательств ума следует строить в зависимости от возраста. Поначалу оно должно быть только эмпиричным, а доказательства быть «не априорными, а проработанными опытом» [8, с.320].

Как видим, идеи великого философа удивительно сочетаются с приоритетами личностно ориентированного образования и звучат вполне современно. По И. Канту, именно «*духовный*» человек является личностью.

Другие представители классической немецкой философии, обнаружив дуальную природу человека, утверждали, что человек принадлежит к двум мирам: естественному и умственно воспринимаемому. Та его часть, что принадлежит к сознательному восприятию мира, и является личностью.

Значимой для развития категории «личность» была идея И. Фихте о том, что личность устанавливается путем *рефлексии*. В соответствии со взглядами И.Фихте «я-сознание», то есть «бытие личностью», возникает только в том случае, когда человек начинает осознавать и познавать себя.

При этом потребность в самопознании возникает у него именно потому, что человек находится среди других людей, которые ему противостоят. Благодаря этому он осознает себя «личностью среди личностей». И. Фихте утверждал, что личность сама является причиной собственного развития. Человек должен создавать себя, потому что именно это отвечает его природе.

Э. Мунье, основатель французской школы философии личности, определял, что личность «*воплощается в труде*», но деятельность субъекта может быть при этом не только производственной, но и моральной, эстетической, религиозной, *духовной*. При условии такого («духовного») труда человек создает себя.

Для нашего исследования очень интересными, с точки зрения проявления гуманистической направленности, являются философские взгляды М. Шелера. Он отмечал, что человек, который только сознателен, не является личностью. Для личности необходимо не только сознание, но и *самосознание*. По его мнению, личность существует только там, где человек переживает и осознает себя, как такого, который осуществляет познавательные, волевые, эмоциональные акты сознания. При этом М. Шелер придерживается той точки зрения, что каждая личность есть то, «существование чего имеет абсолютную ценность само по себе». Исходя из этих позиций, философ утверждает, что общественные отношения должны быть такими, чтобы стать условием для осуществления личности. Выход этих философских мыслей в практику педагогической деятельности позволяет прийти к выводу, что если мы желаем влиять на развитие и становление личности, то должны создавать для этого соответствующую среду, наполненную *«позитивной деятельностью, понимающим общением, человеческими отношениями, захватывающими событиями, сильными чувствами»*.

По Шелеру, человек есть существо, которое возвышается над собой и над всей жизнью. Личность абсолютна, едина, и представляет собой микрокосм. При этом М. Шелер противопоставляет личности «Я», которое предполагает что-то вне себя, предполагает «не я». Немецкий философ, основоположник философского антропоцентризма, М. Шелер раскрывает сущность человека через единство его физической и духовной «инстанций», в котором чувственному влечению – природному феномену жизни, противостоит дух, который, напитавшись энергией природного влечения, устремляет человека к свершению высших ценностей [12; 214, с. 132 – 154]. Философ отмечает: «Я» есть живая жизнь той ценности, которая легла в основу души человека и сквозит в ней как ее специфический смысл» [12, с.92].

В конце XIX - первой половине XX века возникает новое философское течение, экзистенциализм, представители которого (С. Кьеркегор, И. Ясперс, Г. Марсель, Н. Бердяев, Л. Шестов и др.) объектом своих философских рассуждений избрали человека и смыслы его жизни.

Признаком бытия личности эти философы признают поиски Бога, «открытия Бога» в себе. Этот процесс «открытия Бога» позволяет человеку

найти потерянный смысл своего существования в мире, найти правильные основы жизни и поведения. Так, И. Ясперс пишет: «Бог является тем обстоятельством, благодаря которому я нахожу основу для собственных выборов». Аналогичную позицию занимает Г. Марсель, который утверждает: «Быть - значит быть в пути». При этом он понимает смысл этого пути, смысл жизни, как стремление человека к Богу. Близкое к этому определению понимание личности, мы встречаем у П.Сорокина, российско-американского философа и социолога начала XX века. Принимая в целом предложенную З.Фрейдом структуру личности, П. Сорокин представил другую интерпретацию «Над-Я». Он определил его как сверх-сознание. «Сверх-сознание», по П. Сорокину, это сфера абсолютных моральных законов, которые составляют содержание базовых ценностей и норм, источник которых есть в религиозном сознании человека. Таким образом, структура личности по П. Сорокину имеет следующие элементы. Большую часть занимает «Оно» (бессознательное), выше его находится «Я» (сознание), которое разворачивается во всем многообразии общественных отношений, а еще выше находится сфера сверх-сознания («Над-Я») - сфера связи человека с Абсолютом, с Богом, благодаря которой, осуществляется интериоризация человеком абсолютных духовных ценностей [10].

Классик русской философии, Н. Бердяев, утверждал, что личность есть категория религиозно-духовная. Она не рождается, а творится Богом. По убеждению философа, личность есть Божья идея и Божий замысел, возникшие в вечности. Личность есть целостность и единство, обладающие безусловной и вечной ценностью. *Личность духовна и предполагает существование духовного мира.* В учении Н. Бердяева о личности основным является то, что ценность личности предполагает существование сверхличных ценностей. Именно сверхличные ценности и создают ценность личности. Личность при этом, есть *носитель и творец* сверхличных ценностей, что и «созидает ее цельность, единство и вечное значение». Однако, подчеркивает философ, это нельзя понимать так, что личность сама по себе не есть ценность, а есть лишь средство для ценностей сверхличных. Личность сама есть безусловная и высшая ценность, но *«существование личности предполагает существование Бога, ценность личности предполагает верховную ценность Бога».* Если нет Бога как источника сверхличных ценностей, то нет и ценности личности, есть лишь индивидум, подчиненный родовой природной жизни. Исходя из сказанного, Н. Бердяев утверждает, что «личность есть ценность, стоящая выше государства, нации, человеческого рода, природы, и она, в сущности, не входит в этот ряд. Она есть высшая иерархическая ценность, но никогда не есть средство и орудие». Механизмом развития личности, по мнению философа, является *«самовозрастание и самопреодоление»*, а не самосохранение, как у индивида. Для своего проявления в жизни личность должна выходить из себя, преодолевать себя. Она как целостность не существует, если нет ее отношения к другим личностям, к личности Бога, к личности другого человека, к сообществу людей [11, с.92–96].

В конце XX века философско-религиозный взгляд на сущность личности был продемонстрирован польским философом К. Войтылой, более известным как папа Иоанн Павел Второй. По его утверждению: «Бог нашел нас достойными того, чтобы с каждым из нас объединиться» и в связи с этим, человек как личность, абсолютно необходим и безгранично значим для вселенной. Как видим, эти философы, и П. Сорокин, и Н. Бердяев, и К. Войтыла, главным признаком личности выдвигают присвоение ею абсолютных духовных ценностей человечества, которые составляют содержание религиозного или аксеологического сознания.

Интересная точка зрения на структуру личности высказана в книге В. Ильченко и В. Шелюто «Феномен сакрального в историко-культурном пространстве» (К., 2002). Анализируя взгляды на роль сердца в душевно-духовном устройстве человека, высказанные представителями украинско-русской философской православной мысли (Г.С. Сковороды, В.И. Даля, П.А. Флоренского, Б.П. Вышеславцева, П.Д. Юркевича) авторы делают вывод о том, что в православной традиции сердце есть орган сакральный, через который осуществляется мистическая, духовная связь с многомерным Божественным миром и Богом. За счет этой связи «очищается сердце», общение с Богом выпрямляет и «устраивает» личность. (П. Флоренский). Сердце есть центр любви, а любовь есть выражение глубочайшей сущности личности. Таким образом, центр личности есть любовь, т.е. стремление, тяготение, порыв, а не холодное интеллектуальное созерцание. Любовь есть настоящая сущность свободной личности, ибо любовь есть всегда свободное избрание и свободное изволение... Сердце есть также орган *постижения*. Оно постигает многое, что недоступно интеллекту, постигает «святость» (сакральность), красоту, ценность. Но постижение - это акт свободы, поэтому сердце есть центр свободы. Только так можно объяснить, что из сердца исходят как добро, так и зло, как ненависть, так и любовь. Единство постижения и свободы, знания и любви всего полнее выражает сущность сердца, органа, который раскрывает человеку ощущение его связи с Богом. (Б. П. Вышеславцев) [9, с. 265-273; 213]. Как видим, сакральное понимание строения личности раскрывает адекватные механизмы её становления.

Противоположную точку зрения на человека занимают другие экзистенциалисты, среди которых мы назовем М. Хайдеггера и Ж. Сартра. Они отбрасывали бога, отделяли человека от него и утверждали идею полной индивидуальной ответственности человека за собственный выбор, за то, что он чувствует, думает, совершает. По утверждению М. Хайдеггера, единственным ориентиром, которым может руководствоваться индивид является голос его собственной совести.

По-своему решает проблему В. Франкл. Философская позиция выдающегося психолога нам так же интересна, как и его психологические обобщения. Он в своих работах не употребляет понятия «личность», а оперирует категорией «человек». Сущность человека характеризуется у него тем, что он «открыт миру». Быть человеком, утверждает В. Франкл, значит выходить за пределы самого себя. «Быть человеком - значит всегда быть

направленным на что-то или на кого-то, *отдаваться делу*, которому человек себя посвятил, *человеку*, которого он любит, или *Богу*, которому он служит». Но при этом, В. Франкл не отрицает единство человека как его главный существенный признак, в отличие от тех философов и психологов, которые выделяют в природе человека разные пласты, разные уровни: телесное, душевное, духовное. (М. Шелер, Н. Гартман) Он утверждает: «Я бы хотел здесь определить человека как *единство* вопреки многообразию» [13, с.48]. В. Франкл считает человека существом, ориентированным на смысл и стремящимся к ценностям. При этом человек принимает нравственные ориентиры не ради чистой совести, а ради человека или ради доброго дела. Будучи свободным, человек является существом, свободно принимающим решения. А в решении уже содержится то, за что оно и против чего оно: объективный мир смысла и ценностей [13, с.115-116].

При этом само понятие «смысл» Франкл понимает как явление объективное. Он по этому поводу пишет: «Смысл объективен, по меньшей мере постольку, поскольку его можно «найти», но нельзя «дать». Аналогичным образом лишь с объективностью смысла связано то, что его надо каждый раз *открыть*, но нельзя *изобрести* [Там же, с.117]. Эти утверждения философа для личностно ориентированного обучения истории в школе в качестве его теоретической основы приобретают особое значение, т.к. показывают значение поиска смысла и личностных ценностных ориентиров для становления личности.

Если проанализировать все эти взгляды с целью выявления признаков личности, то к таковым мы можем отнести: сознание и самосознание, духовность (И. Кант, Г. Гегель); социальные качества человека, которые проявляются в деятельности, общении, сознании (К. Маркс, Ф. Энгельс, В. Ленин); самосознание и самооценку личности как таковой, субъектность, которая осуществляется через самопознание (Е. Гуссерль, М. Шелер); ощущение единства с Богом, с Абсолютом (С. Кьеркегор, К. Ясперс, Н. Бердяев, Г. Марсель, П. Сорокин, Л. Шестов, К. Войтыла); «настоящий человек» способен к собственному выбору, истоки которого он ищет только в себе, в голосе своей совести, цель личности - «быть собой» (М. Хайдеггер, Ж. Сартр).

Исходя из вышесказанного, признаки личности, по нашему мнению, следует искать, во-первых, в социальных качествах индивида, которые проявляются в его *деятельности, общении, сознании*; во-вторых, в тех *духовных ценностях*, которые человек исповедует и которые сказываются в его личных отношениях и трансцендентных переживаниях; в-третьих, в его *самосознании, самопознании, самоопределении*, которые реализуются и воплощаются в его свободном, сознательном, ответственном *выборе* мыслей, поступков, чувств, которое говорит с ним голосом его совести.

Следовательно, личность осуществляется, «становится личностью» в каждое отдельное мгновение своей жизни, если поступает соответственно нормам общественной жизни, при этом она настолько «существующая», «действительная», насколько она, с одной стороны, способна

прислушиваться к «призыву» Бога, Абсолюта, судьбы, а с другой, - слышать голос собственной совести. Такой подход к пониманию личности как единству трех транс-исторических начал (познавательного, морального, эстетического) мы нашли в работах современного российского философа Е. Никитина, автора ролевой концепции личности [14, с.12-15].

Таким образом, в философских взглядах И. Канта, И. Фихте, Э. Мунье, Н. Бердяева, М. Хайдеггера, М. Шелера, Г. Плеснера, А. Гелена, мы видим ту позицию относительно личности и ее места в общественной и частной жизни, которая отвечает идеям антропоцентризма и очерчивает пути построения такого учебного процесса, который бы в качестве своего главного ориентира, цели и ценности выдвигал личность ребенка.

В соответствии с представленными выше философскими взглядами, мы относимся к человеку как к наивысшей ценности бытия и понимаем, что он для себя является своей собственной целью. Условием осуществления личности на пути самовыражения, самоусовершенствования, саморазвития, самопреодоления всегда является реализация себя либо в деятельности, либо в отношении, либо в служении, т.е. «выход за свои пределы». Как пишет Г. Ноль «Наша личность, как высшее единство не задается извне, а является нашим достоянием и результатом наших усилий. Мы открываем самих себя, постигаем смысл, вступаем в отношения, познаем закономерности, которые существуют в разных связях и взаимоотношениях жизни, общества и культуры, вследствие чего постепенно формируется содержательное единство, которое мы называем личностью» [16, с.35]

Проблемой личности и определением механизмов ее развития особенно плодотворно в течении XX столетия занималась психология.

Поскольку школьное образование в качестве традиционной цели ставит задачу «формировать личность», постольку, основу педагогических усилий, направленных на «воспитание личности» очевидно, составляет позиция, которую еще в начале XX века выразил выдающийся психолог К. Юнг, утверждавший: «Высокий идеал воспитания личности не нужно применять к детям. То, что мы понимаем под «личностью» вообще, а именно: определенная, способная к сопротивлению и наделенная силой душевная целостность, есть идеал взрослого». Далее психолог отмечает: «И не ребенок, а только взрослый может достичь этого уровня развития в качестве спелого плода жизненных свершений, направленных на эту цель. Здесь нужна вся человеческая жизнь со всеми её биологическими, социальными и психологическими аспектами» [17, с. 130–131].

При этом автор предостерегает педагогов и родителей от излишнего энтузиазма в деле воспитания. Он пишет: «Все, что мы желаем изменить в детях, следовало бы прежде всего проверить: не является ли это тем, что лучше было бы изменить в нас самих, как, например, наш педагогический энтузиазм. Вероятно, лучше направить его на себя... Без *определенности, целостности и созревания* личность не проявится» [17, с.130–131].

На позициях, что развитие личности протекает в течении всей жизни и в подростковом возрасте не заканчивается, находятся такие выдающиеся представители западной психологии, как Э. Эриксон, К. Роджерс, А. Маслоу.

Так К. Роджерс, например, утверждает, что человек не является застывшей, статической сущностью, а представляет собой постоянный процесс её становления. По Э. Эриксону становление личности растягивается на всю жизнь и его можно представить в виде восьми этапов, начиная с самого раннего детства и заканчивая старостью. При этом, каждый этап является особенной, альтернативной фазой решения возрастных и ситуативных задач развития.

А. Маслоу определяет личность как самоактуализированного человека, который развился до такого состояния, что стал полностью адекватным своим возможностям, то есть это человек, который полностью использует собственные таланты и способности.

Таким образом, из всего сказанного выше следует, что весь жизненный путь человека ведет к раскрытию, разворачиванию личности, а если так, то не свидетельствует ли это о том, что «личность» в школьном возрасте является не конкретной целью, а значимым и направляющим развитие ориентиром, идеалом? По мнению К. Юнга, одной из характеристик идеала есть его недостижимость на данном этапе. Но именно эта недостижимость никоим образом не является признаком против идеала, потому что идеалы, по его мнению, представляют собой *ориентиры* на пути к конкретной цели, но самой этой целью не являются. Не можем ли мы, исходя из всего этого, сделать вывод, что и ученик, и учитель, имея разные жизненные цели, тем не менее, являются участниками общего процесса «разворачивания» личности, не единый ли у них ориентир на жизненном пути – поиск и утверждение себя как личности.

В связи с этим особый интерес представляет точка зрения А. Адлера, который подчеркивал, что каждый человек сам формирует собственную личность. По его мнению, каждый индивид представляет собой единство личности и индивидуального процесса становления этой личности. «Индивид - и картина, и художник. Он художник собственной личности». Таким образом, главный вывод психолога заключается в том, что каждый человек сам создает себя в качестве личности. При этом А. Адлер утверждал, что личность имеет три важнейшие жизненные цели: работа, дружба, любовь. «Решение одной помогает человеку в решении других..., что позволяет поддерживать и развивать жизнь в той среде, в которой она находится» [18, с.159–161].

В связи со всем вышесказанным, личностно ориентированное обучение является общим для учеников и учителей процессом самосозидания, самоосознания, самоутверждения, самопознания, самоориентации и т.п., когда все участники процесса идут единым путем по направлению к максимально полному раскрытию собственной личности. При этом учитель и ученик, находясь на разных этапах этой дороги, двигаются в одном направлении, имеют общий ориентир - *самосовершенствование* и



саморазвитие, самоосуществление своей личности. На наш взгляд, именно такой подход к пониманию сущности процесса обучения в конечном итоге дает максимальный положительный результат, поскольку силы и энергия всех его участников действуют в одном направлении. Такую характеристику учебного процесса мы считаем очень важной потому, что по утверждению психологической науки, никто не может воспитать личность, если сам личностью не является.

Так К. Юнг по этому поводу отмечал: «Личность - результат наивысшей жизненной стойкости, абсолютного принятия индивидуально сущего и максимально успешного приспособления к общественно ценному в условиях свободного выбора. Воспитать человека таким - это великая задача, которую взялась решать современная культура» [17, с. 130 – 131].

Таким образом, задача воспитывать личность, не может быть, по нашему мнению, конкретной дидактичной целью, а является лишь *ориентиром*, который указывает направление активных усилий и всего жизненного пути, как для учащихся, так и для учителей. Вот почему тип обучения, о котором идет речь, мы называем личностно ориентированным.

В психологических концепциях одним из важных вопросов, связанных с выявлением сущности личности, является вопрос определения её *структуры*. Эта проблема становится актуальной и для педагогической науки, если мы хотим разобраться в том, какие элементы этой структуры подлежат целенаправленному педагогическому влиянию, а какие - нет.

Структуру личности составляют несколько элементов, одни из которых осознаются человеком, а другие – нет. Понятно, что педагогическое влияние направляется на осознанные аспекты в структуре личности. Но можно ли утверждать, что ее несознательные элементы совсем не «работают» в момент взаимодействия учителя и ученика? А если работают, то каким образом? Есть ли возможность «поднять» их на уровень осознания? Какие средства в этом смысле есть у учебно-воспитательного процесса на уроках истории? Пока еще психолого-педагогическая наука не дает ответы на эти вопросы. Тем не менее, мы убеждены, что каждому учителю следует разобраться с проблемой структуры личности, чтобы иметь возможность правильно оценивать эмоциональные реакции, поступки и действия своих учеников, а также и свои собственные. Задача педагогической науки и практики, в связи с этим, заключается в том, чтобы увязать построение учебного процесса с глубоким пониманием таких психолого-педагогических категорий, как «личность» и «структура личности».

В соответствии с психоаналитической теорией З. Фрейда структура личности включает в себя три главные компонента: «Оно», «Я», «Сверх - Я». Подсознание («Оно») является тем компонентом, где хозяйничают инстинкты, связанные с необходимостью удовлетворять биологические потребности, главные из которых - сексуальность и агрессивность. Подсознание руководствуется принципом удовольствия. Сознание («Я») - это компонент личности, который руководит ее взаимоотношениями с внешним миром. Сознание пытается укротить инстинкты и направить поведение в

соответствии с общественными нормами, в соответствии с реальными обстоятельствами, общественными или групповыми требованиями и нормами. «Сверх - Я» - это пересаженные в голову человека внутренние, усвоенные им социально значимые нормы, правила, запреты, ценности [23, с. 425–439]

Идеи З. Фрейда о структуре личности нашли свое продолжение в работах многих психологов и социологов. Но особенно отвечающей задачам нашего исследования нам кажется точка зрения Питирима Сорокина. Принимая в целом предложенную З. Фрейдом структуру личности, П. Сорокин представил другую интерпретацию «Над – Я». Он обозначил его категорией «сверхсознание», которое определил как сферу абсолютных моральных законов, составляющих содержание базовых ценностей и норм, источник которых находится в религиозном сознании человека.

Таким образом, структура личности, по мнению П. Сорокина, имеет следующие элементы: большую часть занимает «Оно» (подсознание), над ним возвышается «Я» (сознание), а выше – сфера сверхсознательного. При этом подсознание отвечает за инстинктивные реакции, сознание проявляет себя во всем разнообразии общественных отношений, а сфера сверхсознания отвечает за связи человека с Абсолютом, с Богом. По мнению выдающегося социолога, через сверхсознательное происходит интериоризация духовных ценностей человечества, осуществляется их трансляция от поколения к поколению. В связи с этим мы можем предположить, что уроки истории в особой мере должны быть обращены к двум сторонам личности школьников, а именно к сознанию и сверхсознанию, если мы хотим сделать их средством развития и становления личности подростка [24, с. 34–155].

Наше понимание структурного строения личности, понимание её сущности базируется на комплексном подходе к её определению как естественному единству *эмоциональной, сознательной (интеллектуальной) и волевой (поведенческой)* сфер человека [20; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 28; 29; 30; 31; 32; 33; 34; 35; 59; 98; 40; 142; 143; 160; 183; 196; 197; 227; 228; 229 и др.].

Дадим краткую характеристику каждой.

Особо значимой в структуре личности является ее *интеллектуальная* сфера. Интеллектуальная сфера личности традиционно определяется как стабильный признак личности, которая развивается во взаимодействии собственной наследственности и окружения [98, с. 2]. Альтернативная точка зрения определяет *интеллект* как *способности*, которые развиваются. Эта позиция не исключает взаимодействие генетических факторов и факторов окружающей среды, но связывает наличие интеллекта с будущими достижениями личности.

Так, по Стернбергу, интеллект характеризуется наличием у человека *метакомпонента* мышления, который состоит из следующих интеллектуальных действий: *распознавание проблемы, определение проблемы, формулирование стратегии мышления, поиск информации, представление её, распределение ресурсов, контроль решения проблемы и её оценка*. Следовательно, интеллект, о котором идёт речь – это форма опыта,

который приобретается [98, с 13]. А интеллектуальная сфера личности, по мнению американских психологов (Р. Стернберга, Д. Форсайт, Д. Хедланд), представлена *способностью человека к успешной деятельности*.

*Способность* к успешной самореализации в том или ином виде деятельности характеризует человека как индивида, который имеет тот или иной *вид интеллекта* (академический, практический, креативный, эмоциональный, социальный) [98]. Например, *академический интеллект* направлен на решение задач теоретического познания, *практический* – на адаптацию человека к условиям повседневного существования, *творческий* – на решение творческих проблем [98]. Таким образом, американские психологи характеризуют способности человека как виды интеллекта и дают им следующие характеристики.

*Академический интеллект* характеризуется наличием аналитических способностей, которые обуславливают критическое мышление (анализ, оценку, решение проблемы) и обеспечивают успешность человека в познавательной, теоретической и аналитической деятельности.

*Практический интеллект* характеризуется наличием практических способностей – это инструментальные идеи, которые необходимы, когда интеллект действует в контексте реального мира. Это те способности, которые люди проявляют во время решения практических задач в процессе практической деятельности.

*Креативный интеллект* характеризуется наличием творческих способностей – способности выхода за границы существующего опыта с целью отыскать новые интересные идеи, это способности, которые проявляются в ходе решения творческих задач в условиях творчески-поисковой деятельности [98, с.93].

В соответствии с этими взглядами, заметим, что существуют также такие точки зрения в психологической науке, согласно которым к типам интеллекта относят еще *социальный и эмоциональный*.

При этом, *социальный интеллект* определяют как способность человека понимать других или поступать мудро по отношению к другим людям (Thorndike, 1920). Следовательно, решать задачи, связанные с общением, налаживанием отношений с другими людьми [98, с. 78].

*Эмоциональный интеллект* – определяют как способность осознавать смысл эмоций и использовать эти знания, чтобы определять причины возникновения проблем и решать эти проблемы (Mayer, Salovey, 1997).

В психологической науке существует точка зрения, согласно которой эмоциональный и социальный интеллекты являются родственными между собой механизмами осмысления, переживания и ощущения [98, с.91]. Мы так же будем придерживаться этого мнения.

Р. Стернберг подчёркивает наличие связи между реальными жизненными задачами и типами интеллекта. Для педагогической практики значимым является вывод Р. Стернберга о том, что учащиеся, которым в обучении были созданы условия соответствующие их способностям, превосходили по результатам обучения тех учащихся, которым эти условия

обучения не подходили. То есть, если способ обучения учащихся соответствует стилю их мышления, они достигают лучших результатов в школе. Так, учащиеся с творческими и практическими способностями, не имея возможности учиться в условиях, адекватных моделям их мышления, чувствовали значительные трудности в последующем обучении.

Р. Стернберг приходит к выводу, что условием эффективного обучения в школе является соответствие процесса обучения модели мышления личности учащегося [98, с.100]. Именно способности, а также жизненный опыт и культурное окружение индивида влияют на развитие разных видов интеллекта. В связи с вышеизложенным, можно сделать следующие выводы.

Во-первых, условием успеха в обучении является *опора* на те *способности*, модели которых в виде различных видов интеллекта наиболее проявлены личностью. Учащиеся должны осознать наличие собственных способностей, почувствовать свою интеллектуальную силу и научиться компенсировать за ее счет свои слабости.

Во-вторых, личностно ориентированное обучение истории в школе требует такого построения процесса, который обеспечит *актуализацию и комплексное развитие* различных видов интеллекта личности: академического, практического, творческого, социального и эмоционального. Такой *комплексный* подход обусловлен тем, что в реальной жизни различные виды интеллекта функционируют совместно, во взаимосвязи. Узнать свои способности учащийся сможет только в процессе испытания себя в различных видах учебной *деятельности*, каждый из которых является механизмом развития определенного *вида интеллекта* [98, с.126].

В-третьих, определенное интеллектуальное развитие личности обеспечивает свободное владение учащимися не только умственными навыками, но и связанными с ними механизмами рефлексии, *самосознания, самооценки и самоопределения*, и предоставляет им возможность искать ответ на вопрос: «Кто Я?», Получать представление о собственных образах «Я», и на этой основе чувствовать (или нет) самоуважение.

Интеллектуальные способности личности проявляются в *деятельности*, обеспечивают ее успешность. При этом каждый вид интеллекта имеет соответствующий ему (адекватный) способ деятельности, средствами которой он эффективно развивается и в рамках которой успешно проявляется [98, 126]. Психологическая наука определяет следующие *виды деятельности*, которые должны найти место в учебном процессе как средство развития интеллектуальных способностей личности: познавательно-репродуктивная деятельность, практическая деятельность репродуктивного характера, творчески-поисковая (креативная), морально-эстетическая (оценочная), коммуникативная [32; 95; 98; 126; 40; 160; 161; 209;].

*Эмоциональная* сфера личности представлена эмоциональными переживаниями, чувствами, стремлениями, интересами, которые актуализируются в обучении через механизм личностного эмоционально-ценностного отношения к действительности, к себе, к другим, к миру вообще. Содержанием этого эмоционально-ценностного отношения является

переживание и осознание общего блага как личностной ценности. По мнению Б. Братуся, В. Мясищева, С. Рубинштейна, личность проявляется в системе собственных эмоционально-ценностных отношений, именно они представляют её «ядро».

*Эмоциональная сфера* личности представляет собой систему эмоционально-ценностных отношений, включающих в себя следующие *виды*: *познавательное отношение* (стремление к истине), *практическое* (стремление к действию), *творческо-поисковое* (стремление к творчеству, к поиску решения проблем), *моральное* (ориентация на моральные ценности), *эстетическое* (ориентация на эстетические ценности), *межличностное* (отношение к людям) [140; 160; 184; 235; 247]. Психологической наукой доказано, что именно гармоничное, комплексное развитие всех этих эмоционально-ценностных отношений к действительности обеспечивает гармоническое развитие человека в целом [235].

Что же касается *механизмов развития* эмоциональной сферы, то в качестве таковых в психологии определяются эмоционально-ценностные *переживания* личности. В поисках способов актуализации и развития духовных потребностей учащихся на уроках истории мы опираемся на взгляды Б. Додонова, А. Ковалёва, С. Рубинштейна, Е. Ильина которые определили интерес как стойкое позитивное эмоциональное отношение личности к объекту [34; 140; 160; 161].

Теоретическое значение для нашего исследования имеет научная позиция Б. Додонова, Е.П. Ильина, А. Ковалёва, которые выделяли два вида интересов: ситуативные интересы-отношения, которые возникают в определённых ситуациях как отношение субъектов к объектам, и интересы-качества, как характерные черты личности. По их мнению, интересы-отношения постепенно превращаются в интересы-качества, когда переживание ситуативного интереса со временем превращается в личностную потребность человека. То есть, определённые ситуативные эмоциональные переживания превращаются в потребность, приобретают самооценку для человека, когда он начинает их чувствовать «наперёд», стремится к их переживанию [142; 161; 207].

Опираясь на данные психологической науки, приходим к выводу, что именно регулярное ситуативное удовлетворение потребности создаёт механизм превращения *ситуативного интереса* к объекту (информации или деятельности) в *интерес-качество*. При этом позитивно эмоционально окрашенными должны быть не только результаты деятельности, но и сам её процесс. В противоположном случае, из-за отсутствия позитивных переживаний в процессе познавательной деятельности интерес затухает [142, с.170].

Значение позитивных, ценностных переживаний как способа развития личностной активности и превращения этой активности в личностную *потребность* в работе определял А. Ковалёв. Он утверждал: «Становление потребности облегчается, когда деятельность, особенно на начальном этапе, не истощает ребёнка, а относительно легко осуществляется. Это

обеспечивает позитивное эмоциональное отношение к деятельности со стороны личности. Вот почему так важно подготовить ребёнка к деятельности и обеспечить первый успех в ней» [34, с. 138].

*Волевою сферой личности* характеризует то, как человек ведет себя в процессе деятельности (готовность к действию, к усилиям, к труду, сформированность и осознанность мотивов, понимание целей, использование средств и способов действия) [142; 143; 207; 226; 227; 235 и др.]. По утверждению психологов, основой выбора действий или поступков являются мотивы.

Поэтому проблема механизмов преобразования ситуативных мотивов во *внутренние качества* личности является для личностно-ориентированного обучения ведущей. О значении мотивов для процесса становления личности писал еще А. Леонтьев, подчеркивая, что главной проблемой развития личности является вопрос о том, как мотивы превращаются в такую устойчивую черту личности, которая её характеризует [126].

Рубинштейн тоже утверждал, что мотивы, которые укрепились, становятся качествами личности [140; 160; 183].

Вместе с тем, Е. Ильин в своей книге «Мотивация и мотивы» [142] отмечает, что для развития личности особое значение имеют не только ее мотивы, но и *способы* их формирования. Он пишет: «Чаще качествами личности становятся способы формирования мотивов, которые выбирают и закрепляют в поведении или деятельности» [142, с.176].

Среди таких способов он определяет «внешние – экстернальные», обусловленные внешним воздействием, условиями, обстоятельствами, и «внутренние – интернальные», обусловленные личными потребностями, установками, интересами, желаниями. В связи с этим психолог отмечает, что извне организованная мотивация, которую создают средства внешних обстоятельств, условий, ситуаций, приобретает значение лишь тогда, когда становится значимой для человека, для удовлетворения его потребностей, желаний. Поэтому *внешние факторы* должны в процессе мотивации трансформироваться во *внутренние* [142, с.68].

Следовательно, чтобы учащиеся осознали и пережили ценностное отношение к учебной деятельности, нужны соответствующие условия.

По утверждению К. Абульхановой-Славской, к этим условиям относится *оптимальная организация деятельности* учащихся. Под «оптимальной организацией» автор понимает «степень соответствия задач деятельности с возможностями субъекта (тяжесть, пропорциональность, своевременность ...)». Именно эта *мера соответствия* выступает критерием качества осуществления деятельности. Поэтому, если результаты учебной деятельности являются не достаточно высокими, это свидетельствует о том, что задачи деятельности недостаточно согласованы с возможностями и способностями учащихся [258, Т. 2, с.300 – 308].

Показателем хорошей организации деятельности является ее *продуктивность*. Продуктивность деятельности важна потому, что, по мнению автора, именно *производительность труда способствует развитию*

и совершенствованию личности [258, Т. 2, с.300 – 308]. При *оптимальной организации* деятельности, когда возможности учащихся соответствуют цели деятельности, а условия организации способствуют получению положительных результатов без лишних усилий, то происходит повышение психической личностной активности учащихся [Там же].

К. Абульханова-Славская отмечает, *если организация деятельности слабая, то повышается ее психологическая «цена»*, то есть деятельность, которая не соответствует индивидуальным способностям личности, ее мотивам, ценностям, превышает уровень его возможностей, приводит к отказу от деятельности, срывам личности, ее психологическому травмированию. Именно такую «цену» платит личность за непосильную деятельность [Там же].

Учителя хорошо понимают большое значение *эффективной* учебной деятельности для учащихся. Так, А. Гин в своей книге утверждает: «Каждая деятельность характеризуется не только полученной от нее пользой, но и затратами (сил, нервов, времени, денег...) на ее осуществление. Эффективность деятельности тем выше, чем больше польза и ниже издержки. Соответственно, чем более очевидна эффективность учебной деятельности для самих учащихся, тем вероятнее их положительное отношение к ней» [36, с.4].

При этом А. Гин отмечает, что эта взаимозависимость срабатывает и в отношении профессиональной деятельности учителя. Утомленный учитель не может быть эффективным. Положительное отношение к себе, к своему труду, к учащимся, к предмету – условие продуктивности, результативности процесса. Это отношение возникает, когда педагогическая цель достигается при соответствующих затратах сил и времени учителя [36, с.4].

Таким образом, если мы обеспечиваем продуктивность, эффективность деятельности, то обеспечиваем *положительное отношение* к ней и со стороны учащихся (к процессам обучения), и со стороны учителей (к процессам преподавания).

Итак, опираясь на психологическую науку, можно сделать вывод, что именно продуктивность в учебной или профессиональной деятельности обеспечивает, с одной стороны, положительное отношение к деятельности как таковой, *переживание ее ценности, ее личностного смысла*, а с другой - чувство самоуважения. А это ощущение, в свою очередь, позволяет быстрее восстанавливать силы, получать энергию для дальнейших усилий и имеет принципиальное значение для дальнейшего развития личности, поддержания ее положительной «Я-концепции».

При этом психологи утверждают, что все вышеуказанные сферы человеческой природы – эмоциональная, интеллектуальная, волевая – только тогда проявляются как структурные элементы *личности*, когда носят «проактивный» характер [204], то есть когда их объединяет, пронизывает и связывает *самосознание*, направленное на свободное, ответственное, сознательное определение человеком своего собственного «образа Я», «образа-себя-в существовании» [17 – 35; 140; 143; 204 и др.]. В

психологической науке существует много теорий, связанных с определением категории «Я-концепция».

Так, в словаре практического психолога «Я-концепция» определяется как относительно устойчивая, более или менее осознанная система представлений индивида о самом себе, что переживается им как неповторимая и на основе которой он строит взаимодействие с другими людьми и относится к себе [19]. Содержанием «Я-концепции» являются следующие компоненты:

1) *когнитивный*, состоящий из образов собственных качеств, способностей, внешности, возможностей, значимости;

2) *эмоциональный*, состоящий из чувств или самоуважения, или самоуничижения;

3) *волевой*, состоящий из стремления повысить самооценку, получить уважение [19, с.796].

Интересна мысль К. Абромса, по которой «Я-концепция» является определенным психологическим новообразованием, которое интегрирует жизненный опыт ребенка. В процессе этого опыта формируются следующие образы «Я»: 1) образ моего физического «Я», то есть образ тела и его функций; 2) образ моего социального «Я» □ как меня воспринимают, те кто окружает; 3) образ моего реального «Я» □ образ моего «Я» относительно остальных членов группы; 4) образ моего идеального «Я», который включает те способности и качества личности, которые лучше всего соответствуют её ценностям и стремлениям. Система этих образов составляет основу самосознания [31, с.324].

Попытки школьников как можно лучше играть свою социальную роль «Я – ученик» для того, чтобы получить родительскую любовь и внимание, приводят к тому, что в структуре самосознания эта социальная роль ущемляет реальное «Я» личности. А если социальный образ себя имеет отрицательный характер: «Я – плохой ученик», то в таком случае проявиться, определиться, выразиться реальному «Я» подростка еще труднее. Таким образом, ребенок не приближается, а удаляется от своего настоящего «Я», строятся препятствия на пути его личностного развития [203].

Многочисленные исследования недостаточной школьной успеваемости предоставляют возможность предположить наличие тесной связи между отрицательной «Я-концепцией» и недостаточной реализацией собственных потенциальных возможностей учащихся [31, с.324]. Таким образом, западные психологи сделали вывод о том, что образ «себя – неудачного» тормозит процесс развития учащегося [27 – 30; 98; 120; 203].

Некоторые психологи настаивают на том, что большее влияние на поведение личности имеет самоуважение, а не «Я-концепция». Другие считают, что самоуважение является важной частью «Я-концепции», составляет ее оценочный аспект. Но все определяют самоуважение как чувство личностью собственной ценности и значимости [98].

Таким образом, успешность в обучении своим значимым следствием имеет самоуважение, которое как результат успеха учащийся испытывает к



себе. Поэтому задача организаторов учебного процесса, авторов учебных пособий, учителей, родителей заключается в том, чтобы обеспечить успешность в обучении, чтобы не допустить слишком большого разрыва между идеальным и реальным «Я» школьников, поскольку именно этот разрыв, по данным психологов [31, с. 324], разрушительно влияет на самоуважение. В связи с этим возникают дидактические и методические проблемы, связанные с поиском и определением тех условий, в которых содержание и методы школьного образования будут положительно влиять на возникновение и развитие положительной «Я-концепции» учащихся, их самоуважения.

Учитывая вышесказанное, предлагаем как психологический критерий результативности процесса личностно-ориентированного обучения такую модель психологических качеств личности учащегося, которая развивается средствами обучения. Представим эту модель в форме схемы (Схема 1).



**Схема 1. Модель психологических качеств личности**

Сегменты круга схематично отражают воображаемую *структуру* личности в единстве ее интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер. Единый цвет схемы символизирует общие для всех сфер личности процессы *самосознания*. То, что среди многочисленных определений структуры личности мы выбрали именно эту позицию, обусловлено теми процессуальными моментами, которые в обучении выступают как механизмы развития личности (деятельность, общение, переживания эмоционально-ценностных отношений, осознание результатов деятельности и возникающих эмоциональных переживаний).

Ниже в табличной форме представлена модель личности учащегося, которая служила педагогическим ориентиром, психологической основой и предсказуемым стратегическим результатом экспериментальной модели личностно-ориентированного обучения в школе (Табл. 1).

Предлагаемое в данной таблице графическое описание структуры личности позволяет учителю связать в единую систему такие психолого-педагогические категории как «личность», а также – «интеллектуальная

сфера личности», «эмоциональная сфера», «волевая сфера», «самосознание», определить соответствующие процессы и механизмы становления личности в обучении. Позволяет наглядно продемонстрировать следующие выводы психологической науки о структуре личности.

Интеллектуальная сфера личности (интеллектуальные способности) включает в себя следующие виды интеллекта: академический, практический, креативный, эмоциональный, социальный (см. Таблица 1., по вертикали).

Таблица 1.

### Модель личности учащегося

<i>Система психологических качеств (сфер) личности, которые являются основой построения процесса личностно ориентированного обучения</i>			
<i>Интеллектуальные способности (виды интеллекта)</i> ↓	<i>Эмоциональные способности (виды эмоционально-ценностных отношений)</i> ↓	<i>Волевые способности, которые проявляются в мотивах и готовности к разным видам деятельности</i> ↓	<i>Самосознание «Я-концепция», образы «Я», которые являются результатом деятельности</i> ↓
Академический интеллект	Познавательное эмоционально-ценностное отношение	Готовность к репродуктивно-познавательной деятельности	Образ «Я – знаток»
Практический интеллект	Практическое эмоционально-ценностное отношение	Готовность к выполнению репродуктивно-практической деятельности	Образ «Я – умелый»
Креативный интеллект	Творчески-поисковое эмоционально-ценностное отношение	Готовность к выполнению творчески-поисковой деятельности	Образ «Я – способен решить проблему»
Эмоциональный интеллект	Моральное, эстетическое эмоционально-ценностное отношение	Готовность к выполнению ценностно-смысловой (оценочной) деятельности	Образ «Я – человек», «Я – личность, способная иметь собственную позицию»
Социальный интеллект	Межличностное эмоционально-ценностное отношение	Готовность к выполнению интерактивной деятельности	Образ «Я – партнёр»

Эмоциональная сфера личности (эмоциональные способности) представлена системой эмоционально-ценностных отношений к действительности и включает в себя: познавательное; практическое; творчески-поисковое; нравственное, эстетическое, межличностное отношения к действительности (см. по вертикали таблица 1.) Волевая сфера

личности (волевые способности) представлена системой внутренних мотивов, актуализация и развитие которых происходит путем включения учащихся в различные виды учебной деятельности: репродуктивно-познавательную, репродуктивно-практическую, творчески-поисковую, ценностно-смысловую (оценочную), коммуникативную (интерактивную), и обеспечения ее продуктивности (см. по вертикали; таблица 1.). Сфера *самосознания* личности представлена системой взглядов человека на самого себя, системой образов «Я», возникающих в процессе реализации разных видов учебной деятельности: «Я – успешный /не успешный», «Я – знающий /не знающий», «Я – умелый /не умелый», «Я – способный решать проблемы /не способный» и т.п. (см. по вертикали таблица 1.).

Все структурные элементы личности, отраженные в таблице, связаны между собой. Место каждого из элементов в таблице иллюстрирует его отношение с другими элементами системы. Так, каждому конкретному виду интеллекта *соответствуют* – адекватное эмоционально-ценностное отношение к действительности, соответствующий мотив деятельности, позитивный или негативный образ «Я», который формируется в процессе деятельности как ее психологический результат (см. по горизонтали; таблица 1.).

Таким образом, реализация личностно ориентированного и системно-деятельностного подходов к обучению предполагает понимание личности как природного, естественного единства, состоящего из системы определенных психологических элементов индивида (интеллектуальная сфера, эмоциональная, волевая, сфера самосознания), каждый из которых представляет собой совокупность, состоящую из перечня ведущих признаков.

Однако, не менее важно для учителя осознавать *механизмы развития* личности. На наш взгляд, именно этот вопрос о механизмах развития личности является для педагогики и методики наиболее интересным и значимым. Его решение нуждается в определении путей и механизмов развития личности с точки зрения разных психологических теорий. Нами был проведен анализ научной литературы, с целью определить существующие точки зрения на данный вопрос.

Если снова обратиться к В. Франклу, то механизмом личностного развития он считает ответственный выбор человеком своих поступков, поиск смысла жизни и ориентацию на ценности. Духовная личность, по Франклу, это та, что принимает решения о своем душевном характере. Он пишет: «человек решает за себя; любое решение есть решение за себя, а решение за себя – всегда формирование себя. В тот момент, когда я формирую свою судьбу, я как личность формирую характер, которым я обладаю. В результате формируется личность, которой я становлюсь. А это означает, что я не только поступаю в соответствии с тем, что я есть, но и становлюсь в соответствии с тем, как я поступаю» [13, с.114]. Ответственно, осознанно и свободно принятое решение и есть, по Франклу, механизмом развития личности. «То, что было нравственным поступком, стало нравственной позицией. Поэтому можно сказать: решение сегодня есть потребность

завтра» [13, с.114]. Анализ педагогической литературы и практики показывает, что использование этого механизма можно реально проследить в деятельности лучших педагогов, как отечественных, так и зарубежных. В этом смысле лучший педагогический опыт всегда был лично ориентирован, т.к. использовал механизм личного, осознанного, ответственного и свободного решения и личной же ответственности за него для достижения педагогических целей.

Особый интерес с точки зрения определения путей и механизмов развития личности представляет позиция Юнга. Средством защиты человечества от бессмыслицы коллективного несознательного психолог видел в возможности «личности-спасительницы» избежать отождествления с групповой душой. В связи с этим он тщательным образом исследовал проблему развития личности. Анализ его произведений предоставил нам возможность определить три условия, соблюдение которых, по мнению Юнга, приводит к развитию личности [27, с.139].

*Первое* заключается в том, что ничего в природе не изменяется без необходимости, особенно человек. Личность для собственного развития нуждается в мотивирующем принуждении со стороны обстоятельств, то ли внешних, то ли внутренних. Поэтому главным условием развития личности психолог определяет наличие этой естественной *необходимости* и глубокое осознание, переживание, признание человеком этой необходимости.

*Вторым* таким условием он определяет наличие осознанного, морального *решения* человека идти путем личного развития. Он отмечает, что личность никогда не сможет развернуться, если она не изберет сознательно свой собственный жизненный путь. При этом сознательно избрать его можно только тогда, когда он представляется наилучшим выходом из создавшейся ситуации.

*Третьим* условием является то, что личность всегда ощущает собственное призвание, жизненное предназначение и верит в него. Такое чувство *призвания*, по утверждению психолога, действует как психологический закон, и его можно объяснить проявлением либо демонической силы, либо божественного духа. Если анализировать исторический опыт человечества в этом смысле, то мы видим множество примеров, когда истоком призвания исторических личностей был «призыв» никоим образом не божественного духа. Самые ужасные страницы истории XX века прочно ассоциируются в сознании европейцев с фигурами А. Гитлера и И. Сталина. Поэтому мы склоняемся к той точке зрения, в соответствии с которой понятие «историческая личность» и «личность» в психологическом смысле нужно отличать. На наш взгляд, личность с точки зрения психологической науки чувствует «призыв» именно божественного духа, и, как отмечал П. Сорокин, имеет в качестве сверхсознательного связь с Богом, и, благодаря этому, способна интериоризировать духовные ценности человечества. Если человек чувствует свое назначение, как призыв божественного духа, он находит соответствующий ему смысл собственной жизни, который не противоречит интересам других людей и Божиим

заповедям. В противном случае ничего общего с человеческой личностью индивид, на наш взгляд, не имеет, хотя его деятельность и может самым значительным и страшным образом повлиять на ход истории.

Особый интерес представляет теория А. Маслоу об иерархии базовых потребностей человека. По мнению психолога, личность представляет собой целостную систему, способную к самоактуализации. По утверждению психолога, кроме физиологических, человек имеет базовые психологические потребности. Если они должным образом не удовлетворяются, то это приводит к психологическим болезням.

Условием психологического развития и здоровья личности, Абрахам Маслоу считал удовлетворение *базовых* психологических потребностей ребенка: 1) потребность в безопасности, обеспеченности, стабильности; 2) потребность в любви и ощущении причастности; 3) потребность в самоуважении и признании со стороны других людей; 4) потребность в развитии собственных способностей, в самоактуализации. Теоретический вывод Маслоу заключается в том, что эти потребности имеют иерархическое подчинение, при котором более низкие по своему характеру потребности (физиологические, в защите, любви и т.д.) составляют основу для более высших потребностей (в самоуважении, самореализации, самоактуализации). При этом удовлетворение низших потребностей создает условия, которые позволяют человеку стремиться к удовлетворению высших потребностей. Высшие потребности, которые определяют поведение, направленное на обеспечение личностного развития, на ощущение причастности к человечеству и его ценностям, Маслоу назвал «метамотивация». Именно она обеспечивает самоактуализацию личности, которую психолог определяет как «полное использование человеком собственных талантов, способностей, возможностей». Какие же шаги ведут индивида к самоактуализации, то есть к осуществлению собственной личности?

По мнению А. Маслоу, они следующие: 1) полнее всего переживать текущий момент, концентрируясь на восприятии и осознании того, что происходит, но в ходе деятельности больше концентрироваться на целях, чем на себе; 2) понимать жизнь, как процесс многочисленных выборов и в ситуации выбора принимать решение в пользу собственного развития. Самоактуализироваться – это открывать себя новому опыту; 3) прислушиваться к себе, чувствовать «ответы» на «запросы» действительности внутри себя. При этом быть ответственным за свои действия. Учиться настраиваться на собственную природу, быть деятельным, существовать фактически, а не только в потенции; 4) постоянно работать над развитием собственных потенциалов, полнее использовать интеллект и другие способности. Самоактуализация - это способ бытия, труда, взаимодействия с миром, это - процесс, а не временное достижение; Самоактуализация - это желание человека как можно полнее выявить, развить и реализовать свои возможности, желание личности быть тем, кем она может быть; 5) анализировать собственный опыт, искать и осознавать собственные психологические защиты и отказываться от них; 6) принимать

себя, других людей, мир, жизнь, такими, как есть; 7) глубоко чувствовать свою причастность к человечеству, нации, народу, семье; испытывать симпатию и любовь к людям; 8) иметь способности к творчеству, которые скрашивают всякую деятельность, придавая ей смысл и вдохновение, поскольку именно творчество является признаком психологического здоровья личности. Все эти условия, по мнению психолога, приводят к самоактуализации личности, а значит к её осуществлению [28].

К. Роджерс касаясь данной проблемы, отмечал, что каждый человек пытается стать компетентным и способным настолько, насколько это возможно для него с биологической точки зрения. По его мнению, каждый индивид пытается ответить самому себе на вопросы: «Кто я?», «Как я могу стать собой?». Ответы на эти вопросы, утверждает Роджерс, можно найти, если: стать более открытым, более наблюдательным, более восприимчивым к своему собственному опыту; переживать чувство доверия к собственному телу, как к инструменту восприятия жизни; осознавать, что истоком оценочных суждений являешься ты сам и твоя собственная система ценностей (источник оценки существует внутри тебя); учиться жить как участник текущего процесса, быть в «потоке опыта». Именно так Роджерс определяет главные механизмы развития и становления личности [29, с.450].

Как видно из приведенных примеров, позиция, по которой в качестве базовой потребности личности определяется стремление к собственному развитию, является общей для многих западных психологов.

Также, наше исследование опирается на то положение теории Э. Эриксона, в котором утверждается, что возрастной период от десяти до восемнадцати есть временем образования в сознании подростка определенного образа «Я», формирования собственной идентичности. Осознание учениками собственных психосоциальных ролей, чувство собственной дееспособности, полноценности, причастности к миру и другим людям, то есть достижение идентичности есть, согласно Эриксону, позитивным результатом этого возрастного периода. По утверждению психолога, чувство собственной размытости, неуверенности является очень тяжелым для подростков и приводит к тому, что когда ученик не способен достичь позитивной идентичности, он избирает негативную, только чтобы не находиться в состоянии ролевой размытости [30. с.297-348].

В связи с этим возникает проблема: каким должен быть процесс обучения в школе, чтобы обеспечить в качестве психологического результата позитивную идентификацию подростков? При этом возникает еще один, не менее важный вопрос: каким должен быть этот процесс для учителя, что бы обусловить продвижение на пути личностного развития и позитивное решение им возрастных кризисов взрослого человека?

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что психологическим результатом личностно ориентированного обучения истории в школе является активный процесс самоидентификации подростков, а его итогом является позитивная «Я - концепция» учащихся, которая формируется в результате самоактуализации учащихся в условиях учебного процесса.

Обеспечивается такой результат в отношении учащихся кроме всего прочего еще и тем, что его основу составляет непрерывный личностный и профессиональный рост учителей, которые взаимодействуют с учениками в ходе учебы.

Чтобы процесс взаимодействия учителя с учащимися был в психологическом и дидактическом смысле более эффективным, учитель должен осознавать свой собственный образ «Я», с позиции которого он начинает взаимодействие, а также осознавать, какие образы «Я» учащихся он актуализирует в учебном процессе: обращается ли он к реальному, идеальному или социальному аспекту «Я - концепции» личности школьника. В зависимости от этого, он выбирает наиболее подходящую для ситуации технику взаимодействия и эффективно её использует в работе.

Многочисленные исследования недостаточной школьной успеваемости (Gallagher and Crowder. 1957. Karnes, Mccoy, Zehrbach, Wollersheim, Clarizio, Costin and Stenley, 1961; Shaw and Mccuen. 1960) позволяют допустить наличие тесной связи между негативной «Я - концепцией» и недостаточной реализацией собственных потенциальных возможностей учащихся. Таким образом, психологи сделали вывод – образ «Я – неудачник» тормозит процесс развития ребенка, обуславливает его негативные результаты в учебе. Некоторые психологи настаивают на том, что большее влияние на поведение личности имеет самоуважение, а не Я - концепция (Whitmore, 1980). Другие считают, что самоуважение является важной частью «Я - концепции», составляет ее оценочный аспект. Но все определяют самоуважение, как переживание личностью собственной ценности и значимости, которое имеет решающее значение для развития личности.

В связи со всем вышеизложенным, мы пришли к следующим выводам.

Во-первых, условием успешного обучения является опора на те способности, модели которых, в виде разных типов интеллекта, наиболее проявляются личностью, представляя её сильную сторону.

Во-вторых, личностно ориентированное обучение нуждается в таком построении процесса, которое обеспечит комплексную актуализацию и развитие академических, практических, творческих и социально-эмоциональных способностей личности. Такой комплексный подход обусловлен тем, что в реальной жизни разные виды (компоненты) интеллекта функционируют совместно, во взаимосвязи. А подростку еще только предстоит осознать и выявить сильную сторону своего психического устройства, в том числе и в процессе учебы.

В-третьих, определенное интеллектуальное развитие личности в процессе обучения обеспечивается как овладением умственными навыками, так и необходимым развитием связанных с ним механизмов самоосознания, самооценки и самоопределения. Что и предоставляет возможность подросткам искать ответ на вопрос: «Кто Я?» прямо на уроке.

В-четвертых, обучение следует строить таким образом, чтобы школьники могли свободно и сознательно выбрать для себя те условия, которые соответствуют механизмам их мышления и позволяют опереться на

свои сильные стороны и проявить себя с лучшей стороны, пережив при этом ситуацию успеха в деятельности.

Каков же способ развития интеллекта учащихся в ходе обучения вообще и в процессе обучения истории, в частности? Как этот вопрос решают психологи? Ответы на эти вопросы необходимы для нашего исследования не только в теоретическом, но и в практическом смысле.

В соответствии с утверждениями психологов Р. Стернберга, Э. Эриксона, А. Леонтьева, Е. Абульхановой-Славской и др., средством актуализации и развития интеллекта в учебе является собственный *опыт* учащихся, который опирается на их способности, и приобретается в конкретной социо-культурной среде. В связи с этим, мы можем предположить, что средствами актуализации и развития академических, практических, творческих, социальных и эмоциональных способностей подростков в процессе обучения являются соответствующие им *виды учебной деятельности*, а именно: познавательная, практическая, творчески-поисковая, ценностно-смысловая, коммуникативная.

Таким образом, решение проблемы выявления теоретико-психологических основ организации различных видов учебной деятельности в учебном процессе позволяет найти адекватные механизмы развития мышления, сознания, самосознания, духовных начал, волевой сферы, т.е. личности обучающегося в целом. При этом, эффективная организация учебной деятельности требует создания определенных условий.

*Первым условием*, о котором уже шла речь, является обеспечение организаторами процесса позитивных, ценностных переживаний относительно учебной деятельности, ощущение ее личностного смысла, ее необходимости именно «для меня». Как писал Маслоу: «дело самоактуализации» может быть сделано лучше всего «через увлеченность значимой работой» [35, с. 136].

*Вторым важным условием* организации учебной деятельности в личностно ориентированном процессе является ее успешность, продуктивность, которая должна быть обеспечена ее оптимальной организацией со стороны учителей, школьной администрации, авторов программ и учебников, учебных пособий. Учителя-практики хорошо понимают большое значение эффективности учебной деятельности для учащихся, для их психологического благополучия.

Таким образом, когда обеспечивается продуктивность, успешность в деятельности, то обеспечивается позитивное отношение к ней. С другой стороны, интерес к делу, ценностное отношение к работе, осмысленное стремление к достижению цели, в свою очередь обеспечивают способность учащихся к напряженному преодолению трудностей в ходе самой деятельности. Общей для разных психологических школ является позиция, в соответствии с которой продуктивная деятельность способствует психологическому росту и совершенствованию личности, обеспечивает ее переход на более высокий уровень развития.



Э. Эриксон, доказывает, что осознанная практика - это не только необходимая, но и достаточное условие для развития компетентности, то есть только в результате осознанной деятельности можно стать специалистом.

Как видим, взгляды многих западных и отечественных психологов на проблему совпадают в главном. Все они определяют осознанный, позитивный *опыт* человека в качестве основного *источника* его личностного развития.

В связи с этим, *лично ориентированное обучение*, на наш взгляд, это такой тип взаимодействия учителей и учащихся, при котором содержание и средства обучения приводят к обязательным позитивным психологическим результатам, направляя личность (как ученика, так и учителя) по пути ее саморазвития. Когда учебный процесс помогает преодолевать возрастные социально-психологические кризисы, помогает учащемуся в каждом конкретном виде учебной деятельности на уроке находить свой собственный смысл и успешно осуществлять свою собственную цель, реализуя себя через значимое дело, он приобретает лично ориентированный характер.

### ***1.3. Педагогическая литература о сущности процесса обучения***

Развитие современной педагогической науки тесно связано с исследованием сущности инновационных процессов в школьном историческом образовании (К. Баханов, О. Пометун), осмыслением теоретических основ, цели, содержания и структуры общего среднего образования (В. Краевский, И. Лернер, М. Скаткин и др.); определением общих основ технологии обучения (В. Беспалько, В. Гузеев, М. Кларин, О. Пехота, Г. Селевко, С. Сысоев, И. Смолук, М. Чошанов и др.); введением компетентностного подхода к обучению (Е. Иванова, И. Осмоловская, Е. Пометун, А. Уман, Б. Эльконин и др.); разработкой теории и практики интерактивного обучения (В. Власов, Л. Пироженко, О. Пометун, Г. Фрейман и др.); разработкой технологии полного усвоения учебного материала (К. Баханов, Д. Десятков, В. Шаталов и др.).

Анализ этих исследований даёт нам возможность сделать вывод о том, что сущность лично ориентированного подхода обучения истории в школе ещё требует своего определения, а понимание механизмов обучения, ориентированного на личность, требует значительной коррекции существующих представлений о целях, содержании, техниках и технологии процесса обучения истории в школе.

Следовательно, возникает необходимость определения с позиции этого подхода категории «процесс обучения истории в школе» в закономерной связи, единстве, взаимозависимости всех его компонентов с теми качествами личности, которые развиваются, актуализируются средствами обучения, рассмотреть процесс обучения истории как способ духовного развития, самосознания, самореализации личности. Без рассмотрения этих вопросов на теоретическом уровне и с позиции лично ориентированного подхода

невозможно практически решать проблему построения исторического образования в контексте данной парадигмы.

Значимость лично ориентированного подхода определена и в государственных документах. Например, федеральный государственный образовательный стандарт ориентирует учителя на то, чтобы средствами учебно-воспитательного процесса обеспечить «становление личностных характеристик выпускника». Решение этой задачи неотъемлемо связано с самоопределением каждого учителя относительно следующих теоретически важных вопросов: что представляет собой процесс обучения, какие компоненты процесса обучения рассматриваются дидактикой в качестве его главных составляющих? Возможно ли целенаправленно влиять на процесс становления личности средствами образовательного процесса вообще и процесса обучения истории в частности?

Рассмотрим, какими же являются механизмы развития личности в процессе обучения. Начнём анализ с определения понятия «процесс обучения». Категория «процесс обучения» раскрывается в педагогической науке на *дидактическом* уровне (В. Андреев, Ю. Бабанский, В. Беспалько, Е. Бондаревская, В. Гузеев, М. Данилов, В. Загвязинский, И. Зазюн, И. Лернер, В. Лозовая, М. Махмутов, В. Онищук, В. Паламарчук, О. Падалка, П. Пидкасистый, И. Подласый, М. Скаткин, О. Савченко, Г. Троцко и др.) и *методическом* уровне (К. Баханов, А. Булда, А. Вагин, Е. Вяземская, П. Гора, Ф. Коровкин, И. Лернер, П. Лейбенгруб, О. Пометун, О. Стражев, О. Степанищев, М. Студеникин, О. Стрелова и др.).

В *дидактике* под процессом обучения понимается сложный социокультурный процесс, направленный на решение образовательно-воспитательных и развивающих задач обучения и включает большое количество закономерных связей и отношений факторов разного подчинения, разной природы [69 – 74; 128; 144, с. 292].

Главным признаком *процесса обучения* определяется то, что он является совокупностью последовательных и взаимосвязанных действий учителя и учащихся, направленных на сознательное усвоение систем знаний, умений и навыков, на формирование умения использовать их в жизни, на развитие самостоятельного мышления, наблюдательности и других интеллектуальных способностей личности, на овладение ею элементами культуры умственной работы, формирование основ мировоззрения [70 - 73; 128; 159, с. 22].

У современных отечественных авторов процесс обучения также определяется как организованная деятельность, которая моделируется (определяются цели, задачи, содержание, структура, методы, формы) для ускоренного овладения человеком основами социального опыта, накопленного человечеством. Кое-кто из исследователей определяет его как целенаправленное взаимодействие учителей и учащихся, в процессе которого осуществляется формирование у школьников научных знаний, способов деятельности, эмоционально-ценностного и творческого отношения к

окружающей действительности, происходит общее развитие ребёнка [69; 70; 71; 72].

При этом основными структурными элементами (компонентами, факторами) процесса обучения как социально-педагогической системы определяются *цель* обучения, *содержание* образования, *методы* обучения, организационные *формы*, реальные *результаты* [76, с.22].

Педагогические *законы* проявляются в объективных, необходимых, общих и существенных *связях и зависимостях* между целями, содержанием, методами учебного процесса и его результатами, которые проявляются в смене знаний, умений, убеждений и поведения учащихся. [76, с.23].



**Схема 2. Процесс обучения и его основные компоненты**  
(П.В. Гора, Е.И. Пометун)

Главной целью дидактики как науки становится обеспечение наиболее благоприятного взаимодействия компонентов (факторов) процесса обучения для максимальной эффективности, как в усвоении знаний, так и в интеллектуальном развитии учащихся. Итак, согласно утверждениям современных дидактиков, процесс обучения является целенаправленным взаимодействием учителей и учащихся, в ходе которого осуществляется формирование у школьников научных знаний, способов деятельности,

эмоционально-ценностного и творческого отношения к окружающей действительности, происходит общее развитие ребёнка [73; 78; 82].

В *методической* науке процесс *обучения истории* традиционно рассматривается как общая деятельность учителей и учащихся, направленная на достижение целей обучения (А. Вагин, Е. Вяземский, П. Гора, Ф. Коровкин, И. Лернер, П. Лейбенгруб, Е. Пометун, В. Полянский, О. Стрелова, М. Студеникин, О. Степанищев, А. Уман и др.).

При этом под процессом обучения также подразумевают важный, сложный, многомерный и закономерный процесс общественной жизни, в котором взаимодействуют многие компоненты (факторы), взаимосвязанные и взаимообусловленные [64, с. 8]. К ним относят: 1) социально значимые цели школьного образования; 2) содержание обучения; 3) методы и формы организации образовательного процесса; 4) познавательные способности учащихся; 5) результаты обучения (см. Схему 2) [77].

Эти главные компоненты (факторы) процесса обучения истории в школе являются объективными, постоянно присутствующими составляющими образовательно-воспитательного процесса. Но при этом они не являются взаимозаменяемыми, учитывая, что являются исторически обусловленной социокультурной средой, в которой они развиваются и существуют [64; 68; 72; 76]. Таким образом, процесс обучения в научно-методической традиции рассматривается как сложный педагогический процесс, который характеризуется единством и взаимозависимостью его основных компонентов (факторов): целей, содержания, методов, форм обучения, познавательных способностей учащихся, результатов учебной и педагогической деятельности [56; 64; 68; 76; 77; 101; 102; 107; 108; 109; 112].

## ГЛАВА 2. НАПРАВЛЕННОСТЬ ЦЕЛЕЙ И СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ – УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

### 1. Понятие о стратегических и тактических целях школьного исторического образования

Проблема сущности исторического познания является предметом не только истории, но и философии истории. Для педагогики и методики эта проблема в последнее время приобретает особую остроту, т.к. изменение концептуальных подходов к отбору, освещению и оценке исторического материала ставит перед учеными задачу определить новые философско-психологические и педагогические принципы отбора этого материала для изучения в школе.

Анализ философской и исторической литературы о путях исторического познания позволил нам сделать следующие выводы.

Историческое познание, как познание жизни людей и народов в прошлом, *отличается по своим механизмам* от познания природы. Относительно механизмов познания исторического материала еще в начале прошлого века высказывались выдающиеся российские философы и историки Н. Бердяев и П. Флоренский. Они утверждали, что историю нужно не только знать, ее нужно чувствовать, переживать, осознавать как собственную жизнь, с ней нужно *отождествляться* и, как будто через собственную жизнь, приобретать через ее познание опыт любви, ненависти, усилий, стремлений, потерь и силой этих переживаний определять свой образ „Я”. Так, П. Флоренский утверждал: «Без внутреннего духовного творчества истории не существует» [213].

Н. Бердяев писал: «Чтобы проникнуть в тайны «исторического», я должен, прежде всего, постичь это историческое и историю как до глубины *мое*, как к глубине *мою* историю, как до глубины *мою* судьбу» [52. с.15].

При этом он подчеркивал: «Нужно, чтобы, субъект исторического познания в *себе* ощущал и в *себе* раскрывал «историческое» [Там же, с.18]. Такой способ постичь историю Н. Бердяев определяет, как «путь глубокого *отождествления* между моей исторической судьбой и судьбой человечества, благодаря которому человек может распознать собственную родовую судьбу и в собственной судьбе распознать историческую судьбу» [52, с. 15].

Своеобразно понимает метод исторического познания О. Шпенглер. По его мнению, еще не существует специфического исторического типа познания. Немецкий ученый утверждает, что этой категорией называют те методы познания, которые заимствованы у физики, в познании природы. Да, в отдельных явлениях, отмечает он, отыскивается связь, причины и последствия, и это называют: заниматься историческими исследованиями. В работе «Закат Европы» О. Шпенглер, указывая на особенность и своеобразие познания исторических явлений, утверждает, что законы познания природы,

которые были открыты И. Кантом, не отражают действительных механизмов познания истории. Философ утверждает, что «вживание, наблюдение, сравнение, непосредственная внутренняя уверенность, точная чувственная фантазия □ такими являются средства исторического познания вообще» [53, с.36].

О. Шпенглер, как и Н. Бердяев, связывает сущность исторического познания с категорией «судьба». Он пишет: «... кроме необходимости причины действия – я назову это логикой пространства, - в жизни существует еще необходимость судьбы - логика времени, которая является фактом глубинной достоверности, которая направляет мифологическое, религиозное, художественное мышление и составляет ядро и суть всей истории в противоречие природе, но в то же время не поддается формам познания, которые исследованы в «Критике чистого разума» И. Канта [53, с.9 - 10].

В. Феллер, автор «Введения в историческую антропологию» (М., 2005), определяет историю, как «сферу жизни личности, сферу индивидуального, именуемого, четырехмерного пространства живых событий» и утверждает, что «природоведческий подход к истории слишком узок и не может служить основой создания длительного фундамента наук о духе» [54, с. 302]. Именно в его работе мы нашли вопросы, ответы на которые, по нашему мнению, позволят ученым стать на путь определения эффективных критериев отбора тех исторических событий, о которых следует узнавать подросткам в школе. Автор задается вопросом: как уловить, познать, оценить, реконструировать событие, сопоставить, ввести в контекст, свести в систему? И утверждает, что познание исторического события должно проводиться в диалоговом режиме, в общении с ним как с субъектом, который совпадает с мифом, с субъективностью Бога и личности, со свободной человеческой воле [54, с.303].

Эта позиция удивительным образом созвучна той, которую почти полвека назад высказал В. Франкл, утверждавший, что возможность духовного сущего «соприсутствовать» иному сущему - это изначальная способность духовного существования, духовной реальности.

Определяя особенности исторического познания, В. Феллер утверждает, что *историческое сознание* следует считать автономным по отношению к тому, что считается научным с точки зрения естествознания. При этом он подчеркивает природную связь, которая существует у исторического сознания с мифологическим, с изобразительным и поэтическим искусством, с эстетическим сознанием [54, с.307].

Своеобразие исторического познания раскрывал Б. Рассел. Он очерчивал его как интуицию и отмечал, что «интуиция есть такой тип познания, который является своего рода интеллектуальной симпатией, с помощью которой мы перемещаем себя в середину объекта, с тем, чтобы совпасть с тем, что есть в нем уникального и потому неопишуемого» [15, с.46]. При этом он опирался на взгляды А. Бергсона, который защищал «интуицию», как путь внезапных постижений, в противовес «интеллекту» и естественнонаучному познанию.

Следовательно, мы видим, что единого понимания способов познания истории среди философов и историков нет. Исходя из анализа философской и исторической литературы, мы убедились, что существует два основных течения в понимании этого процесса.

Первое, материалистическое, авторы которого рационально, материалистически подходят к изучению прошлого, как к поиску фактов, подтверждающих закономерность *процесса развития общества* от одной общественно-экономической формации к другой, более прогрессивной (марксизм-ленинизм). Для авторов этого течения факт играет подчиненную роль, он значим настолько, насколько подтверждает те или иные положения теории. Например, исходя из положения, что классовая борьба является движущей силой развития общества, в структуру любой школьной темы о любой стране в любую эпоху, были введены факты, которые подтверждали выдвинутый теоретический постулат.

Представители другого, идеалистического, течения, чьи позиции представлены выше, рассматривали в качестве главного способа познания истории её субъективное, иррациональное, интуитивное «постижение».

Какой путь познания следует использовать в школе?

Анализ учебников показал, что современное школьное историческое образование все еще строится на основе материалистического понимания истории, где основным субъективным средством «изучения» прошлого является академический интеллект личности, её рациональное сознание. Акцент в обучении делается на освещении исторических процессов, событийность истории (а значит, и со-бытие как необходимое условие духовного со-переживания) уходит на второй план. Характер учебных текстов таков, что не затрагивает эмоциональных, духовных сторон личности школьников, не вызывает у них «души прекрасные порывы».

Другими словами, исторический материал, представленный в школьных учебниках, в массе своей, не отвечает этическим и эстетическим потребностям личности, обращен исключительно к ее рациональному сознанию, а в силу своей перегруженности данными, не актуализирует даже ту потребность, на удовлетворение которой в основном направлен (познавательную). Думается, что в этом и заключается основная причина массовой потери интереса школьников к прошлому, который мы констатировали в ходе исследований.

На сегодняшний день, когда формационная теория развития исторического процесса исключается из теоретической основы школьного исторического образования (см. Стандарты), что на наш взгляд не вполне обоснованно, но в условиях стремительной капитализации общества, достаточно симптоматично, во многих школьных учебниках все еще сохраняется неоправданно высокая степень теоретического материала, структурированного в лучших традициях формационного подхода, но без соответствующих теоретических выводов. На наш взгляд, такая ситуация ставит искусственные барьеры между подростками и школьным предметом, делая изучение истории формальным, лишая уроки истории

непосредственного интереса со стороны учащихся, а значит, лишая постижение прошлого глубокого личностного смысла для каждого школьника.

Изучение истории, а именно того, что случилось, произошло, действительно было в прошлом, имеет в теоретическом познании три уровня обобщения: факты, явления, процессы. Наша позиция заключается в том, что характер исторического материала в 6-х – 9-х классах должен носить событийный характер с тем, что бы «уроки истории» стали для подростков источником их духовной активности в поисках и определении смыслов человеческой жизни. Что эти уроки помогли школьникам в поисках собственных нравственно-эстетических идеалов, путем выявления в деяниях исторических личностей признаков человечности или бесчеловечности, чести или бесчестия, благородства или коварства, милосердия или жестокости.

Исторические явления, присущие всемирной истории или истории родной страны, должны рассматриваться через призму конкретных исторических событий или поступков их участников. Историческое время, каждый отдельный его период, конкретная историческая эпоха, то или иное историческое пространство, на наш взгляд, должны быть, в соответствии и применимо к данному возрасту учащихся, «олицетворены» через яркие образы исторических героев или их антиподов. При этом ребенок познает не только историю, познавая историю людей, историю их деяний, он познает себя, определяет в себе человеческое, утверждает в себе образ «Я - Человек».

Немецкий историк и философ О. Шпенглер так определял и путь, и значение исторического познания относительно конкретной личности: «История - это образ, с помощью которого воображение человека хочет понимания живого бытия мира по отношению к собственной жизни» [53, с.8].

Как видим, определяя механизмы исторического познания, философы и историки отмечают то, что история имеет большое влияние на развитие самосознания личности.

По утверждению российского философа Ю.Н. Давыдова, историческое познание имеет большое значение относительно развития культурно-исторического сознания человека именно потому, что первый вопрос общественного самосознания, самосознания той или другой культурно-исторической общности является тем же, что и вопрос к начавшему осознавать себя ребенку: «Скажи, чей ты? Как твое имя?» [55, с.173].

Ю. Давыдов считает историческую память средством, с помощью которого создается человек человеком, народ народом, культура культурой. Постигание исторического, по его мнению, происходит всегда через *опыт переживания* истории. При этом историческое переживание всегда является индивидуально окрашенным личностным переживанием, благодаря которому включаются механизмы самопознания и самосознания личности, а именно: а) осознание эстетического переживания «мною» исторических событий; б) осознание переживания «мною» именно меня, так переживающего прошлое [55, с.172].



Иначе говоря, процессы социально-культурной, духовной идентификации человека прямо связаны с историческим познанием. Усвоение исторической информации для подростка не имеет личного смысла (в силу ее неисчерпаемости), если не является пусковым механизмом процессов духовного становления личности. Знать историю нельзя, «постигать» надо. А постичь ее можно только сердцем, только душой, только силой ярких, душевных переживаний, во всяком случае, подростку. Таким образом, предметом усвоения на уроках истории должны быть не только факты, понятия, связи исторической науки, но и те моральные и эстетические смыслы прошлого, которые они содержат. Знания быстро забываются, а смыслы исторических событий, которые переживаются сердцем, остаются с человеком на всю жизнь, определяя не только ценностные ориентации личности, но и ее конкретные поступки, выбор жизненного пути.

И.Я. Лернер, исследуя проблему развития исторического мышления, отмечал, что «историческое мышление – это умственная деятельность человека, направленная на осмысление прошлого, настоящего и будущего» [56, с.22].

Слово «осмысление» подчеркивает сущность этого умственного процесса, как процесса выявления смысла исторических событий. В толковом словаре В. Даля, «смысл – это способность понимания, постижения, ума; способность правильно судить, делать выводы». «Осмыслить» у В. Даля это «найти смысл». О том, что историческое познание является процессом поиска смыслов прошлого, утверждали и философы, и историки.

Так, например, П. Рикер, утверждает, что исторические науки, в отличие от естественных, имеют дело с выявлением смыслов и значений в исторических фактах. Поэтому сознание и процесс осознания, по П. Рикеру, должны перерасти в самосознание. Вследствие этого сознание не дано как непосредственное видение, восприятие, а есть движение в сторону раскрытия смысла, разоблачения видимости образов, достижение того, что, в конечном счете, означают эти образы [57, с.71-74].

О. Шпенглер в связи с этим подчеркивал, что вопрос не в том, что сами по себе представляют исторические факты любого времени, а в том, что значит или на что указывает их появление [53, с.8].

Так Н. Бердяев в книге «Смысл истории» (М. 1990) указывает на то, что исторического познания без поиска личностных смыслов не существует. Он пишет: «Вы не поймете ни одну из больших исторических эпох иначе как путем исторической памяти, в откровениях которой познаете собственное духовное прошлое, собственную духовную культуру, свою родину» [52, с.16].

Таким образом, поиск смыслов исторических фактов определяется философией истории, герменевтикой как путь личностного постижения прошлого, как способ раскрытия всесторонних (и конкретно-исторических, и нравственно-эстетических) значений исторических событий, как работу глубинной, народной, духовной памяти, заложенной в каждом из нас жизнью

предшествующих поколений. Каковы же пути определения смыслов исторических фактов? Эта проблема значима как в теоретическом, так и в практическом смысле.

Среди философских теорий об особенностях восприятия и оценки исторических событий, особое значение для нашего исследования имеет ролевая концепция философа Е.П. Никитина. Согласно этой концепции отношения человека к историческому факту обусловлено той точкой зрения, той позицией, с которой этот факт воспринимается. При этом позицию мы понимаем как способ реализации базовых целей и ценностей личности в ее взаимоотношениях с окружающим миром [58, с.23].

Таких *позиций*, по мнению Е. П. Никитина несколько: «позиция Вселенной», «позиция Общества», «позиция Личности». Автор утверждает, что «человеку присуща способность, как будто вживаться в образ каждой из этих «позиций», отождествляться с ней и смотреть на мир «ее глазами».

В соответствии с тем, чьими глазами мы в данный момент смотрим на какой-нибудь объект, глазами «Вселенной», «Общества», «Личности» и возникает *познавательное, нравственное (этическое)* или *эстетичное* отношение к объекту, тот, другой, или третий *вид духовной деятельности*, то, другое или третье духовное начало... Значение же выделения эти трех «транс – исторических начал» философ видит в том, что оно предоставляет возможность разглядывать, анализировать весь *процесс* материальной и духовной конкретно-исторической деятельности человека, народа, группы, класса, а не только ее результат [14, с.12-15].

Исследуя проблему единства трех «транс-исторических начал» (познавательного, нравственного, эстетичного) духовного мира человека и человечества, автор доказывает, что нарушение этого единства приводит к трагическому соединению истины с аморальностью, знания с бесчеловечностью и т.п. Не об этом ли единстве идет речь у Б. Рассела, когда он утверждает, что ни любовь без знания, ни знание без любви не в состоянии привести к благой жизни [15, с.71]. Исходя из того, что в истории человечества часто, а в XX веке особенно «от имени добра и во имя истины осуществлялись беспрецедентные преступления» (Ю. Давыдов), то становится очевидным, что процесс обучения и воспитания средствами истории невозможно строить на принципах каких-то абстрактных идей.

Позиция Е.П. Никитина для педагогов и историков привлекательна тем, что дает возможность изучать исторический процесс не с точки зрения его соответствия или нет какой-то конкретной норме, мысли, взгляду, теории.

А, осуществляя в комплексе *познавательный, нравственный, эстетический подходы* к анализу исторических фактов, выявлять («находить» - по В. Франклу) в каждом конкретном историческом событии его конкретно-исторические, нравственные, эстетические *смыслы*, что соответствует духовным потребностям каждого школьника. Такой комплексный подход к анализу и оценке исторических фактов позволит определить то, что представляет в данном факте истину, добро, красоту (или наоборот, имеет преступный, античеловеческий, трагический и т.п. смысл).

Таким образом, философская теория Е.П. Никитина дает нам возможность определить главные пути, по которым должно происходить усвоение учащимися исторического материала. Чтобы обеспечить духовное развитие личности учащегося каждое изучаемое историческое событие, поступок исторического лица должны быть рассмотрены в единстве всех его смыслов или присущих ему «транс-исторических начал» - познавательного (конкретно-исторического) - «взгляд Вселенной», нравственного - «взгляд Общества», эстетического - «взгляд Личности».

Общая стратегия этого пути может быть отражена в следующих этапах:

- 1) осознанный выбор той, другой или третьей позиции;
- 2) актуализация соответствующего отношения;
- 3) выполнение соответствующего вида деятельности;
- 4) рефлексия и осознанное (а может пока и не осознанное) переживание в себе соответствующего «духовного начала», духовно-душевного состояния, полноты и значимости собственного существования «здесь и теперь», в «событии» с прошлым.

Путь «постижения» прошлого, может идти и в обратную сторону – от организации деятельности учащихся (познавательной, нравственной или эстетической), к актуализации соответствующего личностного отношения (познавательного, нравственного, эстетического) к изучаемому факту, затем, через осознание своих переживаний, к выявлению и определению личностной позиции к данному историческому факту, сущность которой может быть сформулирована в виде оценочного суждения конкретно-исторического, нравственного и эстетического характера.

Дадим краткую характеристику каждой позиции, с которой может происходить оценка событий прошлого, каждый вид смысла, который объективно содержится в любом историческом факте.

Первый вид, это смыслы «с точки зрения «Вселенной», т. е. **конкретно-исторические смыслы прошлого**, которые определяются учеными историками. Согласно материалистической исторической науке конкретно-исторический смысл прошлого может быть раскрыт в соответствии с принципами историзма. Историзм предполагает рассмотрение данного явления как звена в цепочке других событий, которые происходят в мире, направляет человека на осмысление любого явления с учетом того, как оно возникло, как шел процесс его развития, изменения, в связи с другими событиями, с конкретным опытом истории [60, с. 329].

Так, известный советский методист А.Т. Кинкулькин дает историзму такое определение: «Историзм... заключается в том, что историческое явление рассматривается: исторически, то есть в связи с другими явлениями, с конкретными условиями эпохи; в связи с опытом истории, на фоне всего исторического процесса – не только в национальных рамках, но и с учетом развития других стран; в связи не только с прошлым и современностью, но и с целью установления тенденций его развития в будущем» [61, с. 100].

Следовательно, наличие научного, конкретно-исторического смысла прошлого в информационном компоненте содержания исторического

образования, обуславливает и актуализирует такую личностную позицию каждого ученика к событиям прошлого, которую мы можем определить как «состояние любознательной непредубежденности ученого-историка» (Б. Рассел), и которую философ Е.П. Никитин определил как «взгляд Вселенной». Именно эта позиция отвечает познавательной деятельности, является ее эмоциональной почвой, энергетическим обеспечением, потому что она актуализирует познавательный интерес к истории, познавательное отношение к прошлой и настоящей действительности вообще.

Сущность позиции историка, того, кто стремится к истине в познании прошлого, заключается, по утверждению ученых, в свободной конкретно-исторической оценке прошлого. Свободной от каких бы то ни было позиций (классовых, национальных, групповых, и т.п.) в отношении исторических фактов, кроме одной – научной. У историка нет другой ценности, кроме стремления к истине. Он не «подбирает» факты под провозглашенную позицию или оценку, он работает с теми, которые имели место в человеческой жизни данной эпохи. И на основании достаточного и необходимого объема этих фактов он делает выводы и дает оценки. Носителями конкретно-исторического подхода к анализу исторических фактов, по мнению Б. Рассела являются ученые-историки. Философ характеризует качество мышления историка и очерчивает его личностную позицию относительно исторического материала как такую, которая призывает в сфере познания к той широте наблюдения, к той «личной незаинтересованности и той свободе от практических предубеждений», которые обеспечивают историку наличие интеллектуальной любознательности, которая характеризует настоящего ученого [15, с. 49 – 55].

О том же пишет и О. Шпенглер – «для действительного мыслителя не существует абсолютно верных или не верных точек зрения. Для мыслителя они имеют значение все, или ни одна» [53, с. 34]. Эмоционально и настойчиво немецкий историк и философ отмечает, что каждому сознательному историку должно быть присуще осознание, что его «неопровержимые истины» и «вечные убеждения» являются истиной только для него и верны только в его аспекте мира. Обязанностью ученого-историка является искать другие истины, которые выражаются людьми других культур [Там же, с. 32].

В современном школьном историческом образовании, например, в Германии такой подход находит свое место даже в школьных программах. Так, в Гессенской школьной программе по истории утверждается, что история не является «коллекцией фактов», а формируется вопросами, которые ставятся к прошлому. В объяснительной записке этой программы утверждается, что ученики должны понимать, когда речь идет об истории, что в любом случае имеется в виду «реконструкция» прошлого, процесс и результат которой зависит от толкования источников и их оценки разными авторами. В программе отмечается, что автор исторического произведения не может быть полностью свободным от своего личного взгляда на историческое событие. Он всегда предоставляет лишь собственное виденье прошлого, поэтому важно, чтобы ученики понимали, что история может

использоваться с политическими и пропагандистскими целями, может создаваться в соответствии с конкретными политическими интересами и предварительными установками [217, с. 2].

Таким образом, в «Я - концепции» личности на уроках истории актуализируется очень важный образ «Я», который и обеспечивает, и обеспечивается успешной и эмоционально насыщенной познавательной деятельностью, а именно: «Я - Историк». Именно этот образ в аспекте личности обосновывал В.О. Ключевский, когда призывал студентов: «определяя задачи и направления своей деятельности, каждый из нас должен быть хоть немного историком, чтобы стать сознательно и добросовестно действующим гражданином» [221, с. 44].

Нужно, чтобы конкретно-исторический смысл события естественно мог быть выведен из приведенных фактов (необходимого и достаточного их количества), чтобы он обобщал рассказ, текст, становился итогом познавательной деятельности учеников по анализу исторических фактов и источников, чтобы он ощущался ясным, наглядным и убедительным. Недопустимы такие ситуации, когда оценочные суждения в школьных учебниках даются без соответствующего фактического обоснования.

Так, например, ситуация в современной Украине свидетельствует о том, что ее школьное историческое образование не освободилось от заданности, предубежденности в подаче исторического материала. При том, что актуальными провозглашались цивилизационный, культурологический, антропоцентрический подходы к изучению прошлого, на деле реально осуществлялся один – политический. Каков «социальный заказ» □ такова и история. История с точки зрения «борьбы классов» перетекла в историю «борьбы национальностей». Механизм отбора информации не изменился: государственными чиновниками (как выяснилось - продажными) определяется «красная нить» школьного исторического образования и на неё авторами учебников нанизываются соответствующие факты... Такая позиция украинских авторов школьных учебников оказалась очень опасна. Она позволила увести школьников от истории в сторону политики, она сделала историю средством манипуляции сознанием подростков, формируя психологические и эмоциональные установки (образ врага: «кляті москалі»). О психологических и социально-политических результатах формирования таких установок свидетельствует, к сожалению, новейшая история Украины. Она является бесспорным доказательством того, что история может стать мощнейшим средством манипуляции общественным и личным сознанием, обеспечивая самые чудовищные и невероятные последствия в общественной жизни. Это происходит, когда в основу обучения кладутся не реальные конкретно-исторические значения исторических событий, а «необходимые» с точки зрения правящих элит смыслы, уводящие от научной истины в область политически заданного мифотворчества.

Второй вид смыслов, которые необходимо «найти» в историческом материале это *морально-этические смыслы* исторических событий. По утверждению Е.П. Никитина, эти смыслы присущи каждому историческому

факту и их можно обнаружить, взглянув на прошлое «с позиции «Общества». Другой современный философ, Ю. Давыдов, обосновывает морально-этический подход относительно оценки исторических событий тем, что люди сами создают свою историю. Создают ее в здравом уме и трезвой памяти, признавая свои цели, и самостоятельно подбирая к ним те или другие средства. Именно поэтому их (целей) осуществление, и результаты этих осуществлений доступны оценке в понятиях морали и этики [55, с.181].

Мы убеждены, что познание прошлого немислимо без постижения нравственно-этических смыслов «исторического».

Особо следует отметить то обстоятельство, что нравственных смыслов исторического факта может оказаться несколько, т.к. они будут отражать интересы и взгляды разных групп людей. Эти социальные позиции (вспомним, что они отражают идеалы и ценности людей), с которых может проводиться оценка одного и того же события, обеспечивают разницу в характере восприятия, переживания и отношения к нему с разных позиций. Таким образом, морально-этические смыслы исторических фактов по-разному переживаются с разных социальных позиций. Какие же это позиции? Определить их можно, если среди систем нравственных ценностей выделить те, которые отвечают интересам, идеалам, ценностям определенной группы людей.

Так, Е.П. Никитин выделяет несколько систем (шкал) нравственных ценностей: общечеловеческие, национальные, народные, государственные, классовые, религиозные, групповые, индивидуальные. Если оценивание исторического факта происходит в разной системе нравственных координат, то оценки одного и того же события могут быть не только разными, но и противоположными.

Таким образом, нельзя не согласиться с представителями историософии и философии истории, которые утверждают, что морально-этических смыслов прошлого существует столько, сколько общественных интересов (национальных, государственных, классовых, групповых и т.п.). В этих условиях, задача авторов учебников заключается в том, чтобы так составить учебный исторический текст, чтобы на его основе можно было определить главные морально-этические смыслы исторического события, исходя из нескольких позиций, например, общечеловеческой, патриотической, социально-классовой, гражданской (государственной). При этом, всем кто «пишет» историю следует помнить слова замечательного, современного философа и психолога В. Франкла, утверждавшего, что «смысл нельзя «дать», его можно только «найти». Об этом же пишет и П. Сорокин, отмечая, что путь изучения моральных явлений есть «путь сравнительно-исторического и индуктивного исследования, путь изучения сущего, того, что есть, путь восхождения от «сущего» к «должному» [59, с. 342].

На наш взгляд, именно научная позиция П. Сорокина, дает возможность адекватно подойти к проблеме нравственной оценки конкретных действий исторических персонажей. При этой оценке он рекомендует исходить из «психических процессов, происходящих в психике

каждого члена общества при том, или ином поступке» [10, с. 51]. П. Сорокин выделяет собственную классификацию актов поведения и соответствующих реакций, основанием которой, в качестве основного признака, является *форма* психической реакции на сложившуюся ситуацию. Выдающийся социолог утверждает, что каждый из *актов поведения*, воспринимаемых нами, вызывает в нас неодинаковые переживания и соответственно неодинаковые *формы реагирования* на них. Он выделяет следующие акты поведения и соответствующие им формы личностной реакции:

1) *Акты поведения*, воспринимаемые нами как «*должные*», не вызывают в нас ни переживаний вражды ни переживаний ненависти... Сама форма актов не вызывает в нас ни отворачивания-отталкивания, ни притяжения-любви. Они нормальны, справедливы, а потому реакции на них *положительны* и только...

2) Иное переживание возникает на *акты поведения*, воспринимаемые как «*рекомендуемые*». Здесь я, в ответ на подобный акт, испытываю по адресу его субъекта особенное благорасположение, благодарность и любовь, симпатию и желание и ему, в свою очередь, оказать ту же услугу. Сам же акт кажется нам чем-то желательным и *притягивающим*.

3) Наконец, в ответ на *акты поведения* «*запрещенные*» мы реагируем в форме переживаний *вражды, недружелюбия и ненависти* по адресу его субъекта; в нас самопроизвольно возникает желание отпарировать его незаконное покушение и отомстить за его попытку. Сам же акт вызывает в нас переживание *отворачивания и отталкивания* к такой форме поведения.

Из вышеизложенного П. Сорокин делает следующий вывод: каким является каждый акт поведения - такую же, соответствующую, реакцию он вызывает.

Но для нашего исследования особенно важным является следующее утверждение ученого. Содержание каждого разряда как акций («*должных*», «*рекомендованных*», «*запрещенных*»), так и реакций («*восприятие как нормы*», «*переживание принятия, благодарности*», «*переживание отторжения, отворачивания*») может быть различным для различных индивидов, но само наличие указанных разрядов и описанных форм реагирования на каждый из них дана в поведении каждого человека. Далее социолог определяет вышеназванные акты и соответствующие им реакции следующим образом.

Акты рекомендуемые называет *подвигом* или услугой, а реакцию на них со стороны другого человека, воспринимающего их именно как акты рекомендуемые, *наградой*. Акты запрещенные называет *преступлением*, а реакцию на них, понимаемых другими людьми именно как акты запрещенные, - *наказанием*. Акты «*дозволенно-должные*» и вызываемую ими реакцию называет просто *дозволенно-должными*. Таким образом, получаются три пары актов и вызываемых ими реакций:

- а) преступление - наказание,
- б) подвиг - награда,
- в) дозволенный акт - должная реакция [24].

При этом П. Сорокин, утверждал: «нельзя признаки класса «преступных» актов искать вне психики... «Преступным» будет и может быть тот или иной акт не сам по себе, а лишь в том случае, когда в психическом переживании кого-нибудь он квалифицируется как преступный... Следовательно, делает вывод ученый, общим признаком всего класса преступных актов и преступного поведения (с точки зрения любого индивида) будет признак *противоречия* их с поведением и актами, *осознаваемыми как дозволенно-должными*. Это представление «противоречащего» акта приводит в действие отталкивающую эмоцию, а к ним затем уже может присоединиться ряд новых психических элементов: чувств, эмоций и т.п. Это определение по своему *логическому* характеру абсолютно, но по содержанию самих актов, вызывающих эти переживания «запрещенности» в том или ином индивиде, оно относительно. Как видим, отправным пунктом представленного выше анализа актов поведения был индивид и характер его психических переживаний.

Представленная выше научная позиция еще раз доказывает относительность морально-этических оценок прошлого с различных социальных позиций.

Психологическую основу моральной оценки деяний исторических лиц, составляет восприятие их как морально-положительных или как морально-отрицательных. Если поступок не противоречит переживанию «долженствования», то в силу этого он всегда рассматривается как морально-положительный, в противовес преступным актам, всегда квалифицируемым как акты морально-отрицательные. При этом тип поведения, который можно отнести к подвигу за его «избыток добродетельности» никогда не может быть вменен в обязанность человеку, поэтому следующей чертой, которая отличает рекомендуемый тип поведения, это его «добровольность». Таким образом, подвиг отличается его соответствием представлениям о должном, добровольностью в совершении именно добродетельных (услужных) актов.

Именно индивидуальное понимание и переживание каждого конкретного акта поведения исторических лиц либо как *должного*, либо как *преступного*, либо как *подвижнического*, дает возможность школьнику дать этому акту поведения личностную морально-этическую оценку.

Третий вид смыслов, которые должны быть раскрыты с помощью предоставленной школьникам исторической информации, это смыслы с точки зрения «Личности», то есть *эстетические смыслы прошлого*, которые чувствует каждый человек в переживаниях трагического, героического, ужасного, величественного в событиях истории. Это – личностные смыслы исторических фактов.

Раскрытие и поиск личностных смыслов прошлого и есть, по нашему мнению, главной задачей именно школьного исторического образования. Так Н. Бердяев в книге «Смысл истории» (М., 1990) указывает на то, что исторического познания без поиска личностных смыслов не существует. Он пишет: «Вы не поймете ни одну из больших исторических эпох... иначе как



путем исторической памяти, в откровениях которой познаете собственное духовное прошлое, собственную духовную культуру, свою родину».

Историческую память как средство, с помощью которого создается человек человеком, народ народом, культура культурой, рассматривает Ю. Давыдов. Постигание «исторического», по его мнению, происходит всегда через опыт переживания истории. При этом историческое переживание всегда является индивидуально окрашенным личностным переживанием, благодаря которому включаются механизмы самопознания и самосознания личности, а именно: а) осознание эстетического переживания «мною» исторических событий; б) осознание переживания «мною» именно меня, так переживающего прошлое [55, с. 172].

Все вышесказанное позволяет сделать вывод, что отбор исторической информации для организации процесса личностно-ориентированного обучения истории в школе, должен обеспечить такое ее количество, такой её характер, такой соответствующий способ ее подачи, чтобы раскрыть во взаимосвязи и в комплексе все – *конкретно-исторические, морально-этические, эстетические смыслы* прошлого. При таких условиях мы создадим средствами содержания исторического образования ту среду, те условия, то «внешнее содержание» образования, которое обеспечит приобретение «внутреннего содержания», актуализацию личного опыта, ориентацию учеников в мире человеческих ценностей и в выборе пути личного развития. А ведь именно на эти образовательные приоритеты указывают практически все авторы личностно ориентированных концепций образования.

В связи с представленными взглядами, мы определяем следующий педагогический, личностно ориентированный подход к выбору способов исторического познания.

Изучение прошлого на уроках истории должно актуализировать в комплексе духовные *потребности* личности: познавательное, этическое, эстетическое. В базовой школе историческое познание должно быть направлено на комплексное «открытие» в историческом материале и исторической *истины*, и нравственной *высоты* человеческого духа, и *красоты* человеческих творений. Иначе говоря, историческое познание должно включать в себя как рациональные, так и иррациональные, чувственные, интуитивные механизмы. Когда отбор исторической информации и способов ее подачи *соотносится с психологическими и духовными потребностями* личности, тогда результаты обучения выражаются не только в функциональном виде (школьники знают и умеют), но и в психологическом.

В таком случае у школьников гармонично развиваются познавательное, нравственное и эстетическое отношения к действительности. Они хорошо ориентируются в смыслах человеческой жизни, оптимистично и позитивно выстраивают свой жизненный сценарий, определяют свой образ в будущем. Когда историческое познание сопровождается этической и эстетической оценкой прошлого, у школьников развивается аксеологическое сознание,

развивается способность оценивать факт с разных позиций. При этом отношение человека к историческому факту обуславливается именно той позицией (конкретно-исторической, этической, эстетической), с которой этот факт воспринимается. В свою очередь, каждая из этих позиций актуализирует у школьника соответствующее отношение к действительности (познавательное, этическое, эстетическое). А этот характер эмоционально-ценностного отношения мотивирует адекватную ему деятельность: познавательную, этическую, эстетичную. Таким образом, ученики на уроках истории комплексно и мотивированно включаются в разные *виды духовной деятельности*.

Если вспомнить теорию личности Э. Мунье, то, по его мнению, именно таким и есть средство развития личности - через деятельность, через «воплощение в труде». Если ребенок на уроках истории занимается в системе и познавательной, и этической, и эстетичной деятельностью, духовный мир подростка развивается в комплексе, актуализируется и удовлетворяется вся гамма духовных потребностей личности.

Реализация познавательного, этического, эстетичного подходов, относительно анализа исторических событий, связана с идеей перевоплощения в «другого», которая в психологии разрабатывалась авторами теории «ролей» (Э. Бернс, Д. Мид, Т. Харрис и др.). По их мнению, процесс «перевоплощения» обеспечивает не только адекватное осмысление исторических событий с разных социально-психологических позиций («Я - историк», «Я - Человек», «Я - Личность»), но и актуализирует соответствующее каждой из этих событий эмоционально-ценностное отношение к действительности. Именно эмоциональное переживание «открывает» ученику смыслы прошлого, «впуская» это прошлое в сердце и душу ребенка. При этом, отыскивая смыслы чужой жизни в далеком прошлом, подросток закономерным образом обращается к осознанию и определению смыслов своей собственной жизни. Иначе говоря, познание истории для подростков (а по утверждению великих историков и для взрослого человека) не имеет смысла, если оно не «включает» процессы самопознания, оторвано от них.

В связи с этим, теоретическую основу личностно ориентированного обучения истории в школе составляют взгляды выдающихся историков и философов (Н. Бердяева, О Шпенглера, Б. Рассела, Е. Никитина, П. Сорокина, П. Флоренского и др.) об особенностях процесса «постижения» истории, который представляет «путь установления тождества между человеком и историей» и выражается в ценностном переживании прошлого. Такое переживание истории представляет собой духовное, историческое творчество, работу воображения, результатом которой является «перенесение» своего «Я» в данную историческую ситуацию и «перенесение» данной исторической ситуации в мир своего «Я» [52].

Таким образом, способы исторического познания, которые позволяют воспринять исторический факт в единстве его «трансисторических начал» - познавательного, нравственного, эстетического, предполагая адекватное

осознание и переживание «исторического», обеспечивают «встречу» подростка с прошлым. Эта «встреча» по своему характеру является глубоко личной, интимной, душевной и одухотворенной. Она будоражит ум, возбуждает воображение, пробуждает от повседневности. Силой эмоциональных переживаний, через механизм «отождествления» она «укореняет», «привязывает» школьников к миру, к жизни, к родной стране и своему будущему как части единого исторического потока.

Исходя из сказанного выше, главная стратегическая цель школьного исторического образования состоит в том, чтобы на уроке истории обеспечить каждому подростку, через познание прошлого, прежде всего, «встречу» с самим собой, со своим духовным миром, а значит – со своей личностью.

Педагогически организованный процесс постижения прошлого только тогда становится личностно ориентированным, когда превращается в средство осознания и переживания каждым школьником смыслов человеческого бытия. А в соотношении с ними – в средство осознания своих собственных жизненных смыслов и ценностей, возможностей и ограничений. Когда направляет школьника на поиск смыслов собственно Человеческого, человеческого, а значит Личностного, а значит Духовного бытия, потому что бездуховного личностного бытия не бывает и быть не может. К.Юнг писал: «Вечные истины не могут передаваться механически, но в каждую эпоху должны вновь рождаться из человеческой души» [25].

*Стратегическая цель* личностно ориентированного обучения истории в школе заключается в том, чтобы уроки истории стали тем волшебным зеркалом, которое, отражая прошлое всего мира и родной страны, показало бы учащимся лицо истинного Человека, открыло бы им смысл понятия «человечность» в измерениях исторического времени и пространства. Чтобы постепенно, пристально изучая, «всматриваясь» в прошлое, школьник нашел, увидел в волшебном зеркале истории черты своего собственного Облика, контуры своей проявляющейся Личности, как такой, что по общей природе своей принадлежит Человечеству, а по индивидуальным, особенным чертам – народу своей страны. В этой логике, школьное историческое образование превращается в систему рождения внутреннего смысла культуры, выраженной в исторической памяти человечества, в духовных глубинах Становящейся личности. Иначе говоря, личностно ориентированное историческое образование – это такое образование, «которое обращено к человеку и наполнено человеческими смыслами» [63, с. 6].

Чтобы быть достижимым, общий стратегический ориентир педагогического процесса должен найти свое выражение в *тактических целях* исторического образования. Тактические цели исторического образования определяются исходя из того, что курс истории в школе, являясь средством личностного, а значит духовного развития школьников, направлен на удовлетворение их естественных духовных потребностей. Однако, историческое образование тогда только станет средством личностного

развития, когда в его содержание будут целенаправленно заложены компоненты, отвечающие этим духовным потребностям личности.

Учитывая, что единая, целостная, «монолитная» личность, проявляет себя, тем не менее, через *комплекс*: интеллектуальных способностей личности, представленных видами интеллекта (Р. Стернберг); личностных *отношений* (С.Л. Рубинштейн); через *разные виды деятельности* (А.Н. Леонтьев, Э. Мунье); *разные личностные позиции* (Е. Никитин, В. Франкл), педагогический процесс должен быть направлен на системное решение следующих *задач*.

Во-первых, на актуализацию всей системы духовных потребностей и соответствующих личностных отношений учащихся к действительности (познавательное, нравственное, эстетическое, поисковое, практическое, межличностное).

Во-вторых, на комплексную организацию всех видов учебной деятельности (познавательную, нравственную, эстетическую, творчески-поисковую, практическую, социальную) как способа удовлетворения духовных потребностей школьников и развития соответствующих видов интеллекта (академический, практический, креативный, эмоциональный, социальный).

В-третьих, – на самоопределение учащихся по разным личностным позициям («Я – историк (математик, физик, биолог и т.п.)», «Я - Человек», «Я - Личность» и т.п.) в отношении изучаемого материала.

При этом тактические задачи по своим масштабам могут определяться как на уровне отдельного исторического курса, так и на уровне изучения конкретной исторической темы, включающей несколько уроков, и даже на уровне одного урока или конкретной педагогической ситуации, которая сложилась на данном уроке. Исходя из всего вышесказанного, мы выделяем следующие подходы к определению тактических задач исторического образования.

**Познавательная цель.** Её формулировка отвечает на вопросы: *что* в истории, как в элементе общечеловеческой и национальной культуры есть такого, что необходимо *знать* ученику данного возраста для того, что бы у него сформировалось ценностное отношение к историческому познанию на данном конкретном уроке, или при изучении данной темы, курса. Какое событие или их взаимосвязь из данной темы отвечают познавательным интересам подростков, могут вызвать их непосредственное стремление к знаниям, *актуализировать познавательное отношение* к действительности. Познавательная задача отвечает на вопрос: *что* в прошлом человечества (всеобщая история), в истории моей страны (отечественная история) может быть интересно подросткам и, став предметом познавательной деятельности, *стать средством развития* их познавательных интересов к прошлому, их академического интеллекта, их личностной позиции: «Я - историк» или «Я - человек, который стремиться познать историю».

**Развивающая цель.** Её формулировка отвечает на вопросы:

1) *что* в ходе «встречи с историческим» подростки научатся *делать практически* с разными предметными средствами обучения (работать с исторической картой, текстом учебника, текстом документа, иллюстрацией, репродукцией, пользоваться схемой или составлять таблицу, владеть словом). Другими словами, эта задача определяет - *что* именно можно *делать* на уроках истории, *какими* новыми, необходимыми и интересными *способами* деятельности *овладевать*, чтобы в результате системных усилий подросток мог сказать о себе: «это я делать умею». Формулируя развивающую задачу в конкретном классе, учитель должен давать себе отчет, смогут ли учащиеся в результате выполнения данной задачи, вынести с собой из школы переживания, которые свойственны человеку после хорошо сделанного дела - радость достижения. Формулируя эту задачу, учитель должен иметь в виду и «мыслить» материализованный результат практической деятельности каждого школьника (в виде плана, схемы, таблицы...), а также позитивный психологический итог практической деятельности в виде личностного образа: «Я - умелый»;

2) *решение каких проблем* на данном историческом материале должно состояться, что бы школьники проявили свои интеллектуальные и мыслительные способности, творчески-поисковую активность. Иначе говоря - формулировка этой задачи содержит ответ на вопрос: *что* это за учебно-историческая *проблема*, *решая* которую школьники смогут получить на данном уроке опыт творчески-поисковой деятельности, убедиться в своей творческой активности и состоятельности, добавить такой позитивный штрих к личному образу, как «Я - способен решать проблемы».

**Воспитательная цель** - формулировка которой отвечает на вопросы: *какие* нравственно-эстетические *смыслы* прошлого дети могут *пережить* изучая историю, *какие «уроки» истории* им следует *усвоить* как элементы исторической памяти своего народа, а какие - как элементы общечеловеческой памяти. Определить, какие из этих смыслов актуальны для современной жизни, исходя из позиций «Я - Человек», «Я - Личность», «Я - Патриот» и т.п.; другая часть воспитательной задачи, отражает потребность учащихся в общении, насущную необходимость усвоить нормы и техники взаимодействия с другими людьми. Формулировка этой задачи отвечает на вопросы: *какие* нормы взаимодействия мы будем усваивать на данном уроке, *какие* техники общения, которые делают его приятным и комфортным, *отрабатывать?* Отметить и осознать, *какое* поведение приводит к дискомфорту и напряжению в общении? Интерактивные технологии при этом отбираются в соответствии с другими дидактическими целями процесса и исходят из структурно-функционального анализа содержания исторического материала темы.

Таким образом, *тактические задачи* школьного исторического образования выражают образовательную, воспитательную и развивающую функции школьного предмета «история» и личностно ориентированную направленность педагогического процесса обучения истории в школе.

История, как элемент общечеловеческой и национальной культуры в силу своей фактической неисчерпаемости и смыслового многообразия, не может быть в школе тем предметом, который изучается как законы естественного мира, природы. Поэтому, определяя подходы к формулировке задач исторического образования, мы исходим, с одной стороны, из принципов личностно ориентированного обучения, а с другой - из особенностей самой области знаний «история», чтобы как можно эффективнее реализовать её духовный потенциал, уникальный по своим культурологическим и личностно образующим возможностям.

Таким образом, главной целью этой работы является выявление образовательно-воспитательных потенциалов и функциональных возможностей содержания исторического образования с тем, чтобы превратить его в средство личностного развития школьников.

## ***2.2. Проблема определения содержания образования в современной психолого-педагогической литературе***

Достижение главной цели личностно-ориентированного обучения истории в школе возможно только при условии отбора тех компонентов содержания образования, которые ей соответствуют, т.е. отвечают естественной потребности личности в развитии и самоактуализации. В связи с этим, вопрос определения содержания исторического образования остается актуальным для науки, потому что однозначного ответа на него пока еще нет. Поиск ответа требует анализа разных подходов к его решению на дидактичном и методическом уровнях, в теоретической и практической плоскости.

В соответствии с традиционным подходом в педагогической науке основным содержанием школьного образования считалась информация научного характера, адаптированная к возрасту учащихся. При этом главной задачей школы являлось: путем превращения учебной информации в знания каждого ученика, обеспечить полноценное включение каждого в социальную и культурную жизнь общества.

Такой подход в истории педагогики был определен как энциклопедический. Его сторонников, к которым можно отнести большинство педагогов XIX века, называют «энциклопедистами». По определению Ч. Куписевича «энциклопедист» считает, что глубина понимания учениками данного фрагмента действительности пропорциональна количеству изученного материала. Осознавая важность собственного предмета, он пытается включить в учебную программу возможно большее количество предметного материала [65, с. 98].

В современных условиях порочность данного подхода, вполне прогрессивного в эпоху своего возникновения, очевидна для большинства ученых. Такой подход, по мнению Е.В. Бондаревской проявляется в «знаниевой ориентации образования», основной чертой которого является

ситуация, «когда знания, умения и навыки становятся абсолютной ценностью и заслоняют собой человека» [63, с. 6].

Для учителей, и родителей, чьи дети «обречены» усваивать «избыточное» количество научной информации, порочность такого подхода в эпоху информационных технологий особенно ощутима. Необходимость усваивать «избыточное» количество научной информации не только не способствует природному развитию и активизации познавательной потребности учащихся, а наоборот ее атрофирует. В условиях отсутствия потребности всякое «усвоение» становится насильственно организованным процессом. Подтверждение этой нашей позиции мы находим в книге Б.И. Коротяева, В.С. Курило, В.В. Третьяченко, посвященной проблеме соотношения «недостающего» и «избыточного» в образовательном пространстве [66]. Отмечая нарушение баланса между «избыточным» характером информационного блока и тем «недостающим» в структуре личности, которое касается познавательных потребностей и возможностей учащихся, они утверждают, что нарушение этого баланса вызвано фактами нашей современной педагогической действительности в общеобразовательной школе. Так, проведенный учеными «примерный и грубый подсчет среднегодового количества страниц учебных текстов» с 5-го класса до выпускного по всем изучаемым дисциплинам показал, что их количество составляет примерно от 15 до 25 тысяч страниц в средних классах и от 30 до 50 тысяч – в старших классах. Соответственно, общая цифра колеблется в пределах 200 – 300 тысяч страниц за все годы обучения [66. с. 62]

На основе полученных данных, ученые делают вывод: «Диспропорции «недостающего» в структуре личности и «избыточного» в содержательной структуре проекта оказываются непреодолимыми». Выход из создавшейся ситуации они видят в создании такого педагогического проекта, который бы защитил физическое, психическое и социально-духовное здоровье подрастающего поколения. Они утверждают: «Единственный способ защитить такое здоровье - это создать педагогический проект воспитания, обучения и образования на всех возрастных этапах становления личности, который бы наилучшим образом благоприятствовал свободному, т. е. естественному развитию всех сторон личности без каких-либо помех, искусственных барьеров, тех или иных ненужных ограничений» [Там же].

Безусловно, по своему существу и ценностным ориентирам, данная позиция присуща личностно ориентированной педагогике, и мы её полностью разделяем. В соответствии с ней мы делаем вывод о том, что «энциклопедический», или как принято определять в современной науке, «знаниевый» подход к отбору содержания школьного исторического образования, противоречит стратегической задаче личностно ориентированного обучения истории в школе. В связи с этим, нам следует искать другие подходы к его определению.

С древнейших времен в педагогике широко известен другой подход к определению содержания школьного образования, который называют

«дидактическим формализмом» [65]. Сущность его заключается в том, что содержание образования рассматривается педагогами как средство развития способностей и интересов ребенка. Так, например, древнегреческий философ Демокрит считал, что «нужно стремиться к многомыслию, а не к многознанию» [67, с. 135].

В новые времена теорию дидактического формализма выдвинул Песталоцци, по мнению которого главной задачей обучения должно стать «активное мышление» учеников. Разделял эту позицию и великий немецкий педагог Ф. Дистервег, чье высказывание о том, что «плохой учитель излагает истину, а хороший – учит ее находить» давно стало педагогической аксиомой. Недостатком этого течения педагогической мысли стало то, что недооценивалась объективно-фактическая, содержательная, и переоценивалась субъективно-процессуальная, деятельностная, компоненты содержания школьного образования.

Как видим, проблема содержания образования всегда была в центре дидактических исследований.

Советская педагогическая наука определяла содержание образования как совокупность содержательного и операционного (деятельностного) компонентов. Так, на рубеже 60 – 70 годов XX века становится общепринятой мысль о том, что содержательная (знания) и деятельностная (умения) стороны процесса усвоения взаимосвязаны и не возможны друг без друга (Н.А. Менчинская, Л.В. Занков, Д.Н. Богоявленский, А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин, Е.Д. Кабанова-Меллер и др.). В соответствии с этими утверждениями психологической науки в советской дидактике содержание образования определялось как единство знаний и умений учащихся, которое подлежит усвоению. В методической науке такой подход к решению проблемы нашел свое отражение в работах выдающихся советских ученых: П.В. Гора, Ф.П. Коровкин, Л.Г. Мельник, Н.И. Запорожец, Ф.Б. Горелик, В.О. Пунский.

Следует отметить, что определение содержания исторического образования в составе двух компонентов, а именно: знания и умения, существует как научная позиция среди дидактов и методистов и в настоящее время. Так, российские методисты М.Т. Студеникин, Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова определяют содержание исторического образования в объеме двух компонентов: знаниевого и деятельностного. А некоторые российские ученые-методисты (И.В. Берельковский, Л.С. Павлов), освещая различные методические вопросы, проблему содержания образования просто упускают [68].

Общепризнанным в современной педагогической науке является определение содержания образования, которое нашло свое отражение в работах выдающихся отечественных дидактов М.А. Данилова, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина.

По каким критериям эти авторы определяют структурные элементы содержания школьного образования? В их работах критерием выбора содержания образования определяется социально-культурный опыт



человечества. Каждый вид этого опыта как элемента культуры выполняет свою специфическую, не подменяемую другими функцию. Для воспроизведения и дальнейшего развития культуры в содержание образования должны быть включены: 1) система знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности; 2) система общих интеллектуальных и практических умений, являющихся основой множества конкретных деятельностей; 3) опыт творческой деятельности, ее основные черты..; 4) система норм отношений к миру, друг другу.. [71, с. 47; 128].

Таким образом, содержание образования, адекватное социальному опыту человека, складывается, из следующих четырех компонентов: опыта познавательной деятельности, которая фиксируется в форме ее результатов - знаний; опыта осуществления деятельности, которая фиксируется в форме умений; опыта творческой деятельности - в форме умения принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; опыта переживания эмоционально-ценностных отношений - в форме личностных ориентаций [70, с.15].

Как видим, *социально-культурный подход* к определению содержания образования прочно вошел в педагогическую теорию и практику.

В зарубежной педагогике, исходя из этих позиций, определяют содержание школьного образования В.И. Лозовая и А.В. Троцко [73, с. 254], известный ученый, представительница украинской дидактики А.Я. Савченко и другие [73; 202].

На методическом уровне социально-культурный подход к определению содержания исторического образования был внедрен И.Я. Лернером [75; 76, с.34 – 52].

В 90-е годы начинает набирать силу новая, личностно ориентированная, образовательная парадигма. Проблема содержания школьного исторического образования снова становится актуальной. Решением ее с данных позиций занимаются российские ученые Е. Бондаревская, И. Якиманская, А. Хуторской, В. Сериков и др. В зарубежной научно-педагогической литературе ориентированный на развитие личности подход к отбору содержания образования нашел своё отражение в работах С. Подмазина, А. Фурмана.

Так, С. Подмазин, автор социально-философского исследования «Личностно-ориентированное образование», пишет: «Чтобы найти себя, индивидууму нужно избрать и построить собственный мир ценностей, войти в мир знаний, завладеть творческими способами решения научных и жизненных проблем, открыть рефлексивный мир собственного «Я» и научиться управлять им.» [78, с. 188].

На наш взгляд, для построения личностно-ориентированного обучения теоретически обоснованными являются взгляды Е. Бондаревской, С. Подмазина, В. Серикова. Эти авторы выдвигают в качестве критерия определения содержания образования личный опыт и личностные смыслы ребенка.

В. Сериков в своей книге по этому поводу отмечает, что в личностно-ориентированной концепции идет речь о таком содержании образования, овладение которым приводило бы к личному развитию индивида [79, с. 79].

Именно это утверждает и Е. Бондаревская : «...содержание личностно-ориентированного обучения должно включать все, что нужно человеку для построения и развития собственной личности» [80, с. 103]. На этой основе она делает важный для нашего исследования теоретический вывод, а именно: «...содержание личностно-ориентированного образования должно включать следующие компоненты: аксеологический, когнитивный, деятельностный, творческий и личностный» [80, с. 104].

Интересно решает проблему структурирования содержания образования С. Подмазин. Он разделяет все содержание на мировоззренческие и праксеологические компоненты, дает определение каждой, а затем делает вывод: «Мировоззренческая и праксеологическая образованность личности должна достигаться реализацией... компонентов содержания личностно-ориентированного образования: аксеологического, когнитивного, деятельностного, рефлексивного и телеологического» [78]. При этом автор в качестве системообразующих компонентов содержания личностно ориентированного образования определяет аксеологический, телеологический и деятельностный компоненты, в отличие от «личностно-отчужденного» образования, в содержании которого системообразующим признается когнитивный компонент [Там же, с. 192].

Очевидно, что взгляды на проблему определения содержания личностно ориентированного образования Е. Бондаревской и С. Подмазина очень схожи. Оба автора определяют среди компонентов содержания образования аксеологический, когнитивный и деятельностный. А сравнение того, что они понимают под «личностным» (Е. В. Бондаревская) и «рефлексивным» (С. И. Подмазин) компонентами, дает возможность сделать вывод, что под этими разными категориями они понимают одно и то же: самопознание, развитие способности к рефлексии, овладение способами саморегуляции, самоусовершенствования, моральное и жизненное самоопределение, формирование личностной позиции [78, с. 192; 80, с. 104]. Разница в структуре содержания образования во взглядах этих ученых сводится к одному: наличию творческого компонента у Е. Бондаревской, и телеологического - у С. Подмазина.

На наш взгляд, общим недостатком для этих авторов в определении компонентов содержания образования является то, что они в этом не придерживаются единой логики. Так, они определяют аксеологический компонент как направленный на введение учеников в мир ценностей и смыслов человеческой жизни, когнитивный - как направленный на формирование знаний, как основу мировоззренческой образованности учащихся, деятельностный - как обеспечивающий развитие учеников в качестве субъектов деятельности. Все эти компоненты дают возможность ответить на вопрос: «что должно стать результатом школьного образования? Чему учить?».

Анализ текстов дает возможность сделать вывод, что таким результатом, по мнению авторов, должны стать: система знаний личности о мире природы, жизни общества, о человеке и о себе; система умений спланировать и осуществить учебную деятельность; система эмоционально-ценностных отношений личности к действительности и деятельности, к другим людям, к самому себе.

Как видим, эти компоненты содержания образования соотносятся с теми, которые определяют В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, а именно: опыт познания (когнитивный), опыт овладения новыми средствами деятельности (деятельностный), опыт переживания личных эмоционально-ценностных отношений (аксеологический), опыт решения проблем (творческий - у Е. Бондаревской).

Что же касается «личностного» компонента, то по нашему мнению, он относится не к содержательной, а скорее к процессуальной стороне процесса, которая реализуется при условии грамотного построения учебного процесса в целом. Поэтому определять её как предмет усвоения учениками в качестве отдельного компонента содержания образования не имеет смысла. Обучение только тогда и носит лично ориентированный характер, когда каждый компонент содержания образования окрашен сознанием и переживанием личностного смысла в его усвоении.

Что касается момента рефлексии, то, на наш взгляд, это завершающий и обязательный этап всякой, грамотно организованной деятельности. Он всегда присутствует там, где субъект деятельности включен во взаимодействие, взаимоотношения, где происходит собственно процесс осуществления действия, направленного на достижение какого-то результата.

Телеологический компонент содержания образования, который, по мнению С.И. Подмазина, предназначен для введения учеников в мир «значимых целей образования» [78, с. 190], тоже касается процессуальной, а не содержательной стороны построения образовательного процесса. Психологической наукой доказано, что любая осмысленная деятельность невозможна без сознательного целеполагания. Безусловно, проблема лично значимых целей обучения, личных смыслов в учебной деятельности является ведущей в лично ориентированном обучении, но она больше касается именно механизмов, средств, способов организации деятельности учеников, чем проблемы содержания образования. То есть, ее решение дает ответ на вопрос о том, *как* организовывать образовательный процесс, чтобы учебная деятельность приобретала личностный смысл, чтобы дети осознавали ее не только как общественно, но и как лично значимую, переживали собственное стремление к ней.

В связи с этим, мы понимаем целеполагание как момент, этап в самом процессе организации деятельности и считаем, что отрывать его от общего хода деятельности и представлять отдельным компонентом содержания образования является лишним и не естественным.

Особый интерес для нашего исследования представляют взгляды российского педагога В.В. Серикова, который в книге «Образование и

личность. Теория и практика проектирования педагогических систем» (1999) определяет содержание образования в соответствии с общетеоретической моделью, включая в него следующие компоненты: опыт ориентации в окружающем мире (знание), опыт репродукции средств деятельности (умение), опыт творчества и личных эмоционально-ценностных отношений. Но при этом он отмечает, что личностный опыт включен не в содержание предмета и конкретного материала урока, т.к. он вообще не может куда-либо «включаться». По утверждению ученого, опыт приобретает субъектом, который погружается в определенную жизнедеятельность и связанные с ней условия. [79, с. 84, 87].

По утверждению автора, в структуру содержания образования должны быть введены такие компоненты, как идеи, теории, понятия, средства деятельности, проблемы, мировоззренческие коллизии, задачи, отношения и т.п. Именно овладение ими с необходимостью обеспечивает выполнение учениками «метадеятельности» с ее соответствующими действиями оценивания, рефлексии, ранжирования собственных впечатлений, принятия решений.

Автор выделяет момент «проектирования содержания» и момент «проектирования процесса», которые, по его мнению, соответствуют друг другу, и является неотъемлемыми один от другого [79, с. 84]. Такой подход к решению проблемы содержания образования есть, по нашему мнению, более обоснованным отвечающим современным педагогическим реалиям.

В книге российского дидакта А.В. Хуторского «Методика личностно-ориентированного обучения» (2005 г.) содержание образования рассматривается как единство двух частей: а) внешней – среда; 2) внутренней – той, что создается учеником при взаимодействии с внешней образовательной средой [82, с. 70]. При этом ученый утверждает, что внутреннее содержание образования ученика никогда не является простым отпечатком внешнего, поскольку создается на основе личного опыта ученика, в результате его деятельности. Усвоение внешнего содержания образования должно соотноситься с организацией деятельности ученика по формированию его внутреннего образовательного содержания [82, с. 70].

Что касается структурных компонентов личностно-ориентированного содержания образования, то А.В. Хуторской определяет их в следующем составе:

- предметное и метапредметное содержание образования, которое организуется вокруг фундаментальных просветительских объектов;
- деятельностное содержание образования, которое включает виды, формы и способы ученической деятельности;
- содержание образовательной продукции учеников, которую они создают в результате изучения предметного и метапредметного содержания образования;
- культурно-историческое содержание, которое выступает аналогом образовательного продукта ученика;

- рефлексивно осознанная продукция ученика, которая отражает его личные новообразования [82, с. 71-72].

На наш взгляд, такой подход является достаточно сложным для учителя, потому что: во-первых, содержание образования и его результаты определяются как вещи одного порядка, а обычно в методике истории их различают; во-вторых, такой состав содержания образования достаточно трудно связать с конкретными механизмами его овладения учениками; в-третьих, содержательный компонент образовательного процесса не отделяется от процессуального, что приводит к путанице и неопределенности педагогических категорий. Поэтому, при всей оригинальности данной научной позиции, мы достаточно критически к ней относимся.

Обстоятельно раскрывает взаимосвязь личностно-ориентированного содержания образования с теми механизмами, которые обеспечивают его овладение российский психолог И.С. Якиманская.

В своей книге «Технология личностно-ориентированного обучения» ученая пишет: «Построение личностно-ориентированного обучения нуждается в своем технологическом обеспечении, отличающемся от того, что долгие годы доминировало в школе». По мнению автора, основу личностно ориентированного обучения составляет содержание образования, которое следует понимать как «совокупность общественных практик деятельности», овладение которыми осуществляется через усвоение социально значимой системой знаний, средств деятельности, методов мышления [84, с. 33-34]. Такой подход к отбору содержания образования можно определить как *деятельностный*. В педагогической теории и практике он отражает процессуальную сторону построения обучения, выражая основные его закономерности.

Проделанный нами анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод, что теоретической основой выбора личностно ориентированного содержания образования являются концепции М.А. Данилова, В.В. Краевского, И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина. Осуществляя *социально-культурологический подход* к определению содержания образования, эти авторы определяют содержание образования как совокупность четырех «элементов культуры», соответствующих видов социо-культурного опыта: познавательного (опыт познания), практического (опыт овладения способами действия), творчески-поискового (опыт творчества и поиска решения проблем), эмоционально-оценочного (опыт эмоционально-ценностных отношений). В свою очередь разные виды личностного опыта в качестве адекватных механизмов своего усвоения имеют разные виды «общественных практик деятельности» (И. Якиманская). А системное и поэтапное осуществление разных видов деятельности обеспечивает усвоение механизмов их осуществления, и, таким образом, создает условия для продуктивного усвоения всех элементов содержания образования как единого комплекса.

Такое построение процесса, безусловно, предоставит возможность каждому ученику развить собственные способности и разные (по

Р. Стернбергу) виды интеллекта - академический, практический, креативный, эмоциональный и социальный.

Таким образом, мы решили для себя проблему содержания личностно-ориентированного образования на дидактичном уровне, который является теоретической основой для последующего решения нами данного вопроса с позиций реализации личностно ориентированного подхода к обучению на методическом уровне.

### **2.3. Личностно ориентированный подход к определению содержания образования**

Проведенный нами анализ научно-педагогической литературы и педагогической практики дает нам возможность занять собственную позицию по проблеме определения содержания личностно-ориентированного образования.

Она заключается в том, что *основой* отбора элементов содержания образования (в том числе исторического) мы считаем *духовные и психологические потребности* личности. К таким *потребностям*, которые могут быть актуализированы и удовлетворены в обучении, философская и психологическая науки относят: познавательные, практические (в активной деятельности), поисковые, нравственно-эстетические (в определенном отношении к жизни), коммуникативные или социальные. В соответствии с этими потребностями американские психологи (Р.Стернберг и др., 2002г.) выделяют следующие *виды интеллекта* (интеллектуальные способности), развитие которых обеспечивает человеку успешную самореализацию в жизни: академический, креативный, практический, а также эмоциональный и социальный.

В соответствии со сказанным выше, содержание личностно ориентированного образования на предметном уровне должно состоять из тех социально-культурных элементов, которые позволят удовлетворить и развить психологические *потребности* учащихся в духовной и жизненной ориентации, в творческой и практической самореализации, в эмоциональной насыщенности жизни определенными отношениями, а также - в самоуважении и самоидентификации, в защищенности и любви, в признании и ощущении собственной значимости. Т.е. из тех социально-культурных элементов, которые являются естественными средствами развития у школьников их интеллектуальных *способностей*, определенных в западной психологии как следующие *виды интеллекта*: академический, практический, креативный, эмоциональный, социальный.

Таким образом, важнейшим условием реализации личностной направленности обучения, является *системный подход к определению компонентов содержания образования, исходящий из понимания личности как системы, представляющей собой единство духовных и психологических потребностей, интеллектуальных способностей, эмоционально-ценностных отношений личности* (см. Таблицу 1. «Модель личности школьника»).

Актуализация и удовлетворение средствами учебного процесса духовных *потребностей* обеспечивает развитие адекватных им психологических *способностей*, т.е. видов интеллекта (академический, практический, креативный, эмоциональный, социальный). Что, в свою очередь, создает условия для актуализации и развития системы личностных, *эмоционально-ценностных отношений* к действительности (познавательное, практическое, творчески-поисковое, моральное, эстетическое, межличностное). А система этих эмоционально-ценностных отношений, по утверждению С.Л. Рубинштейна, и определяют собой духовную сущность личности. Потребности, способности, ведущие виды интеллекта и актуальные эмоционально-ценностные отношения - такая система духовно-психологических качеств растущего человека требует, чтобы *содержание образования в школе (в том числе исторического) соответствовало и отвечало ей системным характером своей структуры*. В соответствии с этим, комплексный (системный) подход к определению содержания исторического образования мы считаем психологически обоснованным и необходимым. Наша позиция заключается в том, что основанием определения компонентов содержания образования, являются представленные в комплексе психологические *потребности, способности, виды интеллекта и эмоционально-ценностные отношения* личности (см. Таблицу 2).

Таблица 2.

### Основания определения содержания исторического образования

<b>Психологические потребности личности:</b>				
Познавательная потребность	Практическая потребность	Творчески-поисковая потребность	В определенном отношении	Коммуникативная потребность
<b>Виды интеллекта личности (способности):</b>				
Академический интеллект	Практический интеллект	Креативный интеллект	Эмоциональный интеллект	Социальный интеллект
<b>Виды эмоционально-ценностных отношений:</b>				
Познавательное отношение	Практическое отношение	Поисковое отношение	Нравственное эстетическое отношения	Межличностные отношения
⇕	⇕	⇕	⇕	⇕
<b>Содержание личностно ориентированного исторического образования:</b>				
<b>Информационный компонент</b>	<b>Операционный компонент</b>	<b>Творчески поисковый компонент</b>	<b>Ценностно-смысловой компонент</b>	<b>Коммуникативный компонент</b>
<b>Предмет усвоения каждого компонента:</b>				
Факты, понятия, связи, тенденции, конкр-ист. смыслы	Умения, навыки, новые способы деятельности	Алгоритм творчески-поисковой деятельности	Моральные и эстетические смыслы, нормы, ценности	Нормы и правила общения, эффективного, взаимодействия

Согласно этому основанию мы представляем личностно ориентированное *содержание образования* (в том числе исторического) в составе следующих пяти элементов:

- 1) информационный - «Что знать?»;
- 2) операционный - «Что уметь?»;
- 3) творчески-поисковый - «Что найти, решить, создать?»;
- 4) ценностно-смысловой - «Что пережить, чему сочувствовать, какие смыслы обнаружить?»;
- 5) коммуникативный - «Как правильно взаимодействовать?».

Как видно из данного перечня, мы дополнили комплекс элементов содержания образования пятым, *коммуникативным* компонентом.

Основанием данного выбора явилась естественная психологическая потребность каждого ребенка в *общении*. Общение и в философской, и в психолого-педагогической литературе определено как один из главных механизмов развития личности. Очевидна исходящая из этого необходимость развивать у учащихся способность к эффективному и комфортному, толерантному и понимающему межличностному взаимодействию, т.е. развивать социальный интеллект личности. Теоретическим основанием выделения коммуникативного компонента содержания образования явилась разработка в педагогической литературе инновационной технологии интерактивного обучения (Е.И. Пометун). Интерактивные технологии обучения построены на актуализации потребности в общении и межличностных отношений учащихся, направлены на развитие их *социального* интеллекта, реализуются с применением различных техник организации *коммуникативной* деятельности, а также различных *форм* взаимодействия – межличностного, группового, фронтального.

Дадим характеристику каждому из перечисленных выше компонентов содержания исторического образования с точки зрения их предметного наполнения и личностной направленности.

**Информационный компонент** содержания личностно ориентированного образования направлен на актуализацию *познавательных* потребностей, развитие познавательных способностей и *академического интеллекта* личности. Этот компонент содержания исторического образования объективно связан с *познавательной задачей* обучения, т.к. представляет собой научную историческую информацию, подлежащую обязательному (в соответствии с действующим стандартом, программой и учебниками) изучению и усвоению обучающимися.

Традиционно исторический материал разделяют по характеру на фактический и теоретический. Внутреннюю структуру этих компонентов составляют, по данным методической науки, исторические факты, понятия, связи (А.А. Вагин, П.В. Гора, Ф.П. Коровкин, Л.С. Лейбенгруб). Современными отечественными методистами структурное построение учебного исторического материала представляется как совокупность главных исторических *фактов*, новых *понятий*, основных *связей* и *тенденций* [68; 102; 103; 107; 109; 111; 112; 135; 136; 137].



Особенность нашей позиции заключается в том, что результатом успешного усвоения этой информации является не только приобретенная учеником сумма знаний (функциональный результат), но и возникший и укрепившийся позитивный личный образ: «Я – знаток истории» (психологический результат), который обеспечит ему стойкое познавательное и личностно-ценностное отношение к истории на долгие годы, а может и на всю жизнь.

На наш взгляд, **информационный компонент** состоит из исторической информации, которая актуализирует *познавательные потребности* и позитивно влияет на развитие познавательных интересов личности, отвечая возрастным и интеллектуальным возможностям учащихся, а также - количеству времени, которое выделяется на изучение учебного материала. Он направлен на развитие познавательных потребностей, *академических способностей* (академического интеллекта) личности, утверждает ученика в возможности достижения высоких результатов в *познавательной деятельности*, актуализирует и укрепляет такой элемент «Я - концепции» личности, как «Я - знаток.., Я - историк ».

Главное отличие нашей позиции от традиционной в методической науке заключается в том, что исторические тексты, раскрывающие *факты, понятия, связи, тенденции* конкретной темы предоставляются в таком необходимом и достаточном количестве, а также в таком качестве адаптации к возрасту и познавательным потребностям учащихся, чтобы обеспечить адекватное осознание и переживание учениками исторических, моральных, эстетических, и личностных *смыслов* прошлого, которые заложены в самом историческом событии.

В случае, когда информационный компонент перенасыщен историческим материалом, а характер текстов не отвечает возрастным возможностям, потребностям и способностям школьников, достижение данного результата становится для большинства подростков невозможным, а значит и весь процесс обучения теряет личностный смысл [66].

Как же должен быть организован исторический материал, чтобы стать средством развития личности?

Традиционно конкретное содержание исторического материала определяется исключительно в соответствии с принципами научности, системности, хронологической последовательности, социальной значимости и т.п. В практике преподавания истории в школе такой, исключительно «знаниевый», подход привел к перегрузке программ и учебников информацией, что, в свою очередь, повлекло за собой «глобальное отчуждение учеников от образования, что, к сожалению, стало мировой практикой» [78, с. 158].

Поэтому самой актуальной проблемой настоящего времени является вопрос тех критериев, по которым должен отбираться состав исторического материала для исторического образования в школе. Наукой доказано, что учеба, в которой «ученик учится потому, что «так нужно учителям и родителям», а педагог излагает ученикам те знания, «что требует

программа», не может положительно влиять на процессы развития личности как ученика, так и учителя» [78, с. 158].

Наше понимание путей решения этой проблемы заключается в том, что объем фактического и теоретического материала на урок (информационный компонент) должен отбираться исходя из следующих моментов.

Во-первых, в соответствии с потребностями ребенка испытывать интерес к тому, что он изучает о прошлом. Яркое, эмоциональное переживание познавательного интереса к тексту учебника, рассказу учителя – вот смыслообразующий момент процесса постижения прошлого, вот то, что обеспечивает лично значимую «встречу» учеников с историей. Иными словами, эффективно заниматься познанием учащиеся могут в условиях актуализированного увлекательным характером исторического материала познавательного отношения к действительности.

Во-вторых, историческая информация по теме урока должна быть подана в необходимом и достаточном количестве, для того, что бы в комплексе раскрыть конкретно-исторические, нравственные и эстетические *смыслы* прошлых событий, чтобы изучаемая информация дала пищу для моральной и эстетической работы души учащихся, чтобы дать возможность детям разглядеть и почувствовать в «историческом» *смыслы* человеческой жизни, своего собственного бытия.

В-третьих, учебная информация должна находиться в строгом соответствии с учебным временем, отведенным на изучение темы и со скоростью чтения, которой владеют учащиеся данного возраста, потому что именно она определяет – сколько времени ученик потратит на чтение данного параграфа дома. Это необходимо для того, чтобы ученик, приложив посильные, а не «избыточные» для него усилия мог, овладев учебным материалом, пережить ситуацию успеха в познавательной деятельности. Достичь результата: «Я - знаю! Я - могу! Я - молодец!» не изнывая от скуки и напряжения, а легко, не заметно для себя и при этом, радуясь тому новому, интересному, с чем столкнулся, что узнал. Это значит, обеспечить такое преодоление трудностей познания, которое бы привлекало и звало идти по дороге познания дальше.

Соблюдение этих условий, на наш взгляд, позволит вернуть интерес школьников к урокам истории, обеспечит такое качество учебных текстов, которое станет основой для превращения познания истории в «постижение истории» как активного, наполненного напряженным «духовным творчеством» процесса. (Н. Бердяев, П. Флоренский.).

Очевидно, что информационный компонент содержания образования связан с ценностно-смысловым компонентом и составляет его информационную основу.

При этом, мы разделяем мнение Виктора Феллера о том, что история, как продукт историка, должна излагаться в эстетичной форме, вызывать эстетически позитивные переживания относительно самих исторических текстов, какой бы (научный или учебный) характер они не имели. Определяя важную роль и значение самой формы «репрезентации исторического

материала», В. Феллер исторический рассказ определяет как «наиболее ценный продукт историка» [54, с. 307]. Нам кажется, что для подростков форма исторического рассказа является органичной, естественной и такой, которая отвечает как характеру предмета, так и возрасту учащихся. Впрочем, одним из толкований значения понятия «история» и есть - «рассказ». (*Толковый словарь С.И. Ожегова*). Поэтому ведущим приемом подачи исторической информации в школьных учебниках должен стать именно педагогический рассказ с элементами картинного описания [219].

Как показывает педагогический опыт, именно такой прием подачи исторической информации способен обеспечить создание целостного, «живого», эмоционального, яркого, действенного образа прошлого, чтобы обеспечить на его основе мгновенное, интуитивное постижение смыслов прошлого, их «историческое личностное переживание» (Ю. Давыдов), с одной стороны, и глубокое, умственное осознание их исторического значения, с другой.

Все вышесказанное дает возможность сделать вывод, что главным вопросом, относительно *информационного компонента содержания* школьного исторического образования есть вопрос о критериях определения объема и характера (соотношение фактического и теоретического) исторического материала. А именно: «что нужно знать подростку о прошлом, чтобы понимать, чувствовать и с интересом, глубоко лично, относиться к истории?».

По нашему мнению, именно достаточное и необходимое количество фактов, которое дает возможность высветить, раскрыть в комплексе конкретно исторические (научные), морально-этические (с позиций - общечеловеческой, национальной, государственной, гражданской, демократической и т.п.) и эстетические (личностные) смыслы темы, дадут возможность определить - какие события, явления, процессы прошлого, в каких взаимосвязях и соотношениях, станут средством личностного развития на уроках истории. Именно необходимость высветить, раскрыть в комплексе (в системе) данные смыслы, которые естественным образом в исторических событиях содержатся, и должна определять объем исторической информации на уроках истории по каждой теме.

*Принципы целостности и системности* должны помочь авторам учебников определить необходимое и достаточное количество исторических фактов для того, чтобы раскрыть вышеуказанные смыслы прошлого в соответствии с обозначенной темой. А теоретическое обобщение, отражающее взаимосвязь, отношение между фактами, должно также вытекать из представленных фактов, а не даваться как отрывочное оценочное суждение, не имеющее фактического основания в тексте.

Изучение истории, которое формирует теоретическое историческое мышление средствами осуществления цивилизационного, культурологического, антропоцентрического подходов к процессам исторического развития общества, такое глубокое теоретическое изучение истории обязательно должно найти свое место в школе, но, на наш взгляд,

оно должно стать предметом исторического познания школьников старшего возраста. Пользуясь зрелыми механизмами исторического мышления, они (старшеклассники) в состоянии будут понять не только научную сущность разных исторических концепции, т.е. доказательность, обоснованность, новизну каждой, но и оценить историко-эстетическую составляющую данных теорий, как прекрасное и законченное произведение человеческой мысли.

Таким образом, **информационный компонент** содержания исторического образования включает *факты, понятия, связи, тенденции, конкретно-исторические смыслы* исторического материала, которые являются предметом усвоения учащимися, обеспечивая достижение познавательной задачи обучения. При этом он необходимо соответствует возрастным возможностям, потребностям и способностям учащихся, направлен на актуализацию их познавательного отношения к истории, являются материальной основой организации познавательной деятельности школьников, успешность в которой обеспечивает развитие позитивного образа «Я – знаток истории» в «Я – концепции» личности школьника.

Учитывая, что познание истории, по утверждению исторической, философской и психологической наук невозможно без момента выявления нравственно-эстетических смыслов прошлого (Н. Бердяев, П. Сорокин, П. Флоренский, В. Феллер и др.), мы разделяем точку зрения тех ученых, которые утверждают, что исторический материал должен помочь человеку «открыть» смыслы исторических событий, «должный», «преступный» или «геройский» характер поступков исторических лиц.

**Ценностно-смысловой компонент** личностно-ориентированного содержания исторического образования является средством удовлетворения психологической *потребности* подростков в определенном отношении к действительности, к жизни, к другим людям, к себе. Подростку необходимо определиться с ориентирами в мире жизненных и человеческих ценностей, как в настоящем, так и в будущем. Поэтому ценностно-смысловой компонент содержания исторического образования является средством развития *эмоциональных способностей*, аксеологического сознания личности, средством развития ее *эмоционального* интеллекта. С точки зрения функционально-педагогической направленности, этот компонент содержания исторического образования обеспечивает решение *воспитательных* задач обучения истории в школе.

«Внешнее» содержание этого компонента складывается из тех объективных нравственно-эстетических смыслов, которые содержит в себе каждый исторический факт, любое историческое событие. «Внутреннее» содержание этого компонента состоит из того личного опыта переживания и осознания собственных эмоционально-ценностных отношений к историческим событиям, к судьбе разных цивилизаций, народов, стран, и человечества вообще, которые ученик испытывает на уроках истории. В этом опыте существует еще и та его часть, которая направлена на осмысление

учеником себя самого, который почему-то «так», а не «иначе» воспринимает и переживает прошлое.

Поэтому школьные стандарты и программы по истории, исходя из необходимости удовлетворить естественное желание подростков выработать свою собственную систему отношений к окружающей их действительности, должна, на наш взгляд, составляться с учетом задачи ориентировать ребенка в основных *смыслах и ценностях* человеческой жизни (воспитательная задача исторического образования).

Таким образом, мы можем сделать вывод, что ценностный характер образования и воспитания является бесспорной истиной педагогики [88].

В связи с этим кратко определим наши позиции относительно категории «ценность».

Категория „ценность” имеет в философской литературе два значения. Одна группа социологов придает этому понятию смысл «значение» (Л.М. Архангельский, В.Б. Ольшанский, Н.И. Сидоренко и др.). Вторая группа философов определяет категорию «ценность» через понятие «благо», то есть через ее главное качество удовлетворять действительную, разумную, позитивную потребность индивида (С.Ф. Анисимов, О.Г. Дробницкий, В.М. Сагатовский, В.П. Тугаринов и др.).

Именно такая точка зрения кажется нам более обоснованной.

Исходя из того, что ценности, это всегда что-то позитивное и значимое с точки зрения удовлетворения разумной потребности человека, мы принимаем позицию тех авторов, которые считают, что *духовные ценности* это блага, которые удовлетворяют действительные духовные потребности индивида и подразделяются на познавательные, моральные, эстетические [89, с. 43-44].

Такой подход позволяет определить критерии духовных ценностей. В научной литературе различают несколько таких критериев, что обусловлено тем, что духовные ценности разные по своему содержанию, а также по характеру той деятельности, которая направлена на их производство и потребление. Так, например, мерой определения познавательных и научных ценностей является истина, эстетических (художественных) – красота, моральных – добро, справедливость, свобода. Большинство авторов (С.Ф. Анисимов, Л.Н. Архангельский, И.А. Василенко, А.И. Донцов, О.Г. Дробницкий, В.Б. Ольшанский, В.М. Сагатовский В.П. Тугаринов и др.) определяют перечисленные философские категории как такие, в которых отражено ценносно-высшее, и выражается идеальное, абсолютное совершенство.

Мы разделяем мнение Е.В. Золотухиной-Аболиной, которая пишет, что высшие духовные ценности имеют принципиально не утилитарный, и не инструментальный характер. Выполняя свою ценностную функцию, они выступают регуляторами деятельности, срабатывая на уровне фундаментального выбора, когда человек определяет себя как личность. В ситуации выбора, они мгновенно концентрируются, выступая значимым побудителем к определенному типу поведения [90, с.11-18.].

Кроме понятия «духовные ценности», в философской и другой научной литературе последних лет все чаще используется категория «общечеловеческие» ценности. Критерием их определения является жизнь, опыт, потребности отдельного человека и человечества в целом.

Для нашего исследования определение этой категории имеет особенное значение, в связи с тем, что процесс обучения истории в школе непосредственно направлен на трансляцию ученикам общечеловеческих ценностей. Поэтому мы с чрезвычайным вниманием отнеслись к тому, как определяют эту категорию философы. Так, М.К. Мамардашвили в качестве наивысшей ценности называет человека, который, по мнению ученого, является «отправной точкой» на шкале общечеловеческих ценностей [91, с. 146] Такую же позицию в свое время выражал М.М. Бахтин. Разрешая проблему ориентации индивида на «человечность» М.М. Бахтин связывал ее с культурой человека. Культуру человека он определял как ответственное бытие, которое предполагает свободный выбор поступков и личную ответственность за них [92, с. 80 – 160].

Интересной является точка зрения В. Д. Диденко, который относит к общечеловеческим ценностям жизнь в ее индивидуальном, родовом и планетарном измерении; творчество, как действительно человеческий способ жизнедеятельности; свободу, как естественное, необходимое условие и конечную цель жизни человека и социума [93, 49].

В соответствии с этими позициями, мы в нашем исследовании, употребляя термин «духовные ценности» будем иметь в виду те блага, которые удовлетворяют познавательные, моральные (этические) и эстетичные потребности человека, а используя в работе категории «общечеловеческие ценности» будем ими определять именно человека, его жизнь, все то, что создает условия для сугубо человеческого бытия и жизнедеятельности (жизнь, человек, мир, свобода, демократия, труд, творчество, законность, право, благополучие...). И духовные, и общечеловеческие, и национальные ценности являются историческими, то есть принадлежат к конкретной эпохе, на каждом историческом витке своего существования приобретают новый смысл и взаимодействуют с ценностями следующего периода, храня при этом свое конструктивно позитивное, пожизненное, соответствующее их содержанию, значение [94, с. 24-35].

Поэтому само историческое познание обуславливает осознание подростками исторического характера ценностей человеческого бытия, предоставляет возможность, на этой основе, воспитывать такие качества личности как толерантность, сопереживание, понимание.

Анализ педагогической теории и практики, дает возможность сделать вывод, что ценностно-смысловой компонент содержания образования связан с соответствующей функцией и *воспитательной* целью исторического образования, с одной стороны, и с адекватным ему *способом* усвоения учениками (эмоциональное переживание) - с другой. А так же обеспечивает достижение особенного, адекватного ему результата обучения - «присвоения», «принятия» духовных и жизненных ценностей человеческого

бытия. Этот компонент содержания исторического образования на «внутреннем» уровне представлен опытом осознания и соответствующего переживания различных – общечеловеческих, национальных, классовых, патриотических, гражданских, государственных и т.п. смыслов конкретных исторических событий.

В учебниках или методических пособиях должны быть представлены факты, которые раскрывают конкретно-исторические, моральные, эстетические смыслы исторических фактов. Например, если речь заходит о целях человеческой деятельности (власть, богатство, укрепление государства, реформы, новые территории, истина, красота, Бог, жизнь, свобода, счастье людей), то обязательно должен быть раскрыт вопрос: какими средствами они достигались?

Проблема соотношения целей и средств их достижения - вот действительно нравственная проблема, которую вполне по силам решить подростку, имея на руках конкретные факты. Только в случае, когда история станет для учащихся инструментом познания жизни и ее смыслов, инструментом собственного духовного становления путем «проживания» человеческих трагедий, бед, подвигов, свершений, тщетности усилий, недостижимости идеалов, изучение ее в школе наполнится для каждого школьника личностным смыслом. Историческое знание как память о прошлом, как лично «моя» память о «моей» истории, которая эмоционально переживается учениками, только такое познание прошлого должно существовать в школе, потому что именно при таких условиях оно направит личность на путь ее развития, самоопределения и самоидентификации.

Проведенный нами выше анализ научной литературы показал, что по утверждению большинства психологов и философов, личность проявляется через смыслы и ценности своей жизни.

Таким образом, школьное историческое образование через *ценностно-смысловой компонент* содержания реализует свою главную, *воспитательную*, ориентирующую, ценностно-смысловую функцию. Задача *трансляции* культуры, результатом решения которой является интериоризация личностью системы духовных ценностей, заключается в том, чтобы ученики осознали, почувствовали, пережили определенное качество их отношений к себе, к обществу, к деятельности, к миру вообще, к другим людям. Только в том случае, когда *духовные ценности* осознаются и переживаются личностью, сказываются в ее моральных и эстетичных идеалах, убеждениях, чувствах, принципах, они способны выполнять в жизни человека свою ориентирующую, именно ценностную, аксеологическую функцию.

В связи с этим, очевидно, что *ценностно-смысловой компонент содержания исторического образования* имеет большие возможности и огромный культурологический потенциал, если на уроках истории через факты прошлого будет раскрываться *должный, рекомендуемый или преступный тип человеческого поведения* в разные исторические эпохи и с точки зрения различных социальных групп. И при этом, – выявляться

индивидуальные эмоциональные реакции каждого школьника на представленные факты, как на проявления *подвига* (эмоциональное притяжение), *преступления* (эмоциональное отторжение) или *должного* (переживание нормы) поведения.

Что касается других способов и средств усвоения ценностно-смыслового компонента содержания образования, то, например, С.И. Подмазин, определяет следующие основные способы формирования ценностных систем:

1. Оправдание образа жизни индивида или социальной группы (соотношение цели и средств ее достижения, решение вопроса: «оправдывает ли цель средства?»).
2. Принятие ценностных систем «референтной группы».
3. Интерпретация и оценка данной социально-исторической информации на принципах реально существующей системы ценностей, *т.к. оценка - главный механизм осознания ценностей.* [78, с. 156].

Из вышеизложенного, мы можем сделать вывод, что овладение ценностно-смысловым компонентом содержания исторического образования может проходить только в условиях организации соответствующего ему способа учебной деятельности учащихся (остановимся на этом в следующем разделе).

Таким образом, *ценностно-смысловой компонент* - это такой компонент содержания исторического образования, который актуализирует эмоциональные потребности личности (потребность в определенном отношении к явлениям жизни), обеспечивает развитие *эмоционального интеллекта личности* и реализует достижение *воспитательной* цели обучения истории. При этом он усваивается в процессе эмоционально-ценностной или оценочной (духовной) деятельности, в процессе моральной и эстетической оценки; обеспечивая «переживание» ценностей и смыслов прошлого на уроках истории.

**Операционный компонент** содержания личностно ориентированного образования. Операционный компонент позволяет решать на уроках истории *развивающую задачу* исторического образования – сформировать у учащихся новые умения, обеспечить овладение новыми способами деятельности. Он направлен на развитие практических *потребностей*, способностей и *практического интеллекта* школьников и складывается из следующих главных моментов: 1) из перечня предметных и общих умений (по программе), овладение которыми должно стать закономерным результатом обучения; 2) из перечня соответствующих практических заданий (к историческим текстам, картам, иллюстрациям и т. д.), данных в необходимом количестве, поэтапно и в соответствии с количеством учебного времени, отведенного на усвоение новыми способами деятельности.

Советские психологи Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, О.М. Леонтьев, Н.О. Менчинская считали обучение учащихся эффективным приемом учебного труда условием их умственного и психологического



развития, средством повышения доступности теоретического материала. Проблема формирования умственных умений наиболее четко и обобщенно решена в работе Е.М. Кабановой-Меллер [95, с. 5 - 12].

На основе этих психологических исследований в дидактике с 70-х годов становится общепринятым взгляд на умения как на отдельный компонент содержания образования (ЗУНы).

Приемы и средства формирования умений на уроках истории описаны в работах Ф.Б. Горелика, П.В. Горы, Н.Г. Дайри, Г.М. Донского, Н.И. Запорожец, В.О. Пунского и др. Однако, эти авторы не выделяют способы учебной деятельности на уроках истории в отдельный компонент содержания образования. Предметные умения они понимают как элемент познавательной деятельности, который является средством усвоения исторического материала, условием эффективности учебы, но не как отдельный элемент содержания школьного исторического образования. Впервые, на рубеже 60-70-х годов, понимание новых способов учебной и умственной деятельности как отдельного элемента содержания образования было определено в работах В. В. Краевского, И.Я. Лернера, М.М. Скаткина [96, с. 146-147].

Опираясь на исследование этих ученых, как на теоретическую основу, луганский учитель-методист В.О. Пунский пишет: «В содержании образования... мы должны выделить три подсистемы: 1) знание; 2) способы деятельности (в том числе и деятельности высшего творческого уровня); 3) морально-эмоциональные отношения. Подсистемы эти представляют неразъемную целостность: без знаний невозможно овладеть ни средствами деятельности, ни опытом морально-эмоциональных отношений; формирования знаний и отношений всегда происходят в процессе деятельности. Вот почему образовательная, развивающая и воспитательная функции школы всегда реализуются в органическом единстве» [97, с. 6].

Именно такой взгляд на способы деятельности как на отдельный, особенный компонент содержания школьного образования, который сегодня является общепринятым среди педагогов и методистов, мы разделяем.

По данным последних федеральных государственных стандартов общеобразовательных учреждений, *операционный компонент* содержания общего образования состоит из перечня тех *умений*, которыми учащиеся должны овладеть на уроках истории. Умения, которыми овладевают ученики, разделяют на две группы: общие и предметные.

В свою очередь, *общие умения* разделяют на умственные и речевые, *предметные* - на хронологические, картографические, специальные.

Перечень *умственных* умений включает: умения анализировать информацию, выделять главные идеи в тексте или рассказе, сопоставлять и сравнивать, строить доказательство или опровержение и т.п.

Перечень *речевых* умений включает: умения самостоятельно строить рассказ, используя разные источники знаний, писать короткий рассказ о событии, составлять рассказ по картине, составлять разные виды планов,

принимать участие в дискуссии, давать определение, составлять описание и т.п.

В качестве *хронологических* умений определяются следующие: устанавливать дату и хронологические пределы события; соотносить год с веком, век с тысячелетием; устанавливать по дате последовательность и синхронность исторических событий; составлять хронологические таблицы; составлять синхронистические таблицы.

К *картографическим* умениям относятся: умения определять по карте географическое положение страны, рельеф местности; умения показывать по карте места исторических событий; читать историческую карту; выполнять задания по контурной карте; использовать историческую карту как источник информации.

К *специальным* умениям относят: умения анализировать адаптированные источники исторической информации; определять исторические понятия, конкретизировать их признаки фактами; определять причины исторических событий по их следствиям, выявлять сущность, последствия и значения исторических событий и т.п.

Анализ программы и учебников указывает на то, что их авторы хорошо понимают значение *операционного компонента содержания образования*, предоставляют ему надлежащее место в организации процесса обучения истории в школе. Так, например, в той части программы, которая указывает на государственные требования к уровню общеобразовательной подготовки учеников, дан перечень тех умений, которыми ученик должен овладеть за время обучения. Для учителя формулировки этих требований даются в форме глаголов, которые определяют конкретное действие ученика, а именно: «*учащийся читает*», «*находит*», «*чертит*», «*соотносит*» и так далее. При этом они выделяются в тексте курсивом, который дает возможность учителю сразу выйти на формулировку конкретных практических заданий для определенной темы. Так, например, такое требование к уровню подготовки ученика 6-го класса, как «*показывает на карте*», которое выдвигается почти к каждой теме по истории древнего мира, требует от учителя проектирования заданий (упражнений) для организации практической деятельности учащихся с исторической картой. А именно: «*Найдите на исторической карте...*», «*Покажите на исторической карте...*», «*Опишите, используя историческую карту*».

При этом, анализируя программу и текст учебника, учитель будто ищет ответы на вопросы: какие способы деятельности можно выработать ученикам при изучении данной темы? Сколько времени необходимо на это потратить? Как обеспечить эффективность и продуктивность практической деятельности каждого, направленной на овладение умениями (новыми способами деятельности)?

Обратимся к теме «*Древний Египет*» с целью определить содержание ее операционного компонента. По программе, операционное содержание исторического образования темы «*Древний Египет*» по истории для 6-го класса состоит из умений: «*называть...*», «*показывать на карте...*»,

«применять и объяснять...», «описывать...», «приводить примеры...», «объяснять...», «определять особенности...». Проведем анализ исторического материала, который содержится в тексте учебника, в исторических картах, иллюстрациях учебника. Определимся, относительно главных способов деятельности учеников при изучении данной темы. Прежде всего, это хронологические умения: определять даты и хронологические пределы событий, правильно применять счет лет до н.э., соотносить год с веком, век с тысячелетием, правильно пользоваться линией времени. Не менее важны и картографические умения: определять географическое положение стран, рельеф местности, читать историческую карту, правильно использовать карту как источник информации.

На наш взгляд, для одной темы этих умений вполне достаточно, чтобы представить операционный компонент содержания темы «Древний Египет». Вопрос заключается в том, сколько учебного времени нужно потратить, чтобы обеспечить усвоение учениками этого операционного компонента содержания образования. При этом, по концепции личностно ориентированного обучения, операционное содержание образования нужно соотнести как с имеющимся учебным временем, так и с психологическими потребностями учеников в продуктивной, эффективной деятельности, которая предоставит им возможность почувствовать, осознать собственные практические способности, «умелость», способность к хорошему выполнению учебных действий. Результаты такой деятельности должны быть представлены как в материальном плане (хронологическая таблица, линия времени, контурная карта и т.п.), так и в психологическом (позитивное переживание собственного успеха, образ себя «Я – умелый»).

Сколько времени конкретно нужно среднему ученику, чтобы овладеть новым действием? Выдающийся украинский ученый В.Ф. Паламарчук называет необходимыми 20 - 25 упражнений для овладения одним новым приемом. Аналогичную позицию в этом вопросе занимает и И.Я. Лернер [72; 76; 96; 141].

Таким образом, *операционный компонент содержания исторического образования* направлен на реализацию *развивающей* цели обучения. Позитивный результат решения этой задачи заключается в овладении учениками на уроках истории новыми способами деятельности, в актуализации и развитии *практических потребностей и способностей* личности, развитии *практического интеллекта* школьников. Условием эффективного овладения учениками этим компонентом содержания образования является целенаправленная организация соответствующего преподавания и учения. Мы считаем таким способом является метод организации практической деятельности учащихся на уроках истории. Его характеристику мы дадим в следующей главе.

Как показали проведенные нами исследования результаты усвоения учениками операционного компонента существуют в двух измерениях: функциональном и психологическом. На функциональном уровне ученики овладевают новыми способами деятельности, которые постепенно

превращаются в умения как качества личности, а на психологическом (в условиях продуктивной деятельности) создается и закрепляется позитивный образ личности: «Я – умелый», который становится стойким элементом его «Я – концепции».

**Творчески-поисковый компонент содержания** личностно-ориентированного образования. Этот компонент также обеспечивает реализацию *развивающей* задачи обучения в той ее части, которая касается развития у учащихся «метакомпонента» (Р. Стенберг) мышления или алгоритма решения проблем (И.Я. Лернер). Он обеспечивает приобретение школьниками опыта творчески-поисковой деятельности. Он направлен на развитие творческих *потребностей*, поисковых способностей, т.е. *креативного* интеллекта личности, и состоит из конкретно-исторических, мировоззренческих, нравственно-эстетических проблем, которые содержит в себе учебная историческая информация.

К творчески-поисковому компоненту содержания исторического образования мы относим «метакомпонент» мышления, о котором идет речь в книге американского психолога Р. Стернберга «Практический интеллект» (2005) [98]. По данным психолога именно этот метакомпонент мышления отвечает за успешное решение человеком жизненных проблем, представляет собой его механизм и присущ каждому человеку. Поэтому овладение этим механизмом в процессе приобретения опыта творчески-поисковой деятельности мы считаем очень важной задачей обучения, направленного на развитие личности. А это развитие метакомпонента мышления личности в обучении происходит в процессе решения учебных проблем.

Перечень этих проблем должен предоставляться в школьной программе вместе с определением времени на их решение, а форма работы на это время (семинар, поисковая работа в группах и др.) - избираться учителем вместе с учениками. Задания проблемного характера разрабатываются конкретно к каждому разделу, теме, параграфу учебника и соответствуют той информации, которая изучается. Методистам нужно определить количество времени на решение этих проблем с тем, чтобы обеспечить успех в творчески-поисковой деятельности каждому ученику. На фоне этого успеха вырастает позитивный образ себя: «Я - способный решать проблемы». Ученики, которые претендуют на достаточный и высокий уровень усвоения материала должны обязательно решить заданное количество проблемных заданий, другие – принимать участие в этом решении. По данным И.Я. Лернера, количество самостоятельных решений, которое необходимо для усвоения алгоритма творчески-поисковой деятельности, должно быть не менее двадцати [76].

Представителями психологической науки выделено такое психологическое качество человека, как поисковая активность, которая нарабатывается личностью в процессе успешного решения жизненных и учебных проблем. Психолог В.С. Ротенберг в книге «Мозг, обучение, здоровье» (1989 г.) отмечает, что поисковая активность содействует

адаптивному развитию нервной системы, а последняя, в свою очередь, стимулирует поиск. При этом автор подчеркивает, что способность человека к поисковому поведению может быть целенаправленно развита, а может быть и наоборот, «уничтожена в зародыше» [99, с. 23]. В таком случае у ребенка развивается качество, которое психологи определили как «обученная беспомощность».

Вывод психологов относительно механизмов формирования «обученной беспомощности» как качества личности следующий. Если условия жизни не позволяют человеку проявить и закрепить его поисковую активность, а наоборот, обуславливают безвыходную ситуацию, в которой обнаруживается неспособность человека справиться с проблемой, то такие условия постепенно обуславливают его отказ от поисковой активности.

И также, если условия жизни ребенка очень комфортны, не вызывают затруднений, не принуждают его к поисковой активности, то в таких ситуациях у человека тоже формируется обученная беспомощность. Обученная беспомощность характеризуется тяжелыми эмоциональными переживаниями человека, которые в психологической науке определены как психологическое состояние «жертва». Если такие ситуации систематически повторяются, то человек и в самом деле начинает чувствовать собственную беспомощность, теряет веру в собственную способность решать проблемы, теряет поисковую активность как качество личности. Психологически он в действительности превращается в «жертву», т.к. перестает делать попытки поиска каких-то решений.

Следовательно, процесс обучения должен предоставить каждому обучающемуся *опыт успешного решения* учебных проблем. Необходимость решения учебных проблем на уроках истории позволит актуализировать и задействовать у учащихся тот механизм их решения, который заложен в психике каждого здорового человека (метакомпонент мышления - по Р. Стернбергу). Позволит на опыте осознать, что им естественно присущи эти механизмы мышления, что они способны их эффективно использовать.

Таким образом, алгоритм решения учебных проблем, раскрытый авторами теории развивающего обучения на уровне дидактики и методики, является специальным предметом усвоения обучающимися, и представляет собой творчески-поисковый компонент содержания образования, в том числе и исторического.

Мы предоставим детальную характеристику этому механизму, когда коснемся проблемы методов обучения истории в школе. А пока отметим, что алгоритм решения учебных проблем, который в педагогической литературе называется «опытом творчески-поисковой деятельности», является отдельным компонентом содержания исторического образования, который реализует соответствующую ему дидактичную цель обучения (*развивающую*) и усваивается учениками в условиях организации определенной, адекватной учебной деятельности учеников (*творчески-поисковой*). Процесс его усвоения актуализирует поисковые потребности личности, обеспечивает развитие *творчески-поисковых способностей*, которые в западной

психологии определяются как *креативный* интеллект, развивают у учащихся особый вид отношений к действительности, который психологами определен как «поисковое отношение».

Методические работы, посвященные развивающему обучению истории, в первую очередь книги Н.Г. Дайри, Ф.Б. Горелика, Г.М. Донского, Г.О. Кревера, М.И. Кругляка, И.Я. Лернера и др., подготовили базу для того, чтобы были теоретически и методически обобщены средства и пути развития исторического мышления в условиях проблемного (развивающего) обучения.

В методической науке подход к опыту творчески-поисковой деятельности как к отдельному компоненту содержания исторического образования впервые был представлен в работах И.Я. Лернера. В книге «Развитие мышления учеников в процессе обучения истории» (М., 1982.) И.Я. Лернер обстоятельно доказывает свою позицию. Он отмечает, что содержание исторического образования обуславливается содержанием социального опыта. А в этот социальный опыт, который накоплен человечеством за его историю, входят не только знания, не только опыт реализации способов деятельности, но и особенный опыт творческой деятельности. На этой основе он делает вывод, что опыт творчески-поисковой деятельности является отдельным элементом содержания исторического образования. Он пишет: «Таким образом, содержание исторического образования состоит из знаний, навыков и умений, опыта творческой деятельности, и опыта эмоционально чувственных отношений к историческим и социальным явлениям» [76, с. 37].

Для нашего исследования важным является вывод И.Я. Лернера о том, что опыт творчески-поисковой деятельности, как отдельный элемент содержания школьного исторического образования, является средством развития исторического мышления учеников.

При этом очень важно понять, что именно автор понимает под историческим мышлением. Историческое мышление, по утверждению ученого, состоит из следующих элементов: а) способы аналитико-синтетического мышления, которые реализуются с помощью логических операций на предметном материале; б) основные принципы мышления, которые осуществляются в соответствии с законами диалектики; в) опыт творческой деятельности, которая проявляется в ее процедурах; г) основные идеи материалистического понимания истории, которые выступают в качестве принципов исторического познания (общественное бытие определяет общественное сознание, историческое развитие протекает закономерно, общество развивается прогрессивно, классовая борьба является движущей силой развития антагонистических обществ..) [76, с. 30]. Очевидно, что И.Я. Лернер отождествляет диалектико-материалистическое мышление с историческим мышлением.

Наша позиция относительно этого заключается в том, что партийно-классовый подход к оценке исторических явлений, о котором идет речь у И.Я. Лернера, не может стать в современных условиях основой

исторического мышления учащихся. В учебном процессе его нужно освещать и использовать в качестве только одного, определенного подхода к анализу событий прошлого и при этом определять не столько как отражение научной точки зрения, сколько как результат определенной социальной позиции и соответствующей морально-этической оценки прошлого.

Таким образом, опыт творчески-поисковой деятельности как компонент содержания образования включает в себя *проблемы*, связанные со следующими направлениями поиска: а) конкретноисторические смыслы исторических фактов, понятий, связей, тенденций; 2) нравственно-эстетические смыслы событий прошлого; 3) смыслы собственной жизни, вытекающие из осознания и осмысления прошлого как «моего прошлого, моей истории»; 4) новые эффективные способы деятельности и самореализации в решении практических задач.

При таких условиях обучение сможет влиять на развитие поисковой активности учащихся, а через развитие поисковой активности и на развитие их креативности, духовности, личности в целом.

Таким образом, результат усвоения учениками творчески-поискового компонента содержания исторического образования состоит из двух моментов: а) усвоение алгоритма решения проблем на историческом материале; б) возникновение и укрепление собственного образа себя, способного решать проблемы, связанные с историческим познанием: «Я - исследователь», «Я - способен решать проблемы». Или наоборот. При недостаточном позитивном опыте в данном виде деятельности у учащихся формируются негативные представления о себе, развивается реакция отказа от творчески-поисковой деятельности, формируется представление о собственной неспособности, т.е. развивается такое качество личности как «обученная беспомощность».

Поэтому в личностно-ориентированном обучении истории в школе очень важной является проблема тех методических условий, средств, приемов, которые обеспечивают успех учащихся в освоении творчески-поискового компонента содержания исторического образования. А это прежде всего наличие того ряда проблем и вопросов, которые возникают у человека к науке истории: «Почему...?», «Значит ли это, что...?», «В чем причины?», «Каково значение?» и т.п. Именно поиск ответов на эти и другие вопросы к науке истории позволит актуализировать творчески-поисковые потребности личности, станет средством развития ее креативного интеллекта. Обеспечит, таким образом, реализацию развивающей задачи обучения, и актуализирует у школьников творчески-поисковое отношение к действительности, которое, кроме всего прочего, является условием психического здоровья личности.

Из всего вышесказанного очевидно, что творчески-поисковый компонент содержания образования тесно связан с ценностно-смысловым, информационным и операционным. Что решать проблемы, связанные с поиском смыслов прошлого возможно только на основе определенной информации, которая его раскрывает. При этом доказывать и обосновывать

собственную точку зрения может только тот, кто умеет анализировать, сравнивать, обобщать, то есть оперировать исторической информацией, а осознать разные смыслы прошлого возможно только на основе глубоких эмоциональных переживаний собственной системы духовных и жизненных ценностей.

**Коммуникативный компонент** личностно ориентированного содержания школьного исторического образования. Он позволяет решить *воспитательную* задачу исторического образования, связанную с процессом социализации школьников на уроках истории. Этот компонент направлен на удовлетворение *социальных потребностей* личности, на развитие ее *социальных способностей и интеллекта*, на приобретение опыта эффективного и комфортного взаимодействия с другими людьми, овладения нормами такого взаимодействия. Коммуникативный компонент содержания личностно-ориентированного образования предусматривает целенаправленное использование учителем таких форм, методов и средств обучения, целью которых является организация взаимодействия учеников на уроках истории, их «*взаимообучение*, где и учитель и ученик являются равноправными субъектами процесса» [100, с. 9].

По определению исследователей, обучение, которое строится на взаимодействии, диалоге, является *интерактивным* обучением. Технология интерактивного обучения получила в современной педагогике широкое распространение. Она является специальной формой организации познавательной деятельности учащихся [100, с.9], которая имеет особую дидактическую цель – организовать постоянное, активное взаимодействие всех учащихся, то есть организовать коллективную, групповую учебную деятельность в условиях сотрудничества, где и ученик и учитель являются равнозначными субъектами обучения. Все они рефлексуют по поводу того, что они знают, умеют, делают и осуществляют [100, с.9].

Особенность нашей позиции заключается в том, что мы понимаем «interact» – взаимодействие, в качестве отдельного компонента содержания образования вообще и исторического в частности. В чем сущность наших рассуждений? Основой их служит утверждение психологов (Р. Стернберг и др.) о существовании у человека отдельного вида интеллекта, который обеспечивает успех в силу того, что позволяет человеку эффективно и успешно общаться с другими, и за счет этих способностей решать жизненные проблемы. Американские психологи так и определяют этот вид интеллекта - *коммуникативный (социальный)*. Способность человека к эффективному общению, его коммуникативный интеллект развивается в процессе соответствующего опыта. Основу этого вида интеллекта составляет естественная психологическая потребность человека в общении.

Если принять во внимание эти утверждения психологов, то мы увидим, что *коммуникативный компонент содержания исторического образования* направлен на достижение определенной дидактической цели. А именно - приобретение учениками *норм и правил эффективного общения, опыта позитивного взаимодействия, основанного на партнерских отношениях друг*



с другом, стремлении к бесконфликтному существованию рядом с другими людьми, ощущении уверенности, самоуважения и уважения к другим, умение удачно избегать конфликтов, или решать их правильно и эффективно.

Мы определяем акт продуктивного взаимодействия, как такой специально организован процесс взаимодействия, по результатам которого усваиваются в первую очередь «неявные знания», т. е. те знания о секретах общения, которые ученик почти и не чувствует, и не осознает как информацию. Особенность *неявных знаний*, по утверждению психологов, заключается в следующем: а) они возникают самостоятельно, б) рассматриваются как процедурные по своей природе, в) полученные в результате личного опыта, они имеют значение только для того человека, который ими обладает [98, с. 105].

*Коммуникативный компонент содержания* исторического образования направлен на то, чтобы неявные знания школьников о техниках общения сделать осознанными, чтобы вывести их на уровень свободного применения в практике межличностного взаимодействия. А процессы познавательной деятельности протекают при этом в условиях общения как будто параллельно, но не являются главными. При этом психологическая сущность познавательных процессов относительно учебной исторической информации для каждого отдельного ребенка остается неизменной: восприятие, осознание, обобщение, и т. п., но именно общение привлекает внимание учеников в первую очередь.

Это связано с тем, что в условиях общения главным для каждого человека всегда остается, во-первых, самопрезентация в глазах окружающих людей, а во-вторых, восприятие другого человека, «чтение» его мыслей, его настроения, его отношения ко «мне», к окружающим, к тому, что происходит в классе. Вот такая информация становится для учащихся главной в условиях общения и взаимодействия.

В связи с этим, мы считаем, что процессы общения, моменты специально организованного *взаимодействия* учеников на уроках истории, имеют свою, специальную, а именно - *воспитательную* цель. А также свой, отдельный, особенный, специальный *предмет усвоения*, а именно - *приемы и средства, нормы и правила эффективного, продуктивного общения*. Как видим, они не имеют ничего общего с исторической информацией, а в таком случае и учебная деятельность, которая обеспечивает их усвоение, должна быть особенной, и только ему (предмету усвоения) соответствующей, только ему адекватной.

Исходя из вышесказанного, мы определяем опыт позитивной и эффективной коммуникации ученика с учеником в процессе обучения, как отдельный компонент содержания школьного образования и называем его *коммуникативный компонент содержания исторического образования*. Когда деятельность учащихся на уроке допускает их общение и взаимодействие, создаются условия для усвоения учениками коммуникативного компонента содержания, который представлен нормами и правилами эффективного, позитивного взаимодействия учащихся друг с

другом и с учителем в процессе обучения, опытом применения этих норм и правил в процессе интеракции.

Таким образом, если, при организации учебного процесса, в качестве главной дидактичной цели определяется развитие *социального интеллекта*, приобретение учениками *опыта позитивного общения*, то в этом случае учитель избирает в качестве содержания образования коммуникативный компонент. Процесс усвоения этого компонента содержания образования актуализирует у учащихся *потребность* в общении, обеспечивает развитие *коммуникативных способностей* и *социального интеллекта* личности, актуализирует *межличностные* отношения. Деятельность учащихся и учителей, которая обеспечивает усвоение этого компонента содержания исторического образования, мы соответствующим образом определили как коммуникативную деятельность.

Таким образом, в соответствии с последними достижениями психолого-педагогической науки и практики, исходя из проведенных нами исследований, мы определяем ***содержание личностно ориентированного образования*** в составе пяти компонентов:

**Информационный компонент** (что знать?) в функциональном плане реализует познавательную цель обучения, предметом усвоения являются: исторические факты, понятия, связи, тенденции, конкретно-исторические смыслы; обеспечивает приобретение школьниками опыта познания новой исторической информации. В психологическом аспекте он направлен на актуализацию и развитие познавательных потребностей, способностей, академического интеллекта, познавательного эмоционально-ценностного отношения к действительности, к возникновению и укреплению в составе «Я - концепции» личности образа «Я - знаток; Я - историк (математик, физик, биолог и т.п.)».

**Ценностно-смысловой компонент** (что пережить?) в функциональном плане реализует воспитательную цель обучения, предметом усвоения школьниками являются нравственные и эстетические смыслы исторических событий, поступков исторических лиц; обеспечивает приобретение школьниками опыта эмоционально-ценностного отношения к событиям прошлого, опыта переживания фактов истории как фактов собственной жизни. В психологическом аспекте – направлен на актуализацию и развитие эмоциональных потребностей (в определенном отношении к действительности), эмоциональных способностей (интеллекта), нравственного и эстетического эмоционально-ценностного отношения к действительности, к возникновению и укреплению в составе «Я - концепции» личности образа «Я - человек; Я - личность».

**Операционный компонент** (что уметь?) – в функциональном плане реализует развивающую цель обучения, предметом усвоения школьниками являются новые способы деятельности (умения или навыки (умения, доведенные до автоматизма), которые учащиеся усваивают в процессе упражнений; обеспечивает приобретение опыта практической деятельности, конкретной операции. В психологическом аспекте – направлен на

актуализацию и развитие потребностей личности в активной деятельности, на актуализацию и развитие практических способностей (практического интеллекта), практического эмоционально-ценностного отношения к действительности, к возникновению и укреплению в составе «Я - концепции» личности образа «Я - умелый».

**Творчески поисковый компонент** (как решать проблемы?) в функциональном плане реализует развивающую цель обучения, предметом усвоения школьниками являются опыт творчески-поисковой деятельности, алгоритм решения проблем. В психологическом аспекте - направлен на актуализацию и развитие поисковой потребности, на актуализацию и развитие творческих способностей (креативного интеллекта), творчески-поискового эмоционально-ценностного отношения к действительности, к возникновению и укреплению в составе «Я - концепции» личности образа «Я - способен решать проблемы».

**Коммуникативный компонент** (как взаимодействовать?) в функциональном плане реализует воспитательную цель обучения, предметом усвоения школьниками являются нормы и правила взаимодействия, опыт эффективного общения. В психологическом аспекте - направлен на актуализацию и развитие потребности в общении, на актуализацию и развитие коммуникативных способностей (социального интеллекта), межличностных эмоционально-ценностных отношений, на возникновение и укрепление в составе «Я - концепции» личности образа «Я - партнер, Я - достойный»

Методическими критериями определения содержания исторического образования именно в таком составе являются те *виды учебной деятельности*, которые актуализируют и удовлетворяют вышеуказанные потребности, реализуют комплекс дидактических целей и обеспечивают приобретение определенного, соответствующего социального опыта на уроках истории. А именно: опыт познавательной деятельности, опыт ценностно-смысловой деятельности, опыт практической деятельности, опыт творчески-поисковой деятельности, опыт коммуникативной деятельности. Каждый вид деятельности обеспечивает усвоение соответствующего компонента содержания личностно ориентированного исторического образования. А в совокупности они представляют интегрированный комплекс, представленный личным опытом учащегося в перечисленных видах деятельности, который учащийся приобретает на уроках истории.

Как видим, личностно-ориентированный подход к проектированию содержания образования, дает возможность сконструировать ту внешнюю образовательную среду, то «внешнее содержание образования», в рамках которого ученик приобретает «внутреннее содержание образования» в результате собственной деятельности [82, с. 70].

При этом, когда содержание образования состоит именно из этих компонентов, то оно естественно актуализирует соответствующие ему эмоционально-ценностные отношения учащихся к действительности, а именно: познавательные, практические, творчески-поисковые, нравственные,

эстетические, межличностные. По утверждению выдающегося советского психолога С.Л. Рубинштейна, именно эмоционально-ценностные отношения к действительности обуславливают сущность личности.

Таким образом, личностно ориентированный подход к конструированию содержания образования предполагает понимание личности учащегося как *социально-психологической системы*, состоящей из комплекса потребностей, способностей, видов интеллекта, видов эмоционально-ценностных отношений, разных образов «Я», составляющих «Я - концепцию» личности. В соответствии с элементами этой системы отбираются компоненты содержания образования, которые обеспечивают актуализацию и развитие всей системы социально-психологических качеств личности.

Если мы хотим придать образовательно-воспитательному процессу на уроках истории личностно ориентированную направленность, то избираемые нами *цели и содержание* исторического образования необходимо должны быть ориентированы:

- на актуализацию, удовлетворение и развитие *системы* психологических и духовных *потребностей* учащихся;
- на создание условий для самоопределения и самосовершенствования учащихся относительно развития индивидуальных способностей; на развитие всех *видов интеллекта* личности (академического, практического, креативного, эмоционального и социального) с тем, чтобы учащимся с разными ведущими видами интеллекта создать равные условия для достижения успеха в обучении;
- на развитие и актуализацию *системы* эмоционально-ценностных отношений (познавательного, практического, творчески-поискового, морального, эстетического, межличностного) личности в обучении, как психологической основы их гармоничного духовного развития;
- на возникновение и развитие в «Я – концепции» школьников соответствующей системы позитивных образов «Я», которая создаст ему основу для самоуважения.

Как показал проведенный нами анализ педагогической теории и практики, существует прямая взаимосвязь между системным подходом к определению задач личностно ориентированного школьного исторического образования и соответствующим системным подходом к определению содержания школьного исторического образования.

Закономерные связи существуют также между системным характером содержания исторического образования и системным характером его результатов. В личностно-ориентированном обучении истории в школе под результатами обучения мы понимаем не только функциональные, но и психологические новообразования личности. К этим новообразованиям мы относим: развитие интеллекта в единстве всех его видов (академический, практический, креативный, эмоциональный, социальный); развитие соответствующей системы эмоционально-ценностных отношений; создание позитивной «Я – концепции», которая обеспечивает чувство самоуважения,

ощущение признания со стороны других людей, процесс самоидентификации.

Таким образом, только системный и личностно ориентированный подходы к определению содержания исторического образования создают условия для личностного роста, самоидентификации и духовного самоопределения учащихся в процессе обучения.

*Деятельностный* подход к определению содержания личностно-ориентированного обучения проявляется в том, что каждый из компонентов содержания объективно связан с системой соответствующих видов деятельности учителя и учащихся; каждый из компонент содержания образования имеет адекватный ему способ усвоения, свой собственный метод преподавания и учения. Сущность этой взаимосвязи мы раскроем в следующей главе.

#### **2.4. Технология определения образовательно-воспитательного потенциала темы урока, его дидактических целей**

Наши варианты главных дидактических целей личностно ориентированного исторического образования (см. выше) выделены на основе специальной технологии. Основа этой технологии была заложена замечательным советским методистом П.В. Горой. С тех пор структурно-функциональный и структурно-методический анализы исторического материала как средство определения его функциональных возможностей, а также адекватных методов и приемов реализации образовательно-воспитательного и духовного потенциала учебного материала широко применяются в педагогической практике.

Логическую обработку исторического материала, в процессе которой учитель определяет в нем главные структурные компоненты (исторические факты, понятия, связи, тенденции, смыслы), ученый назвал структурным анализом материала. Структурный анализ исторического материала проводится в двух направлениях: *функциональном и методическом*.

*Структурно-функциональным анализом* П.В. Гора назвал процесс определения образовательно-воспитательного потенциала исторического материала, главных исторических фактов, теоретических положений, выводов и обобщений, [64, с.25]. Именно на основе структурно-функционального анализа материала ученый-методист рекомендовал учителям определять образовательно-воспитательные задачи урока. Таким образом, П.В. Гора описал логические механизмы, которые составляют основу аналитической деятельности учителя с учебной информацией и позволяют определить цели урока. Ученый определил *структурно-функциональный анализ* как логическую обработку исторического материала с целью выявления в нем структурных элементов исторической информации, различных по своим образовательно-воспитательным функциям [64, с.26].

В историческом материале им было выделено два главных структурных компонента: фактический и теоретический. Фактический он

определил как состоящий из главных и не главных фактов, а теоретический, как состоящий из новых понятий, исторических закономерностей, мировоззренческих идей. По мнению методиста, *структурно-функциональный анализ* раскрывает учителю различные дидактические функции фактического и теоретического аспектов информации. На основании фактического материала учитель формирует у учащихся исторические представления, т.к. «знать» прошлое это значит, представлять его себе силой собственного воображения. Положение о том, что исторические знания существуют в головах у учащихся в форме исторических представлений, является аксиомой методической науки. А это, в свою очередь, еще раз подтверждает своеобразие исторического познания как «некоего духовного творчества» человека, познающего прошлое. Фактический материал раскрывает внешнюю сторону исторических событий, явлений, процессов. Теоретический материал раскрывает внутреннюю сущность фактов и понятий, указывает на связи между ними, объясняет их взаимозависимость и взаимообусловленность.

В связи с вышесказанным, при разработке технологии структурно-функционального анализа исторического материала в личностно ориентированном обучении истории в школе мы опирались на идеи выдающегося методиста.

Однако, выявление в ходе структурно-функционального анализа лишь главных фактов, новых понятий, исторических связей и мировоззренческих идей ограничивало структурно-функциональный и структурно-методический анализ в области одного, а именно – *информационного*, компонента содержания исторического образования.

Особенность нашего подхода заключается в том, что мы процесс определения образовательно-воспитательного потенциала, функциональных возможностей исторического материала понимаем шире, чем П. В. Гора, выделяя другие критерии относительно выявления главных дидактических функций исторической информации.

Главным *критерием отбора содержания*, не только исторической информации, но и *содержания исторического образования вообще*, в том смысле, в котором оно раскрыто в предыдущем параграфе, есть, по нашему мнению, психологические и духовные потребности подростков (в познании прошлого, в продуктивной деятельности, в творчески-поисковой активности, в эмоциональной насыщенности бытия, в общении, признании, самоопределении и самореализации, самоидентификации и самоуважении). А также другие системообразующие психологические качества личности учащихся, которые были раскрыты нами выше.

В связи с этим, мы понимаем под *структурно-функциональным анализом* логическую обработку всего методического комплекса к уроку истории. Она включает: ознакомление учителя с программой, соотношение ее с результатами анализа текста учебника, анализа дополнительных пособий, исторических документов, карт, иллюстраций, других видов наглядности и средств обучения, которые позволяют определить, что из

данного комплекса дает возможность реализовать образовательную функцию, что – развивающую, а что – воспитательную. *Структурно-функциональный анализ* направлен на решение проблемы, □ какие компоненты данного содержания образования позволят удовлетворить вышеназванные психологические и духовные потребности личности школьника, актуализировать в системе его эмоционально-ценностные отношения и развить ведущие виды интеллекта.

В результате этой работы, учитель обнаруживает духовный потенциал и образовательно-воспитательные возможности урока, выделяя в его содержании те компоненты, которые объективно несет в себе каждая отдельная тема, и через которые учителю предоставляется возможность реализовать её познавательные, развивающие и воспитательные функции.

Мы предлагаем с помощью структурно-функционального анализа проводить логическую обработку исторического материала и средств обучения таким образом, чтобы высветить то, что в них адекватно разным духовным и психологическим потребностям личности. Выделить то, что станет средством личного развития учащихся, средством их самоопределения и самореализации, т. е. определить образовательно-воспитательные функции конкретной темы урока.

Так, познавательную потребность личности можно развивать и актуализировать только через адекватный ей *информационный* компонент содержания образования, состоящий из *фактов, понятий, связей, конкретно-исторических смыслов*. Реализуя тем самым познавательную функцию содержания исторического образования

Потребность в активной и продуктивной деятельности можно развивать и актуализировать только на основе *операционного* компонента содержания исторического образования, который состоит из общих и предметных умений. Реализуя тем самым развивающую (деятельностную) функцию исторического образования

Поисковую потребность личности в историческом познании возможно актуализировать только через усвоение адекватного ей *творчески-поискового компонента* содержания исторического образования, состоящего из опыта решения учебных проблем на историческом материале. Реализуя таким образом развивающие функции обучения

Потребность человека в определенном отношении к жизни возможно актуализировать и укреплять только в процессе усвоении адекватного ей *ценностно-смыслового* (эмоционально-оценочного) компонента содержания исторического образования, состоящего из опыта переживания морально-этических и эстетических смыслов прошлого. Путем реализации ценностной (аксеологической) или личностно-ориентирующей (воспитательной) функции обучения.

Социальные потребности в обучении могут быть удовлетворены только через реализацию социализирующей функции обучения и усвоение адекватного ей, *коммуникативного* компонента содержания исторического образования, состоящего из опыта взаимодействия в процессе учебы.

Результаты определения этих функциональных возможностей содержания образования конкретной темы учитель может отразить в форме таблицы (см. Табл. 3). Такое проведение *структурно-функционального анализа* позволяет учителю структурировать содержание исторического образования в соответствии с его образовательно-воспитательным функциям, которые адекватны духовным и психологическим потребностям личности, с одной стороны, и соответствуют объективному образовательно-воспитательному потенциалу предмета истории, с другой (см. Табл. 3).

Данная таблица (Табл. 3) демонстрирует тот факт, что психолого-дидактическим основанием конструирования содержания личностно ориентированного образования является системный подход к организации обучения. В рамках данного подхода, единый учебный процесс рассматривается как совокупность отдельных компонентов, представляющих собой элементы единой системы.

Таблица 3.

### Структурно функциональный анализ учебного материала

Познавательная цель (функция) обучения				Развивающая цель (функция) обучения		Воспитательная цель (функция) обучения	
↕↕				↕↕		↕↕	
Информационный компонент содержания образования				Опера- ционный	Творческ описков ый	Ценностно -смыс ловой	Коммуника тивный
факты	поня тия	связи, тенде нции	конкретно- историчес кие смыслы	умения, новые способы деятельно сти	алгоритм решения проблем	морально- эстетическ ие смыслы	нормы, правила, опыт общения

Следующей логической операцией, которую учитель должен проводить в процессе выявления образовательно-воспитательного и развивающего потенциалов конкретной учебной темы, является *структурно-методический анализ*.

*Структурно-методический анализ* исторического материала, по утверждению П.В. Горы, направлен на выявление и выбор адекватных характеру исторической информации методов и приемов работы учителя и учащихся. В своих трудах П.В. Гора убедительно раскрыл объективно существующую взаимосвязь между характером исторической информации (фактическая, теоретическая) и приемами, и средствами организации деятельности учителя и учащихся [64, с. 25]. Для нашего исследования очень важными являются выводы автора о том, что «для разработки системы приемов обучения истории вообще и приемов наглядного метода в частности необходимо провести структурно-методический анализ учебного исторического материала и обнаружить в нем те обобщенные компоненты, из которых складываются научные исторические знания... Потом, в



соответствии с этими компонентами определить адекватные им методические приемы и средства наглядного обучения» [64, с.39].

Однако, в технике проведения структурно-методического анализа исторического материала, которая была предложена П.В. Горой, в качестве предмета анализа рассматривался только *информационный компонент* содержания исторического образования.

Используя идеи П.В. Горы, мы разработали технику проведения *структурно-методического анализа* исторического и дидактичного материалов урока в соответствии с личностно ориентированным подходом к отбору содержания образования (см. Табл. 4).

Таблица 4.

**Структурно-методический анализ учебного материала**

Познавательная цель (функция)		Развивающая цель (функция) обучения		Воспитательная цель (функция) обучения	
Информационный компонент		Операцион-ный	Творчески- поисковый	Ценностно- смысловой	Коммуника- тивный
⇕⇕ <i>Соответствующие методы и приёмы организации учебной деятельности</i> ⇕⇕ (соответствующие способы усвоения каждого компонента)					
Метод организации <i>познавательно- репродуктивной деятельности</i>		Метод организации <i>репродуктивно- практической деятельности</i>	Метод организации <i>творчески- поисковой деятельности</i> <b>и</b>	Метод организации <i>ценностно- смысловой деятельности</i> <b>ти</b>	Метод организации <i>коммуника- тивной деятельности</i> <b>ти</b>
Приёмы и средства усвоения знаний фактов	Приёмы и средства усвоения теоретиче- ских знаний	Приёмы и средства усвоения умений	Приёмы и средства усвоения опыта решения проблем	Приёмы и средства оценки фактов с моральных и эстетически х позици	Приёмы и средства усвоения нор- м и опыта общения

Наша позиция заключается в том, что проводить *структурно-методический анализ* следует в соответствии с предложенной нами выше техникой и схемой проведения структурно-функционального анализа темы. Сначала учитель в ходе структурно-функционального анализа определяет структурные (системные) элементы *содержания исторического образования*, присущие данной теме, а затем в ходе структурно-методического анализа выбирает адекватные им *методы, приемы и средства* обучения.

Мы утверждаем, что между структурными компонентами содержания исторического образования и *методами, средствами и приемами* обучения существует закономерная связь, в которой отражена их взаимозависимость и взаимообусловленность. Теоретическое обоснование этой мысли будет сделано нами ниже, в главе о методах личностно-ориентированного обучения истории в школе.

В процессе *структурно-методического анализа* исторического и дидактичного материалов урока, учитель проводит отбор адекватных компонентам содержания образования методов, приемов и средств обучения, которые закономерно обеспечат их усвоение учащимися. Результаты проведённой работы оформляются в виде таблицы (см. Табл. 4.). На основе проведения данных аналитических операций: *структурно-функционального и структурно-методического анализов* исторического материала, учитель **определяет и формулирует дидактические цели** урока.

Последовательность совершения этих операций учителем следующая:

1) выделяет структурные компоненты содержания исторического образования в рамках данной темы; 2) определяет функциональные возможности каждого из них, выполняя структурно-функциональный анализ темы (можно в форме представленной выше таблицы); 3) определяет адекватные методические способы и средства преподавания и усвоения каждого компонента, выполняя структурно-методический анализ темы; 4) на этой основе формулирует познавательную, развивающую и воспитательную **цели** урока.

Структурно-функциональный и структурно-методический анализы историко-дидактичного материала как средство его логической обработки, можно использовать на разных уровнях обобщение: поурочном, тематическом, курсовом, предметном. Следует заметить, что предложенные нами таблицы наглядно отражают операционную сторону структурно-функционального и структурно-методического анализов учебного и дидактического материала к уроку. Опытный учитель вполне может провести эти операции и применить эти техники в «свернутом» виде, в виде мыслимых операций. Главная цель их применения – адекватное потребностям личности, учебному материалу и средствам обучения определение функциональных, образовательно-воспитательных потенциалов конкретного урока, темы, раздела, курса, предмета, которое необходимо отразится в правильной формулировке дидактических целей на всех уровнях проектирования учебного процесса

### ГЛАВА 3. КЛАССИФИКАЦИЯ МЕТОДОВ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

#### *3.1. Категория «метод обучения», различные подходы к классификации методов в научной литературе*

Большинство ученых рассматривают методы как способы взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленных на достижение познавательных, развивающих и воспитательных задач учебного процесса. По мнению представителей педагогической науки, методы обучения определяются как совокупность определенных приемов деятельности, которые обеспечивают достижение цели.

Такого подхода к определению категории «метод» придерживались еще в середине XX века М.М. Верзилин, Б.Е. Райков, Б.П. Есипов, М.К. Гончаров, Н.А. Данилов, Е.Я. Голант, Е.И. Петровский; В.А. Онищук, В.Ф. Паламарчук, В.И. Паламарчук, С.И. Векслер, В.В. Давыдов, М.Н. Скаткин, Е.Н. Ильин, М.М. Махмутов, А.И. Уман и др.

Так, Ю.К. Бабанский отмечал: «каждый метод состоит из приемов деятельности учителя и учащихся. Важно подчеркнуть, что только сочетание конкретных приемов определяет метод обучения» [121. С. 41].

Подход к методам обучения как к системному объекту, который содержит виды и приемы педагогической деятельности учителя и учебной деятельности учащихся, действия и операции, которые обеспечивают достижения поставленных целей и заданий, доминировал в отечественной педагогической науке советских времен конца 70 - 80 годов [127, с. 13].

Подобный подход к определению методов обучения встречаем и в современной педагогической литературе. Так, в книгах А.М. Алексюка дается такое определение методов обучения: «Методы обучения - это организованная по определенному принципу целенаправленная деятельность учителя и учащихся, которая представляет собой систему приемов и направлена на решение учебно-воспитательных задач» [123;124]. Роль и место методов в обучении определяется их целями и функциями. Решение этой проблемы тесно связано с решением вопроса о классификации методов обучения.

Не менее важное место проблема определения категории «метод обучения» занимает и в методической науке. Например, П.С. Лейбенгруб в определении методов обучения подчеркивает, что это *способы* деятельности, с помощью которых учитель передает ученикам научные знания, организует самостоятельную работу учащихся, развивает их познавательные и трудовые умения и навыки, вовлекает в общественно-полезную деятельность, а ученики овладевают знаниями, умениями приобретать навыки труда [129, с. 68].

Один из основателей советской методики Алексей Иванович Стражев отмечал, что «метод обучения прежде всего состоит из логических и

психологических операций в соответствии с материалом науки, которая изучается, и определяется задачами обучения...» [129, с.68].

Для нашего исследования особенное значение имеет мнение А.И. Стражева о главных ориентирах учителя в процессе выбора методов обучения истории в школе. Он отмечал, что учителю обязательно следует учитывать характер учебного материала, то есть специфику научной информации, которая изучается, т. е. объект. При этом же следует учитывать и субъект обучения - учеников, их возрастные особенности и индивидуальные психологические возможности. Но главное, необходимо учитывать те операции историко-методологического, логического, дидактичного и психологического характера, которые и составляют сущность метода обучения [Там же, с.90].

Другой видный ученый, П.В. Гора, определении методов обучения придерживался той мысли, что проблему методов обучения следует разрешать не столько в методическом, сколько в дидактичном плане, потому что именно таким путем можно определить методы, в которых отражены наиболее общие признаки процесса обучения. В связи с этим, он предложил следующее определение методов обучения. «Методы обучения – это способы, с помощью которых на основе умственной деятельности учитель преподает, а ученики усваивают и применяют на практике научные знания, формируют взгляды и убеждения, разнообразные умения и навыки умственного и физического труда, развивают в себе под руководством учителя познавательные и творческие способности» [135, с.17].

Анализ научных взглядов П.В. Горы указывает на то, что он описывал систему методов как систему взаимосвязанных приемов и средств преподавания и учения, которые определяются особенностями исторического материала, задачами обучения истории и познавательными возможностями учащихся, разного уровня обученности [64. с.49]. Особое значение научных изысканий и выводов ученого заключается, по нашему мнению, в следующих аспектах:

во-первых, он доказал принцип *адекватности* методов преподавания и учения цели, содержанию и познавательным возможностям учащихся;

во-вторых, конкретно описал *приемы* каждого метода (словесного, наглядного, практического) в строгом *соответствии* с характером исторического материала (фактический или теоретический), с различными наглядными средствами обучения (средства предметной, иллюстративной, условно-графической наглядности), к уровню познавательной активности учеников (репродуктивный уровень, преобразующий, творческий);

в-третьих, в своей классификации методов обучения определил *практический* метод, направленный на решение развивающей цели обучения, на формирование общих и предметных умений.

Таким образом, на основе анализа научных трудов выдающегося методиста, мы пришли к выводу, что идеи П.В. Горы для нашего исследования имеют методологическое значение.

И на дидактическом, и на методическом уровне педагогической науки понимание структуры метода как *совокупности определенных приемов* является общим. При этом, *прием* обучения определяется как способ

взаимодействия учителя и учащихся, который может быть выражен с одной стороны, в перечне действий учителя, направленных на организацию деятельности учеников, а с другой стороны, состоит из действий учащихся, адекватных задаче и специфике материала, который изучается (Е.К. Кабанова-Меллер, П.В. Гора, И.П. Подласый, А.В. Хуторской, Е.И. Пометун и др.) [82; 77; 95; 135; 145].

В соответствии с этим, методы обучения истории - это способы взаимодействия учителя и учащихся, направленные на усвоение компонентов содержания исторического образования, на достижение функциональных и психологических результатов обучения истории в школе. Они состоят из адекватных приемов, которые реализуются с применением соответствующих средств, и осуществляются постепенно, от этапа к этапу, что обуславливает эффективность и гарантированно обеспечивает позитивные функциональные и психологические результаты учебной деятельности.

Ведущей в дидактической и методической науке является проблема классификации методов обучения. При этом под классификацией методов понимают распределение их по различным признакам на соответствующие группы и категории [125, с.26].

Так, психолог А.Н. Леонтьев писал: «Отдельные конкретные виды деятельности возможно различать по каким угодно признаками: по форме, по способам их осуществления, по их эмоциональной напряженности, по их временной и пространственной характеристикам, по их физиологическим механизмам и тому подобное [126, с.102]. В соответствии с различными критериями, в педагогической науке существует несколько классификаций методов обучения, в том числе: 1) по источнику знаний (Е.И. Петровский, Е.Я. Голант, П.В. Гора); 2) по уровню познавательной активности и самостоятельности учащихся (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин); 3) по главной дидактической цели (М.А. Данилов, Б.П. Есипов); 4) по этапам организации учебной деятельности (Ю.К. Бабанский).

Значительный интерес, по нашему мнению, представляют те классификации методов обучения, которые имеют два основания или два признака деятельности и называются бинарными классификациями.

Так, А.М. Алексюк, В.П. Бруновт, И.Д. Зверев, Л.А. Цветков и др. предлагали совместить источниковедческие основания с уровнем самостоятельности учеников в учебной деятельности. М.И. Махмутов обосновал классификацию, в которой методы преподавания связаны с ученическими действиями. В методической науке тоже имели место бинарные классификации методов обучения, анализ которых будет нами проведен ниже.

Наиболее актуальной классификацией методов в дидактике, отражающей современный системно-деятельностный подход к организации обучения является классификация Ю.К. Бабанского [125]. В соответствии с этим подходом в деятельности выделяют основные процессуальные этапы или элементы, а именно: мотивация деятельности, этап целеполагания, конкретные действия или операции, направленные на достижение цели,

контроль и анализ достигнутых результатов. Ю.К. Бабанский отмечает: «Целостный цикл деятельности невозможен без способов стимулирования и мотивации, организации и осуществления конкретных действий, а также без контроля и самоконтроля» [125, с. 33].

В связи с этим, исследователь выделяет три группы методов, которые применяются в обучении. А именно: 1) группу методов стимулирования и мотивации учебной деятельности; 2) группу методов организации и осуществления учебной деятельности; 3) группу методов контроля и самоконтроля над уровнем эффективности учебной деятельности.

Каждый из этих методов, по мнению выдающегося ученого, состоит из двух аспектов: действий учителя и действий учащихся. Стимулирование и мотивирование со стороны учителя приводит к возникновению и развитию мотивов деятельности у учащихся. Организационная деятельность педагога обеспечивает осуществление действий учащимися, с их самоорганизацией. Соответственно и контроль над деятельностью со стороны учителя совмещается с самоконтролем со стороны учеников. Мы соглашаемся с Ю.К. Бабанским в том, что без взаимосвязи приемов преподавания и учения целостный акт учебной деятельности не может быть оптимальным и эффективным с точки зрения реализации образовательных, воспитательных и развивающих задач.

В украинской дидактике наиболее разработанной классификацией методов обучения является классификация В.А. Онищука. В книге «Функции и структура методов обучения» (К., 1979) он отмечает, что в дидактической структуре каждого метода различают ряд общих компонентов (приемов, действий, операций), которые в каждой конкретной педагогической ситуации нуждаются в соответствующем сочетании и определенной последовательности применения. Методы обучения включают в свою структуру виды взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, через которые они связаны с целями урока (образовательными, воспитательными, развивающими). При этом В.А. Онищук утверждает, что методы связаны как с содержанием, так и со средствами обучения. Ведущим признаком его классификации являются *функции* обучения. На основании этих функций ученым выделены такие методы обучения: а) информационно-рецептивный, б) иллюстративно-наглядный, в) коммуникативно-творческий, г) познавательный-рефлексивный, д) системно-структурный, е) операционно-конструктивный, ж) контрольно-корректирующий. В каждом из них он отмечает приемы деятельности учителя и приемы деятельности учащихся [127, с. 23]. Эта система методов представлена у автора в форме таблицы такого вида:

Дидактические функции	Метод	Приемы преподавания	Приемы учения
-----------------------	-------	---------------------	---------------

Недостатком этой классификации, по нашему мнению, является не совсем четкое и не вполне последовательное соблюдение автором того

основания, по которому и была сделана эта классификация (функции обучения).

Так, по мнению В.А. Онищука, приемы проблемного изложения, например, формулировка проблемы, выполняют информационную функцию, т.е. обеспечивают учеников нужной информацией. Считаем, что это не совсем так. На наш взгляд, главной функцией проблемного метода обучения является развивающая, а не информационная. Из приведенных примеров можно сделать вывод, что автор указанной выше классификации не совсем адекватно, по нашему мнению, определяет некоторые приемы деятельности учащихся относительно названных методов. Так, к приемам «иллюстративно-наглядного метода», который обеспечивает восприятия натуральных объектов или их адекватных изображений, функцию формирования у учащихся наглядных представлений и конкретных понятий, В.А. Онищук относит организацию учебного исследования и постановку проблемы [127, с.18]. Это не совсем понятно, поскольку главными приемами иллюстративно-наглядного метода (и автор на это указывает) являются демонстрация, показ, а учебное исследование в дидактической науке относят к проблемным методам обучения и его главной функцией является развивающая.

При этом мы разделяем точку зрения ученого на методы обучения как на структурное, многоэлементное, *системное* явление. Считаем, что его мнение о том, что научно разработанная типичная *структура* определенного метода поможет учителям в их практической деятельности, заслуживает дальнейшего методического обоснования и научного исследования [127, с.18].

Большое научное и практическое значение для повышения эффективности процесса обучения на методическом и дидактическом уровнях имела классификация методов, предложенная М.Н. Скаткиным и И.Я. Лернером. Особый интерес вызывает данное авторами определение понятия «метод обучения»: «Метод обучения имеет определенную цель учителя и его деятельности, которая выполняется с помощью определенных средств. В итоге возникает цель ученика и его деятельность с использованием соответствующих средств. Под воздействием этой деятельности возникает и осуществляется процесс усвоения учениками содержания, которое изучается, достигается цель, то есть результат обучения.

Этот результат служит критерием соответствия метода цели [128, с.151]. Однако, критерием отбора методов обучения является, по мнению авторов, не только цель, но и *содержание* учебного процесса. По их утверждению содержание обучения, которое подлежит усвоению, не однородно по своему составу. Оно разделяется на виды, каждый из которых имеет свою специфику. Каждый вид содержания образования имеет *соответствующее определенное средство усвоения*, утверждают И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин [Там же, с.152].

Так, знания человек приобретает путем восприятия, осмысления и запоминания. Опыт осуществления новых средств деятельности приобретается в практических упражнениях, в процессе неоднократного

воссоздания, репродукции действия [Там же, с.154]. Опыт творческой деятельности можно усвоить только в процессе самостоятельного решения новых для учеников проблем. Специфическим средством усвоения опыта эмоционально-ценностных отношений, накопленных обществом, является эмоциональное переживание.

Очевидно, что каждое средство усвоения того или другого компонента содержания исторического образования нуждается в разном уровне познавательной активности и самостоятельности учащихся. Поэтому именно *уровень познавательной активности и самостоятельности* учащихся в обучении стал ведущим признаком данной классификации. Система методов по данному основанию, предложенная И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным, содержит пять методов: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемного изложения, частично-поисковый, исследовательский.

Объяснительно-иллюстративный и репродуктивный обеспечивают усвоения знаний и умений в готовом виде.

Метод проблемного изложения заключается в том, что учитель ставит перед учениками определенную проблему и сам показывает путь ее решения, применяя систему доказательств. Ученики при этом следят за рассуждением учителя, повышая тем самым уровень собственной умственной активности.

Частично-поисковый метод характеризуется тем, что учитель знакомит учеников с фактическим материалом из разных источников и с помощью эвристических вопросов подводит к самостоятельному анализу фактов и их связей. При этом учитель разделяет целостную проблему на составные части (подпроблемы) и ученики решают ее пошагово, от этапа к этапу. Уровень познавательной активности и самостоятельности учащихся, при этом, сравнительно повышается.

Исследовательский метод применяется, когда ученики, в соответствии с поставленной перед ними проблемой, изучают литературу, фактический материал, самостоятельно выдвигают гипотезы, определяют план исследования и предлагают пути решения проблемы. При этом степень познавательной самостоятельности и умственной активности учащихся - наивысшая [128].

Теоретико-дидактическую основу данной классификации составляет принципиальная оценка роли познавательной активности и самостоятельности учащихся в обучении, которую обозначили в своих исследованиях И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин. Безусловно, связь между уровнем познавательной активности и самостоятельности школьников и выделенными методом обучения существует. Но, по нашему мнению, еще более очевидная связь существует между характером *содержания* образования и теми *способами (видами)* деятельности учителя и учащихся, благодаря которым усваиваются каждый из разных компонентов содержания образования. Именно эта мысль станет методологическим основанием выделения нами классификации методов лично ориентированного обучения истории в школе.



Проблема классификации методов обучения решались не только на дидактическом, но и на методическом уровне. Подробный анализ методической литературы показал, что в разные периоды развития методической науки имели место разные подходы к решению проблемы. Так, точка зрения, согласно которой методисты расширили определение содержания исторического образования до двух компонентов (знание и умение) и сосредоточили свое внимание на адекватных способах деятельности учителя и учащихся, приобретает силу в методической науке в 60-70-е гг. XX века (О.И. Бахтина, П.В. Гора, Г.М. Донской, Н.И. Запорожец, Ф.П. Коровкин, Н.Г. Дайри, П.С. Лейбенгруб, А.И. Стражев и др.).

Например, А.И. Стражев в качестве системы методов обучения истории в школе определил только те способы деятельности, которые направлены на усвоение исторической информации, а именно: 1) методы изучения исторических фактов; 2) методы изучения хронологии; 3) методы изучения локальности исторических явлений; 4) методы формирования основных исторических понятий; 5) методы раскрытия закономерностей исторического развития; 6) методы раскрытия причинно-следственных связей и отношений [129, с. 88]. Он так отметил особенность этой системы: «...главное в методах обучения истории – это познание самой истории...». Тщательным образом исследовав особенности метода познания исторической информации, он ограничил систему методов обучения истории в школе исключительно приемами изучения исторических фактов, понятий, связей, хронологии, „локальности”, т. е. *приемами познавательной деятельности учащихся*.

Основу такой научной позиции составляют взгляды старейшины советской методической науки В.Г. Карцова, который предложил систематизировать методы обучения по основным ступеням процесса познания. Методологической основой его теории методов была марксистско-ленинская теория познания, в соответствии с которой диалектический путь познания идет от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике. На основании этого критерия, ученый выделил следующую систему методов обучения истории в школе: 1) метод создания ярких исторических представлений и единичных понятий; 2) метод абстрагирования и формирования более сложных, общих понятий, изучения определений и тому подобное; раскрытие диалектики исторического развития, рассмотрение исторических явлений в их развитии, изменении, взаимосвязи, что происходит как во времени, так и в пространстве; 3) метод установления связи истории с современностью, использование исторических знаний для понимания явлений современности и применения их в практике [131, с.57; 132, с.98 - 99].

Как видим, такая классификация методов направлена на решение познавательной задачи обучения истории и обеспечивает приобретение учениками исторических знаний, удовлетворяет и развивает их познавательную потребность.

Попытки определения общей для всех классификации методов преподавания истории в школе были распространены в методической науке в 60-70 годы прошлого века.

Так, среди ученых была широко известна и признана позиция, в соответствии с которой определение классификации проводилось на основании источника получения знаний. Классификацию методов *по источнику знаний* разрабатывали известные советские методисты А.А. Вагин, П.В. Гора, украинский методист Л.Г. Мельник.

Так, А.А. Вагин в книге «Методика преподавания истории в средней школе» (М., 1968.) определяет такие методы данной классификации:

- 1) методы устного сообщения исторического материала;
- 2) методы наглядного обучения истории;
- 3) метод работы с текстом в обучении истории.

При этом ученый подчеркивает, что классификация методов преподавания истории по источнику познания исторических явлений представляется наиболее правильной именно потому, что каждая из групп методов действительно характеризуется и качественно отличается своеобразным источником знаний, своеобразными, качественно особенными закономерностями, средствами, путями приобретения знаний, умений, особенными формами преподавания и усвоения [134, с.309]. А.А. Вагин утверждает, что выделение отмеченных трех методов обучения по источнику знаний происходит на основании не дидактической цели, а в соответствии с характером и психологическими закономерностями восприятия в зависимости от источника и средства получения знаний.

Для нашего исследования предложенная этим методистом классификация методов обучения истории имеет не столько теоретическое значение, сколько методологическое. Это связано с тем, что именно А.А. Вагин сделал первую попытку создать бинарную классификацию методов обучения истории. Характер источника знаний и соответствующий ему способ восприятия учениками является лишь одним основанием к определению групп методов в историческом познании. Вторым основанием, по которому А.А. Вагин разделяет методы обучения, являются этапы (звенья) учебного процесса. Он пишет: «Эти три группы методов... своеобразно осуществляются на разных этапах, или звеньях, процесса обучения» [Там же. с. 312]. Бинарную систему методов А.А. Вагин представил в виде таблицы:

### **Классификация методов обучения истории**

<b>I. Этапы процесса обучения:</b>	<b>II. Группы методов по источнику знаний:</b>		
	<b>живое слово:</b>	<b>наглядность:</b>	<b>текст:</b>
<b>1.</b>	<b>Словесные методы:...</b>	<b>Наглядные методы: ...</b>	<b>Методы работы с текстом: ...</b>

В качестве основных этапов обучения исследователем выделены такие: сообщение и восприятие исторического материала; обработка и осмысление

исторического материала; закрепление и запоминание исторического материала; привлечение и применение исторических знаний, умений, навыков; проверка и самопроверка знаний, умений, навыков. При этом, каждый этап обучения представлен ученым в виде *перечня действий*, как учителя, так и учащихся, в строгом соответствии с использованием того, другого или третьего источника знаний [134, с.310 - 311; с.320 - 321].

Именно такой подход, который отдает предпочтение этапам построения учебного процесса и определяет на каждом из них действия учителя и учащихся, вызывает наш особый интерес.

Форма таблицы, в которой были отображены теоретические взгляды методиста, тоже кажется нам удачной и оправданной, поскольку демонстрирует наличие взаимосвязей и взаимозависимостей между представленными в ней факторами процесса обучения истории в школе.

Однако, и сам ученый-методист, и его последователи чувствовали ограниченность этой классификации в связи с тем, что она не учитывала тот педагогический опыт, который уже достаточно распространился в советской школе и который был связан с поиском способов активизации умственной деятельности учащихся на уроках истории. Выход из этой ситуации А.А. Вагин видел в том, что отмечал: «Принцип активности в обучении значит, прежде всего, что при решении всех вопросов по методике необходимо выходить из двустороннего характера процесса обучения, из осознания его как деятельности и учителя, и ученика... Активная деятельность учащихся это внутренняя сторона всех методов работы, которые использует учитель в преподавании истории» [134, с. 318].

Тот принцип организации деятельности учителя и учащихся, о котором А.А. Вагин пишет в своей книге, остается актуальным и сегодня, т.к. очевидно, что работа учителя успешна только в том случае, когда установлен контакт с учениками, когда вызвана соответствующая работа учащихся.

Каждый метод, который применяет учитель, должен быть не только методом его собственной работы, но и методом работы школьников, показом разных ее форм. Все эти формы были конкретно определены методистом в соответствии с характером таких источников знаний, как слово, наглядность, текст. Однако, сосредоточив свое внимание на источниках знаний, А.А. Вагин автоматически ограничил собственные научные поиски пределами лишь познавательной деятельности.

Аналогичный подход к определению классификации методов обучения был сделан другим выдающимся методистом. П.В. Гора выделил следующие методы обучения *по источнику знаний*: 1) словесный метод обучения; 2) метод работы с печатными текстами; 3) наглядный метод обучения; 4) практический метод [64, с. 47].

Однако, нам представляется, что классификация методов по источнику знаний, теорию которой разрабатывал П.В. Гора ограничила понимание им понятия «содержание исторического образования» двумя компонентами, а именно: знаниями и умениями. Соответственно и учебная деятельность учащихся на уроках истории сведена была, в основном, к познавательной и практической. При этом анализ литературы свидетельствует, что данная

классификация, хотя и была ограничена выбором источников знаний в качестве своего главного основания, включала описание приемов, которые объективно направлены на формирование не только знаний и умений, но и на развитие активного, творческого мышления учащихся. Главным достижением ученого было то, что он разработал целостную методическую систему приемов обучения, отражающую специфику истории как учебного предмета.

Таким образом, проведенный анализ научной литературы и педагогической практики свидетельствует, что, хотя классификация методов обучения истории в школе по источнику знаний и была широко известна в педагогической и методической науке, тем не менее, она не стала единственно признанной в педагогической науке.

По мнению ее оппонентов (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.В. Краевский и др.), эта классификация ограничивает возможности учителя в адекватном выборе методов обучения, так как не соответствует современному пониманию категории «содержание образования». Очевидно также, что в связи с этим, она вступает в противоречие с распространившейся с конца 70-х годов XX столетия теорией и практикой развивающего обучения.

Анализ современных учебных пособий по методике истории показывает, что наиболее распространенными в педагогической теории и практике современного школьного исторического образования остаются классификации методов по *источнику знаний* (М.Т. Студеникин. М., 1999.) и по *степени познавательной активности и самостоятельности учащихся* (Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова. М., 2003.).

В 90-е годы, во времена перестройки школьного исторического образования, которая была связана с изменением социального заказа общества к школе, в условиях принципиального обновления целей и методологии исторического образования, создания новых программ и учебников, изменения фактического и теоретического содержания учебной информации, проблема методов обучения отошла на второй план. В этот период отечественная методическая наука была больше сосредоточена на решении текущих практических задач, чем на решении теоретических вопросов.

В последнее время, в школе стала активно применяться классификация методов по *формам* взаимодействия учителя и учащихся во время обучения, а именно, *интерактивные* методы обучения. Первую классификацию методов *интерактивного* обучения представил Е. Голант. Критерием определения классификации автор избрал *характер взаимодействия учителя и учащихся*, и разделил методы обучения на *пассивные, активные и интерактивные*. Ведущий украинский методист Е.И. Пометун, определяет эту классификацию методов обучения в качестве ведущей. Сущность интерактивных методов в том, что обучение происходит путем *разных форм взаимодействия* всех тех, кто учится и учит. Основной принцип интерактивного обучения: постоянное взаимодействие учеников между собой, их сотрудничество, общение, коммуникация. По мнению автора, именно интерактивные методы обучения (групповой, коллективный, коллективно-групповой) создают наиболее благоприятные условия для самореализации учащихся, наибольшее пространство для их самовыражения

и проявления себя в учебе и отвечают личностно ориентированному обучению [77, с.109 – 110].

Как видно из всего вышеизложенного, процесс решения проблемы классификации методов обучения нельзя считать завершенным. Анализ дидактической и методической литературы показал, что представленные в ней различные варианты классификации методов обучения указывают на отсутствие единого подхода к ее решению.

При этом, проделанный нами выше анализ дидактической и методической литературы позволяет обнаружить следующие главные ориентиры в решении проблемы классификации методов обучения:

- четкое соблюдение избранного основания классификации (признака, по которому ведется отбор методов);
- учет функциональной направленности метода, наличие доминирующей функции, которая отличает данный метод от других способов деятельности;
- соответствие (адекватность) методов обучения другим факторам процесса обучения (целям, содержанию, возрастным возможностям и психологическим способностям школьников), а также этапам организации деятельности.
- определение метода с помощью конкретного перечня приемов, которые отражают действия учителя и учащихся;
- соответствие классификации методов главным закономерностям построения эффективного учебного процесса, а также – тем процессуальным элементам, которые составляют внутреннюю структуру деятельности (мотивация, актуализация, целеполагание, операция, контроль) и обеспечивают её эффективность.

#### ***4.2. Классификация методов личностно ориентированного обучения***

В тексте федерального государственного стандарта общего образования указывается, что системно-деятельностный подход к обучению направлен на «организацию активной учебно-познавательной деятельности учащихся». В связи с этим, считаем необходимым определиться с ответом на вопрос – какие же виды учебной деятельности школьников являются условием и механизмом их личностного развития в обучении? И можно ли ограничиться организацией только «учебно-познавательной деятельности», указанной в государственном документе?

Теоретические изыскания, системный анализ успешной педагогической практики, проведенные нами экспериментальные исследования показали, что в личностно ориентированном обучении существует свой собственный главный критерий, в соответствии с которым целесообразно определить классификацию методов обучения, соответствующую новому подходу.

Этот критерий – личность обучающегося, представляющая из себя систему взаимосвязанных и взаимозависимых социально-психологических качеств, составляющих естественное единство интеллектуальной, эмоциональной, волевой сфер, объединенных ее самосознанием.

Другими словами, таким критерием являются духовные и психологические *потребности* и соответствующие им *способности* личности, которые, представляя собой в единстве интеллектуальную, эмоциональную, волевую, и рефлексивную (самосознание) сферы личности, актуализируются, реализовываются и развиваются в обучении.

К *потребностям*, которые актуализируются средствами учебного процесса, психологи относят: когнитивные (познавательные), действенные (практические), креативные или творческие, эмоциональные (потребность в определенном отношении к действительности), коммуникативные (социальные), в самоидентификации (самоопределении и самосознании).

В психологии определяют соответствующие данным потребностям *виды интеллекта*, которыми человек пользуется в жизни. Опираясь на позицию Р. Стернберга и др. американских психологов, выделим следующие *виды интеллекта*, которые актуализируются и развиваются в процессе соответствующих видов деятельности: *академический интеллект*, *практический интеллект*, *креативный интеллект*, *эмоциональный интеллект*, *социальный интеллект* [10, с. 78].

Кроме интеллектуальной сферы, способности личности определяются ее эмоциональной сферой. Эмоциональная сфера личности представляет из себя единую систему. Эта система актуализируется средствами обучения и включает в себя следующие виды эмоционально-ценностных отношений личности: *познавательное отношение* (стремление к истине), *практическое* (стремление к действию), *творческо-поисковое* (стремление к творчеству, к поиску решения проблем, к преодолению затруднений), *нравственное* (переживание моральных ценностей), *эстетическое* (переживание эстетических ценностей), *межличностное* (ценностное отношение к людям, к процессу взаимодействия с ними) [4; 6; 8; 11].

Системный подход к актуализации и развитию всех перечисленных эмоционально-ценностных отношений к действительности обеспечивает гармоничное развитие личности в целом. Психологическая наука основным механизмом развития эмоциональной сферы личности определяет процесс *переживания* и *осознания* эмоционально-ценностных отношений, а также процесс выбора, основанный на переживании и осознании данного отношения [4; 6; 8; 11].

*Волевая* сфера личности (волевые способности) представлена системой внутренних мотивов, актуализация и развитие которых происходит путем включения учащихся в *различные виды учебной деятельности*: репродуктивно-познавательную, репродуктивно-практическую, творчески-поисковую, ценностно-смысловую (оценочную), коммуникативную (интерактивную), и обеспечения ее продуктивности.

Сфера *самосознания* личности представлена системой взглядов человека на самого себя, системой образов «Я», возникающих в процессе реализации разных видов учебной деятельности: «Я - успешный /не успешный», «Я - знающий /не знающий», «Я - умелый /не умелый», «Я - способный решать проблемы /не способный» и т.п. Интересен подход к процессам самоосознания как к особому виду «рефлексивной деятельности учащихся в процессе учения», который включает в себя несколько «этапов».

Эти этапы представляют собой структуру рефлексивной деятельности и складываются из процессов самоанализа, самооценки, самопроектирования, самореализации [259, с.78 - 87].

Таким образом, *основанием* для определения классификации методов обучения в личностно ориентированном обучении являются выше перечисленные социально-психологические *качества личности*, которые представляют собой единую систему.

Учитывая вышесказанное, предлагаем модель психологических качеств личности учащегося, осознание которой позволит учителю целенаправленно реализовывать системно-деятельностный подход к построению обучения и тем самым обеспечит включение школьников во все необходимые механизмы развития личности (деятельность, общение, переживание эмоционально-ценностных отношений, самосознание).

Представим эту модель в форме таблицы (см. Таблица 5). Данная таблица позволяет наглядно продемонстрировать некоторые выводы психологической науки о взаимосвязи психологических структур личности с соответствующими адекватными механизмами их развития.

Таблица 5.

**Способы развития психологических качеств личности  
в обучении**

Система психологических качеств личности:				механизмы развития:
<i>Интеллектуальные способности</i> ↓	<i>Эмоциональные способности</i> ↓	<i>Волевые способности</i> ↓	<i>Самосознание «Я-концепция»</i> ↓	<i>Соответствующие виды учебной деятельности:</i> ↓
Академический интеллект	Познавательное эмоционально-ценностное отношение	Готовность к выполнению познавательных задач (мотив )	Образ «Я – знаток», «Я – знаю»	<b>а) репродуктивно-познавательная</b>
Практический интеллект	Практическое эмоционально-ценностное отношение	Готовность к выполнению практических задач (мотив )	Образ «Я – умелый» «Я – умею»	<b>б) репродуктивно-практическая</b>
Креативный интеллект	Творчески-поисковое эмоционально-ценностное отношение	Готовность к выполнению творческо-поисковых задач (мотив )	Образ «Я – способен решить проблему», «Я – смогу создать»	<b>в) творчески-поисковая</b>
Эмоциональный интеллект	Моральное, эстетическое эмоционально-ценностное отношение	Готовность к выполнению ценностно-смысловых (оценочных) задач (мотив...)	Образ «Я – человек», «Я – личность, способная иметь собственную позицию»	<b>г) ценностно-смысловая (оценочная)</b>
Социальный интеллект	Межличностное эмоционально-ценностное отношение	Готовность к выполнению интерактивных задач (мотив )	Образ «Я – партнёр» «Я – значимый»	<b>д) коммуникативная (интерактивная)</b>

Все элементы таблицы связаны между собой. Место каждого из элементов в таблице иллюстрирует его отношение с другими элементами системы. Так, каждому конкретному виду интеллекта *соответствуют* – адекватное эмоционально-ценностное отношение к действительности, мотив деятельности и позитивный или негативный образ «Я», который

формируется в процессе соответствующего вида деятельности как ее психологический результат (см. Табл.5).

Таким образом, реализация системно-деятельностного подхода к построению личностно ориентированного обучения предполагает:

1) понимание *личности* как природного, естественного *единства*, состоящего из *системы* определенных психологических *сфер* индивида (интеллектуальная, эмоциональная, волевая, самосознания), каждая из которых представляет собой совокупность, состоящую из перечня ведущих признаков;

2) осознание учителем наличия существенной, объективной взаимосвязи между конкретными психологическими способностями личности и *механизмами их развития* в обучении, представленными соответствующими *видами учебной деятельности* учащихся (репродуктивно-познавательная, репродуктивно-практическая, творчески-поисковая, ценностно-смысловая, коммуникативная).

Первым и *главным основанием* выделения классификации методов личностно ориентированного обучения является социально-психологическая *структура личности*, представленная нами как природное единство всех ее психологических сфер (интеллектуальная, эмоциональная, волевая, рефлексивная (самосознания) (см. Таблицы 5, 6).

Таблица 6.

**Психологические основы определения  
классификации методов личностно  
ориентированного обучения**

Качества	Их содержание:				
<b>Потребности и способности личности</b>	Познавательные потребности	Практические Потребности	Творческие поисковые потребности	Эмоциональные потребности	Социальные потребности
<b>Виды интеллекта</b>	Академический интеллект	Практический интеллект	Креативный интеллект	Эмоциональный интеллект	Социальный интеллект
<b>Отношения к действительности</b>	Познавательное отношение	Практическое отношение	Творческое, поисковое отношение	Оценочное, эмоциональное отношение	Отношение к «другому», к себе.
<b>Методы (способы развития этих качеств в обучении)</b>	<i>Метод организации познавательной деятельности</i>	<i>Метод организации практической деятельности</i>	<i>Метод организации творческо-поисковой деятельности</i>	<i>Метод организации эмоционально-ценностной деятельности</i>	<i>Метод организации коммуникативной деятельности</i>



Каждая сфера личности имеет соответствующие социально-психологические механизмы развития, что и показано в таблицах (см. Табл. 5- 6).

Опираясь на все изложенное выше, предлагаем *классификацию методов личностно ориентированного обучения*. **Система методов личностно-ориентированного обучения** включает:

1. Метод организации *познавательной* деятельности учащихся, направленный на актуализацию познавательных потребностей, отношений и способностей личности, на развитие академического интеллекта.
2. Метод организации *практической* деятельности учащихся, направленный на актуализацию практических потребностей, отношений и способностей личности, на развитие практического интеллекта [98, с. 37].
3. Метод организации *творчески-поисковой* деятельности учащихся, направленный на актуализацию творчески-поисковых потребностей, отношений и способностей личности, на развитие творческого мышления и креативного интеллекта.
4. Метод организации *ценностно-смысловой* деятельности учащихся, направленный на актуализацию эмоциональных потребностей, системы ценностных отношений и эмоциональных способностей личности, на развитие эмоционального интеллекта.
5. Метод организации *коммуникативной* деятельности учащихся (интерактивный), направленный на актуализацию социальных потребностей, отношений и способностей личности, на развитие социального интеллекта.

Как видим, каждый из данных методов является элементом единой системы и, будучи грамотно, поэтапно организован учителем, становится средством развития духовных потребностей и способностей личности, способом ее самореализации, самосознания и самоопределения в ходе обучения.

Основанием системно-деятельностного подхода к выделению методов личностно ориентированного обучения явилось также и утверждение выдающегося отечественного психолога С.Л. Рубинштейна о том, что: «Виды человеческой деятельности определяются по характеру основного «продукта», который создается в результате деятельности и является ее целью» [140, с. 232]. Если следовать этой логике, то педагогическая теория и практика доказывают справедливость наших позиций, потому что результатом познавательной деятельности являются приобретенные знания, практической - сформированные умения, творчески-поисковой – опыт поиска и творчества, создания чего-то нового, ценностно-смысловой - эмоциональные переживания, а коммуникативной - опыт взаимодействия.

Но выдающийся психолог предлагает нам еще одну позицию, учет которой позволяет нам прийти к выводу, что в своих поисках мы идем в русле психологической науки. Он писал: «Под деятельностью мы будем

понимать такой процесс, с помощью которого реализуется то или другое отношение человека к окружающему миру, другим людям, к заданиям, которые ставит перед ним жизнь» [140, с. 231].

Исходя из этого положения, выделенные нами виды учебной деятельности, прямо связаны с соответствующими *отношениями* личности к действительности, а именно: познавательная деятельность реализует познавательное отношение человека к действительности, практическая - практическое отношение, творчески-поисковая - исследовательское, творческое, ценностно-смысловая - аксеологическое (оценочное), а коммуникативная - межличностные отношения.

По нашему мнению, все эти виды деятельности в комплексе обеспечивают развитие у учащихся соответствующих видов потребностей, интеллектуальных возможностей и способностей, личностных отношений к действительности (к миру, к деятельности, к себе, к людям, к бытию). Таким образом, процесс достижения определенных позитивных результатов в каждом из выше названных видов деятельности, актуализируя отношения и развивая способности, является механизмом развития личности в обучении.

Поскольку классификация методов обучения предметом своего исследования имеет способы деятельности учителя и учащихся, постольку она нуждается в еще одном основании, связанном именно с деятельностным или процессуальным подходом к организации процесса. (А.Н. Леонтьев, Ю.К. Бабанский, В.Ф. Паламарчук, Н.Ф. Талызина, А.И. Уман).

В соответствии с этим подходом, в деятельности выделяют основные процессуальные моменты или *этапы*, например: мотивирование деятельности, постановка цели, конкретные действия по её свершению или операции, контроль и анализ достигнутых результатов [125, с. 33].

В работах Ю.К. Бабанского эти этапы определены как основные группы методов обучения. В.Ф. Паламарчук собственную позицию по этому вопросу связывает с результатами психологических исследований и соответствующими выводами психологов о структуре познавательной деятельности. В связи с этим ученый-педагог определяет следующие, общие для всех видов, *структурные* компоненты деятельности (этапы): *цель - мотив - объект - образец - операция - результат - коррекция* [141, с. 67]. Для нашего исследования очень важен вывод, к которому приходит В.Ф. Паламарчук: «Опыт показал, что если усвоение каждого раздела изучаемой области знаний проходит *полный цикл обучения...*, тогда удастся добиться действительно полного усвоения, в том числе - прочных знаний и умений у всех учащихся» [139, с. 135].

В книге Н.Ф. Талызиной указывается, что требования к методам обучения предопределяются закономерностями процесса усвоения, в первую очередь – последовательностью *этапов* усвоения и их своеобразием [139, с. 134]. В связи с этим определяются и «этапы усвоения», и приемы их реализации. Автор выделяет пять этапов организации *познавательной* деятельности: 1) мотивационный; 2) ознакомления с моделью деятельности и соответствующими знаниями; 3) материализованных действий, когда ученики собственноручно в группах выполняют действия, которые формируются; этот этап проводится в сопровождении устного комментирования действий в группах или в коллективной деятельности; 4) деятельность выполняется самостоятельно и в умственной форме; 5) ученик

применяет прием в новой ситуации. Н.Ф. Талызина приходит к выводу, что именно эти этапы и составляют «полный цикл обучения» [139, с. 134].

В классификации А.А. Вагина эта группа методов имеет название «этапы обучения». В качестве *этапов* обучения методист выделяет такие: сообщение и восприятие исторического материала; обработка и осмысление исторического материала; закрепление и запоминание исторического материала; привлечение и применение исторических знаний, умений, навыков; проверка и самопроверка знаний, умений, навыков.

Как видим, единых подходов к определению *этапов учебной деятельности* нет. Дидактический и методический уровень решения этой проблемы существенно отличаются между собой.

По нашему мнению, *этапы учебной деятельности* следует определять по обнаруженным психологией моментам осуществления любой деятельности, а именно: а) актуализация личных потребностей и необходимого жизненного опыта, б) мотивирование, в) целеполагание, г) операция (осуществление действия), д) проверка результатов (самопроверка, рефлексия) и коррекция (самокоррекция) [142; 143].

Таким образом, исходя из сказанного выше, **вторым признаком (основанием)** нашей классификации мы определяем *этапы организации учебной деятельности*, потому что само поэтапное осуществление любого способа деятельности (метода) является условием ее продуктивности и эффективности. Если определять систему методов в соответствии с этапами осуществления деятельности, то в практике личностно ориентированного обучения должны быть применены:

1. Приемы *актуализации* психологических потребностей и жизненного опыта школьников, необходимых для осуществления данного вида деятельности.

2. Приемы *мотивирования* (создания мотива) для предстоящей учебной деятельности учеников, актуализация ценностного отношения к учебе.

3. Приемы, обеспечивающие чёткую постановку *цели* учителем и осознанное принятие цели учебной деятельности учеником.

4. Приемы *организации* разных видов учебной деятельности со стороны учителей и адекватные им методы осуществления этой деятельности со стороны учащихся.

5. Приемы *проверки* и осознания (самопроверки и самосознания) уровня эффективности результатов деятельности. Методы коррекции и самокоррекции.

Как показано выше, система методов личностно ориентированного обучения включает в себя организацию *пяти видов учебной деятельности*, каждый из которых организовывается *поэтапно*: актуализация, мотивация, целеполагание, осуществление, контроль, коррекция, рефлексия.

Эта система методов, отвечая психологическим потребностям и способностям личности, является адекватной и другим *факторам* (компонентам) процесса обучения. А именно: целям и содержанию исторического образования, обеспечивая тем самым школьникам ситуацию успеха в продвижении по пути саморазвития, самоусовершенствования,

самореализации, а учителю – правильный и адекватный выбор способов достижения педагогических задач.

Иначе говоря, данная классификация методов имеет дидактический уровень обобщения. Для ее использования на дидактическом уровне нужно обосновать наличие *связи* между образовательно-воспитательными *целями* учебного процесса, компонентами *содержания* образования и *методами* организации разных видов учебной деятельности из данной классификации.

Проблема выявления взаимосвязи цели, содержания и методов обучения для дидактики и методики является ведущей. Она решалась в работах выдающихся методистов А.А. Вагина, П.В. Горы, П.С. Лейбенгруба, И.Я. Лернера. Так, в монографии П.В. Горы (1971 г.) были доказаны связи между образовательной целью обучения, характером исторического материала (фактический, теоретический) и приемами и средствами организации познавательной деятельности учащихся.

В исследованиях И.Я. Лернера на дидактичном и на методическом уровне доказано, что комплексный подход к определению задач обучения, находит свое отражение в содержании, методах и средствах учебного процесса. В его книгах наличие закономерной связи между целью, компонентом содержания образования и соответствующими методами обучения ясно просматривается.

Однако, в предложенной М.А. Скаткиным и И.Я. Лернером классификации методов по уровню познавательной активности и самостоятельности нет метода реализации воспитательной цели образования, направленного на усвоение соответствующего ей опыта эмоционально-ценностных отношений как компонента содержания исторического образования. Авторами отмечено только, что психологическим механизмом приобретения опыта эмоционально-ценностных отношений являются эмоциональные переживания личности.

Адекватный воспитательной цели метод обучения был охарактеризован в кандидатской диссертации О.Ф. Турянской на тему «Воспитание у подростков ценностных ориентаций (на материале истории)» (1994 г.), где этот метод определен как метод организации ценностно-смысловой (оценочной) деятельности учащихся. Соответственно в диссертации были определены приемы и средства обучения, которые составляют структуру этого метода.

В результате исследования педагогической практики преподавания истории в школе, нами было установлено, что научные достижения и выводы М.А. Скаткина, И.Я. Лернера следует использовать и продолжать исследования в заданном ими направлении. Мысль о том, что каждый компонент содержания образования имеет адекватный метод усвоения, стала дидактичной и методической основой нашего исследования. Мы разделяем точку зрения ученых о том, что в соответствии со способами усвоения разных видов содержания находятся методы обучения [76, с.46.].

Поскольку *содержание* исторического образования мы понимаем как совокупность «элементов культуры», которые усваиваются школьниками как результат личностного опыта: познания, практики, творчества, отношения и

взаимодействия, постольку и *система методов* личностно ориентированного обучения состоит из пяти адекватных способов деятельности, перечисленных выше. Таким образом, мы имеем дидактичную систему, в которой *цели, содержание и методы* и *результаты* образования находятся в закономерном соответствии друг с другом, с одной стороны, а также в соответствии с *потребностями и способностями* личности - с другой. Проиллюстрируем эту мысль в форме таблицы (см. Табл. 7).

Таблица 7

**Взаимосвязь целей, содержания, методов, средств и результатов личностно-ориентированного обучения**

<b>Цели обучения</b>				
↕				
Познавательная	Развивающая		Воспитательная	
<b>Компоненты содержания образования</b>				
↕↕				
Информационный	Операционный	Творческо-поисковый	Ценностно-смысловой	Коммуникативный
<b>Соответствующие методы обучения</b>				
↕↕↕				
Метод организации познавательной деятельности	Метод организации практической деятельности	Метод организации творческо-поисковой деятельности	Метод организации и ценностно-смысловой деятельности	Метод организации коммуникативной деятельности
<b>Соответствующие средства обучения</b>				
↕↕↕				
Слово, наглядность познавательные задания	Перечень действий в памятке, практические задания	Творческо-поисковые задания	Оценочные, ценностно-смысловые задания	Задания на взаимодействие
<b>Ожидаемые психологические результаты</b>				
↕↕↕				
Образ «Я – знаток истории», «Я – историк»	Образ «Я – умелый»	Образ «Я – исследователь»	Образ «Я – человек, гражданин, личность»	Образ «Я – значимый»

Как было показано выше, каждый из методов имеет собственную внутреннюю структуру, которая поэтапно отражает приемы и средства его осуществления. А именно - процесс реализации дидактической задачи и усвоения соответствующего ей компонента содержания образования.

В свою очередь эффективность и продуктивность конкретного вида деятельности позволяет учащимся достичь не только функциональных результатов обучения, но и психологических. На психологическом уровне

результатом продуктивной учебной деятельности становится позитивная «Я - концепция» каждого учащегося.

Наблюдения за педагогической практикой свидетельствуют, что эффективное применение представленной системы методов лично ориентированного обучения происходит в том случае, когда каждый из них имеет следующую *логику выбора* и использования учителем:

- определение той психологической *потребности* личности, которая актуализируется и удовлетворяется средствами данной деятельности (когнитивная, практическая, творческо-поисковая, эмоциональная, коммуникативная);
- определение тех личных *способностей* и *отношений* учеников, которые являются условием успешности в данном виде деятельности, ее психологическим основанием (познавательные способности и отношения к действительности, практические, поисковые, аксеологические, коммуникативные);
- определение той дидактичной *цели*, на достижение которой (познавательной, развивающей, воспитательной) данный метод направлен;
- определение того *компонента* содержания исторического образования (информационный, операционный, творческо-поисковый, ценностно-смысловой, коммуникативный), которое усваивается средствами этой деятельности;
- определение соответствующих данному виду деятельности приемов и средств мотивации;
- определение тех средств актуализации личного опыта, которые соответствует данному виду деятельности;
- определение приемов и средств деятельности, которые составляют особенность осуществления данного метода;
- определение результатов (функциональных и психологических), к которым приводит применение этого метода обучения истории в школе, а также приемов и средств их проверки.

Когда учитель осознает эту логику, то именно этим он создает основу для правильного профессионального выбора и организации разных видов учебной деятельности учащихся, обеспечивая поэтапность и продуктивность их осуществления, а в конечном итоге – успешность школьников в обучении.

Успешность школьников в учебной деятельности является главным критерием профессионализма учителя в технологии лично ориентированного обучения. В соответствии с функциональными результатами находятся и психологические результаты обучения. В качестве позитивного психологического результата учебной деятельности у каждого ученика создается свой собственный образ «Я - успешный». При этом каждый вид учебной деятельности окрашивает этот образ в только ему присущие краски.

Так, позитивным психологическим результатом успешной познавательной деятельности является образ: «Я - знаток прошлого», «Я - историк»; позитивным психологическим результатом успешной практической деятельности является образ: «Я - умелый», «Я - работающий»; творчески-поисковой деятельности - личностный образ: «Я - способный решать проблемы», «Я - находчивый»; ценностно-смысловой деятельности - личностный образ: «Я - человек, который имеет собственные духовные ценности и способен к самостоятельному, осознанному, ответственному выбору»; коммуникативной деятельности – личностный образ: «Я - общительный. Я - партнер».

Таким образом, личностно ориентированное обучение истории нуждается в таком построении процесса, при котором выполнение комплекса дидактических *целей* обучения (образовательная, развивающая, воспитательная), направленных на усвоение учениками компонентов *содержания* исторического образования (информационный, операционный, творческо-поисковый, ценностно-смысловой, коммуникативный), было бы обеспечено комплексом соответствующих *видов учебной деятельности* учащихся (познавательная, практическая, творческо-поисковая, ценностно-смысловая, коммуникативная) и приводило бы к соответствующим функциональным результатам обучения в качестве приобретенного опыта познания, делания, поиска, отношения, взаимодействия, а также к психологическим – в виде позитивной «Я–концепции» личности.

Ниже представим характеристику каждого метода в соответствии с предложенной выше логикой их поэтапного осуществления.

### ***3.2.1. Метод организации познавательной деятельности учащихся***

Метод организации познавательной деятельности - это способ деятельности учителя и учащихся, направленный на удовлетворение познавательных потребностей и развитие познавательных способностей личности, ее академического интеллекта; воспитание ее познавательного отношения к действительности, самоопределение и самоосознание собственного образа «Я - знаток», «Я - готов к познанию прошлого», «Я - историк».

Проблема заключается в том, что категория «познавательная деятельность» в дидактичной и в методической литературе используется очень широко. Под «познавательной» понимаются все виды учебной деятельности. Наша позиция заключается в том, что мы не отождествляем понятия «познавательная» и «учебная» деятельности. Учебная деятельность является, на наш взгляд, родовым понятием, которое включает в себя все виды учебной деятельности, в том числе и познавательную.

Наше понимание *познавательной деятельности* ограничено ее функциями, целью, приемами и средствами ее организации со стороны учителя, психологическими механизмами ее осуществления со стороны учащихся, результатами, которые она обеспечивает.

- Так, главной дидактической *целью* метода организации познавательной деятельности является познавательная задача обучения истории, направленная на обеспечение усвоения учениками исторической информации, на формирование исторических знаний. Психологической *целью* реализации метода является задача развить академический интеллект личности, актуализировать и развить познавательные потребности, способности и познавательное отношение к действительности.
- *Информационный компонент содержания* исторического образования, усвоение которого обеспечивается данным методом, состоит из исторических фактов, понятий, связей, тенденций, конкретно-исторических смыслов, определенных стандартами, программами, учебниками школьного исторического образования.
- На *этапе мотивирования* этого вида деятельности, учитель актуализирует *познавательные потребности* и познавательные отношения учащихся. При этом, учитель использует соответствующие характеру деятельности приемы. Так, например, учитель использует: а) незаконченный рассказ, который вызывает у учащихся заинтересованность в его продолжении; б) проблемную ситуацию, которая обеспечивает стремление решить её, используя новый исторический материал; в) познавательное задание, которое вызывает у школьников интерес и стремление хорошо его выполнить; г) высказывание собственного заинтересованного отношения к теме, которое ученики воспринимают и «заражаются» энергией познания; д) объяснение значимости темы для исторического познания и личного самоопределения, конструирование ситуации выбора конкретно-исторической оценки прошлого. Все эти приемы обеспечивают активное включение школьников в познавательную деятельность.
- На *этапе актуализации* личного опыта и предыдущих знаний применяются следующие приемы деятельности учителя: а) беседа, которая содержит вопросы на актуализацию знаний фактов, понятий, связей, собственного жизненного опыта («Вспомните...»), необходимых для изучения нового материала. А также вопрос, ответ на который, предусматривает использование средств наглядности, а именно – иллюстраций, карт, учебных картин, схем и т.п. Демонстрация наглядности обеспечивает актуализацию знаний («Посмотрите и вспомните...»); б) короткое сообщение учителя в случае, когда ученики не способны вспомнить необходимую информацию. В соответствии с деятельностью учителя, ученики припоминают и применяют имеющиеся знания для восприятия новой темы.
- На *этапе целеполагания* основным приемом организации познавательной деятельности является постановка четкой познавательной задачи урока. Эта задача ставится двумя способами:



или подается в готовом виде учителем и воспринимается учениками, или определяется в процессе эвристической беседы, в ходе которой учащиеся сами формулируют для себя эту задачу.

- На *этапе* организации и *осуществления* познавательной деятельности учитель излагает историческую информацию с помощью приемов и средств словесного, наглядного, словесно-печатного, объяснительно-иллюстративного методов обучения, которые хорошо описаны в методической литературе и прежде всего в книгах А.А. Вагина и П.В. Горы, И.Я. Лернера. Все эти методы имеют одну общую цель: а) со стороны учителя – изложить историческую информацию, адаптированную к потребностям, способностям и возможностям учеников; б) со стороны учащихся - воспринять, понять, осознать, осмыслить, запомнить историческую информацию в «готовом» виде.
- На этапе контроля и коррекции усвоенных знаний учитель устанавливает характер достигнутых учащимися результатов познавательной деятельности (функциональные, психологические), и в ходе проверки этих результатов выявляет уровень учебных достижений каждого ученика или группы в целом. На этапе контроля и проверки учащиеся осознают допущенные ошибки, уровень своих достижений в процессе усвоения новой информации, переживают эмоционально чувство успеха или неудачи.

Приемы и средства «преподавания», «сообщения», «формирования» знаний учителем, соответствующие характеру исторического материала, были тщательным образом исследованы и описаны в работах выдающихся советских методистов 60-80 годов прошлого века А. Вагина, П. Горы, Н. Дайри, В. Карцова, Ф. Коровкина, П. Лейбенгруба, А. Стражева. Среди современных ученых-методистов проблемами организации познавательной деятельности занимаются: К. Баханов, Е. Вяземский, Т. Ладыченко, Е. Пометун, О. Стрелова, М. Студеникин и др.

Так, А. Вагин определил среди «методов устного преподавания» те, которые направлены на «создание исторических представлений учеников» и те, которые выполняют задание «формировать подробные, определенные, однозначные для всех, то есть идентичные понятия» [134, с.343]. Среди *приемов* создания исторических представлений он определял в первую очередь рассказ и сжатое (краткое) *сообщение*.

Значение исторического рассказа методист видел в том, что именно его использование обеспечивает глубокий и яркий образ прошлого в сознании учеников, благодаря его использованию можно создавать содержательные и точные представления учеников о новых для них исторических событиях, явлениях прошлого. При этом рассказ содержит в себе материал для обобщений и выводов по теме урока, создает основу для объяснения сложных исторических явлений.

Кроме того, А. Вагин определил еще несколько приемов устного изложения учителя, направленного на формирование исторических

представлений. Например, *описание* исторических явлений как последовательное изложение признаков или особенностей исторического явления, его существенных черт, уклада, состояния, внешнего вида. Ученый определяет описание двух видов – *картинное*, направленное на выявление внешних признаков предмета, и *аналитическое*, направленное на анализ существенных сторон объекта, который изучается [134, с.64-66].

*Характеристику* исторического явления, как прием организации познавательной деятельности, он определяет как точно сформулированное перечисление существенных черт и особенностей исторического объекта в их внутренней связи [134, с.64].

А. Вагин определил виды характеристик: а) по объему - сжатая и развернутая; б) по назначению - конкретизирующая, как средство конкретизации; обобщающая, как средство обобщения; оценочная, как средство оценки [134, с.68-70].

Все выше названные приемы «метода устного преподавания исторического материала» по своей сути являются приемами действий учителя, направленных на изложение исторического материала, а именно - исторических *фактов*. Кроме них, методист определяет целый ряд приемов «метода устного изложения», направленных на формирование знаний *теоретического* материала, а именно – исторических понятий и связей [145, с.35-74].

К ним он относит, прежде всего, *объяснение* – прием раскрытия внутренних связей и зависимостей, как, например, причинных связей, закономерностей, сущности и значения исторических явлений, раскрытия новых исторических понятий. А также *рассуждение* – последовательное развитие положений, доказательств, которые подводят учеников к выводам и обобщениям.

Процесс формирования знаний исторических *понятий*, по мнению методиста, состоит из таких этапов: 1) создание целостной картины исторического явления (рассказ или описание), в которой отобраны и включены все существенные признаки явления; 2) вычленение существенных признаков исторического явления; 3) сообщение термина и *определение понятия*; 4) упражнение в использовании нового понятия; 5) выработка умения оперировать новым понятием, использовать его для познания нового исторического материала или для его анализа с новых точек зрения.

Например, раскрыв понятие «мануфактура» на примере суконного производства в Англии, дать задание определить, что изображено на помещенных в учебниках иллюстрациях «Литье пушек в XVI веке» и «Типография в XVI веке» - ремесленная мастерская или мануфактура? Доказать правильность своего вывода [134, с. 354].

На основе всего вышеизложенного, мы можем сделать вывод, что А.А. Вагин сделал весомый научный вклад в развитие методики обучения истории в школе, раскрыв на конкретных примерах из педагогической практики наличие закономерных связей между *характером исторической информации и приемами, средствами и этапами* преподавания и учения.

Работу над решением этой проблемы продолжил П.В. Гора. В монографии «Методические приемы и средства наглядного обучения истории в средней школе» (М.: 1971) автор в качестве критериев выбора учителем приемов и средств организации познавательной деятельности определил образовательно-воспитательные задачи, а также особенности содержания исторического материала, который изучается. Именно П.В. Горой несколько десятилетий тому назад, было обстоятельно доказано, что методы обучения истории в школе представляют «двусторонний процесс преподавания и учения» [134, с.4]. Выдающийся методист писал: «Рядом с хорошо поставленным преподаванием в обучении большое значение имеет хорошо организованное учение, поскольку психологами доказано, что глубокое и крепкое усвоение учениками научных знаний... достигается лишь в процессе их активной познавательной деятельности» [134, с.50].

П.В. Гора в соответствии с приемами преподавания определил адекватные им приемы учения. А именно: приемы усвоения учениками исторических фактов, приемы усвоения учениками исторических понятий, приемы усвоения учениками причинно-следственных, хронологических и локальных связей. Такой подход к выявлению приемов и средств организации познавательной деятельности учащихся отвечает задачам личностно ориентированного обучения истории в школе.

Дальнейший анализ методической литературы показал, что в определении приемов формирования знаний исторических понятий наиболее адекватной процессу усвоения является научная позиция Е.И. Пометун. Она выделяет следующие приемы и этапы формирования *знаний исторических понятий*: а) предварительное *упоминание* нового понятия; б) *определение* признаков понятия (можно использовать логическую схему, словарь); в) *объяснение* и конкретизация каждого существенного признака понятия фактами (можно использовать средства наглядности), объяснение их взаимосвязи; г) *применение* данного понятия для объяснения нового материала.

Таким образом, анализ научной литературы по методике за последние десятилетия дает возможность утверждать, что приемы, средства и этапы организации *познавательной* деятельности достаточно обстоятельно исследованы представителями методической науки во всей полноте существующих связей и отношений. Учеными определены также условия эффективности этой деятельности, обнаружены принципы ее построения.

Однако, в современном школьном историческом образовании реальный процесс исторического познания в школе все меньше находит среди учащихся своих сторонников. Как свидетельствуют результаты опроса, для большинства учеников школьный курс истории теряет свою привлекательность, становится непостижимым, скучным и трудным для изучения.

По нашему мнению, выход из ситуации, которая сложилась, заключается в том, чтобы методисты, учителя, авторы пособий и учебников занялись решением проблемы - как придать процессу школьного

исторического познания личностный смысл? Как сделать его направленным на достижение не только функциональных, но и позитивных психологических результатов обучения? Как направить на решение задач воспитания и развития образов социального, реального и идеального «Я» учащихся, обеспечивать средствами школьного исторического образования механизмы позитивной социальной, моральной, психологической идентификации личности подростков, влиять на развитие их позитивной «Я - концепции» средствами успешной самореализации в познании прошлого?

Обратимся к психологической науке. По выводам С.Л. Рубинштейна, открытие бытия познанию включает две взаимосвязанные стороны: 1) бытие как объективная реальность, как объект осознания человеком; 2) человек как субъект, который, познавая, открывая бытие, осуществляет собственное самоосознание. В связи с этим, предметом научного исследования на уроках истории должны стать не только приемы и результаты преподавания и усвоения, но также процессы и результаты самопознания, самоосознания и самоопределения учеников в ходе познания прошлого.

В связи с этим, необходимо определять приемы организации познавательной деятельности учеников в следующих взаимосвязанных моментах.

*Первый* - это традиционные приемы и средства преподавания и учения, направленные на усвоение исторической информации, а именно:

1) приемы и средства *преподавания* исторической информации, адекватные ее фактическому или теоретическому характеру (педагогический рассказ, описание, характеристика, объяснение, определение, рассуждающее изложение, обобщение и т.п.);

2) приемы и средства *усвоения* исторической информации, адекватные ее характеру (восприятие, представление, осознание, переживание, осмысление и понимание сущности фактов и их внутренних связей, конкретно-исторического значения событий, применение знаний для обобщений и выводов и т.п.);

*Второй* - это приемы и средства обеспечения учителем осознания учениками собственного образа реального Я, который возникает в процессе познания, а именно:

1) приемы и средства поощрения учителем учеников к самопознанию, самосознанию в процессе *организации* познавательной деятельности;

2) приемы и средства рефлексии, самосознания, самопознания учащимися самих себя в процессе деятельности *познавательного* характера.

Процессы самосознания дадут возможность личности определить собственные сильные и слабые стороны в познании прошлого, научат эффективнее использовать силу (например, хорошую память, воображение или фантазию), или, напротив, компенсировать, исправлять слабые черты. Задача учителя при этом – использовать приемы актуализации и мотивации таким образом, чтобы увязать процесс познания истории с потребностями и способностям личности, учитывая при этом ее возможности.

При условии такого, личностно-ориентированного построения, процесс познания истории переживается учениками как такой, который нужен, лично для меня”, потому что именно для меня он полезен, интересен и имеет личностный смысл. А эти переживания положительно влияют на ход и результаты познания. Это связано с тем, что наиболее важным условием эффективной организации познавательной деятельности является обеспечение эмоционально-ценностной базы процесса познания.

Ещё Л.Н. Толстой в свое время отмечал: «Учиться и успешно может ребенок или человек, когда у него есть *аппетит к изучаемому*. Без этого же это - вред, ужасный вред, делающий детей умственными калеками» [37, с.90].

По данным психологической науки на рациональном уровне основу познания составляет осознанное отношение личности к научной истине как к объективному благу, а на эмоциональном уровне - переживание личностной ценности данной информации. Именно такое отношение человека к действительности в психологической литературе определяется как *познавательное отношение*. Закономерным результатом его возникновения является появление внутреннего мотива познавательной деятельности, который выражается в желании: «Хочу знать!». Познавательное отношение, если оно составляет основу познавательной деятельности, заряжает личность энергией и силой на преодоление трудностей познания, с одной стороны, а с другой - влияет на возникновение и развитие такого личного образа реального Я, как «Я - знаток». В случае, когда процесс познания происходит на историческом материале, возникает и развивается та часть «Я - концепции» личности, которую мы условно можем определить как образ «Я - историк, знаток прошлого».

Мы понимаем этот образ как психологическую цель обучения истории в школе. Напомним, что по утверждению философа Е.П. Никитина именно такая («Я - историк») личностная позиция актуализирует познавательное отношение к прошлому и обеспечивает эмоционально-ценностную основу исторического познания. Именно такой по своей сути должна быть позиция историка, которую мы должны воспитывать у школьников на уроках истории. Учитель должен помнить – познание прошлого с личностной позиции «Я - историк» имеет в своей основе единственную ценность - истину, единственную эмоцию - любовь к знаниям, единственное стремление: «Хочу знать!». Именно такая позиция, такое самосознание и является настоящим психологическим результатом исторического познания.

Структура личного образа «Я - историк» состоит, на наш взгляд, из трех аспектов: рационального, эмоционального, мотивационного.

Рациональный аспект связан с действиями познания: ученик достаточно легко воспринимает, представляет, осознает, понимает содержание исторической информации, запоминает ее.

Эмоциональный аспект связан с тем, что он стремится к познанию, испытывает интерес к процессу, к содержанию исторической информации, стремится к успеху в познании, потому что переживает исторические знания,

к которым стремится, как личностную ценность, а познавательную деятельность как средство самореализации.

Мотивационный аспект этого образа сказывается в момент выбора, когда ученик приступает к акту познания с тем, чтобы подтвердить собственный образ «Я – историк (знаток прошлого)» [148].

Процесс поддержки и развития в обучении образа «Я - историк» нуждается в создании учителем такой ситуации, при которой процесс исторического познания приобрел бы для учащихся личностный смысл, сделался бы значимым для каждого. Условно эту психолого-педагогическую ситуацию можно определить как *познавательную ситуацию*. Описание ее сущности, признаков, приемов и средств создания мы сделаем позже. Главное, что нам нужно определить в настоящий момент, это то, что организация познавательной деятельности учащихся учителем содержит моменты организации не только познания прошлого, но и моменты *самопознания и самосознания*.

Анализируя метод организации познавательной деятельности, мы должны остановиться на определении ее характера.

Мы придерживаемся точки зрения тех психологов, философов, педагогов, которые различают мышление по его характеру на репродуктивное и творческое. В методике этой позиции придерживался И.Я. Лернер. Он определял репродуктивное мышление как такое, в ходе которого субъект осуществляет знакомые ему умственные действия со знакомым материалом и типом содержания, приобретая знания «в готовом виде». Творческое мышление, отмечал методист, отличается тем, что субъект мыслит определенными процедурами, приобретая новые для себя результаты самостоятельно, в процессе поиска [76, с.13].

Мы соглашались с позицией И.Я. Лернера и выделяем не уровни познавательной деятельности (репродуктивная, преобразующая, творческая), а *типы мышления* в обучении: *репродуктивный и творчески-поисковый*, которые адекватны соответствующим видам учебной деятельности: познавательной и творчески-поисковой.

Психологи отмечают, что если деятельность учеников имеет поисковый характер, то ее уже нельзя признать репродуктивной. Поэтому категорию «преобразующая» деятельность мы соотносим с категорией «частично-поисковая» деятельность и определяем как такую, которая имеет творчески-поисковый характер. Таким образом, мы делаем вывод, что познавательная деятельность в школе по характеру мышления является *репродуктивной*.

Все сказанное выше, дает нам возможность сделать следующие выводы. *Метод организации познавательной деятельности учащихся* состоит из взаимосвязанных и взаимообусловленных приемов деятельности учителя и учащихся. Учитель, организуя познавательную деятельность учащихся, обеспечивает все ее основные моменты: актуализацию, мотивацию, принятие цели, восприятие, осознание, осмысление, обобщение,

систематизацию. Учащиеся, руководимые учителем, включаются в познавательную деятельность.

*Познавательная деятельность* является такой учебной деятельностью учащихся, которая реализует информационную функцию обучения, обеспечивает достижение познавательной задачи, имеет репродуктивный характер и направлена на восприятие и усвоение учениками информационного компонента содержания исторического образования в готовом виде. Этапы, приемы и средства ее организации закономерно связаны с целями и содержанием (исторические факты, понятия, связи, тенденции) исторического материала. При этом она актуализирует познавательные потребности, опирается на академические способности учащихся, обеспечивая развитие познавательного отношения личности к истории, развитие академического интеллекта учащихся, а также способствует возникновению и укреплению личностного образа «Я - историк», «Я - знаток».

### ***3.2.2. Метод организации практической деятельности учащихся***

Метод организации *практической* деятельности учащихся направлен на реализацию *развивающей* цели обучения, в частности – овладение способами учебной, умственной, предметной деятельности. В психологической и дидактической литературе приемы этого метода определены в работах Е.Н. Кабановой-Меллер, В.Ф. Паламарчук, Ю.К. Бабанского и др., а в методической литературе его приемы описаны в работах Н.И. Запорожец, П.С. Лейбенгруба, В.О. Пунского.

Так, в книге «Школа учит мыслить» [М.: 1987.] В.Ф. Паламарчук пишет: «...формирование у школьников основных способов умственной деятельности должно быть целью процесса обучения, когда при изучении конкретного материала ученики осознают и формулируют правила осуществления основных способов умственной деятельности. Следовательно, содержание образования без специального формирования приемов учебной работы не может автоматически развивать мышления учеников» [141, с. 63].

На методическом уровне процесс формирования умственных и предметных умений исследовался в двух аспектах. Один был связан с определением приемов «учебной работы» (П.В. Гора, Н.И. Запорожец, О.И. Бахтина), практического метода обучения (Л.Г. Мельник, В.О. Пунский). А другой – с рассмотрением приемов, средств и форм организации самостоятельной работы учащихся на уроках истории (Н.Г. Дайри, П.С. Лейбенгруб).

Что касается понятия «практический метод обучения», то одна из первых попыток его определения была сделана Л.Г. Мельником, который в книге «Методика преподавания истории в средней школе» писал: «При практическом методе обучения главным *источником* познания является

самостоятельная учебно-практическая, производственная и общественная деятельность учащихся. Его главная цель - связать школьное обучение истории с жизнью, с практикой...» [Там же, с.67]. Как видим, при определении понятия автор выходит из классификации методов по источнику знаний, выделяя практическую деятельность в качестве основного источника познания на уроках истории. Дальше он отмечает то, что именно практическая деятельность является средством соединения школьного обучения истории с жизнью. Если отбросить идеологическую составляющую этой мысли, то такая цель полностью отвечает потребности современных учеников в развитии практического интеллекта, ведущего к успеху, основным средством формирования которого и есть, по мнению психологов, практическая деятельность [98, с.40].

При том, что целенаправленное формирование *умений* определяется в дидактике и методике 70-80-х годов в качестве развивающей задачи обучения, а «способы деятельности» выделяются в специфический компонент содержания образования и включаются в школьные программы, в методической науке того времени не дается определение понятия «практическая деятельность учащихся». Как видно из анализа литературы, в то время проблема решалась на уровне определения и описания приемов «умственной», «познавательной», «учебной» и т.п. деятельности школьников, направленной на формирование общих и предметных умений. Изучались конкретные способы мыслительной и познавательной деятельности, разрабатывались средства, этапы формирования умений, но все это происходило относительно «учебной» или «познавательной», а не практической деятельности. Современные отечественные ученые-методисты сохраняют тот же подход [77, с.72 - 83]. Такая же позиция отличает и взгляды современных российских методистов (Е. Вяземский, О. Стрелова, М. Студеникин и др.).

В связи с проведенным нами анализом педагогической теории и практики, мы считаем, что в историческом познании средством достижения развивающей цели обучения, направленной на усвоение учащимися *операционного компонента содержания* исторического образования, представленного перечнем общеучебных и предметных умений, является *метод организации практической деятельности учащихся*.

Приемы реализации этого метода исследовались в работах П.В. Горы, Г.М. Донского, И.Я. Лернера, Н.И. Запорожец, В.О. Пунского и др.

К сожалению, этот метод не имеет в дидактической и методической литературе однозначного определения. В современной дидактике тоже нет единого взгляда относительно решения этой проблемы. Одни авторы определяют его как «практический метод», другие называют его «методом упражнений», или репродуктивным методом, а кое-кто определяет его как «приемы умственной деятельности», «приемы общего и предметного мышления». В педагогической литературе мы видим и такие позиции, авторы которых не отличают способ деятельности от формы обучения. Так, В.И. Лозовая и Г.В. Троцко в своем учебном пособии по педагогике



утверждают: «В группу практических методов входят: упражнения, лабораторные и практические работы», понимая под формами организации занятий способы организации деятельности [73, с.323].

Поэтому, на наш взгляд, существует теоретическая и практическая необходимость однозначно определить понятие, которое конкретно очертит вид учебной деятельности, направленный на решение развивающей цели обучения в области формирования общих и предметных умений школьников.

Рассмотрим *метод организации практической деятельности учащихся* в соответствии с приведенным выше алгоритмом. С этой целью определим, на развитие и актуализацию каких способностей и потребностей личности направлена эта деятельность? Выясним, на реализацию какой дидактичной функции и цели, на усвоение какого компонента содержания исторического образования, она направлена? Выделим, какие приемы осуществления мотивации и актуализации отвечают психологическим механизмам осуществления данной деятельности? Исследуем, какие приемы организации учителем и осуществления учащимися практической деятельности применяют в историческом образовании? Выясним, каковы способы и средства проверки результатов практической деятельности, критерии ее эффективности?

Анализ теоретической литературы и педагогической практики преподавания истории в школе в соответствии с поставленными выше вопросами позволили нам определить собственную точку зрения на метод организации практической деятельности учащихся на уроках истории.

**Метод организации практической деятельности**, это такой вид деятельности учителя и учащихся, который:

- направлен на удовлетворение присущей человеку *потребности в практической деятельности* как способе эффективной самореализации, в стремлении к успеху в ней, в переживании ощущения собственной дееспособности;
- направлен на развитие *практических способностей и актуализацию практического отношения* ребенка к действительности; на развитие *практического интеллекта* личности;
- реализует *развивающую цель* обучения, формируя новые способы деятельности (*умения*) и обеспечивая тем самым усвоение учащимися *операционного* компонента содержания исторического образования на репродуктивном уровне;
- в качестве способов *мотивации* имеет соответствующие приемы: постановку практических заданий учителем, направленных на поиск новых способов практического действия; показ значимости, необходимости предельного приема в повседневной и учебной жизни; стимулирование стремления учащихся к успеху в практической деятельности, рассказ о выдающемся человеке или о „случае” из его жизни и т.п.; главная задача учителя при этом, актуализировать

практическое отношение к действительности, которое на личном психологическом уровне переживается личностью как желание: „хочу уметь!“;

- в качестве способов *актуализации*, имеет следующие приемы: беседу, направленную на определение порядка и способов действия; демонстрацию или использование памятки с перечнем действий, задания на подобию: „Вспомните, как это нужно делать...“ и т. п.;
- нуждается в *поэтапной* организации собственно деятельности, как в главном условии эффективности усвоения умений (*этапы* организации деятельности: введение приема (инструктаж), выполнения действия по образцу, выполнение действия в коллективной работе, выполнение действия самостоятельно, контроль за результатами работы);
- результаты этого вида деятельности имеют функциональный и психологический характер. К *функциональным* мы относим *материализованные результаты* практической деятельности. Например, материализованным результатом формирования картографических умений (предметных) будет заполнение контурной карты, а материализованным результатом формирования умения сравнивать (общих умений) – заполнение сравнительной таблицы. Качество выполнения проверяется учителем. *Психологическим результатом* практической деятельности будет переживание учеником собственной дееспособности и успешности, или наоборот. Закрепление личного образа „Я - умелый, работающий“, Я - способный к эффективному труду“ (или наоборот);
- главным *приемом* этого метода в отмеченной выше литературе определяются учебные *упражнения*, а соответствующим *средством* организации упражнений – система *практических* заданий.

Таким образом, метод организации практической деятельности учащихся состоит из приемов деятельности учителя и приемов деятельности учащихся, направленных на достижение задачи формирования у школьников общих и предметных умений, т.е. усвоение операционного компонента содержания образования, актуализацию практического отношения подростков к действительности, развитие практического интеллекта школьников.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что условиями эффективного использования этого метода в обучении являются его поэтапная, постепенная, поступательная организация. Какие же этапы определяются дидактической и методической наукой в усвоении учениками операционного компонента содержания исторического образования, т.е. умственных и предметных умений?

В педагогической науке существуют разные подходы к решению вопроса о поэтапной организации практической деятельности. Так, В.Ф. Паламарчук в своей книге „Школа учит мыслить“ (М.: 1987.) определяет следующие *шесть этапов формирования умений*.

Первый этап, кумуляции – накопления личного практического опыта на эмпирическом уровне. Действия учеником выполняются, но структура приема не осознается.

Второй этап, диагностирования – определения учителем, с помощью контрольных практических заданий, имеющегося у школьников уровня овладения умениями.

Третий этап, мотивирования – создания «позитивной мотивации, заинтересованности в овладении приемами умственного труда».

Четвертый этап, осознания – ученики осознают способ действия и правила его реализации, могут перечислить перечень необходимых действий.

Пятый этап, применения – выполнение действия в различных условиях.

Шестой этап, перенесения – использование действия в новых условиях, прием используется при изучении новой темы, других предметов [Там же. с.64-66]. Определив эти этапы, В.Ф. Паламарчук особенно отмечает постепенность, поступательность как главное условие эффективного усвоения учениками новых действий.

По этому же поводу Н.Ф. Талызина пишет: «Сначала любое новое действие должно выполняться в полном объеме и с определением всех операций, которые оно содержит». Порядок перехода действия в умственный план, по мнению автора, является постепенным. От материализованной формы действий, к перцептивной, от нее к языковой, потом, через форму внешней речи – к умственной [139, с. 72].

Основным приемом организации практической деятельности учащихся является *упражнение*. Учитель создает такие условия, чтобы учащийся имел возможность выполнить действие, которым он стремится овладеть и превратить в собственное умение, несколько раз. На *первом этапе* – введение приема – учитель объясняет способ деятельности, раскрывая структуру приема, перечисляет входящие в него операции и объясняет сущность каждой. Иначе говоря, проводит инструктаж деятельности. Дидактическое средство, которое он при этом может использовать, в педагогической литературе носит название «памятка». «Памятка» содержит перечень действий, составляющих структуру приема. На *втором этапе* (первичного пробного исполнения) учитель организывает фронтальную (коллективную) практическую деятельность учащихся с возможным «проговором» или «комментированием» исполняемых действий. На *третьем этапе* (самостоятельной работы) учитель организывает упражнение учащихся в новом способе действия на более высоком уровне самостоятельности, выполнение упражнений на этом этапе носит индивидуальный характер.

Основным средством организации практической деятельности учащихся является *система практических заданий*. В зависимости от того, какие при этом используются средства обучения (учебные и документальные тексты, исторические карты, учебные картины и т.п.), формулируются задания разных типов. Например: «Прочтите...»,

«Рассмотрите...», «Покажите...» и т.п. Разные задания формулируются и в зависимости от того, какой способ деятельности должны освоить учащиеся. Например: «Прочтите и проанализируйте...», «Прочтите и составьте план...», «Прочтите и сравните». Ученики выполняют упражнения в практических действиях по заданию учителя и представляют функциональный результат практической деятельности в материализованном виде. Анализируя и выделяя существенные признаки исторического факта, они записывают его в виде плана или графической схемы. Сравнивая, ученики заполняют сравнительную таблицу. Находя на исторической карте нужные объекты, они переносят их обозначения на контурную карту и т.д.

Проблема нашего исследования заключается в том, чтобы обнаружить те условия, при соблюдении которых, метод организации практической деятельности имел бы действительно лично ориентированную направленность. В связи с этим, предметом научного исследования на уроках истории должны стать не только процесс и результат поэтапной организации и выполнения практической деятельности. А также процесс и результат самопознания, самосознания и самоопределения учеников в ходе этой деятельности.

Таким образом, нам представляется необходимым определить метод организации практической деятельности учащихся в лично ориентированном обучении истории следующим образом.

*Во-первых*, метод организации практической деятельности учащихся состоит из приемов преподавания учителем и приемов осознания учениками информации, которая раскрывает *путь осуществления практического действия*, а именно:

1) приемы передачи инструктивной информации, адекватной характеру операции; *показ образца* действия с использованием памятки;

2) приемы усвоения инструктивной информации, адекватной характеру операции; *выполнение действия* по образцу, осознание и использование памятки.

*Во-вторых*, метод организации практической деятельности учащихся состоит из приемов и средств организации учителем поэтапного, постепенного, «пошагового» выполнения учениками *упражнений* в практических действиях (операциях) на репродуктивном уровне:

1) приемы *организации* учителем тренировочных упражнений, направленных на достижение материализованного результата, с использованием системы практических заданий репродуктивного характера для организации действия в формах коллективной, групповой, парной, индивидуальной работы с разными средствами обучения истории;

2) приемы *выполнения* учениками тренировочных упражнений с воплощением результатов практической деятельности в конкретном материализованном виде.

На этом этапе учитель активно помогает ученикам в работе, направляет, исправляет, напоминает, объясняет, подбадривает, одобряет и контролирует их действия. При этом его задача заключается в том, чтобы

сохранить у учащихся уверенность в непременном успехе в новой работе, стремление к наращиванию усилий и продолжению упражнений.

*В-третьих*, это приемы и средства работы учителя по обобщению отдельных действий учеников в *целостный* прием практической деятельности, по организации *самостоятельного* выполнения учениками этих приемов с разными средствами обучения и с обязательным материализованным результатом проведенной работы на репродуктивном уровне;

1. разработка и организация учителем *обобщающих* упражнений, направленных на проработку целостных приемов практической деятельности («Прочтите параграф и составьте план...», «Используя текст учебника, заполните контурную карту» и т.п.);

2. *выполнение* учениками данных упражнений;

*В-четвертых*, метод организации практической деятельности учащихся включает приемы и средства *проверки* учителем функциональных результатов практической деятельности учащихся:

1. *сопоставление* учителем материализованных *результатов* практической деятельности с *эталоном* или *образцом* ее выполнения, определение уровня соответствия, оценивание по объективным критериям;

2. *сопоставление* учеником материализованных *результатов* *собственной* практической деятельности с *предоставленным эталоном* (образцом), определение уровня соответствия, самооценка.

*В-пятых*, метод организации практической деятельности учащихся включает приемы и средства обеспечения учителем *осознания* учениками психологического результата практической деятельности, а именно - *собственного образа реального Я*, который складывается в процессе практической деятельности:

1. *приемы и средства деятельности учителя* по поощрению учащихся к самопознанию, самосознанию в процессе организации практической деятельности, побуждения их к самооценке;

2. *приемы рефлексии, самосознания, самопознания, самооценки* учащихся в процессе практической деятельности: есть ли переживание успеха, ощущение собственной продуктивности, личной практической эффективности, возникает ли в результате практической деятельности образ «Я - умелый», «Я - успешный» или наоборот.

Процессы самосознания предоставят возможность личности определить собственные сильные и слабые стороны в практической деятельности, научат эффективнее использовать силу (например, способность к практической деятельности), или, напротив, компенсировать, исправлять слабые черты. Так, например, известный отечественный учитель-методист советских времен, В.О. Пунский писал по этому поводу: «Важно для формирования умения учиться создавать благоприятные психологические условия. Каждое, даже очень незначительное продвижение ученика этим тяжелым путем, каждый, даже наименьший успех необходимо

замечать, одобрять и выражать надежду, что за этим успехом наступят новые победы» [152, с.33].

Задача учителя при организации практической деятельности заключается в том, чтобы использовать приемы ее актуализации и мотивации таким образом, чтобы «оживлять» практические потребности учеников, их практическое отношение к действительности, вызывать личное стремление каждого к успеху в практике, учитывая при этом их возможности.

Переживание личной готовности к практической деятельности, стремление к ней как к средству самореализации, позитивный образ «Я умелый», ситуация успеха, все это является психологическим результатом грамотной, поэтапно организованной учителем практической деятельности школьников.

Личностно-ориентированное обучение требует, чтобы на уроках истории метод организации практической деятельности учащихся занимал необходимо принадлежащее ему место. А развивающая задача обучения средствами практической деятельности достигалась в функциональном и психологическом смысле.

### ***3.2.3. Метод организации творческо-поисковой деятельности учащихся***

Метод организации творческо-поисковой деятельности учащихся направлен на реализацию развивающей задачи обучения. Он широко известен в современной педагогике, дидактике, методике под названием проблемного метода обучения. Разрабатывался он учеными на дидактичном уровне (М. Данилов, Б. Есипов, Д. Эльконин, М. Махмутов, А. Матюшкин, И. Лернер, М. Скаткин) и на методическом (Н. Дайри, П. Гора, Ф. Горелик, И. Лернер).

Некоторые ученые определяли его как отдельный тип обучения (М. Махмутов), другие выделяли проблемное обучение в систему методов развивающего обучения. (И. Лернер, М. Скаткин). При этом целью проблемного обучения признавалось не столько усвоение учениками результатов научного познания, системы знаний, сколько самого пути, способа достижения научных результатов. В результате усвоения способа научного мышления у учащихся формировалась познавательная самостоятельность и развивались творческие способности [153, с.20].

Мы определяем этот метод как метод организации творчески-поисковой, а не только творческой (как это традиционно определяют) деятельности учащихся, потому что считаем необходимым подчеркнуть именно поисковый характер этой деятельности. Метод организации творчески-поисковой деятельности – это метод, направленный на развитие у школьников так называемой поисковой активности – способности человека к основному типу поведения, которое означает устойчивость к разнообразным вредным влияниям [99, с.15].

По утверждению психологов, *поисковой активностью* личности является деятельность, направленная на смену или неприемлемой ситуации,

или своего отношения к ней, или на сохранение благоприятной ситуации вопреки действию угрожающих факторов и обстоятельств при отсутствии определенного прогноза результатов такой активности. При этом обязателен постоянный учет промежуточных результатов в процессе самой деятельности (В. Аршавский, В. Ротенберг). Психологи считают, что именно неопределенный прогноз конечных результатов делает деятельность поисковой [99].

Развитие *поисковой активности* как качества личности необходимо, поскольку оно способствует адаптации человека к жизни, обеспечивает здоровье нервной системы, помогает эффективно преодолевать трудности. Настоящая активизация обучения характеризуется самостоятельным поиском не вообще, а поиском путей решения проблемы. Если поиск имеет целью решение теоретической, практической, ценностно-смысловой учебной проблемы, то деятельность учеников, направленная на решение этих заданий, имеет поисковый характер. А когда деятельность имеет целью поиск форм и методов художественного отображения действительности, то деятельность приобретает *творческий* характер. Поэтому наша позиция, в определении которой мы выходим из мнения С.Л. Рубинштейна о том, что вид деятельности следует определять по ее результатам, заключается в том, что мы определяем умственную деятельность, направленную на приобретение позитивного опыта поиска и творчества как *творчески-поисковую*.

Главным в творчески-поисковой деятельности является то, что она направлена на развитие механизмов активного мышления учащихся, их творческих способностей, способности каждой личности ставить и решать учебные или жизненные проблемы. Поэтому и способ обучения, который обеспечивает развитие этих качеств личности, был назван проблемным, или развивающим (М. Махмутов, Д. Эльконин, В. Давыдов).

Основателем проблемного обучения М.И. Махмутовым предложено следующее определение развивающего обучения: «такое обучение, при котором учитель, опираясь на знание закономерностей развития мышления, специальными педагогическими средствами ведет целеустремленную работу по формированию умственных способностей своих учеников...» [153, с.16].

История проблемного обучения тесно связана с именами известных педагогов М. Данилова, И. Лернера, М. Скаткина. Ими дано определение этого типа обучения в учебнике дидактики, в котором отмечено: «Сущность проблемного обучения в том, что ученики систематически включаются учителем в процесс поиска доказательного решения новых для них проблем, благодаря чему они учатся самостоятельно добывать знания, использовать те, которые были усвоены раньше, овладевать опытом творческой деятельности» [128, с.174].

Для нас в этом определении важными являются два аспекта: первый заключается в том, что определяется сущность проблемного обучения, а второй, что «опыт творческой деятельности» определяется как отдельный вид учебной деятельности.

В украинской дидактике лишь через несколько лет возникает четкая и однозначная позиция относительно этого вопроса. В.Ф. Паламарчук в своей книге дает следующее определение исследовательским методам обучения: «Исследовательскими называются методы учебной работы, посредством которых ученики вовлекаются в самостоятельную творческую деятельность, сходную по своей структуре с деятельностью ученого... В своих исследованиях ученики проходят все этапы творческого поиска, анализируют и сравнивают, доказывают и опровергают, обобщают и оценивают и т.д.» [141].

Таким образом, мы видим, что уже в конце 70-х годов, понятие «творческая деятельность учащихся» выделяется некоторыми авторами в отдельный вид учебной деятельности.

Современный ученый-методист К. Баханов, опираясь на исследования Т. Кудрявцевой, М. Махмутова, дает такое определение проблемному обучению: «Это обучение осуществляется по общей схеме: учитель создает проблемную ситуацию, ученики анализируют проблемную ситуацию, осознавая неизвестные для себя знания, и ищут способы решения проблемы, а учитель помогает ученикам, предоставляя необходимую для решения проблемы информацию. Результатом проблемного обучения являются новые знания, умения, способы умственной деятельности» [155, с.101].

Нам представляется, что в качестве методологической основы формирования исторического мышления и способности учащихся решать учебные, а в дальнейшем и жизненные проблемы следует взять выводы психологической науки о том, что каждому человеку присущ, так называемый, *метакомпонент* мышления. Р. Стернберг определял в качестве *метакомпонента* мышления следующие моменты:

распознавание проблемы, определение проблемы,  
формулировка стратегии решения,  
предоставление или поиск информации,  
распределение ресурсов,  
контроль за решением проблемы и его оценка [32, с.13].

При этом он писал: «Если мы рассматриваем эти навыки как те, которые отражают уровень интеллекта, тогда мы должны признать, что интеллект, о котором мы говорим, □ форма приобретенного опыта» [32, с.13]. Не перекликаются ли эти утверждения с выводами советских исследователей проблемного метода обучения? Как видим, вывод, сделанный американским психологом в конце XX века, советской педагогической наукой был обоснован еще в 60 – 80 годы того же века.

Приведем факты с целью обоснования этой мысли. Так, в пособии Ф.Б. Горелика для учителей «О путях раскрытия закономерностей общественного развития в курсах истории» определены следующие этапы в организации творчески-поисковой деятельности:

1) сообщение нескольких противоречивых фактов и определение центральных проблем темы урока;



2) определение плана решения этих проблем, выявления базовых принципов для их решения путем применения законов развития общества, путей исследования;

3) сообщение значительного количества фактов, яркое описание исторических событий без формулировки выводов, прямого выявления связей;

4) конкретный анализ фактов исходя из позиций определенных ранее методов исторического познания; раскрытие сущности, установление взаимосвязей [156, с.199].

На *дидактичном* уровне этапы поисковой деятельности учеников были определены М.И. Махмутовым в виде следующего перечня:

1) возникновение проблемной ситуации;

2) осознание сущности осложнения и постановка проблемы;

3) нахождение способа решения путем догадки, или выдвижение предположений и обоснование гипотезы;

4) доказательство гипотезы;

5) проверка правильности решения проблемы [153, с.30].

Как видим, этапы творческо-поисковой деятельности, определенные представителями советской педагогической науки, отвечают тем *метакомпонентам* мышления, которые определены американскими учеными.

Учитывая все выше сказанное и на основании анализа научной литературы и педагогической практики, мы определили следующие *этапы организации творческо-поисковой деятельности* учеников:

1. Этап *мотивирования*: проводится путем конструирования проблемной ситуации (наличие противоречия, конфликта между новой информацией и старыми знаниями). Осознание необходимости поиска такой информации, которая бы помогла устранить противоречие. Главное при этом, чтобы проблема не только осознавалась, но необходимость ее решения, необходимость собственного поиска выхода из проблемной ситуации переживалась учениками эмоционально, побуждая их к умственной активности – „Мне нужно разрешать проблему!”.

2. Этап *формулирования* проблемы: путем осознания учениками наличия проблемы и ее сущности, дается четкая формулировка проблемы. Ответ на вопрос: «В чем проблема?»

3. Этап выдвижения предположения, высказывания *гипотезы* и разработка соответствующего *плана решения* проблемы, рассуждения.

4. Этап *поиска* необходимой информации для обоснования гипотезы.

5. Этап *обоснования, доказательства* или опровержения гипотезы добытыми фактами, формулировка выводов, результатов решения проблемы.

6. Этап *рефлексии*: анализ достигнутых результатов [157, с.27].

Как видим, этапы организации творческо-поисковой деятельности, описанные авторами советского и постсоветского пространства, почти полностью соотносятся с теми шагами метакомпонента мышления, которые выдвинуты американским психологом Р. Стернбергом. Очевидно, что эти

метакомпоненты (психологические механизмы) мышления составляют психологическую основу творческо-поисковой деятельности.

Таким образом, метод организации творчески-поисковой деятельности учащихся представляет собой целенаправленные усилия учителя, направленные на поэтапное приобретение и применение ребенком особого алгоритма поискового мышления в процессе решения учебных или жизненных проблем. И. Лернер по этому поводу писал: «Творчество на материале истории предопределяет наиболее высокий уровень исторического мышления. Ему возможно и нужно учить» [76, с.103].

Таким образом, психологическая, дидактическая и методическая науки доказали, что творческо-поисковая деятельность на уроках имеет свой алгоритм осуществления, который, как показано выше, может быть описан в перечне операций, как и другие виды учебной деятельности.

В связи с этим мы отмечаем, что *метод организации творческо-поисковой деятельности учащихся* является отдельным видом учебной деятельности, который представляет собой взаимообусловленные приемы деятельности учителя и учащихся, направленные:

- на развитие умственных и творческих способностей школьников, на развитие *креативного* интеллекта подростков, на решение *развивающей* цели обучения;
- на приобретение ими личного опыта решения учебных проблем, на усвоение творческо-поискового *компонента содержания* исторического образования, т. е. алгоритма творческого мышления;
- на *актуализацию* поисковой и творческой активности личности, на закрепление в структуре личности ребенка поискового отношения, которое обеспечивает его активное включение в решение возникающих проблем;
- творческо-поисковая деятельность имеет свои *этапы, приемы и средства* организации, соответствующие приемы мотивирования и актуализации, которые описаны нами ниже.
- функциональным *результатом* применения этого метода является усвоение соответствующего (творческо-поискового) компонента содержания исторического образования и реализация адекватной ему *развивающей цели* обучения. Психологическим *результатом* применения данного метода является возникновение адекватного образа «Я». В позитиве: «Я - способный, находчивый», а в негативе: «Я - не способный».

По указанным выше признакам мы выделяем два типа творческо-поисковой деятельности: 1) *поисковая* деятельность, направленная на поиск объекта; 2) *творческая* деятельность, направленная на созидание объекта.

В свою очередь *поисковую* деятельность мы разделяем на некоторые подвиды по *объектам поиска*. Так, она может быть направлена на *поиск сущности исторических фактов, понятий, связей* (закономерностей). Или она может быть направлена на поиск конкретно-исторических, этических и

эстетических *смыслов* исторических событий, поступков, явлений, процессов. Или она может быть связана с *операционным* компонентом содержания исторического образования и направлена на *поиск нового способа действия*. Как видим, объекты поисковой деятельности изменяются, но не зависимо от этого ее поисковый характер остается.

Таким образом, мы определяем среди подвидов поисковой деятельности такие, которые связаны: а) с информационным компонентом содержания исторического образования (поиск сущности фактов, понятий, связей); б) с ценностно-смысловым компонентом содержания исторического образования (поиск смыслов); в) с операционным компонентом содержания исторического образования (поиск новых способов и приемов деятельности).

В отличие от поисковой, *творческая* деятельность направлена на создание какой-либо художественной формы, отображающей события прошлого (историческое эссе, сочинение на историческую тему, рисунок и т.п.).

У учителя есть только один путь научить учащихся алгоритму творческо-поискового мышления, процедуре решения проблем - это *конструировать проблемные ситуации*, применяя такие *средства обучения*, как проблемные вопросы, задания, задачи, которые и являются главным средством организации творческо-поисковой деятельности учащихся на уроках истории.

В педагогической и методической литературе главным приемом *мотивирования* творческо-поисковой деятельности учащихся, актуализации их творческих и поисковых потребностей и способностей признана *проблемная ситуация* (Т. Кудрявцев, И. Лернер, А. Матюшкин, М. Махмутов и др.).

Проблемная ситуация в педагогической литературе определяется как такая ситуация, которая представляет четко или смутно осознанное человеком интеллектуальное затруднение, преодоление которого нуждается в творческом поиске [76, с.15].

Проблемную ситуацию еще определяют как сложное психическое состояние человека, которое возникает, когда он сталкивается с интеллектуальными или практическими трудностями, и это побуждает его к поиску новых знаний или новых способов действия для устранения этих трудностей [112, с.242]. Также нужно помнить о выводах психологов о том, что неопределенный прогноз конечных результатов делает деятельность поисковой [99].

Для нашего исследования особенное значение имеет вывод М. Махмутова, который был сделан им в результате исследования обучения проблемного типа: «Возможности управления процессом обучения заключаются в том, что проблемная ситуация в ее психологической структуре имеет не только предметно содержательную, но и мотивационную, *личностную* сторону (интересы ученика, его желания, потребности, возможности и т.п.)» [153, с.96].

Именно эта личностная, *мотивационная* сторона проблемной ситуации позволяет нам определить ее как главное средство и прием *мотивирования*

творческо-поисковой деятельности учащихся на уроках истории, потому что именно при условиях ее возникновения у школьников на личном уровне актуализируется соответствующее отношение к действительности: «Хочу найти, хочу создать!»

В дидактичной и методической литературе описано несколько типологий проблемных ситуаций (Т. Кудрявцев, И. Кобылецкий и др.), основой определения которых были способы их создания. Современные российские ученые Е.Е. Вяземский и О.Ю. Стрелова определили в своем пособии *семь типов проблемных ситуаций*: неожиданности, конфликта, несоответствия, неопределенности, допуска, версий, прогнозов. По нашему мнению, эта типология имеет позитивное значение, потому что освещает именно «жанр», «драматургию» проблемной ситуации. Однако, она не указывает на взаимосвязь между типом ситуации и характером содержания исторического образования или объектом усвоения.

Решил проблему установления связи между характером исторической информации и творческо-поисковой деятельностью школьников И.Я. Лернер, который создал соответствующую систему проблемных заданий.

Ученый определил *15 сквозных проблем*, с которыми сталкивается каждый историк, если он хочет исследовать любой исторический факт. А именно: установление причинно-следственных связей; осознание процесса и механизма исторического развития; установления закономерностей исторического развития, определение тенденций развития, степени прогрессивности исторических событий и явлений; определение классовой сущности событий и явлений; выявление структуры социального объекта; соотношение исторических фактов и явлений с определенной эпохой; определение этапов и периодов развития событий и явлений; определение типичности; выявление и осознание специфичности; установление разных социальных смыслов подобных явлений; установление новых фактов и явлений; оценка характера и значения явления; осознание уроков прошлого [76, с.105-106].

Ученым-методистом установлена также связь творческо-поисковой деятельности с процессуальной стороной исторического познания. Он определил систему проблемных заданий по методам исторического познания. Всего им было определено 11 методов исторического познания, которые имеют общеобразовательное значение. А именно: сравнительно-исторический, аналогий, статистический, установление причин по последствиям, определение целей исторических деятелей по их действиям, определение зародыша по зрелым формам, обратных выводов, обобщения данных, реконструкции целого по части, определение уровня духовной жизни по достопримечательностям материальной культуры, лингвистический метод. В соответствии с этими «методами познания истории» И. Лернер выдвинул 11 типов проблемных вопросов и задач, которые учитель должен применять на уроках истории [76, с.30].

Как видим, в литературе понятия о типах проблемных ситуаций и типах проблемных вопросов, заданий и задач соотносятся между собой.

На *этапе осуществления* творчески-поисковой деятельности в качестве ведущего встает вопрос о *приемах* организации творчески-поисковой деятельности учащихся.

Авторы классификации методов по уровню познавательной активности и самостоятельности, следующим образом определяют проблемные методы обучения.

*Метод проблемного изложения.* Суть проблемного изложения в том, что учитель выдвигает проблему, сам ее решает, демонстрируя при этом образец пути ее решения. Демонстрирует ход мысли при продвижении по пути решения. Ученик не только воспринимает, осознает и запоминает готовые научные выводы, но и следит по логике доказательства за направлением мысли учителя.

*Частично-поисковый метод.* Эвристическая беседа состоит из серии взаимосвязанных вопросов, каждый из которых является шагом на пути к решению общей проблемы. Роль учителя при этом – сконструировать вопрос, задание или задачу, разделяя путь их решения на отдельные шаги (в процессе эвристической беседы). Роль учеников – самостоятельно выполнить отдельные шаги поиска.

*Исследовательский метод.* Сущность исследовательского метода следует определить как способ организации поисковой, творческой деятельности учащихся по решению новых для них проблем. Учитель формулирует ученикам ту или другую проблему для самостоятельного исследования, ученики выполняют самостоятельно все этапы творческо-поисковой деятельности [159, с.162 - 171].

Особенность нашей позиции заключается в том, что мы определяем выше перечисленные «методы» как систему *приемов* единого *метода организации творчески-поисковой деятельности школьников*. В философской литературе метод определяется как система отдельных приемов, каждый из которых базируется на научно обоснованном требовании. Исходя из этого, мы считаем, что проблемное изложение, эвристическая беседа и организация учебного исследования являются приемами единого *метода организации творческо-поисковой деятельности учащихся*. Все вышеназванные приемы направлены на выполнение единой развивающей функции обучения, на решение общей развивающей задачи, обеспечивают усвоение единого компонента содержания исторического образования (опыт творчества и поиска), имеют одинаковые средства организации (систему проблемных вопросов, заданий, задач) и общие для всех результаты.

Именно поэтому мы утверждаем, что учитель организывает, а ученики выполняют творческо-поисковую деятельность следующими *приемами*:

1. *Проблемное изложение.* Конструирование проблемной ситуации и решение проблемы приемом рассуждающего изложения со стороны учителя.

Восприятие его логики доказательства и обоснования со стороны учеников (подсознательное усвоение и применение метакомпонентов мышления).

2. *Эвристическая беседа.* Конструирование проблемной ситуации учителем. Решение проблемы приемом постепенной постановки системы вопросов эвристического характера со стороны учителя. Решение системы проблемных вопросов со стороны учащихся (самостоятельное применение алгоритмов поискового мышления), пошаговое решение проблемы с помощью направляющих вопросов учителя.

3. *Учебное исследование.* Учитель конструирует проблемную ситуацию и предъявляет ученикам (или сами ученики определяют) ту или другую проблему для самостоятельного исследования. Ученики выполняют самостоятельно все этапы творческо-поисковой деятельности (сознательно и самостоятельно применяют метакомпоненты мышления).

Важным вопросом относительно характеристики метода организации творческо-поисковой деятельности является вопрос о ее функциональных и психологических *результатах*. К *функциональным* результатам мы относим высказывания учеников, которые содержат суждение и его обоснование, рассуждение, доказательство точки зрения, разных историко-научных позиций. При выполнении творческих заданий это должны быть разные материализованные результаты работы (исторические сочинения, рисунки, графические схемы, блок-схемы и т.п.), самостоятельно созданные учениками. При выполнении проблемных задач это должно быть их обстоятельно доказанное решение (устно, в письменном виде).

На психологическом уровне результатом творческо-поисковой деятельности является приобретение личностью опыта именно этой деятельности, то есть не «правильное» решение как таковое, а именно активное включение личности в сам процесс ее решения. Задача заключается в том, чтобы не столько найти правильный ответ, сколько включиться в процесс поиска «своих» аргументов, «собственной» позиции, новой, необычной точки зрения, пройти алгоритм решения проблемы, потренироваться в применении метакомпонента мышления, *приобрести соответствующий опыт*. Если личность включается в процесс решения проблемы или творчества, учитель должен *поддерживать* ее на этом сложном пути. В процессе взаимодействия у школьника складывается личностный образ «Я способен к решению проблем, к творчеству, к интеллектуальному поиску». Постепенно творческо-поисковая деятельность становится средством успешной самореализации ученика в обучении, добавляет позитивных черт к его реальному образу «Я» («Я - способный...»), влияет на развитие не только его интеллектуальных способностей, но и на укрепление его позитивной «Я – концепции».

Напротив, когда ученик избегает самореализации в творческо-поисковой деятельности, это свидетельствует о его неуверенности в собственных интеллектуальных, творческих способностях, в своих умственных возможностях. В таких случаях негативный образ «Я» становится личной преградой на пути решения проблемы. По нашему

мнению, приемом поддержки учителем поисковой активности учащихся, во избежание ими ощущений дискомфорта на пути решения проблем, является предложение решить проблему «мысленно», «для себя», «в голове». Прием проверки результатов при этом можно провести избирательно в форме «тихого опроса» (по В. Шаталову). Педагогическая поддержка личности на сложном пути интеллектуального и творческого поиска, в момент умственного напряжения - условие ее умственного развития и профессиональной эффективности учителя.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что **метод организации творческо-поисковой деятельности учащихся** является взаимообусловленным способом деятельности учителя и учащихся, направленным на развитие умственных и творческих способностей личности, на приобретение школьниками личного опыта решения учебных проблем, усвоения соответствующего способа мышления (метакомпонент мышления), актуализацию поисковой и творческой активности личности.

Как было показано выше, творчески-поисковая деятельность имеет свои этапы, приемы и средства организации, соответствующие приемы мотивации и актуализации, которые можно описать в перечне действий учителя и учащихся. Этот вид деятельности определяется, в том числе, и соответствующими своеобразными функциональными результатами и адекватными им психологическими результатами в виде образа реального «Я» личности в структуре ее «Я концепции» (в позитиве: «Я способен к решению проблем», в негативе: «Я не способен»).

#### **3.2.4. Метод организации ценностно-смысловой деятельности учащихся**

Психологическая наука утверждает, что человеку присуща психологическая потребность в определенном отношении к действительности, к другим, к жизни, к деятельности, к себе (Б. Додонов, С. Рубинштейн). Средством удовлетворения этой потребности является ценностно-смысловая деятельность. Второй психологической основой ценностно-смысловой деятельности является психологическая потребность ребенка в самоопределении, самопознании, самосовершенствовании, а главное – в самоидентификации (Э. Эриксон, А. Маслоу, К. Роджерс).

Метод организации ценностно-смысловой деятельности учащихся на уроках истории направлен на достижение *воспитательной* цели исторического образования, на реализацию *воспитательной функции* обучения.

Он направлен на актуализацию *системы личностных эмоционально-ценностных отношений* учащихся к действительности, их духовных и жизненных ценностей, на развитие их эмоциональных способностей, на развитие *эмоционального интеллекта* личности, на появление и укрепление в «Я -концепции» личности образов: «Я - человек», «Я - личность».

Главной методической особенностью этого метода является то, что этот способ взаимодействия учителя и учащихся направлен на усвоение

соответствующего компонента *содержания* исторического образования – *ценностно-смыслового*, представленного системой морально-этических, эстетических, конкретно-исторических, социальных, личностных *смыслов* прошлого, которые содержит каждая тема.

Как отмечает П. Рикер, история как наука направлена на поиск и выявление смыслов и значений произошедших событий. По мнению философа, процесс осмысления исторических фактов является продвижением по пути раскрытия их смыслов, достижения того, что означают те или иные образы событий прошлого. Осознание смыслов, превращение знаний о прошлом в знания о смыслах прошлых событий обеспечивают развитие самосознания личности, обеспечивают становление человека как «Я» [57, с.74].

Когда эти смыслы адекватно переживаются в обучении, у каждого ученика актуализируется и прорабатывается личностная система эмоционально-ценностных отношений к действительности. Задача метода организации ценностно-смысловой деятельности заключается в том, чтобы личностные смыслы жизни, личностные ценностные ориентации и отношение учеников перевести с эмоционального, бессознательного уровня на уровень осознания.

*Сущностью ценностно-смысловой деятельности* является *оценка* - акт осознания и переживания явлений действительности с тех или иных позиций. *Оценка* в свою очередь всегда является актом выбора между положительным и отрицательным значением [89; 91; 92]. Поэтому главным средством организации ценностно-смысловой деятельности являются *оценочные задания*.

Главными приемами организации ценностно-смысловой деятельности являются: 1) прием конструирования ситуации выбора; 2) прием конструирования ролевой ситуации.

Конструирование *ситуации выбора* (собственного отношения, положительного или отрицательного значения, той или иной мысли, оценки и т.д.) является основным приемом организации ценностно-смысловой деятельности учащихся. Необходимость выбора актуализирует имеющиеся у ребенка личностные эмоционально-ценностные отношения к окружающей жизни, заставляет искать основу выбора в себе. Поэтому происходит активизация ценностного (аксиологического) сознания, а вместе с ней и всей умственной деятельности личности.

Нельзя сделать правильный выбор, не анализируя, не соизмеряя, не обобщая. Обеспечивая процессы духовного (морально-этического) самоопределения учащихся, ситуация выбора помогает учителю реализовать *воспитательный* потенциал предмета. Таким образом, главным условием эффективной организации ценностно-смысловой деятельности является педагогическое конструирование или стихийное возникновение *ситуации выбора*, которая актуализирует систему личностных духовных и жизненных ценностей, позволяет учащимся почувствовать, пережить, осознать характер собственного отношения к историческим событиям.



С другой стороны, представители философской и психологической науки отмечают особую значимость ситуации выбора для актуализации морально-этических отношений личности, так и для определения личностью собственных жизненных смыслов.

Так, Т. Шевеленкова отмечает: «Личность не существует вне системы собственных выборов, она (личность) ими создается» [162. с.24]. Таким образом, ситуация выбора является механизмом развития личности и предоставляет индивиду возможность «тренироваться» быть ею.

Другим педагогическим приемом, который помогает учителю организовывать *ценностно-смысловую* деятельность, обучать подростков «различать» морально-этические смыслы прошлого, является конструирование *ролевой ситуации*.

Особенность ее заключается в том, что ролевая ситуация как бы переносит учащихся в мир других людей, дает им возможность посмотреть на исторические события глазами их участников, оценить их с точки зрения иных личностных позиций. Тем самым, раскрывая ученикам моральные, эстетические системы ценностей, соответствующие им смыслы исторических событий.

Педагогический опыт указывает на то, что ситуации выбора и роли тесно связаны между собой и являются главными *приемами мотивации и организации ценностно-смысловой деятельности* учащихся.

*Средством* организации ценностно-смысловой деятельности являются оценочные задания, которые учитель ставит перед учащимися.

Как и каждый вид учебной деятельности, ценностно-смысловая деятельность учащихся на уроках истории имеет свой алгоритм осуществления, включающий следующие *этапы*: мотивирование, актуализация личных отношений и ценностей, этап осуществления и обоснование выбора в форме доказательства оценочного суждения, этап контроля и самоконтроля, коррекции. Дадим характеристику приемов и средств реализации каждого из этих этапов.

Этап *мотивации* осуществляется путем конструирования или стихийного возникновения ситуации нравственно-этического или эстетического *выбора* (оценки, значения, отношения, поступка ...). Вопрос учителя (оценочное задание) имеет конструкцию: «Вы согласны с ..., или нет?», «Разделяете мнение ..., или нет?», «Как вы относитесь к ...: положительно, или нет? Почему?», «Вы считаете данный поступок (событие) проявлением подвига, преступления, нормы?» и т.п.

Этап *актуализации* системы духовных и жизненных ценностей личности, осуществляется путем мгновенного эмоционального переживания негативных или положительных чувств и эмоций в связи с необходимостью выбрать и выразить собственную оценочную позицию на основе предоставленной информации. Учитель при этом наблюдает за учениками. Ведет диалог с ними, общается, следит - прошла актуализация системы эмоционально-ценностных отношений или нет? Погрузился ученик в собственные переживания? Акцентирует внимание школьников на их

собственных чувствах, переживаниях: «Что вы чувствуете? Как оцениваете, относитесь?» Добавляет эмоционального напряжения путем подчеркивания необходимости выбора, создает условия, чтобы учащиеся хотели самоопределения, самопознания, самосознания: « Кто я?», «Какой я?», «Что именно для меня важно, ценно?». При этом актуализация протекает и через осмысление сущности моральных, нравственных категорий: «Достоинство человека, предательство, подвиг – определите каждое из этих понятий» и т.п.

Следующим этапом организации ценностно-смысловой деятельности является момент *обоснования* личностью своего собственного выбора в процессе нравственно-эстетической *оценки* исторических фактов, лиц, событий. На основе осознания и переживания своего отношения к фактам прошлого, у учащихся возникает ощущение готовности к высказыванию личностного оценочного суждения, к выбору и обоснованию определенной собственной позиции относительно исторических событий, или поступков исторических лиц. При этом учитель должен постоянно дополнять историческую информацию таким образом, чтобы создать условия для «переоценки» ценностей, и не навязывает ученикам свою точку зрения или отношение. Это этап определения и высказывания позиции (оценки, мнения, отношения), формулировки ее в виде оценочного суждения (возможно мысленно) и поиска доказательств к нему (работа возможна в парах, в группах, фронтально).

Учитель при этом нацеливает учащихся на то, что *выбор* позиции, точки зрения, оценки должен быть *осознанным, свободным, ответственным*. Он побуждает учеников к активной самореализации, подбадривает, отрицает критику. Главное требование к оценочному суждению – собственная позиция, точка зрения или оценка должна быть обоснована достаточным и необходимым количеством фактов.

На этапе *коррекции, рефлексии и самооценки*, учащиеся сопоставляют личностные оценки исторических событий с теми, которые озвучивают другие ученики или учитель. При этом учащийся определяет уровень обоснованности и доказательности своей точки зрения, своей оценки. Выясняет, занимает ли он в классе слабую позицию (мало обоснованную), или сильную (обоснованную достаточным и необходимым количеством фактов), переживает в связи с этим ощущение психологического комфорта или, наоборот, дискомфорта.

Процесс *оценки и коррекции* ценностно-смысловой деятельности со стороны учителя касается только наличия или отсутствия у учащихся достаточного количества аргументов в доказательство собственной оценочной позиции; являются ли они (аргументы) правильными, полными, логически выстроенными.

Другой педагогической ситуацией, которая является *приемом* организации ценностно-смысловой деятельности учащихся, является *ролевая ситуация*. Она стихийно складывается на уроках или целенаправленно создается учителем с целью «открыть» ученикам ценности других людей, народов, культур, ценности других времен, минувших исторических эпох.

*Ролевая ситуация* – это такая ситуация в обучении, в условиях которой ученик осуществляет этическую и эстетичную оценку исторических событий не из собственных позиций, а из позиций другого человека. Если в ситуации выбора оценка осуществляется исключительно из личностных, хотя и разнообразных позиций, где «Я = Я» в условиях настоящего, то в ролевой ситуации она осуществляется из следующих «мыслимых» *позиций*.

*Первая* позиция восприятия и оценки, где «Я = Я», но в условиях прошедших времен, т.е. ученик как бы «перемещает» себя силой своего воображения в прошлое. В этом случае учащийся как бы «переносится» в другие исторические обстоятельства, в другие исторические условия и «находится» в прошлом, в конкретном историческом пространстве и времени.

Так, например, учитель создает ролевую ситуацию с помощью задания: «Представьте себя на улицах древней Помпеи...». П. Флоренский называл психологический механизм, благодаря которому человек способен переноситься в прошлое и постигать его и умом, и сердцем, «*отождествлением*». Согласно Н. Бердяеву, это механизм «*перенесения*» себя в историческую эпоху, в данную «историческую плоскость». Благодаря этому механизму человек представляет себя в конкретном историческом пространстве и времени, адекватно переживает эту ситуацию и таким образом открывает для себя этические и эстетичные смыслы прошлого.

*Вторая* позиция восприятия и оценки, при которой «Я = Он, другой человек» в условиях прошедших времен, когда ученик силой своего воображения становится на место другого человека давно минувших времен, *отождествляет* себя с ним. В этом случае оценка исторических фактов и событий происходит не из личностной позиции, а, наоборот, - из позиции другого человека, представителя той или иной социальной группы. Именно эта ролевая позиция «открывает» учащимся чужие системы ценностей, другие точки зрения и взгляды на жизнь. Например, учитель ставит перед учениками задание: «Представьте, что Вы – свободный житель Афинского полиса. Жители города готовятся к посещению театра. Вы пойдете в театр или откажетесь от зрелища?»

Теоретической основой для конструирования *ролевой ситуации*, ситуации «*отождествления*» является психологический закон «реальности чувств», который был обнаружен С. Л. Рубинштейном [140]. В соответствии с данным законом, человек в своих чувствах не ощущает разницу между ситуацией, которая происходит в действительности, и той, которая происходит мысленно, в воображении. Чувства, которые он в связи с этим переживает, всегда, по мнению психолога, являются реальными. Именно на данный закон и рассчитывает учитель, когда конструирует ролевую ситуацию, ситуацию отождествления.

Роль или позиция как закон определяют восприятие, переживание, отношение, суждение, оценки личности. (Е. Никитин). Например, общечеловеческие ценности актуализируются из позиции: «Я - человек». Национальные ценности актуализируются позицией: «Я - русский (украинец,

француз, татарин, грузин, еврей)». Гражданские ценности актуализируются из позиции: «Я гражданин...». Если ученик занимает какую-то ролевую позицию, то он автоматически «принимает» и соответствующую ей систему духовных и этических ценностей, начинает чувствовать морально-этические и эстетичные смыслы событий адекватно этой позиции.

*Третья* позиция восприятия и оценки, где «Я ≠ Он» в условиях прошлого. При этой позиции учащиеся отрицают возможность оказаться на месте данного «другого», идет процесс «разотождествления», поскольку этот образ в истории носит либо явно античеловеческий, антигуманный характер (рабовладелец, Нерон, Иван Грозный, гестаповец, нацист и т. п.), либо связан с ужасными событиями прошлого, в ходе которых люди оказались жертвами насилия. Эта позиция восприятия и оценки дает учителю возможность провести на психологическом уровне процесс «отвращения» подростков от тех явлений общественной жизни, которые осуждаются нормами морали. История, к сожалению, имеет много примеров таких поступков, таких событий, которые вызывают у нормальных людей чувство ужаса и неприятия. Задача учителя – создать на уроке такую ситуацию, чтобы любые явления бесчеловечности, преступные действия и поступки нашли бы соответствующую оценку у учащихся, были восприняты и пережиты как проявления зла и, на этой основе, были бы на психологическом уровне ими лично от себя «отторгнуты». Такая ситуация «отвращения» создается учителем с помощью вопросов: «Хотел бы ты очутиться на месте жителя Помпеи в момент извержения?». «Может ли привлекать бесчеловечность человека?». «Какой ценой оплачивается предательство?», «Как оценила история этот поступок, событие, явление?». При этом учитель никогда не должен «включать» механизмы отождествления с негативным социально-историческими образами, например, предлагать ученикам представить себя на месте рабовладельца, хозяина крепостных крестьян, жестокого властителя и т.п.

При организации ценностно-смысловой деятельности задача учителя – помнить, что основу ценностно-смысловой деятельности в условиях ситуации выбора или в условиях ролевой ситуации всегда составляет *эмоциональное переживание* моральных и эстетических смыслов прошлого.

Учитель только тогда обеспечит эффективность ценностно-смысловой деятельности, когда создаст у учащихся ряд сильных, глубоких, предельных переживаний по поводу познаваемых исторических фактов, когда ученики сделаются «потрясенными историей» хотя бы на мгновение, а может, и на всю жизнь.

Только в условиях этих ситуаций личность открывает прошлому свое сердце, позволяет истории «касаться» собственной души, через познание жизни других людей прогнозирует собственную судьбу. Именно этот процесс является главным в историческом познании, потому что ориентирует учеников в мире духовных и жизненных ценностей, ставит табу на некоторых поступках, зажигает в душе подростков огоньки идеалов, очерчивает будущий жизненный путь каждого.

К сожалению, бывает и наоборот, когда обучение истории проходит формально и не обеспечивает осознания и переживания учениками смыслов прошлого. В таком случае механизмы сочувствия и сопереживания не срабатывают, эмоциональный интеллект и аксеологическое сознание личности не находят в обучении путей своего развития, ценностные ориентиры личности и ее «Я концепция» остаются в размытом состоянии.

Убеждены, что культурологической функцией истории как предмета является задача раскрыть детям смыслы и ценности прошлого, адекватные ценностям и смыслам достойного человеческого бытия. Общепринятые ценности жизни: любовь к людям, к Родине, уважение к родителям, патриотизм и толерантное отношение к другим народам, мир и труд как условие счастливой жизни и процветания страны и т.п., должны быть ярко и убедительно раскрыты на уроках истории силой исторического факта.

Если учителя выпустят из зоны педагогического внимания на уроках истории *эмоциональную* сферу личности, то потребность в эмоциональном насыщении, в определенном отношении к жизни все равно найдет пути и средства своего удовлетворения. Родителям и педагогам широко известен тот факт, что в жизнь детей все больше и больше входят компьютерные игры, психологическую основу которых и составляют, умело сконструированные ситуации выбора и ролевые ситуации. К сожалению, авторы компьютерных игр, профессионально используя влияние данных ситуаций на сознание подростков с тем, чтобы вовлечь их в эти игры, совсем не проникаются проблемой – *какие чувства, какие отношения и личностные позиции* актуализируют эти игры у детей, на что наталкивают и какие смыслы бытия пропагандируют. Зачастую эти игры носят антигуманный, зловещий характер, формируют у подростков образ врага, актуализируют самые низкие чувства: жестокость, агрессию, злобу.

Таким образом, ***метод организации ценностно-смысловой деятельности учащихся*** – это такой способ деятельности учителя и учащихся, с помощью которого реализуются *воспитательные* функции и цели обучения, развивается *эмоциональный интеллект* личности, актуализируются и удовлетворяются ее *эмоциональные потребности*. Метод направлен на обеспечение осознания и адекватного переживания учениками *моральных и эстетических смыслов* исторических фактов, собственной позиции относительно событий прошлого. Метод организации ценностно-смысловой деятельности обеспечивает приобретение учениками *опыта эмоционально-ценностных отношений* к действительности как отдельного компонента *содержания* исторического образования. Осуществляется этот метод соответствующими приемами и средствами, а именно: конструированием ролевой ситуации и ситуации выбора, которые целенаправленно создаются учителем или стихийно возникают в процессе обучения, постановкой учителем и выполнение учащимися оценочных заданий.

### 3.2.5. Метод организации коммуникативной деятельности учащихся

Метод организации коммуникативной деятельности учащихся направлен на овладение способами эффективного и комфортного общения. Он является способом развития социального интеллекта, удовлетворения потребности быть вовлеченным в сообщество сверстников, усвоения норм и техник социального взаимодействия. В педагогической литературе приемы этого метода определены как интерактивные методы обучения.

Анализ педагогической теории и практики показал, что *метод организации коммуникативной деятельности учащихся* направлен на развитие у школьников *способности* к конструктивному, комфортному взаимодействию с другими людьми, на удовлетворение актуальной потребности подростков в *общении*. Этот метод обеспечивает успешное усвоение учащимися норм и правил эффективного взаимодействия, техник общения. Другими словами – усвоение *коммуникативного компонента* содержания образования.

По данным американских психологов, успешность человека в жизни и профессиональной деятельности связана с наличием у нее так называемого *социального интеллекта*, который проявляется в моменты эффективного взаимодействия с другими людьми, в процессе решения задач общения. Люди, которые умеют эффективно общаться, более успешны в своей работе, в своих отношениях с другими людьми, в жизни. Они чаще, чем те, которые общаются с трудом, чувствуют себя счастливыми людьми. У них развито чувство доверия к людям, в ситуации общения они чувствуют себя уверенно и комфортно. Именно на решение задачи развития *социального интеллекта* личности направлен метод организации интерактивной (коммуникативной) деятельности учащихся.

По утверждению Томаса А. Харриса, люди с развитым социальным интеллектом более успешны. В процессе общения с другими людьми чувствуют и себя, и другого, как доброго и достойного человека. Формулу этих взаимоотношений Харрис определил так: «Я благополучен (I am ok!) - ты благополучен! (You is ok!)» [164]. Она указывает нам на ту ролевую *позицию* личности, которая актуализируется в конструктивном общении, развитие которой нужно обеспечить в школе, а именно: «Я партнер. Мы партнеры».

Организация коммуникативной деятельности на уроке происходит через применение разнообразных *форм взаимодействия* учеников между собой. По характеру взаимодействия участников, эти формы различаются на *индивидуальные, парные, групповые, коллективные*.

Сущность метода организации коммуникативной деятельности заключается в том, что он направлен на усвоение учениками норм, правил и техник общения, на приобретение *позитивного опыта взаимодействия* с другими людьми, на адаптацию к ситуации коммуникации с теми, с кем общаться не столько желательно, сколько необходимо.

Ученики в процессе применения метода (во взаимодействии друг с другом) должны обнаружить собственные сильные и слабые стороны в ситуации общения. Учитель, используя метод организации коммуникативной деятельности, должен обнаружить учащихся, которые имеют сложности во взаимодействии, и помочь им преодолеть дискомфорт, неуверенность, напряжение в процессе общения. При этом работа ведется не только с теми, кто чувствует трудности, но и с теми, кто их сам не чувствует, но провоцирует в других. Суть метода организации коммуникативной (интерактивной) деятельности заключается в создании условий, при которых учащиеся, вступая во взаимодействие друг с другом, меняясь социальными ролями («Учитель» - «Ученик»), ощущают свою успешность, интеллектуальную самостоятельность и состоятельность, свою «признанность» другими членами группы.

Основными приемами реализации этого метода являются:

организация учителем и реализация учащимися различных форм взаимодействия школьников между собой (в парах, в малых группах, в расширенных группах, фронтально);

организация учителем и осуществление учащимися различных техник взаимодействия (дискуссии; обучение других в роли «учителя»; обсуждение проблемы в «общем круге»; «мозговой штурм»; «сменные тройки»; «аквариум»; «микрофон» и т.п.).

Педагогические *ситуации*, в условиях которых применяется этот метод, это ситуации *диалога и игры* (В.В. Сериков).

Значение диалога для личностно ориентированного обучения раскрывается в трудах многих отечественных и российских ученых (С.Ю. Кулганов, А.Ф. Копьев, В.В. Сериков)

Так, В.В. Сериков отмечает, что элементарной технологической единицей личностно ориентированного образования и воспитания выступает *диалог* как специфическая форма обмена духовно личностными потенциалами, как способ согласованного взаимного развития и взаимной деятельности педагогов и воспитанников. Диалог в этом случае является не синонимом разговора, вербального общения, хотя и допускает это. Под диалогом ученый понимает определенную коммуникативную среду, которая включает у себя механизмы становления и самоопределения личности [79].

С психологической точки зрения, диалог - это момент самоактуализации, «прорыва» личностей навстречу друг другу [165, с. 18].

Задача диалогического общения на уроках истории - поставить учеников в ситуацию партнерского, равноправного общения, с тем, чтобы закрепить соответствующую личностную позицию и эмоционально-ценностное отношение в общении: «Мы партнеры. Я - партнер». Вслед за Т.А. Харрисом эту позицию можно определить как сознательный выбор личностной установки: «Я - благополучен, ты благополучен!». В процессе принятия человеком этого решения срабатывают механизмы переосмысления собственного опыта. Решение проблемы, по Т. Харрису, заключается в том, чтобы найти способ начать собирать «записи», которые играют

благоприятную роль и обеспечивают позитивные результаты в общении (транзакциях). Эти позитивные «записи» дают возможность накапливать успехи в правильных взаимодействиях, в соответствующих поступках, успехи, которые базируются на этике и которые можно сознательно преумножать.

Так, Т.А. Харрис пишет: «Человек, который в течение несколько лет руководствуется в жизни решениями «Взрослого», имеет большую коллекцию соответствующих переживаний и может говорить с уверенностью: «Я знаю, что это работает» [164, с.167].

По мнению авторов транзактного анализа (Э. Берн, Т. Харрис), человек в социальной группе в каждый момент времени обнаруживает одно из трех психологических состояний «Я»: «Я - Родитель», «Я - Ребенок», «Я - Взрослый». При этом эти состояния могут переходить из одного в другое, сменяя друг друга [166, с. 17].

Опираясь на исследования психологической науки, мы уверены, что ролевая личностная позиция, которую учителю следует актуализировать на уроках истории в процессе общения учеников между собой, есть позиция «Взрослого». Именно эта позиция не является сугубо эмоциональной и подсознательной, как позиции «Ребенок» и «Родитель». Напротив, из позиции «Взрослый» каждый человек способен на объективную обработку информации. Психологическое состояние «Взрослый» необходимо в жизни. Человек в этом состоянии обрабатывает информацию и считает вероятности, которые нужно знать, чтобы эффективно взаимодействовать с окружающим миром [Там же, с.19]. При этом «Взрослый» контролирует действия «Ребенка», а «Родитель» является посредником между ними [Там же, с.20].

Именно поэтому человек, психологическое состояние которого можно определить как «Взрослый», готов к эффективному, конструктивному, прагматичному общению.

Поэтому актуализация этой личностной позиции в процессе взаимодействия позволит создавать условия для того, чтобы влиять на развитие у школьников психологической установки «Я благополучный, ты благополучный», которая присуща именно взрослому состоянию личности и обуславливает рациональное общение. Но при этом учитель должен иметь в виду тот факт, что в соответствии с психологическими установками в общении психологи разделяют людей на тех, кто общается рационально и тех, кто в общении руководствуется эмоциями.

Так, Т.А. Харрис определяет позитивную установку «Я - в порядке, Ты - в порядке» («Я - благополучен, Ты - благополучен») как результат сознательного выбора личности. Зато негативные установки личности в общении, а именно: «Я - не благополучен, Ты - благополучен», «Я - не благополучен, Ты - не благополучен», «Я - благополучен, Ты - не благополучен»; имеют, по его определению, сугубо *эмоциональную, подсознательную* основу.

В процессе организации коммуникативной деятельности на уроке учителю следует наблюдать за тем, чтобы позиция «Взрослый» в общении



избиралась учениками сознательно. Если она у подростков еще слабая, учителю следует целенаправленно задавать позитивную установку в общении: «Я - в порядке (ок!), Ты - в порядке (ок!). Мы - в порядке (ок!)» или «Я - хороший, Ты - хороший. Мы - хорошие».

Как видим, *ситуация диалога* это, прежде всего, взаимодействие исходя из *партнерских позиций*. Партнерство открывает личность навстречу другой личности и с рациональной стороны характеризуется *осознанностью*, а с эмоциональной – переживаниями доверия и уважения к другому человеку, чувством уверенности и самоуважения к себе. *Диалог с партнерских позиций* является главным условием и формой организации эффективной коммуникативной деятельности учащихся в личностно ориентированном обучении.

Вторым важным условием и формой организации коммуникативной деятельности в обучении является, как утверждает педагогическая наука, *игровая ситуация* [79, с.112-113].

Так, В.В. Сериков, решая проблему, как нужно организовывать дидактичную среду, ситуацию, чтобы благодаря им актуализировался личностный потенциал, силы саморазвития ребенка, допускает: «Поиск деятельности, которая бы наиболее полно отвечала этим требованиям, уже привел специалистов к интересному выводу об игровой природе личностно ориентированных технологий обучения» [79, с.112].

Именно *игра*, по мнению российского ученого, эта «радость продвижения к цели», является тем технологическим механизмом, который дает возможность подключить процессы саморазвития, самоактуализации личности в учении. По нашему мнению, *игра* дает возможность ученикам представить себя в разных жизненных ситуациях, испытать себя в разных социальных ролях. Эти роли, в соответствии с теорией интерактивного обучения, имеют разную функциональную направленность. У каждого ученика в процессе взаимодействия будет возможность почувствовать себя и на месте лидера, и на месте подчиненного; и на месте учителя, и на месте ученика; и на месте того, кто отдает приказы, и на месте того, кто их выполняет. Ролевой характер ситуации дает возможность учителю *конструировать обмен ролями*, а ученику перевоплощаться в разные роли свободно, без внутренних психологических ограничений, но играть эти роли максимально правдиво, искренне и эмоционально, как это умеют делать дети в процессе игры.

Роль учениками реально *переживается* и это дает возможность личности приобрести разнообразный опыт общения с разных ролевых позиций. Для учителя главное при этом – осознавать, из каких ролевых позиций совершает взаимодействие, оценивает, выступает каждый ученик; чувствует ли он себя при этом комфортно или нет; осознает сущность ролевой позиции или не совсем.

Таким образом, *процесс организации коммуникативной деятельности* является процессом *организации межличностного взаимодействия* учащихся в процессе обучения. Условия, в которых происходит общение,

складываются либо в ситуации *диалога*, либо в ситуации *игры*. Каждая из этих ситуаций способствует раскрытию и самореализации личности в общении, обнаруживая ее духовный, физический, психологический потенциал.

Диалог и игра это такие социальные механизмы, которые позволяют личности почувствовать свое собственное место в социальной группе, определиться со своим реальным и социальным «Я», задуматься над тем, какие средства, правила, установки и позиции в общении являются для нее самыми эффективными.

Психологической единицей коммуникативной деятельности транзактный анализ определяет интеракцию - *акт взаимодействия* (*interact*, где *inter* - *взаимный*, *act* - *действие*). Так, при нормальном общении, при доброжелательных отношениях «стимул» ведет за собой соответствующую, ожидаемую, естественную «реакцию». Такой момент в общении называют актом взаимодействия. Комфортные транзакции Э. Берн назвал дополнительными. Он утверждал, что пока транзакции являются дополнительными, процесс коммуникации будет протекать гладко и тянуться неопределенно долго [166, с.21, 22].

Например, процесс общения на уроке в форме диалога может длиться неопределенно долго и протекать доброжелательно, если общение будет происходить по схеме: «Взрослый»-«Взрослый», т.е. будет вытекать из *партнерских позиций*, обуславливающих отношения взаимоуважения и взаимопонимания в течение всего срока общения.

В процессе игры общение всех ее участников осуществляется по схеме: «Ребенок – Ребенок», даже если в игре принимают участие взрослые люди. Именно такая дополнительная транзакция дает участникам возможность чувствовать радость от игры и общения до тех пор, пока игра не закончится, или транзакция не прекратится.

Обычно, комфортное общение учеников и учителя происходит в тех случаях, когда они общаются в *дополнительных* транзакциях, а именно из позиций:

1. «Учитель»-«Ученик», где отношение учителя к ученику характеризуется родительским отношением, а отношения ученика к учителю предопределены психологическим состоянием «Ребенок». В этом случае поступки, оценки, отношения между учителем и учеником являются предполагаемыми и соответствующими их социальным и личностно принятым ролям. Учитель и ученик имеют возможность при этом меняться ролями, т. е. ученик может играть роль учителя и наоборот, но характер их взаимодействия, как дополнительной транзакции, при этом не изменится, а будет протекать комфортно и неопределенно долго.

2. «Взрослый»-«Взрослый», где отношения между учителем и учеником, между самими учащимися являются партнерскими, уважительными, рациональными, равноправными и реализуются в *ситуации диалога*. Поступки, оценки, отношения участников взаимодействия также соответствуют и являются адекватными относительно принятой социальной

роли „Взрослый”. В связи с этим транзакция (взаимодействие) носит *дополняющий*, а значит комфортный для ее участников характер.

3. «Ребенок»-«Ребенок», где отношения между участниками взаимодействия реализуются в ситуации игры. В этой ситуации ученики свободно взаимодействуют в соответствии с принятыми правилами игры и исходя из принятых по ее условиям на себя «ролей».

Таким образом, задача учителя состоит в том, чтобы не просто организовать взаимодействие учащихся, а целенаправленно создавать для них такие ситуации, чтобы общение происходило в условиях *дополняющих* транзакций, когда стимул и реакции участников соответствуют друг другу и являются ожидаемыми.

При таких условиях у подростков нарабатывается позитивный *опыт общения*, который является предметом усвоения и характеризуется нами как отдельный, коммуникативный, компонент содержания образования. Методом организации коммуникативной деятельности у учащихся развивается *социальный интеллект, способности* к общению, товарищеские отношения, укрепляется личностная ролевая позиция «Взрослый» и соответствующий образ себя «Я - партнер». Именно на это и направлена организация коммуникативной деятельности учащихся в обучении.

Все сказанное выше о методах личностно ориентированного обучения дает нам возможность сделать следующие *выводы*.

Классификация методов личностно ориентированного обучения, представляет из себя *единую систему*, состоящую из взаимосвязанных и взаимообусловленных *видов* деятельности учителя и учащихся, которые направлены на *актуализацию и развитие*:

- а) системы духовных и психологических *потребностей* личности;
- б) системы личностных эмоционально-ценностных *отношений* учащихся к действительности;
- в) системы ведущих *видов интеллекта личности*;
- г) системы из разных *способов действий*, что и является механизмом развития личности в обучении;
- д) системы из разных, связанных с определенными видами учебной деятельности и ее результатами, определенных *образов «Я»* учащихся.

В соответствии с установленными теоретико-дидактическими основами исследования, *классификация методов личностно-ориентированного обучения в школе* представляет собой систему из разных видов учебной деятельности учащихся, которые организует учитель на уроках. В эту систему входят: метод организации познавательно-репродуктивной, метод организации репродуктивно-практической, метод организации творчески-поисковой, метод организации ценностно-смысловой, метод организации коммуникативной деятельности учащихся.

Каждый метод, входящий в систему, представляет собой процессуальное единство, состоящее из приемов и средств деятельности учителя и учащихся на каждом отдельном ее этапе (актуализация, мотивация,

целеполагание, осуществление, проверка и осознание достигнутых результатов). Эти методы находятся в строгом соответствии со всеми компонентами процесса личностно ориентированного обучения: познавательными, воспитательными, развивающими целями, всеми компонентами содержания исторического образования, с психологическими и духовными потребностями личности, с формами организации процесса обучения и его результатами. Данная система методов отражает психолого-педагогические закономерности организации продуктивной учебной деятельности школьников.

## ГЛАВА 4. ТИПОЛОГИЯ УРОКОВ В ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ

### *4.1. Психолого-педагогические и методические основы определения типов уроков*

Проблема типологии уроков имеет решающее значение, как для педагогической теории, так и для педагогической практики.

В личностно-ориентированном обучении ее решение носит принципиальный характер. Обучение, направленное на комплексное развитие академического, практического, креативного, эмоционального, социального интеллектов личности, на создание таких условий, чтобы каждый ученик имел возможность почувствовать и проявить собственную интеллектуальную силу, и при этом обнаружить и компенсировать свою слабую черту, обучение в котором и ученик, и учитель продвигаются путем личностного развития, такое обучение нуждается в разных по своим целям и построению уроках.

При этом каждый из них должен быть избран и построен в соответствии с определенными наукой связями и закономерностями относительно компонентов учебного процесса. В связи с этим проблема типологии уроков может быть решена лишь как составная и неотъемлемая часть системы личностно-ориентированного обучения.

Урок играет по отношению к процессу обучения интегрирующую роль, он отражает и совмещает такие его компоненты, как цель, содержание, методы, средства обучения, взаимодействие учителя и учащихся [77, с.208].

Поэтому определение и выбор типов уроков истории связан с теорией и практикой определения целей, содержания и методов обучения, обуславливается ими. Путь решения этих вопросов с позиций личностно-ориентированного обучения мы осветили в предыдущих разделах.

Отечественная история решения вопроса о типологии уроков начинается с сороковых, пятидесятих годов прошлого века. В 60-70 годы проблема активно решается на дидактическом и методическом уровнях. Однако, *общих подходов* к определению типов уроков ни в педагогической теории, ни в практике найдено не было. Методисты выделяли разные основания для выявления типов уроков. Выдвигались классификации уроков на основе самых разных признаков: содержания, дидактичной цели, способов проведения, звеньев учебного процесса.

Например, в 1939 году В. М. Бернадский определил типологию уроков по главному источнику знаний и ведущему методу, которые учитель использовал на уроках [167].

В.Г. Карцов, сделал основой классификации характер учебной деятельности на уроках и обнаружил четыре типа уроков истории: урок сообщения новых знаний; урок повторения и обобщения изученного; урок посвященный устной или письменной проверке знаний учеников; смешанный урок [133, с. 16-17].

П.С. Лейбенгруб в качестве самого «существенного признака» каждого отдельного урока определяет его главную дидактичную *цель*. По этому признаку он разделял уроки истории на такие типы:

а) комбинированный урок, который включает все элементы процесса обучения; б) урок изучения нового учебного материала; в) повторительно-обобщающий урок; г) урок проверки и учета знаний учеников.

Однако, в противоречие выше сказанному, автор добавляет, что каждый из этих типов уроков включает в себя и другие уроки – вводный, формирования новых понятий, формирования умений и навыков и т. п.

При этом он еще разделяет уроки по признаку методики их проведения – в зависимости от ведущего метода того или другого урока (урок-рассказ или лекция учителя, урок-беседа, урок самостоятельной работы учеников, кино урок и т. п.) [129, с. 160-176]. Следовательно, единого признака классификация уроков у методиста не имеет, поэтому учителю не совсем ясно, когда и какой тип урока следует выбирать.

По нашему мнению, наиболее удачно подошел к решению данной проблемы на методическом уровне А.А. Вагин. Он вообще определял проблему типологии уроков как одну из ведущих и выдвигал в качестве задачи методической науки «научно определить типы уроков, которые наметились в творческой практике учителя истории». Мы разделяем научную позицию А. А. Вагина, которая отражена в выдвинутом им теоретическом положении: «Правильно решать вопрос о типах уроков истории возможно, лишь опираясь на объективные закономерности процесса обучения» [134].

В связи с этим утверждением, А.А. Вагин выделяет в качестве главного признака выбора типа урока звенья процесса обучения (подготовка к восприятию, ознакомление с материалом, обобщение и закрепление, приобретение умений и навыков, применение знаний, проверка знаний). Именно эти звенья процесса обучения он и определяет в качестве главных характеристик разнообразных типов уроков [Там же, с. 395].

При этом он отмечает, что решение практической педагогической задачи – определить тип урока, найти ответ на вопрос: какой тип урока наиболее эффективен в данной конкретной ситуации? – сразу наталкивается на нечто очень существенное и решающее, а именно: идейно-теоретическое содержание исторического материала. На раскрытие этого содержания должны быть направлены, ему должны соответствовать и структура, и методика, и весь тип урока истории. Утверждение автора о том, что «вопрос о типах уроков истории нельзя решать в отрыве от содержания» [134, с. 396]. А также его мысль о том, что «выбор типа урока определяется содержанием темы, ее образовательными и воспитательными задачами» [134, с. 404], мы считаем теоретической основой нашего исследования вообще и решения проблемы типологии уроков в личностно ориентированном обучении, в частности.

Однако в позиции выдающегося методиста относительно основания определения типов уроков существуют и некоторые противоречия. Так, под содержанием темы методист понимает и его идейную направленность, и в то

же время звенья процесса усвоения. А.А. Вагин чувствует это противоречие и делает попытку его устранить. Он пишет: «...в выборе типа урока для учителя истории решающим является содержание темы. И здесь нет противоречия, потому что последовательные звенья учебного процесса в курсе истории являются звеньями усвоения учениками идейно-теоретического содержания этого курса» [134, с. 404].

Некоторая неясность по этому поводу создается тождественностью в научном понимании категорий «содержание исторического материала» и «содержание исторического образования», которая существует в методической науке в то время. Если мы проанализируем типы уроков, которые были выдвинуты А.А. Вагиным, то увидим, что его классификация не имеет единственного основания, единого признака для определения типов уроков.

Так, уроки вводный и итоговый являются типами уроков по месту в процессе обучения.

Урок сообщения нового материала, формирования умений и навыков, применения знаний – это типы уроков, которые определены в соответствии с ведущей дидактической целью и тем компонентом содержания исторического образования, усвоение которого данный тип урока обеспечивает.

Такие уроки, как урок обобщения, повторения, контрольный урок являются типами уроков по основным звеньям процесса обучения. Следовательно, типы уроков, которые выдвинул А.А. Вагин, отвечают педагогической практике. Однако, теоретическая проблема определения классификации уроков истории по единому основанию так и осталась, по нашему мнению, не решенной.

В пособии «Актуальные вопросы методики обучения истории в школе» (М.: 1984) под редакцией А.Г. Колоскова определяются не только типы уроков, но и виды уроков. Так, например, уроки изучения нового материала авторы разделяют на такие виды: лекция, беседа, самостоятельная работа с учебником, кино-, телеурок, урок-экскурсия, семинарское занятие. Наиболее распространенным в практике преподавания истории авторы признают комбинированный урок, но отмечают, что структура его может быть разной. В пособии типы уроков определяются «исходя из содержания и объема учебного материала, задач каждого конкретного урока и его связей с другими уроками, учитывая подготовку школьников и их возраст» [109, с.222].

Такой подход опять не дает однозначного ответа на вопрос, когда и какой тип урока нужно выбрать учителю, чтобы сделать процесс обучения истории более эффективным.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что советская методика преподавания истории в школе не решила до конца проблему классификации уроков истории, что на практике привело к тому, что «комбинированный» урок был введен в ранг основного, и постепенно превратился в своеобразный педагогический шаблон.

Современные российские методисты – авторы пособий и вузовских учебников по методике (И.В. Берельковский - 2001, Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова - 2003, А.Т. Степанищев - 2002, А.В. Хуторской – 2005.) совсем не касаются данной проблемы, игнорируют ее. В книгах этих авторов поднимается вопрос о формах организации обучения (лекции, семинарские занятия и т.п.), но вопрос типологии уроков не затрагивается.

Традиционно проблема решается в вузовском пособии М.Т. Студеникина (1999), в котором она раскрывается в соответствии с взглядами П.С. Лейбенгруба. Признаками классификации указываются звенья и задачи учебного процесса. В соответствии с этим определяются вводный, изучения нового, комбинированный, контрольный, проверки знаний, повторительно-обобщающий уроки [136, с. 152].

В системе личностно-ориентированного обучения истории в школе такая классификация уроков не дает учителю возможности четко ориентироваться в профессиональном выборе типа урока. Она не согласовывается с психологическими потребностями и способностями личности, с одной стороны, и целями и функциям исторического образования – с другой.

В современной отечественной методической науке приемлемой в общих чертах классификацией уроков истории является *типология уроков по основной дидактической цели* [77, с. 214].

Ее теоретической основой на дидактичном уровне является наиболее известная типология уроков В.А. Онищука. Главным признаком, по которому строится эта классификация, является основная дидактическая цель урока.

В соответствии с главной дидактической целью, В.А. Онищук определяет такие типы уроков: усвоения новых знаний, усвоения новых умений, применения знаний и умений, обобщения и систематизации, контроля и коррекции, комбинированный [169, с. 56].

В теории типологии уроков В.А. Онищук определяет зависимость *макроструктуры* урока от его *типа*, а именно: каждому из типов уроков закономерно соответствует их макроструктура.

Например, *урок усвоения новых знаний* в качестве своей *макроструктуры* имеет такие этапы:

1. Актуализация опорных знаний и опыта учеников.
2. Мотивация учебной деятельности учеников и сообщения темы, цели и задач урока.
3. Первичное восприятие.
4. Осознание и осмысление нового материала.
4. Обобщение и систематизация знаний.
5. Домашнее задание [Там же, с. 89].

*Урок усвоения новых умений* имеет следующую *макроструктуру*:

1. Воссоздание и коррекция опорных знаний и умений, практического опыта учеников (подготовительные задания).
2. Мотивация практической деятельности и сообщение о теме, целях и задачах урока.
3. Изучение нового материала, вводные упражнения.
4. Первичное применение приобретенных



знаний, пробные упражнения. 5. Применение учениками знаний в стандартных условиях с целью усвоения навыков, тренировочные упражнения. 6. Творческий перенос знаний и навыков в новые условия, творческие упражнения. 7. Итоги урока, домашнее задание [169, с.121].

Как видим, макроструктура каждого урока отвечает типу каждого из них. А тип урока, в свою очередь, соответствует главной дидактичной цели данного урока. Именно выводы о наличии этих закономерных связей, которые утверждает и обосновывает В.А. Онищук в своих книгах, является теоретической основой нашего рассуждения о типологии уроков истории в школе [170, с.169].

Но, если проанализировать типы уроков В.А. Онищука по главным дидактическим целям (образовательная развивающая, воспитательная), то мы увидим, что уроки направлены на достижение лишь двух из них, а именно: образовательной и развивающей. Реализуют образовательную задачу, в соответствии с этапами познания, уроки: усвоения новых знаний, применения знаний, обобщения и систематизации знаний, контроля и коррекции. На реализацию развивающей задачи, в соответствии с этапами усвоения умений, направлены: урок формирования умений и навыков, урок применения умений, урок контроля и коррекции. Воспитательная функция предмета выполняется, по мнению ученого, параллельно с образовательной и развивающей функциями.

В связи с этим В.А. Онищук не определяет соответствующий воспитательной цели обучения тип урока. Но при этом он отмечает, что реализация воспитательной функции предмета нуждается в адекватных методах и приемах деятельности учителя и учащихся: «Здесь особенно важны приемы, которые акцентируют внимание учеников на главных воспитательных идеях, на оценке явлений, которые изучаются, оценке моральных качеств... эстетических особенностей» [169, с.2].

Если так, то появляется вопрос: что же это за «адекватные методы» относительно осуществления воспитательной цели обучения? На наш взгляд, достичь воспитательных задач урока возможно лишь при условии организации ценностно-смысловой (эмоционально-оценочной) деятельности учащихся. Однако, её организация объективно нуждается во времени, потому что по логике В.А. Онищука, как и любая другая учебная, эта деятельность учеников должна начинаться с актуализации опыта эмоционально-ценностных отношений, создания соответствующих мотивов, использования специальных приемов ее организации и средств проверки полученных результатов. Поэтому, учитывая теоретические данные науки и показатели педагогической практики, мы считаем, что воспитательная цель курса обязательно должна иметь в качестве формы ее обеспечения соответствующий ей тип урока.

Таким образом, тот признак, в соответствии с которым В.А. Онищук создавал свою классификацию уроков, а именно - главная дидактичная цель урока, - по нашему мнению, не является таким, который полностью отражает закономерные взаимосвязи учебного процесса. Это значит, что в личностно

ориентированном обучении возникает необходимость искать такие признаки, которые бы позволили учителю более адекватно определять тип урока. Что мы имеем в виду? В соответствии с теоретическими выводами П.В. Горы, образовательно-воспитательные задачи конкретного урока всегда определяются исходя из структурно-функционального анализа его содержания. Методист отмечает, что анализ содержания исторического материала составляет путь определения цели урока, а на основании цели - определения его типа [64, с.25].

Мы же занимаем ту позицию, что именно структурно-функциональный анализ содержания урока дает возможность определить его тип.

При этом под содержанием мы понимаем не содержание исторического материала, как это отмечено в работах П.В. Горы. Не идейно-теоретическое содержание темы, как это отмечено в работах А.А. Вагина.

А *содержание* того лично ориентированного исторического образования, которое состоит из пяти компонентов: информационного, операционного, творчески-поискового, ценностно-смыслового, коммуникативного. Анализ школьных программ по истории за последние три десятилетия указывает на то, что традиционное понимание категории «содержание исторического образования» содержит в себе всего два компонента, а именно: информационный (знание главных фактов, понятий, связей) и операционный (общие и предметные умения) [171; 172].

Предлагаемая нами классификация уроков лично ориентированного обучения истории в школе опирается на принципиально другое понимание категории «содержание исторического образования», которое связано, прежде всего, со структурными элементами духовно-психологических сфер личности (интеллектуальная, эмоциональная, волевая, самосознания), с потребностями, способностями, видами интеллектов личности, системой её эмоционально-ценностных отношений, и направлено на их развитие и актуализацию.

#### ***4.2. Классификация уроков в лично ориентированном обучении. Характеристика уроков разных типов***

В основе любой классификации лежит ведущий признак, по которому она проводится. Основой классификации, которую мы предлагаем, являются следующие признаки: духовные и психологические потребности учащихся, соответствующие им ведущие способности и виды интеллекта, а также система личностных эмоционально-ценностных отношений, которые актуализируются, удовлетворяются и, тем самым, развиваются средствами учебного процесса.

Таким образом, мы утверждаем, что, если типы уроков определяются в соответствии с потребностями, способностями и отношениями личности, которые актуализируются, удовлетворяются и развиваются на уроке данного

типа, то мы получаем *типологию уроков личностно ориентированного обучения истории в школе*.

По нашему мнению, в состав данной классификации уроков входят следующие типы уроков: 1. Урок усвоения новых знаний. 2. Урок усвоения и применения умений. 3. Проблемный урок (урок творчества). 4. Ценностно-смысловой урок. 5. Интерактивный урок. 6. Комбинированный урок. 7. Урок тематической аттестации.

Дадим характеристику каждому типу урока. При этом мы будем опираться на теоретическое положение В. А. Онищука о необходимости соответствия макроструктуры урока его типу.

**Урок усвоения новых знаний.** Его главная дидактичная цель – познавательная. Компонент содержания образования, который усваивается учениками, – информационный. Главное условие эффективности – актуализация познавательной потребности или познавательных отношений личности в процессе организации познавательной деятельности учащихся, соответствующей цели и содержанию урока. Его позитивный функциональный результат состоит в усвоении учащимися новой информации, превращение ее в достояние личности, в субъективное знание. Его психологический результат может быть разным: а) при успешной самореализации школьника в познавательной деятельности это образ: «Я - знаток»; б) при негативном варианте развития событий в обучении возникает либо негативный образ себя в процессе познания, либо негативный образ собственно процесса или предмета познания: «не интересно, скучно,...» и т.п.

*Макроструктура урока усвоения новых знаний* полностью отвечает психологическому механизму познания. Эту взаимосвязь определил В.А. Онищук, выделивший следующие компоненты структуры этого типа урока: 1) актуализация опорных знаний; 2) мотивация познавательной деятельности учащихся; 3) постановка цели и задач урока; 4) первичное восприятие; 5) осознание нового материала; 6) осмысление нового материала; 7) обобщение и систематизация; 8) итоги урока и домашнее задание.

**Урок усвоения и применения умений.** Его главная дидактичная цель – *развивающая*. Компонент содержания образования, на усвоение которого направлены усилия учащихся, – *операционный*. Главное условие эффективности урока – актуализация практических потребностей и отношений личности к действительности. Реализация цели урока происходит в процессе организации *практической деятельности* учащихся. Его позитивный функциональный результат – усвоение учащимися новых умений (способов действий), превращение их в качества личности. Его психологический результат может быть представлен следующими двумя вариантами: а) при успешной самореализации школьника в практической деятельности это образ: «Я - умелый»; б) при негативном варианте - негативный образ либо «себя в процессе выполнения действий, операций»,

либо негативный образ собственно процесса практической работы: «не интересно, скучно, ...» и т.п.

В макроструктуре урока *усвоения и применения умений* отражен психологический механизм усвоения новых способов деятельности учениками, поэтапный процесс формирования умений.

*Макроструктура урока формирования умений* состоит из следующих этапов:

1) актуализация практического опыта учащихся; 2) мотивация практической деятельности. Сообщение темы, цели, задач урока; 3) введение нового способа действия (приема) с применением памятки; 4) организация коллективной практической деятельности учащихся по образцу (пробные упражнения); 5) организация самостоятельной практической деятельности учеников в знакомой ситуации (тренировочные упражнения); 6) самостоятельное применение умений на новом материале (решение практических задач урока); 7) итоги. Домашнее задание.

***Проблемный урок.*** Его главная дидактичная цель - *развивающая*.

Компонент *содержания* образования, на усвоение которого направлен этот урок - *творческо-поисковый*. Главное условие эффективности - актуализация творческих и поисковых способностей личности, ее поисковой активности в процессе организации соответствующей творческо-поисковой деятельности учеников. Его позитивный *функциональный* результат - усвоение учащимися алгоритма творчески-поисковой деятельности, метакомпонента мышления, превращение их в качества личности. Его *психологический* результат: а) при успешной самореализации школьника в творческо-поисковой деятельности это образ: «Я - способен решать проблемы»; б) при негативном варианте - негативный образ либо «себя в процессе решения проблем», либо негативный образ собственно процесса творчески-поисковой деятельности: «не понятно, не нужно...».

В *макроструктуре проблемного урока* отражен психологический механизм «метакомпонента мышления», алгоритм творчески-поисковой деятельности, поэтапный процесс решения проблем.

*Макроструктура проблемного урока* отвечает алгоритму поисковой деятельности и имеет следующие этапы: 1) создание проблемной ситуации (мотивация); 2) формулировка проблемы (тема, цель, задача); 3) выдвижение учениками гипотез относительно решения проблемы; 4) поиск дополнительной или новой информации с целью найти доказательства относительно собственной гипотезы; 5) систематизация найденных фактов в ряд логично связанных с гипотезой аргументов и вывод о результатах решения проблемы; 6) сравнительный анализ разных вариантов доказательств и определения более обстоятельного. Рефлексия.

Вторым вариантом данного типа урока является *урок творчества*. Психологической основой этого урока являются механизмы творческой деятельности как средства самореализации. Перед учащимися ставится

задача что-то *создать* на историческую тему: рисунок, макет, сочинение, эссе и т.п.

Средство творческой самореализации школьник избирает самостоятельно. Задание одно – результат творческой деятельности должен отображать исторические представления и знания учеников, их отношения к историческим событиям или личностям. Тема должна задаваться учителем, а сюжет – свободно избираться учеником.

*Макроструктура урока творчества:* 1) актуализация опорных знаний учащихся; 2) мотивация творческой деятельности, постановка творческого задания; 3) выбор исторического образа или сюжета и определение средства его творческого воплощения; 4) процесс творческой самореализации; 5) демонстрация работ.

При этом процесс творческой самореализации может быть закончен дома, а момент демонстрации перенесен на следующий урок.

***Ценностно-смысловой урок.*** Его главная дидактичная цель - *воспитательная*. Компонент содержания образования, который усваивается, - *ценностно-смысловой*. Главное условие эффективности - актуализация морально-эстетических отношений и эмоциональных потребностей учащихся в процессе организации ценностно-смысловой деятельности. Его позитивный *функциональный* результат - усвоение, осознание и переживание учащимися моральных и эстетических смыслов исторических событий, поступков исторических лиц... Его *психологический* результат: а) при успешной самореализации школьника в ценностно-смысловой деятельности это образ: «Я - Личность, Человек... Я - источник оценки факта»; б) при негативном варианте – негативный образ либо себя: «Я - не знаю, не понимаю;..Мне - все равно..», либо негативный образ собственно процесса ценностно-смысловой деятельности: «Кому это нужно...».

В *макроструктуре ценностно-смыслового урока* отражен психологический механизм поиска, осознания, переживания и усвоения учениками нравственно-эстетических смыслов исторических фактов, поэтапный процесс организации ценностно-смысловой (оценочной) деятельности школьников.

*Макроструктура ценностно-смыслового урока* имеет следующие этапы:

1) мотивация путем конструирования ситуации выбора оценки или личного отношения к историческим событиям. Задача определиться с собственной позицией относительно оценки данного факта, поступка, исторического лица (тема, цель, задача урока); 2) актуализация необходимых эмоционально-ценностных отношений, аксеологического сознания и оценочных умений; 3) изучение новой информации из противоположных источников относительно данного события (групповая или индивидуальная работа с документами, новыми фактами, которые предоставлены учителем, текстом учебника, и т.п.); 4) конструирование ролевой ситуации с целью

интериоризации школьниками представлений об общечеловеческих, национальных, социальных, гражданских духовных и жизненных ценностях; 5) осознание личностной позиции и оценки, собственной точки зрения относительно данного исторического события и обоснование ее фактами (в форме дебатов или дискуссии); 6) подведение итогов, осмысление результатов урока, домашнее задание.

Нужно отметить, что этап урока относительно изучения новой информации может быть выполнен учащимися дома, в случае, если учитель даст им предварительно соответствующее задание. В этом варианте ценностно-смысловой урок имеет ту же структуру, но без этапа обработки информации и может полностью проводиться в *форме* дискуссии, дебатов, «исторического суда», с применением интерактивных технологий - «займи позицию» и т.п.

**Интерактивный урок.** Его главная дидактичная цель - *воспитательная* (подготовка к жизни и общественной активности, развитие социальной компетентности). Компонент содержания образования, которое усваивается, - *коммуникативный*, который содержит нормы и правила общения, включает способы эффективного взаимодействия, основывается на позитивных отношениях личности к процессу взаимодействия с другими людьми. А также на ощущении причастности к группе, собственной значимости для других. В процессе приобретения опыта эффективного взаимодействия укрепляются и развиваются навыки продуктивного общения, совместного труда, взаимопомощи, взаимодействия, ответственности, толерантного и позитивного отношения к людям, уважительного отношения к себе.

Главное условие эффективности - актуализация потребности учащихся в общении, потребности в защищенности и причастности к группе, в общем труде и комфортном взаимодействии.

*Макроструктура интерактивного урока* имеет следующие этапы:

1. Мотивация. Объявление темы и ожидаемых учебных результатов.
2. Изучение источников с необходимой информацией.
3. Интерактивное упражнение - центральная часть занятия.
4. Подведение итогов, оценивание и осмысление результатов урока [100, с. 82].

Таким образом, мы рассмотрели классификацию (типологию) уроков личностно ориентированного обучения. Эта классификация включает в себя пять основных типов уроков: урок изучения новых знаний, урок усвоения умений; проблемный урок, ценностно-смысловой урок, интерактивный урок. При этом в данную классификацию мы включаем комбинированный урок и урок контроля и коррекции.

Ведущим *признаком*, по которому определяются типы уроков, является, прежде всего наше понимание структуры личности обучаемого. Эта структура представляет собой единство социально-психологических качеств личности (интеллектуальная, эмоциональная, волевая, самосознание),

которая проявляется в соответствующих потребностях, соответствующих видах интеллекта, в соответствующей системе эмоционально-ценностных отношений к действительности и образов «Я», которые актуализируются и развиваются на уроках определенных типов.

Иначе говоря, ориентиром в выборе типов уроков мы определяем *личность* как ученика, так и учителя, которые продвигаются в одном направлении - к собственному совершенствованию, развитию, самореализации и самоактуализации в процессе обучения.

Так, например, познавательную потребность (академический интеллект, познавательное отношение, образ «Я - знаток») личности учитель актуализирует и развивает с помощью урока *усвоения новых знаний*.

Потребность в достижении и деятельности, практический интеллект, практическое отношение, образ «Я - умелый» у учащихся учитель актуализирует и развивает посредством урока *усвоения новых умений*.

Поисковая потребность, креативный интеллект, творчески-поисковое отношение школьников развивается и актуализируется на *проблемном* (творческом) уроке.

Потребность в определенном отношении к жизни (нравственном и эстетическом), эмоциональный интеллект, нравственное и эстетическое отношение к действительности, образ «Я – человек, личность» актуализируются и развиваются на *ценностно-смысловом уроке* (урок выбора, урок диспут, урок дебатов).

Потребность в общении, социальный интеллект, межличностные отношения, образ «Я - партнер» актуализируются и развиваются на *интерактивном* уроке.

Однако, каждый тип урока данной классификации связан также с тем компонентом *содержания* исторического образования, на усвоение которого направлены усилия учителя и учеников, и который отвечает дидактической цели данного урока, а именно: урок усвоения новых знаний (информационный компонент, образовательная задача), усвоения новых умений (операционный компонент, развивающая задача), проблемный или творческий урок (творчески-поисковый компонент, развивающая задача), ценностно-смысловой урок (ценностно-смысловой компонент, воспитательная задача), интерактивный урок (коммуникативный компонент, воспитательная задача).

В этом смысле именно содержание образования, а не принятые в педагогической науке главные дидактические цели, является более дифференцированным и соотнесенным с жизненными, духовными и психологическими потребностями личности подростков. При этом нет никакого противоречия, потому что каждый компонент содержания всегда обеспечивает решение соответствующей дидактической цели. Соответственно и типы уроков в нашей классификации опосредствовано, через компоненты содержания образования, связаны с дидактическими целями обучения.

Таким образом, представленная выше типология уроков личностно ориентированного обучения истории отражает общие закономерности процесса обучения. Так, макроструктура каждого из вышеупомянутых типов уроков, строится по логике организации того вида учебной деятельности учащихся (познавательной, практической, творческо-поисковой, ценностно-смысловой, коммуникативной), которая обеспечивает актуализацию соответствующей потребности через усвоение данного компонента содержания образования. Соответственно и результатом каждого из этих типов уроков будет, во-первых, развитие психологических и духовных потребностей, способностей, видов интеллекта и отношений личности, путем усвоения того компонента содержания образования, на усвоение которого этот тип урока направлен (опыт познания, опыт действия, опыт поиска, опыт переживания, опыт общения). Графически эту взаимосвязь можно отобразить в логической цепочке:

*Потребности, способности → цель →  
→ компонент содержания → тип урока →  
→ макроструктура урока → ведущий вид учебной деятельности →  
→ результат*

Проанализируем по этой схеме (логической цепочке) названные выше типы уроков и отразим *взаимосвязи* между типом урока, его целью, предметом усвоения, макроструктурой, ведущим видом учебной деятельности и функциональным и психологическим результатами.

Главным основанием выбора типа урока являются те потребности и эмоционально-ценностные отношения личности к действительности, которые необходимо актуализировать и развивать на уроках истории.

По логике учебного процесса каждый раздел в учебнике, который включает параграфы по одной теме, должен изучаться с использованием данных типов уроков, потому что именно они обеспечивают путь от познания к практике, от практики к самостоятельному решению учебных проблем, а от самостоятельного мышления к собственной точке зрения на исторические события.

В связи с этим возникает вопрос: нужны ли в личностно ориентированном обучении истории в школе другие типы уроков? На наш взгляд - безусловно.

Информационное содержание школьного исторического образования имеет такой большой объем, что проводить отмеченные выше типы уроков в реальном учебном процессе по действующим программам и учебникам учителю трудно, потому что на это не отведено времени. Анализ педагогической практики учителей, которые работают на принципах личностно ориентированного обучения, указывает на то, что выход из этой затруднительной ситуации в школьном историческом образовании ими найден. Он заключается в проведении так называемого комбинированного урока.



В результате, шестым типом урока в нашей классификации закономерно становится **комбинированный урок**.

По определению В.А. Онищука, комбинированный урок это тот, который направлен на достижение комбинации двух главных дидактических задач: усвоить знания и умения; усвоить новые знания и применить те, что уже были усвоены; усвоить новые знания и проверить и скорректировать другие; обобщить и систематизировать знания по теме и проверить их и т.п.

По логике личностно-ориентированного обучения, комбинированный урок это урок, который направлен на актуализацию комплекса потребностей, способностей, отношений на одном уроке. В связи с этим, он имеет (может иметь) комбинацию из разных дидактических целей.

Если учитель комбинирует все три цели (познавательная, развивающая, воспитательная), то такой комбинированный урок будет направлен на усвоение учениками четырех компонентов содержания исторического образования на материале данной темы урока (информационного, операционного, творчески-поискового, ценностно-смыслового). Психологическую основу его макроструктуры составят механизмы реализации познавательной, практической, творчески-поисковой и ценностно-смысловой деятельности.

Так, *макроструктуру* такого *комбинированного* урока составят *этапы*:

1. *Общая мотивация* учебной деятельности учащихся. Постановка и разъяснение цели урока.
2. Усвоение новой информации (информационный), который состоит из таких элементов – мотивация познания, актуализация опорных знаний, восприятие и осмысление новой информации, краткие обобщение и проверка адекватности восприятия.
3. Усвоение новых способов деятельности (операционный) – мотивация практической деятельности, актуализация знаний относительно средств деятельности, инструктаж, выполнение практического задания, проверка выполнения задания.
4. Применения знаний и умений в условиях проблемной ситуации (творческо-поисковый) - формулировка проблемы (мотивация), выдвижение гипотез, поиск необходимой информации или пути решения проблемы, аргументация данной гипотезы фактами, ее опровержение достаточным и необходимым количеством фактов, выводы.
5. Определение морально эстетичных смыслов исторических событий (ценностно-смысловой) - формулировка оценочного задания и создание ситуации выбора (мотивация), создание ролевой ситуации, в соответствии с которой будет проводиться оценка, переживание и осмысление исторического события или лица, относительно этой позиции, выбор оценки и ее доказательство фактами, выводы.
6. Домашнее задание. Анализ результатов работы.

Такое *структурное построение* комбинированного урока обеспечивает организацию всех видов учебной деятельности учеников, а именно: познавательной, практической, творческо-поисковой, ценностно-смысловой; направленных на усвоение содержания исторического образования и решения ее дидактических задач. Каждый вид учебной деятельности в свою

очередь актуализирует и развивает соответствующие потребности и способности учеников. Таким образом, комбинированный урок в качестве своих позитивных психологических результатов имеет целый комплекс образов «Я» подростка, которые являются результатом актуализации и удовлетворения в учебе академических, практических, творческих, эмоциональных потребностей личности.

Но нужно осознавать, что комбинированный урок может конструироваться и на основе комбинации не всех дидактических задач и компонентов содержания образования, как было показано выше. Его макроструктура может быть ограничена только двумя, или тремя этапами. В данном случае выбор учителя обуславливается ограничениями во времени, или в возможностях учеников. Выбор и сочетание этапов комбинированного урока является профессиональным выбором учителя.

Так, на этапе мотивации познавательной деятельности учитель может сконструировать проблемную ситуацию, сформулировать проблему и определиться с учениками, какую новую историческую информацию нужно получить, чтобы решить эту проблему. Мотивировать познавательную деятельность можно и средствами конструирования ситуации выбора, нацеливая школьников на выбор собственной оценки исторического события или личности. Эти приемы обеспечивают более активную познавательную деятельность, поэтому, по выбору учителя, их можно использовать в начале урока на этапе мотивации познавательной деятельности и определении задач урока.

Однако, комбинированный урок не завершает ряд типов уроков личностно ориентированного обучения истории в школе.

Для эффективного построения процесса нужен тип урока, отражающий главные результаты учебной деятельности, обеспечивающий так называемую «обратную связь» в процессе.

Этап проверки результатов учебной деятельности является закономерным в организации учебного процесса. Все известные нам классификации уроков содержат **урок проверки, контроля и коррекции** уровня усвоения знаний и умений. В книгах В.А. Онищука тип урока, который обеспечивает проверку усвоения знаний и умений учеников определяется как урок проверки, оценки и коррекции знаний, навыков и умений. [169, с.147].

*Макроструктуру урока проверки, оценки и коррекции знаний, навыков и умений* В.А. Онищук определяет таким образом:

1. Мотивация учебной деятельности школьников и объявления темы, цели и заданий уроку.
2. Проверка знаний фактического материала, умения раскрывать внешние связи в предметах и явлениях.
3. Проверка знаний основных понятий и умений определять их сущность, приводить необходимые аргументы и примеры.
4. Проверка глубины осмысления знаний и степени их обобщения.
5. Использование знаний в стандартных условиях.

6. Использование знаний в измененных (нестандартных) условиях. Выполнение познавательных и практических заданий на творческом уровне.

7. Проверка, анализ и оценка выполнения заданий.

8. Итоги урока и домашнее задание [169, с.151–152].

Но как видим, макроструктура данного урока не обеспечивает должным образом проверку уровня сформированности у школьников возможности решать ценностно-смысловые и оценочные задания на материале данной темы или раздела. То есть усвоение такого компонента содержания исторического образования, как опыт эмоционально-ценностных отношений к историческим событиям не подлежит проверке. Таким образом, уровень достижения на уроках истории воспитательной цели обучения не подлежит диагностике. А это противоречит функциональной направленности школьного исторического образования на обеспечение духовного становления личности ученика.

Очевидно, что путь установления обратной связи на уроках истории должен обеспечить проверку результатов всех видов учебной деятельности учеников, а не только познавательной, как традиционно считает большинство методистов и учителей. Поэтому нужен специальный тип урока, который бы обеспечил контроль над уровнем усвоения не только исторических знаний и умений, но и над мерой овладения опытом практической, творчески-поисковой, и ценностно-смысловой деятельности учащихся.

По нашему мнению, *урок контроля и коррекции*, по своей цели отвечает типу урока, отмеченному в некоторых научных изданиях как урок тематического оценивания.

*Макроструктура урока контроля и коррекции*, на наш взгляд, должна состоять из следующих этапов:

1. Мотивация. Определение темы, цели и задач урока. Инструктаж относительно выполнения учебных заданий.

2. Проверка меры усвоения знаний исторических фактов, понятий, связей на репродуктивном уровне. (Выполнение познавательных заданий репродуктивного характера). Рефлексия.

3. Проверка меры усвоения умений на репродуктивном уровне. (Выполнение практических заданий репродуктивного характера). Рефлексия.

4. Проверка способности учеников применять знания и умения в творческо-поисковой деятельности. (Выполнение творческо-поисковых заданий). Рефлексия.

5. Проверка возможности учеников применять знания и умения в ценностно-смысловой деятельности, определение уровня осмысления ими морально-эстетических смыслов исторического материала. (Выполнение оценочных и ценностно-смысловых заданий). Рефлексия.

6. Итоги урока.

Условием личностно ориентированной направленности такого урока являются учебные задания по выбору. Так, если ученик оценивает свой уровень учебных достижений как высокий, то он выполняет задание творческо-поискового или ценностно-смыслового характера. Если он

оценивает свой уровень, как достаточный, то выполняет задания на применение знаний и умений в стандартных условиях (на репродуктивном уровне). В случае, когда ученик определяет свой уровень обученности как начальный или средний, он выполняет познавательные и практические задания репродуктивного характера (тесты, работы с контурной картой, хронологические или понятийные диктанты и т. др.).

Так *урок контроля и коррекции* позволяет учителю проверить и оценить уровень учебных достижений учащихся. Он обеспечивает индивидуальный и дифференцированный подход к оцениванию результатов обучения, позволяет провести диагностику развития академических, практических, творческих и эмоциональных способностей школьников. Обнаружить тот вид интеллекта, который является самой сильной, или наоборот – самой слабой чертой данного ученика.

Таким образом, в личностно-ориентированном обучении в школе в качестве *главного основания классификации уроков* мы определяем те психологические и духовные *потребности и способности личности*, виды ее интеллекта, систему эмоционально-ценностных отношений, которые актуализируются и развиваются на уроках разных типов.

Таким образом, система личностно ориентированного обучения включает *семь типов уроков*: урок усвоения новых знаний; урок усвоения умений; проблемный или творческий урок; ценностно-смысловой урок; интерактивный урок; комбинированный урок; урок проверки, контроля и коррекции (уровня учебных достижений школьников) (см. Табл. 8).

Эти типы уроков существуют в педагогической практике тех учителей, которые направляют процесс обучения истории в школе на комплексное удовлетворение духовных (познавательные, творческие, эмоциональные), психологических (самоопределение, самоосознание, успешная самореализация, самоидентификация, защищенность), социальных (общение, признание) потребностей личности в обучении. На развитие интеллектуальных способностей, которые представляют собой систему из следующих *видов интеллекта*: академический, практический, креативный, эмоциональный, социальный. Наблюдения за педагогической практикой, данные формирующего эксперимента показали, что системное проведение данных типов уроков (см. Табл. 8) способствует реализации образовательно-воспитательного потенциала истории в школе во всей его полноте, способствует достижению позитивных функциональных и психологических результатов обучения истории в школе.

Процесс обучения будет закономерно носить личностно ориентированный характер, если основаниями *профессионального выбора* учителем *типа урока* будут являться:

Таблица 8

### Типология уроков в личностно-ориентированном обучении

<b>Потребности личности</b>	В познании нового (познавательная академическая)	В успешной деятельности (практическая)	В поисковом поведении (поисковая)	В эмоциях и чувствах, в отношениях, (нравственно-эстетическая)	В общении
<b>Цель</b>	Познавательная	Развивающая	Развивающая	Воспитательная	Воспитательная
<b>Компонент содержания (предмет усвоения)</b>	Информационный (историческая информация)	Операционный (способ действия)	Творческо-поисковый (опыт решения)	Ценностно-смысловой (опыт переживания)	Коммуникативный (опыт взаимодействия)
<b>Тип урока</b>	<b>Урок усвоения знаний</b>	<b>Урок усвоения умений</b>	<b>Урок проблемный творческий</b>	<b>Урок ценностно-смысловой</b>	<b>Урок интерактивный</b>
<b>Макроструктура</b>	актуализация. мотивация, тема, цель, задачи, первичное восприятие, осмысление, систематизация. обобщение, итоги	актуализация, мотивация, тема, цель, задачи, введение приема, коллективная деятельность по образцу, самостоятельная работа	проблемная ситуация и формулировка проблемы, выдвижение гипотез, поиск доказательств. обоснование решения, рефлексия	ситуация выбора, формулировка задач урока, осознание личной позиции, поиск доказательств, обоснование оценочного суждения, анализ результатов	Мотивация. Работа с информацией. Интерактивное упражнение осмысление результатов.
<b>Ведущий вид учебной деятельности</b>	Познавательная	Практическая	Творчески-поисковая	Ценностно-смысловая (эмоционально-оценочная)	Коммуникативная
<b>Результат функциональный</b>	Знание	Умение	Опыт поиска, творчества	Опыт переживания	Опыт взаимодействия
<b>Результат Психологический (в позитиве)</b>	Актуализация, развитие познавательного отношения	Актуализация практического (действенного) отношения	Актуализация, развитие творческого, поискового отношения	Актуализация этических, эстетических отношений	Развитие межличностных отношений

во-первых, виды духовных и психологических потребностей, способностей и отношений личности, которые средствами данного типа урока актуализируются и развиваются;

во-вторых, тот компонент содержания исторического образования, который является предметом усвоения на данном уроке, и отвечает цели развить соответствующие потребности и способности учащихся;

в-третьих, тот вид учебной деятельности, которые закономерно обеспечит усвоение данного конкретного компонента содержания образования, т.е. обеспечит достижение позитивных результатов в его усвоении.

В соответствии с современными представлениями о построении учебного процесса, мы можем представить личностно ориентированное обучение, в виде *блочно-модульной системы*. В этой системе каждый блок включает в себя все компоненты содержания образования, чтобы системно актуализировать и развивать потребности, способности, виды интеллекта и отношений учащихся. Он представлен различными типами уроков при изучении темы, рассчитанной на несколько учебных часов.

Урок конкретного типа представляет собой учебный модуль, на котором организовывается конкретный вид учебной деятельности. Разные по своему типу, но объединенные тематическим единством («Древний Египет»), в единый блок эти уроки в комплексе обеспечивают приобретение учениками на данном материале всех видов личного опыта: познания, труда, поиска, творчества, эмоционального переживания смыслов прошлого, взаимодействия с одноклассниками и составляют единый методический блок. При этом, каждая тема, которая изучается в качестве учебного блока, должна включать в себя, во-первых, «информационный модуль» - определенную историческую информацию, достаточную и необходимую для раскрытия конкретно-исторических, моральных, эстетических смыслов данного события, явления, процесса. Во-вторых, включать «операционный модуль» - соответствующие теме предметные и общие умения, которые на ее основе могут отрабатываться. В-третьих, включать «проблемный модуль» - те проблемные вопросы, которые ученикам следует решить с помощью знаний и умений, полученных при изучении данной темы. В-четвертых, - «ценностно-смысловой модуль» - те ситуации, те задачи учителя, которые обеспечат осознанное переживание учащимися личностных отношений к тем событиям, поступкам, личностям, которые изучались. В-пятых, - «коммуникативный модуль» интерактивные формы занятий, которые предусматривают общение, взаимодействие учеников в процессе учебной деятельности, приобретение опыта общения и взаимодействия.

Таким образом, методический блок представляет собой тематически объединенный комплекс уроков разных типов, обеспечивающих системное, поэтапное усвоение всех, перечисленных выше модулей.

Но при этом, модуль – это еще и различные, по своему содержанию, логические линии в построении учебного процесса. Каждая такая логическая нить, дает возможность проектировать процесс обучения, нанизывая на неё

поэтапно, во взаимосвязи (начиная с конкретного урока и заканчивая курсом или предметом в целом) определенное, обусловленное временем и возрастом количество: то ли информации; то ли новых способов деятельности (упражнений); то ли учебных проблем; то ли личностных, ценностно-смысловых самоопределений и переживаний; то ли личностных актов взаимодействия.

В связи со всем вышесказанным, мы определяем модуль, во-первых, как такую элементарную единицу процесса обучения, представленную уроком конкретного типа, которая дает возможность учителю в системе актуализировать определенное эмоционально-ценностное отношение личности к жизни (познавательное, практическое, поисковое, моральное, этическое, личностное) в процессе организации соответствующего необходимого вида деятельности. Во-вторых, модуль, это содержательное, функциональное единство уроков одного типа, которое позволяет достичь результатов в одном, конкретном направлении: то ли обеспечить усвоение знаний (каких?), то ли обеспечить усвоение умений (каких?), то ли обеспечить усвоение опыта решения проблем (каких?), то ли обеспечить опыт душевных переживаний и духовного самоопределения (в чем?).

В связи с этим, мы понимаем учебный модуль (ряд взаимосвязанных между собой уроков одного типа), как логически взаимосвязанный в своих целях и содержании элемент процесса обучения. Он обеспечивает и направлен на усвоение какого-то конкретного компонента содержания образования и в качестве результатов имеет то ли знания («информационный модуль»), то ли умения («операционный модуль»), то ли решение проблемы («проблемный модуль»), то ли осознанный выбор оценки или позиции («аксеологический модуль»). Система этих модулей, представленных уроками разных типов, составляет логически завершённый блок, который включает все компоненты содержания образования, все виды учебной деятельности и соответствующие результаты обучения.

Таким образом, блок в целом, состоящий из системы модулей, направлен на актуализацию и системное развитие всех видов интеллекта и эмоционально-ценностных отношений личности. В программном обеспечении процесса обучения истории в школе один тематический блок должен быть представлен всеми содержательными модулями (информационный, операционный, проблемный, аксеологический, интерактивный) с расчетом времени на проведение уроков соответствующих типов. Так, одна тема, рассчитанная на несколько учебных часов, должна включить в себя указанные выше типы уроков с тем, чтобы гармонично актуализировать и развивать все виды интеллектуальных способностей и отношений учащихся, создавая при этом возможность каждому ребенку проявить в учебе свою сильную сторону. В этом случае она представляет собой завершённый методический блок, результаты усвоения которого проверяются на уроке контроля и коррекции.

По нашему мнению, блочно-модульное обучение при личностно ориентированном подходе направлено на обеспечение эффективной

самореализации учащихся в разных видах деятельности с тем, чтобы предоставить возможность каждому ребенку при изучении темы избрать тот путь самовыражения, который является для него самым эффективным, самым удачным, наиболее экономичным. Обеспечить ученикам успех и позитивные переживания в процессе обучения, направить этот процесс на достижения положительных функциональных, и позитивных психологических результатов, вот общая задача личностно ориентированного обучения и каждого его отдельного блока и составляющих его модулей.

Предлагаем пример блочно-модульного планирования в форме таблицы (см. Таблица 9). Как видим, блок и составляющие его модули представляют собой целостный и завершённый этап обучения, направленный на овладение на базе данной исторической информации всеми видами личного опыта: познания, труда, творчества, отношения, взаимодействия.

Таблица 9

**Блочно-модульное планирование (образец)**

Блок из нескольких уроков	Система типов уроков (модули)					
	Что знать УУНЗ (модуль знаний)	Что уметь УУНУ (модуль умений)	Проблемы ПУ (модуль проблем)	Оценка УЦС (модуль отношений)	Способ взаимодействия ИУ (интеракции)	Контроль УТА
Древний Египет - 6 ч.						
Междуречье - 6 ч.						
Передняя Азия – 6 ч.						
Давняя Греция – 6 ч						
Давний Рим – 6 ч.						

Определяя блок и его модули, учитель должен избирать тему, которая характеризуется логическим единством и поставить к ней следующие вопросы: что в результате ее изучения ученики должны знать, что сделать, что решить, какие чувства, эмоции пережить, к каким мыслям и выводам подойти и как ими поделиться?

Допустим, что курс истории Древнего Мира изучается в 6-ом классе в течение 36 часов. Если тематический блок содержит шесть модулей, которым соответствуют все шесть типов уроков, то на его изучение необходимо 6 часов. Следовательно, исторический курс размером в 36 учебных часов может состоять из шести тематических блоков, т.е. содержать такое количество информации, которое бы включало не более шести крупных тем.

Мы убеждены, что школьные программы, школьные учебники по истории, если их главная задача – сердце и душа подростка, которого надо



увлечь, удивить, поразить, захватить картинами прошлой жизни, а также зажечь высокими стремлениями к познанию истины, добра и красоты в человеческом прошлом, которого надо так же направить на путь самопознания и самоопределения, будут создаваться по указанным блокам и модулями.

Не объем новой исторической информации на каждый урок должен стать точкой отсчета при их создании. А такое необходимое и достаточное ее количество, которое обеспечит приобретение учениками всех видов социального опыта на уроках истории, обеспечит им время на самореализацию, самоопределение и самосознание и в познании, и в творчестве, и в практической работе, и в общении, и в эмоционально насыщенном отношении.

#### ***4. 3. Другие формы обучения истории в школе***

Мы рассмотрели урок как основную форму обучения истории в школе. Но в современной школе наблюдается использование других форм обучения. В старших классах учителя проводят занятие в форме школьных лекций, семинарских, практических занятий. Признаки названных форм хорошо определены в литературе в работах Ф.П. Коровкина, Л.Н. Боголюбова, М.Т. Студеникина, В.Ф. Паламарчук [107; 136; 173; 182].

За последние годы и в педагогическую практику и в методическую литературу широко вошли нетрадиционные формы организации обучения. Так, российские ученые Е.Е. Вяземский и О.Ю. Стрелова в своем учебнике по методике определяют нетрадиционные формы занятий, соответствующие определенным типам уроков и называют их видами уроков. Так, например, соответствующими уроку усвоения новых знаний они определяют следующие виды уроков: „Концерт”, „Представление”, „Литературный салон”, „Путешествие”, „Мнимая экскурсия”, „Брифинг”, „Телемост”, „Пресс-конференция” и т.п. Адекватными уроку повторения и обобщения определяются уроки самоопределения и самореализации: „Исторический портрет”, „Интервью”, „Суд”, урок-дискуссия, урок-рассуждение, и т.п. Соответствующими контрольному уроку авторы относят уроки в виде КВН, олимпиад, викторин, конкурсов знатоков [137, с.288].

По нашему мнению, указанные виды занятий и типы уроков не имеют однозначного соотношения, не совпадают по своим дидактическим целям и другим факторам учебного процесса. Так, урок-концерт, урок-представление ничего общего не имеют с тем видом деятельности, который должен быть главным на уроке усвоения новых знаний, - с познавательной деятельностью. И концерт, и представление являются формами реализации творческой активности и исполнительского мастерства учеников. А уроки самоопределения и самореализации в качестве главных своих дидактических целей, на наш взгляд, имеют воспитательные задачи, а не образовательные, как уроки повторения, обобщения и систематизации информации. По нашему мнению, главная дидактичная цель урока самоопределения является

выбором личностной позиции относительно исторических событий, т. е. главной деятельностью учеников, которая направлена на достижение этой цели будет ценностно-смысловая (эмоционально-оценочная) деятельность, а не познавательная, организацию которой обуславливает тип урока повторения и обобщения. Определение такого вида урока, как урок самореализации, по нашему мнению, совсем не имеет смысла, потому что разные по типу уроки всегда направлены на самореализацию учеников в разных видах деятельности. Следовательно, как нам кажется, представленная авторами мысль о соотношении типов уроков с разными видами их проведения не доказана должным образом.

Наша позиция заключается в том, что в личностно ориентированном обучении типы уроков, соответствующие потребностям и способностям личности, с одной стороны, и компонентам содержания образования, с другой, возможно проводить в разных формах. Но выбор этих форм учителем не может быть случайным, потому что каждая из них естественно связана с соответствующим типом урока истории.

Например, урок усвоения новых знаний может проводиться в форме школьной лекции, кино-урока, коллективного комментирующего чтения текста учебника и т.п. Все компоненты процесса обучения (цель, содержание, метод и т.п.) в этих формах занятий являются взаимосвязанными и взаимообусловленными и направлены на организацию эффективного познания. Различаются они только источниками учебной информации и каналом ее восприятия (вербальный, визуальный, самостоятельное чтение). Кроме того, в педагогической практике встречается проведение уроков данного типа в нетрадиционной форме. Это, например, формы: «Мнимое путешествие», «Интервью с места события», и т. п. Список этих форм не может быть закрытым, потому что практика преподавания истории в школе выдвигает все новые и новые формы проведения данного типа урока (усвоения новых знаний).

Наш опыт наблюдения за учебным процессом в школе в течение многих лет свидетельствует о том, что наиболее распространенной формой проведения урока усвоения умений, кроме него самого, есть практические занятия. Цель, содержание, метод работы учеников на практических занятиях соответствуют данному типу урока. А различают их по тем средствам обучения, на обрабатывание которых направлена практическая деятельность учащихся. Это могут быть занятия, на которых учащиеся работают с историческими текстами: учебными, документальными, художественными, периодическими изданиями. Это могут быть практические занятия, на которых учащиеся рассматривают и анализируют различные наглядные средства: иллюстрации, репродукции, карикатуры, фото, карты, картосхемы, логические схемы, блок-схемы, диаграммы, и т.п. Также это могут быть занятия с применением технических средств обучения. Основным средством организации учебной деятельности учащихся на них могут быть документальные фильмы, диафильмы, компьютерные программы. Как видим, практическое занятие больше направлено на применение, а урок - на

усвоение умений. В связи с этим в базовой школе мы предлагаем проводить уроки усвоения и применения умений, а в старших классах – практические занятия.

Проблемный тип урока соотносится с такими формами занятий как семинар, конференция, журналистское расследование, съезд научных работников, мозговой штурм, и т.д. Все эти формы объединяет общая развивающая цель, общий (творческо-поисковый) характер деятельности, направленность на приобретение опыта активного и самостоятельного решения проблем. Несмотря на свое разнообразие, все эти формы обеспечивают усвоение учениками алгоритма решения проблем на историческом материале, но при этом у школьников создается впечатление разнообразия процесса и возникает интерес к нему.

Ценностно-смысловой тип урока достаточно часто проводится на практике в форме диспутов, дебатов, телемостов, судебных заседаний, игр «займи позицию», «измени позицию», «диалог». Главное, что их объединяет, это та возможность определиться с личностным отношением к прошлому, которую все эти формы предоставляют ученикам. Именно эти формы создают условия для того, чтобы ученики осознали не только содержание исторического материала, но и собственную систему ценностей, собственное отношение к историческим событиям. Обеспечить осмысление того, что в жизни прошлых поколений привело к страданиям и трагедиям многих людей, какие исторические события способствовали стабильности и процветанию стран и народов - вот воспитательные задачи этих уроков. Ценностно-смысловой урок, в какой бы форме он не проводился, всегда отличается тем, что на нем присутствуют две противоположных позиции, две полярных оценки одного исторического факта, одного исторического события. Задача учеников, взвесив предоставленные сторонами аргументы, избрать ту позицию, которую они считают соответствующей собственным мнениям, отношениям, идеалам.

Разные формы проведения интерактивных уроков представлены в научно-методическом пособии Е. Пометун, Л. Пироженко «Современный урок. Интерактивные технологии обучения» (2003).

По приемам и формам проведения эти уроки – самые разнообразные, но по типу все они являются *интерактивными*.

В связи с этим авторы определяют для них единственную структуру, которая состоит из нескольких элементов, но главным элементом урока является акт взаимодействия учащихся друг с другом. На центральном этапе занятия ученики общаются между собой, выполняя интерактивные упражнения. Характеризуется это общение совместными усилиями для достижения совместно поставленных целей.

Зарубежные исследования указывают на то, что применение интерактивных форм обучения приводит к высшим достижениям и большей продуктивности в деятельности. А также к возникновению более заботливых, чутких и искренних взаимоотношений, большего психологического здоровья детей, социальной компетентности и самоуважения. По нашему мнению,

именно позитивный характер – дружественный, уважающий, понимающий, межличностных отношений в процессе взаимодействия является настоящим результатом интерактивных уроков. Функциональный результат на уроках такого типа может быть высоким в случае, когда количество учебной информации ограничено и сводится к каким-то правилам, нормам, которые раскрываются с помощью небольшого количества фактов (уроки права, языка, физики). А также когда начальное изучение объемного учебного материала было предварительно проведено учениками дома (уроки истории, литературы, географии).

Главным результатом *интерактивных* уроков является, по нашему мнению, не функциональный, а психологический. В процессе общения ученики определяют свое место в разных группах, определяют с кем им работать приятно, а с кем процесс взаимодействия характеризуется эмоциональным напряжением, дискомфортом.

Позитивный психологический результат уроков такого типа состоит из социального образа личности: «Я - достойный уважения», из ощущения причастности к группе.

Негативным результатом общения может стать чувство незащищенности, отторжения, одиночества. Для подростков это очень болезненное ощущение и потому задача учителя очень пристально следить за характером общения учеников в процессе взаимодействия. В ходе или после таких уроков учитель должен помочь ребенку, у которого сложились трудности в общении, поддержать его. У детей с трудностями во взаимодействии возникает потребность компенсировать негативные впечатления от общения. Учитель должен дать им такую возможность на других типах уроков.

Заканчиваться каждый интерактивный урок должен этапом рефлексии, на котором дети осознают собственные ощущения и отношения, причины продуктивности или, напротив, не эффективности во взаимодействии. Главная мысль, на которую при этом учитель пытается акцентировать внимание учеников, это мысль об ответственности каждого человека за то, как к нему относятся другие, и как он относится к ним.

Таким образом, формы организации обучения в личностно ориентированном процессе отвечают, прежде всего, потребностям, способностям, видам интеллекта и эмоционально-ценностным отношениям учащихся. Они направлены на решение главных дидактических целей исторического образования, на создание таких условий обучения, при которых стали возможны процессы не только познания, но и самопознания, самореализации, самоактуализации, самоидентификации школьников.

#### ***4. 4. Методика подготовки учителя к уроку истории***

Практическим способом определения типа урока является структурно-функциональный анализ темы. Как уже говорилось выше, под структурно-функциональным анализом мы понимаем логическую обработку

содержания темы, с целью определения ее главных структурных элементов: главных фактов, понятий, теоретических положений, морально-эстетических смыслов, того исторического материала, который обеспечивает формирование умений, тех в нем противоречий и несоответствий, которые позволят учителю сформулировать учебные проблемы (см. Табл. 3). При этом, анализ направлен на определение функциональных возможностей каждого из этих структурных элементов. Функциональный анализ обеспечивает определение образовательного, развивающего, воспитательного потенциала содержания данной темы, позволяет учителю определиться: какие знания нужно ученикам усвоить, какими умениями овладеть, какой опыт решения учебных проблем приобрести, какой опыт эмоционально-ценностных отношений к прошлому пережить на материале данной темы. Иначе говоря, структурно-функциональный анализ темы представляет собой основание для определения функциональных возможностей целого ряда уроков, их психолого-педагогической направленности, дидактических целей, а соответственно и типов.

Результатом структурно функционального анализа является выявление главных фактов, понятий, теоретических положений, которые должны усвоить ученики из данной темы. Другими словами учитель должен выделить ту информацию, которая в результате урока должна быть усвоена школьниками. Так, они должны знать: где была расположена Древняя Греция, на какие три части она разделялась, какие природные условия были на Балканском полуострове, как они влияли на жизнь населения. Какие моря окружали Балканский полуостров, какие острова находились поблизости. Рельеф полуострова, климат. Критская цивилизация и, представляющие её, археологические находки. Гибель критского царства. Мифы, в которых отражена история древней цивилизации. Археологические находки в г. Микены. Что они говорят об устройстве общества. Гомер. Поэмы «Илиада» и «Одиссея» как исторические источники и литературные памятники. Военный поход на Трою. Малая Азия. Троянское царство. Осада и уничтожение Трои ахейцами. Вторжение дорийских племен, упадок хозяйства и культуры. Религия древних греков. Мифы о богах, о сотворении мира, о смене времен года, о большом наводнении, которое уничтожило человечество... Мифы о героях. Таким образом, учитель определяет *информационный компонент* в содержании урока

Далее анализируя программу, текст и методический аппарат учебников, атлас, контурные карты, учитель определяет возможности данной темы в направлении реализации *операционного компонента содержания* образования, ищет ответ на вопрос: что ученики в результате ее изучения должны уметь?

Так, данная тема дает учителю большие возможности относительно реализации развивающей цели обучения, позволяет обеспечить развитие предметных умений учеников: хронологических, картографических, специальных. Урок «Природные условия и население Древней Греции»

может полностью быть направлен на формирование и применение умений учеников устанавливать последовательность и синхронность исторических событий, соотносить век с тысячелетием; свободно читать историческую карту, показывать на ней исторические места, определять географическое положение, рельеф местности, выполнять задания на контурной карте, работать с текстом учебника и исторической картой, сравнивая друг с другом, а также сравнивать природные условия Греции с другими центрами древних цивилизаций.

*Творческо-поисковый* потенциал темы реализуется путем поиска противоречий и проблем в историческом материале. Учитель должен выявить эти проблемы и противоречия и сформулировать на их основе проблемные вопросы, задачи и на проблемном уроке предоставить ученикам возможность самостоятельно искать ответы на них. Например: Почему первые государства в Европе появились значительно позже, чем в Азии или Африке? Почему греческие города Микены, Тиринф, Троя имели огромные стены, а город Кносс - нет? Может ли помочь найти ответ на этот вопрос миф о Тесее? Почему в религии греков боги были в виде людей, а в религиозных взглядах египтян – в виде животных? Какие мифы рассказывают о Кноссе и о Крит, а какие о Микенах и Трое? Обоснуйте свою точку зрения. Что рассказывает об этих центрах Древней Греции Гомер? Кто и как нашел Трою, и почему ему это удалось?

*Ценностно-смысловые* возможности данного исторического материала дают возможность школьникам пережить чувств уважения к памятникам древней культуры. Историческая информация и способы её подачи учителем должны обеспечить интерес школьников к реальным и мифическим событиям из истории Древней Греции. Учитель, проводя структурно-функциональный анализ темы, должен определить для себя какие конкретно-исторические, нравственные и эстетические смыслы могут быть пережиты школьниками на уроках данной темы. Например, пережить восхищение подвигами героев греческих мифов, неоднозначность поступков героев Илиады и Одиссеи... А также осознать трагические последствия войны для эллинских народов.

Выявление этих функциональных возможностей темы предоставляет возможность учителю сделать её тематический план, основная задача которого выстроить систему уроков, которая позволит создать условия для эффективной самореализации каждого учащегося. Эта система уроков позволяет учесть тот факт, что в классе есть дети с разными видами интеллекта, разными психологическими типами мышления и способностями. Она направлена на то, чтобы каждый ребенок имел возможность проявить в учебе свои сильные стороны, чтобы уроки истории открывали ребенку его лучшие стороны, чтобы истории прошлого помогали подростку жить в настоящем. Уроки разных типов из каждой большой темы должны составлять определенную систему, в которой эффективно используются педагогические возможности каждого из них [178, с.159].

Понимание урока как инструмента воспитания и развития личности школьника мы находим в работе Ю.А. Конаржицкого. Автор понимает современный урок как такой, на котором учитель умело использует все возможности для развития личности ученика, её активного умственного роста, глубокого и осмысленного усвоения знаний, для формирования её нравственных основ. В связи с этим он утверждает, что чрезвычайно важно уметь хорошо провести урок, общей функцией которого является целостное формирование и развитие личности школьника [176, с. 4-8]. Структурно-функциональный анализ и составление на его основе тематического плана является теми умственными операциями учителя, благодаря которым он может определить стратегию изучения данной темы, а именно – обнаружить последовательность разнообразных типов уроков на материале данной темы. Приведем пример такого тематического плана конкретной темы ниже.

#### Тематический план (образец)

№	Тема урока	Тип урока
1.	Природные условия и население Древней Греции. Что может рассказать карта?	Урок усвоения и применения умений.
2.	Центры крито-микенской цивилизации. Археологические раскопки о.Крит, г. Микены, г. Троя. Почему погибли могучие царства?	Урок усвоения новых знаний.
3.	Поэмы Гомера „Илиада” и „Одиссея”: литературные произведения или исторические источники? О чем и для чего пел слепой поэт?	Урок определения ценностей и смыслов в содержании поэм.
4. 5.	Мифы и религия в Древней Греции. Что мы узнаем о людях, изучая легенды о богах и героях?	Урок творчества (поиск средств творческой самореализации или поиск произведений искусства по мифологическим сюжетам).
6.	Тематическое оценивание	Урок контроля и коррекции в игровой форме.

Такой тематический план изучения темы по истории Древней Греции в шестом классе в педагогической практике обеспечивает реализацию главных принципов личностно-ориентированного обучения истории в школе, а именно: 1) ориентации обучения на удовлетворение и актуализацию духовных потребностей и развитие психологических способностей школьников; 2) комплексного подхода относительно определения цели, содержания, методов и форм обучения истории в школе.

В соответствии с этими принципами комплекс дидактических задач предмета (образование, развитие, воспитание) определяет комплекс элементов содержания образования, и соответственно, методов и форм обучения, благодаря которым цели реализуются, а содержание усваивается.

Пример данного тематического плана указывает на то, что типология уроков истории в личностно ориентированном обучении обеспечивает

актуализацию и удовлетворение комплекса духовных потребностей личности в обучении через поэтапную самореализацию подростков в разных видах учебной деятельности. Что этот комплекс в целом направлен на развитие духовной сферы и интеллекта личности каждого школьника. Именно такое планирование отдельной учебной темы мы определяем как конструирование образовательного блока, который предусматривает актуализацию всех видов отношений личности, с одной стороны, и поэтапную организацию всех видов учебной деятельности – с другой. В таком смысле составление учителем тематического плана является механизмом конструирования блочно-модульного обучения. Главные правила такого конструирования, по нашему мнению, состоят из *двух* моментов.

Первый, предусматривает выбор учителем типа урока на основе структурно-функционального анализа темы (см. Табл. 3). В основе данного выбора – задача средствами предмета актуализировать и развить потребности и способности школьников, обеспечить включение их во все виды учебной деятельности.

Второй, заключается в том, что избранный учителем тип урока определяет его макроструктуру. Основу макроструктуры уроков разных типов составляет продуктивная учебная деятельность разных видов, которая и даст возможность учителю развивать у школьников разные виды интеллекта (академический, практический, креативный, эмоциональный, социальный). Соответствие типа урока его макроструктуре мы показали в предыдущей главе. Но учитель должен хорошо понимать, что макроструктура урока состоит из конкретных приемов деятельности учителя и учащихся, которые в дидактической литературе принято называть микроструктурой урока.

Что же является основанием выбора *микроструктуры* урока, при его подготовке?

Тактика подготовки учителя к уроку заключается в том, что он может, определив в соответствии с типом урока его макроструктуру, перейти к осмыслению и выбору микроструктуры урока.

*Микроструктура* урока состоит из тех приемов преподавания и учения, которые учитель и ученики применяют на каждом отдельном этапе макроструктуры урока. При этом, следует принять во внимание, что основу макроструктуры составляют этапы того вида деятельности, которая обеспечивает актуализацию определенной потребности личности, усвоение соответствующего компонента содержания и, таким образом, достижение цели данного урока.

В связи с этим в каждой макроструктуре отражены закономерности организации продуктивной деятельности вообще. Так, например, каждый тип урока обязательно имеет этап мотивации, постановки цели, организации деятельности и т. п. Но проблема заключается в том, существует ли связь между типом урока и приемами проведения его отдельных элементов. На наш взгляд такая связь существует.



Так, например такой элемент макроструктуры урока, как мотивация существует в структуре уроков всех типов, но приемы его проведения отличаются в зависимости от того, на уроке какого типа она проводится, т.е. на мотивирование какого вида учебной деятельности направлена. Рассмотрим наличие взаимосвязи между типом урока и его микроструктурой (приемами проведения) более подробно.

*Мотивация* является таким этапом макроструктуры каждого урока, который направлен на создание внутреннего мотива учебной деятельности. В связи с тем, что на уроках разных типов организуются разные виды учебной деятельности, то и приемы ее мотивирования будут разными.

На уроке *усвоения новых знаний* учителю нужно создавать мотив познавательной деятельности. На уроке *усвоения и применения умений* необходимо создать мотив практической деятельности. Мотивация *творчески-поискового (проблемного) урока* проводится приемами, которые закономерно связаны с процессом решения проблем. Мотивирование учеников на *ценностно-смысловом уроке* нуждается в приемах актуализации их личностных ценностей. А на комбинированном уроке следует применить приемы мотивирования соответствующие каждому отдельному виду учебной деятельности, из которых будет состоять структурная комбинация этого урока. Интерактивный урок нуждается в использовании таких приемов организации мотивации, которые обеспечат позитивное и комфортное взаимодействие подростков. Следовательно, в типологии уроков личностно ориентированного обучения истории в школе, единый для всех уроков данной классификации, *этап мотивации проводится разными приемами и средствами, соответствующими тому типу урока, на котором он проводится учителем.*

Так, микроструктура *урока усвоения новых знаний* на этапе *мотивации* будет состоять из следующих приемов: а) незаконченный рассказ об историческом событии или личности; б) конструирование проблемной ситуации; в) постановка познавательного задания, которое нуждается в немедленном выполнении; г) высказывание собственного заинтересованного отношения относительно нового исторического материала; д) объяснение значимости данной темы для исторического познания и личного самоопределения и т.п. Результатом использования этих приемов учителем должно стать конструирование *ситуации заинтересованности в познании*, которое характеризуется возникновением эмоционально-ценностного познавательного отношения к действительности, актуализацией познавательной потребности, интересов, способностей. Именно такая ситуация эмоционально обеспечивает переживание учениками ценности исторической информации, самосознания собственных познавательных потребностей и стремлений.

На уроке *усвоения новых умений* его микроструктура на этапе *мотивации* состоит из следующих приемов: а) постановка практических заданий, направленных на поиск новых способов действия; б) объяснение необходимости данного приема в повседневной и учебной жизни; в)

стимулирование стремления учеников к успеху в практической деятельности посредством яркого рассказа об успешном человеке или о „случае” из его жизни; г) организация соревнований: на скорость в исполнении упражнения - „кто первый?”, на качество - „кто лучший?”. Главное задание учителя при этом – актуализировать, вызвать у учеников практическое отношение к действительности, которое на личном психологическом уровне переживается ребенком как желание: „хочу уметь!”. Следовательно, на этапе мотивации учитель сознательно моделирует для учеников *ситуацию стремления к успеху* в практической деятельности. Его задача - создать ситуацию, в которой стремление к успеху возникнет даже у слабых учеников, используя при этом указанные выше приемы. Поддерживается мотив практической деятельности в процессе всего процесса труда тем, что она целенаправленно планируется учителем не только как полезная, но и как привлекательная для подростков. А это возможно в случае, когда учитель и процесс, который он конструирует, обеспечены необходимыми средствами обучения: интересными для прорабатывания документами, атласами и контурными картами, художественными по характеру учебными текстами, яркими иллюстрациями и т.п.

*Мотивация на уроке проблемного типа* проводится с использованием следующих приемов: а) конструирование проблемной ситуации; б) постановка проблемных заданий, вопросов и задач; в) постановка творческих заданий. Проблемная ситуация представляет собой наличие противоречия, конфликта между новой информацией, которую ученик получает, и уже имеющимися у него знаниями. В связи с этим осознание необходимости поиска такой информации, которая бы помогла устранить противоречие - вот главная цель мотивации. При этом важно, чтобы проблема не только осознавалась, но необходимость ее решения, необходимость собственного поиска путей выхода из „сложной” ситуации эмоционально переживалась учениками – „Мне нужно решить проблему!”, побуждая их к умственной активности.

*Этап мотивации на ценностно-смысловом уроке* проводится приемами: а) конструирование ситуации выбора; б) конструирование ролевой ситуации; в) постановка оценочного задания.

Микроструктура уроков разных типов различается и приемами проведения *актуализации*.

На этапе *актуализации знаний*, например, на уроке усвоения *новых знаний*, учитель применяет прием *беседы*. Но она будет направлена на выявление тех знаний, которые составляют основу, опору для усвоения новой информации. В случае, когда беседа не дает позитивных результатов, или когда времени для ее проведения не хватает, приемом актуализации может стать *сжатое сообщение* учителя. Демонстрация и комментирование (учениками или учителем) иллюстраций учебника, карт, учебных картин, и т. п. тоже может быть приемом актуализации знаний.

На уроке усвоения *умений* этап *актуализации* тоже может проводиться приемом *беседы*, но направлена она будет на актуализацию знаний о

способах действия, то есть – умений. Вторым приемом актуализации на уроке усвоения умений будет *демонстрация памятки* с перечнем действий, которые составляют данное умение. Когда учитель не может продемонстрировать памятку, он дает задание классу ее вспомнить и записать в тетрадях, или на доске. Затем проверяет результат в ходе фронтальной беседы.

На *проблемном уроке этот этап* направлен на *актуализацию алгоритма решения проблем*, или на актуализацию необходимых для ее решения знаний исторического материала. В первом случае это может быть демонстрация памятки с алгоритмом решения проблем. Во втором - беседа, направленная на актуализацию необходимых знаний о способах решения проблемных задач.

Этап *актуализации на ценностно-смысловом уроке* направлен на определение необходимых для данного урока этических или эстетических категорий, на *актуализацию личностных ценностных отношений* и ориентаций учеников. При этом учитель должен обратиться к жизненному опыту учеников, поставив вопрос: «Вспомните...».

Следовательно, *актуализация* на уроках разных типов может проводиться разными приемами, в которых всегда находит отражение тот вид личного опыта, на актуализацию которого направлен данный прием. Опыт познания, практического действия, решения проблем, или опыт морально-эстетических, межличностных отношений – все эти виды жизненного личного опыта учеников нуждаются в соответствующих приемах актуализации. Таким образом, этап актуализации, в зависимости от типа урока, проводится разными приемами. При этом *актуализации подлежит именно тот вид личного опыта учащихся, который отвечает цели, содержанию и методу обучения на уроке данного типа.*

Этап постановки цели на всех типах уроков направлен на то, чтобы дидактическая цель учителя превратилась в личностную цель деятельности каждого ученика. Психологи отмечают, что продуктивная учебная деятельность возможна только при том условии, что каждый ученик переживает к ней эмоционально насыщенное ценностное отношение. То есть тогда, когда цель деятельности принимается личностью в качестве собственной. В связи с этим этап постановки цели на уроках разных типов имеет большое психологическое значение. Мы выделяем два главных приема проведения этого этапа: а) цель формулируется учителем и ставится в готовом виде, ученики ее воспринимают; б) цель формулируется самими учениками в процессе эвристической беседы, которую проводит учитель.

Тип урока и его дидактическая цель связаны между собой. Так, на уроке усвоения новых знаний основной целью учеников является: «Познать...». На уроке усвоения новых умений – «овладеть новым способом действия...»; на проблемном уроке: «приобрести опыт решения проблем...»; на уроке ценностно-смыслового типа: «приобрести опыт ценностного отношения к..., оценить...». На интерактивном уроке главной психолого-дидактической целью является научить учеников техникам и средствам эффективного общения,

взаимодействия. Следовательно, каждая из этих задач должна быть четко осознана учениками. На комбинированном уроке цель будет носить комплексный характер: познать, проработать, решить, пережить, оценить.

На этапе собственно *организации учебной деятельности* учитель применяет тот метод, который отвечает цели урока и обеспечивает усвоение определенного компонента содержания исторического образования на данном историческом материале. Например, если ученикам нужно усвоить новую историческую информацию, то учитель избирает тип урока усвоения новых знаний и на данном этапе урока применяет *метод организации познавательной деятельности учащихся*. Когда есть необходимость в формировании новых умений, то учитель избирает тип урока усвоения новых умений и основной этап этого урока проводит *методом организации практической деятельности*. В проблемном уроке основной этап урока проводится *методом организации творчески-поисковой деятельности учащихся*. Комбинированный урок имеет несколько этапов организации учебной деятельности в связи с теми компонентами содержания образования, которые ученикам нужно усвоить на данном уроке. Они могут проводиться методами организации познавательной, практической, творчески-поисковой, ценностно-смысловой деятельности в целом, или иметь любую сокращенную комбинацию из этих методов в соответствии с целью и содержанием урока. На интерактивном уроке основной этап урока проводится с помощью организации разных форм взаимодействия. Приемы и средства вышеназванных методов организации учебной деятельности в личностно ориентированном обучении мы раскрыли в специальном разделе «Классификация методов личностно ориентированного обучения истории в школе», и потому не считаем необходимым возвращаться к этой проблеме еще раз. Нам кажется важным лишь отметить взаимосвязь между типом урока и приемами проведения его основных этапов, то есть между типом урока и его макроструктурой, подчеркнуть наличие связи между типом, макро и микроструктурой уроков в личностно ориентированном обучении. Именно учет такой связи должен стать теоретической основой для выбора учителем микроструктуры урока, то есть тех конкретных *приемов и средств*, которыми он будет проводить каждый его этап.

*Этап проверки результатов* учебной деятельности, которым закономерно завершается любой вид учебной деятельности учащихся на уроках истории имеет свои приемы проведения в зависимости от того, на уроке какого типа он проводится.

Так, качество усвоения знаний на уроке усвоения новых знаний может быть проверено с помощью устного опроса, путем решения тестовых заданий, проведения хронологического или понятийного диктанта.

Степень усвоения умений на уроке формирования умений проверяется в ходе выполнения учащимися контрольных практических заданий: «заполните контурную карту, составьте хронологическую таблицу, нарисуйте схему...».

Результаты творчески-поисковой деятельности на проблемном уроке

могут быть представлены как в устной форме, так и в виде материальных продуктов творческой деятельности. Главным, для диагностики поисковой активности является тот факт, насколько активно учащиеся включаются в решение проблемы, а не то, каких результатов они при этом достигают. А вот для оценки творческой самореализации школьников, качество их творческих работ имеет большое значение. Например, насколько удачно написано сочинение на историческую тему, насколько научно обоснованным является реферат.

Главными приемами проверки результатов ценностно-смысловой деятельности на уроке соответствующего типа является индивидуальный опрос и развернутые ответы учащихся. А также проверить результаты этой деятельности можно по степени активности школьников в диспутах, дебатах, в других формах организации данного вида деятельности. В письменной форме результат ценностно-смысловой деятельности может быть представлен в виде эссе.

Очевидно, что выбор приемов и форм проверки результатов обучения находится в соответствии с тем, какой метод обучения применялся учителем, какой вид учебной деятельности учащихся организовывался.

Основными формами проверки результатов деятельности являются: проверка учителем, взаимопроверка, и рефлексия (самопроверка). Выделяют также коллективные, групповые и индивидуальные формы проверки.

Приемам и средствам проверки функциональных результатов обучения мы дали характеристику в специальном разделе. Здесь мы отметим лишь правила выбора этих приемов.

Главными правилами оптимального выбора *приемов проверки* является: учитывать при выборе, какое содержание образования усваивалось, и каким способом (методом); учитывать, какие функциональные позитивные результаты ожидалось и как их можно диагностировать, т.е. какими соответствующими приемами и средствами можно установить уровень их достижения каждым учеником.

Как видим, *микроструктура* урока определяется его макроструктурой, а в конечном итоге его типом.

Из всего вышесказанного, мы можем сделать следующие *выводы*:

- в личностно ориентированной классификации мы выделяем типы уроков на основании тех духовных и психологических потребностей подростков, на развитие и удовлетворение которых направлен каждый из данных типов уроков;
- в данной классификации каждый тип урока имеет соответствующую ему макроструктуру;
- реализация этой макроструктуры находится в прямой зависимости от того, насколько ей соответствует *микроструктура* урока, т.е. насколько адекватны типу урока приемы и средства проведения каждого его этапа.
- При подготовке к уроку учитель должен осознавать наличие этих *зависимостей и взаимосвязей*, что бы выбрав тип урока, правильно подобрать приемы и средства его проведения.

## ГЛАВА 5. ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ: РЕЗУЛЬТАТЫ И УСЛОВИЯ ИХ ДОСТИЖЕНИЯ

### 5.1. *Результаты обучения: функциональные и психологические*

В современном школьном образовании проблема *определения результатов обучения* вышла на первый план в связи с внедрением в российское образовательное пространство новых федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования. Одним из главных требований ФГОС является требование к *результатам освоения* образовательной программы основного общего образования: «Стандарт является основой для разработки системы объективной оценки уровня образования обучающихся на ступени основного общего образования». В связи с этим проблема определения критериев, средств и способов определения результатов учебной деятельности учащихся приобретает теоретическое и практическое значение.

В основу предлагаемой системы оценивания результатов были положены новые методологические подходы к организации обучения вообще и к оценке качества образования в частности: системно-деятельностный, компетентностный, личностно ориентированный.

Ведущими видами контроля за результатами образовательно-воспитательного процесса являются: а) контроль по этапам учебного процесса: входной, текущий, итоговый, отсроченный; б) контроль по дидактическим целям: за уровнем достижения образовательной цели, развивающей цели, воспитательной цели обучения.

В соответствии с компетентностным подходом, конечным результатом учебной деятельности и главным критерием оценивания учебных достижений учащихся, считается сформированность их *предметной компетентности*, основанной на знаниях и умениях, приобретенных благодаря обучению, то есть именно оперирование этими знаниями, способами деятельности должны быть признаны показателями результативности обучения [144, с. 8].

Результаты учебно-воспитательного процесса в личностно ориентированном обучении мы определяем в двух аспектах: ***функциональном и психологическом*** [258]. При этом, мы осознаем, что результаты учебного процесса в реальной жизни бывают как среднего, достаточного, высокого уровня (*положительные*), так и низкого (*отрицательные*), о чем свидетельствует опыт и личная практика тех учащихся, которые не смогли достичь успехов в учении.

К *положительным результатам* относим достижение личностью новых предметных знаний, умений, творческого опыта, эмоциональных переживаний, приобретение которых протекает на фоне позитивных эмоционально-ценностных отношений учащихся к обучению, способствует сознательному продвижению личности на пути ее развития; создает условия для возникновения и развертывания ее положительной "Я-концепции",

обеспечивает чувство самоуважения, создает основу для положительной идентификации подростка как успешного, ответственного и самостоятельного человека.

*Отрицательные результаты* обучения мы понимаем как такие, которые приводят к перенапряжению интеллектуальных и психологических сил подростков, создают условия для их устойчивого отказа от учебной деятельности, имеют в своей основе отрицательное отношение к предмету. Когда в учебном процессе у ребенка складывается впечатление, что он, даже прилагая определенные усилия, не способен хорошо овладеть содержанием предмета, то это срабатывает на формирование у него или негативного образа "Я", или включает механизмы психологической защиты и обуславливает формирование негативного образа предмета - «не интересный, скучный», «мне не нужен» [258, с.194 – 225].

Наша позиция заключается в том, что *результаты обучения* в школе (функциональные и психологические) связаны между собой и приобретают позитивный характер при условии, что процесс обучения соответствует потребностям, интересам и способностям личности, становится средством ее самореализации в ситуациях, которые актуализируют силы и энергию саморазвития [98].

Психологи утверждают (Р. Стернберг, Дж. Форсайт, Дж. Хедланд и др.), что достижение *положительных функциональных* результатов обучения обуславливает *психологическое благополучие* личности, и, наоборот, дети, которые не способны добиться успеха в учебной деятельности, испытывают дискомфорт, чувство вины, обиды, неуверенности, растерянности, агрессии, страха, т. е. неудачное обучение оказывает на них негативное психологическое воздействие [98].

Именно на это указывал В. Сухомлинский, когда писал: «... у школьников еще нет умений, а учитель все предлагает новые и новые знания: осваивай, не зевай. Такой ученик – все равно, что человек без зубов: должен глотать большие куски, он сначала чувствует себя неловко, а потом и вовсе заболевает ... "[115, т. 1, с.507 - 508].

В. Сухомлинский отмечал значение *психологических результатов* обучения для детей. В книге «Сердце отдаю детям» он писал: «Одна из важнейших воспитательных задач заключается в том, чтобы в процессе овладения знаниями каждый ребенок переживал чувство человеческого достоинства, чувство гордости. Учитель не только открывает мир перед учеником, но и утверждает ребенка в окружающем мире как творца, который испытывает чувство гордости за собственные успехи» [39, с. 141].

В связи с этим, учитель должен стремиться к положительным функциональным результатам учения, чтобы на этой основе добиться положительных результатов у учащихся в психологическом смысле. Достижение успеха в обучении вызывает у учащихся чувство самоуважения и уважения к учителю как к руководителю процесса. [78].

Проиллюстрируем взаимосвязь целей, компонентов содержания образования, способов их усвоения с соответствующими функциональными результатами обучения (см. Табл. 10)

Таблица 10.

**Взаимосвязь целей, компонентов содержания образования, способов их усвоения с функциональными результатами обучения**

<b>Цели обучения</b> ↕	<b>Содержание образования</b> ↕	<b>Способы их усвоения (виды учебной деятельности)</b> ↕	<b>Результаты (функциональные достижения учащихся)</b> ↕
Познавательная →	Информационный компонент →	Познавательно-репродуктивная деятельность →	Уровень усвоения <b>знаний</b> - опыт познания
Развивающая цель →	Операционный Компонент →	Репродуктивно-практическая деятельность →	Уровень усвоения <b>умений</b> (общие, предметные) - опыт действия
Развивающая цель →	Творчески-поисковый компонент →	Творчески-поисковая деятельность →	Уровень достижений в <b>решении проблем</b> , метакомпонент, опыт мышления
Воспитательная цель →	Ценностно-смысловой Компонент →	Оценочная (ценностно-смысловая) деятельность →	Уровень достижений в личностной <b>оценке...</b> Опыт переживания
Воспитательная цель →	Коммуникативный компонент →	Интерактивная (коммуникативная) деятельность →	Уровень достижений в <b>групповой работе</b> , опыт взаимодействия

*Функциональные результаты* личностно-ориентированного обучения мы определяем в соответствии: а) с дидактическими *целями* образования (познавательные, развивающие, воспитательные); б) компонентами *содержания* образования (информационный, операционный, творчески-поисковый, ценностно-смысловой, коммуникативный); в) *видами учебной деятельности* учащихся (познавательная, практическая, творческо-поисковая, ценностно-смысловая, коммуникативная) [258, с.194].

Итак, о положительных *функциональных результатах* обучения свидетельствуют *достижения учащихся в усвоении* каждого из компонентов содержания образования, т.е. их достижения в каждом соответствующем *виде учебной деятельности*. Продемонстрируем наличие этой взаимосвязи в форме таблицы (см. Таблица 11).



Таблица 11.

**Взаимосвязь целей, содержания, методов, средств и результатов  
личностно-ориентированного обучения истории**

<b>Цели обучения</b>				
	↓			
Познавательная	Развивающая	Воспитательная		
<b>Соответствующие компоненты содержания образования</b>				
	↕↕			
Информационный	Операционный	Творческо-поисковый	Ценностно-смысловой	Коммуникативный
<b>Соответствующие методы обучения</b>				
	↕↕↕			
Метод организации познавательной деятельности	Метод организ-и практической деятельности	Метод организации творческопоисковой деятельности	Метод организации ценностно-мысловой деятельности	Метод организации коммуникативной деятельности
<b>Соответствующие функциональные результаты</b>				
	↕↕↕			
Усвоение новой информации - знания	Усвоение новых умений	Решенные проблемы	Личная осознанная оценка	Участие во взаимодействии в общении
<b>Ожидаемые психологические результаты</b>				
	↕↕↕			
Образ «Я – знаток» «Я – историк»	Образ «Я – умелый»	Образ «Я – исследователь»	Образ «Я человек, личность»	Образ «Я значимый»

В соответствии с вышесказанным, *положительным функциональным результатом познавательной деятельности* учащихся является усвоение *информационного* компонента содержания образования, состоящего из главных фактов, новых понятий, объективных связей и закономерностей, мировоззренческих смыслов, то есть приобретение новых предметных знаний. Сознательное, полное усвоение знаний в форме ответов на главные, определенные данной научной областью вопросы, и является положительным когнитивно-функциональным результатом познавательной деятельности учащихся.

Анализ педагогической литературы и практики указывает на то, что главным *средством проверки* уровня усвоения *знаний* учащихся являются *контрольные познавательные задания и задачи* [72; 112; 259, 260].

Наша точка зрения заключается в том, что проверка *знаний* учащихся происходит на репродуктивном уровне, поэтому и контрольные познавательные задания должны носить репродуктивный характер. Но в связи с тем, что они направлены на проверку разного по характеру учебного материала (фактического и теоретического) познавательные задания

различаются по *объекту* проверки (Е. Вяземский, П. Гора, Е. Пометун, О. Стрелова).

В соответствии с этими *объектами* мы определяем несколько *видов контрольных познавательных заданий*:

- а) направленных на проверку знаний новых *фактов*;
  - б) направленных на проверку знаний *понятий; связей*, закономерностей;
  - г) направленных на проверку знаний существующих *оценок*, значений.
- 5) направленных на проверку знаний о конкретном *способе* действия.

Главным *приемом* проверки результатов познавательной деятельности учащихся является *разработка и постановка* учителем контрольных познавательно-репродуктивных заданий, и последующее самостоятельное *выполнение* их учащимися. Затем проверка (взаимопроверка, самопроверка) полученных результатов учителем (учащимися) и их оценка (взаимооценка, самооценка) [259].

*Форма* предъявления учителем и выполнения учащимися этих *контрольных познавательных заданий* может быть разной. Общеизвестны *письменная и устная формы* проверки знаний. Мы считаем, что такое определение формы проверки знаний по внешним признакам соответствует дидактическому уровню анализа, а на методическом уровне признаки выявления формы проверки знаний должны носить более существенный, внутренний, предметный характер [259].

В педагогической практике наработано большое количество разных *форм* проверки *знаний* учащихся, в том числе игровых и интерактивных, но при этом принцип организации проверки остается общим – избранная учителем *форма* организации проверки знаний учащихся должна соответствовать *объекту* проверки (научные факты, новые понятия, связи и закономерности, смыслы, оценки).

При этом перечень *форм* проверки знаний носит «открытый» характер. Это связано с тем, что количество *форм* проверки *знаний* не ограничено характером предметного материала. В педагогической практике она постоянно пополняется новыми разновидностями этих *форм*: тесты, устный опрос, игры (в том числе компьютерные), диктанты и т.п.. В современной педагогической и методической литературе собран богатый материал по этому вопросу (А. Булда, В. Власов, А. Гон, Н. Гупан, А. Клименко, Г. Кулагина, Т. Ладыченко, В. Мисан, А. Пометун, О. Турянская, А. Уман, М. Федорова и др.).

*Критерием сформированности знаний* является их правильность и оперативность. Правильность – это соответствие эталону. Оперативность – это способность к применению знаний в соответствии с познавательной задачей. Таким образом, способность ученика успешно выполнить познавательное задание (задачу) репродуктивного характера, применяя собственные знания предметного материала, а значит прийти к положительному функциональному результату в познавательной

деятельности, и является *главным критерием сформированности знаний на репродуктивном уровне*.

В связи с вышесказанным, мы можем сделать вывод, что *приемы, средства, формы и критерии проверки сформированности знаний* соответствуют цели, задачам и характеру информационного компонента содержания образования, а также виду той деятельности учащихся (познавательно-репродуктивной), которая обеспечивает усвоение данного компонента содержания образования.

*Положительным функциональным результатом практической деятельности* является усвоение учащимися операционного компонента содержания образования, а именно – овладение новыми средствами действия, приобретение общих и предметных умений, перечень которых представлен в школьной программе.

Как показало исследование, приемы проверки степени овладения новыми способами действия обусловлены, тем, какое именно умение должно быть проверено: умственное, речевое, или предметное. То есть учитель должен осознавать *объект* проверки и в соответствии с ним выбирать *средство и прием* проверки.

Главным *приемом* проверки сформированности умений является *постановка* учителем и *выполнения* учащимися *контрольных практических заданий* репродуктивного характера. *Средствами проверки* уровня сформированности умений являются *контрольные практические задания* различных видов.

На наш взгляд, основой выявления отдельных *видов* контрольных практических задний являются *объекты* проверки, т.е. умения, уровень сформированности которых подлежит оцениванию. Так, если учитель ставит цель проверить сформированность *мыслительных* умений, то он использует в качестве средства проверки соответствующие контрольные практические задания: «Проанализируйте ...», «Докажите ...», «Сравните ...». Когда объектом проверки являются *предметные* умения, то учитель использует соответствующую систему контрольных практических заданий, содержание которых определяется перечнем предметных умений в школьной программе. *Речевые* умения проверяются контрольными практическими заданиями, которые направлены на выявление именно этих умений: «Перескажите близко к тексту...», «Опишите ...», «Составьте объяснение ...». При этом внимание учителя уделяется именно уровню сформированности *речевых* умений, потому что оценке подлежит готовность ученика к яркому, грамотному, логическому, образному изложению учебного материала.

Таким образом, *по объектам* проверки мы разделяем *контрольные практические задания* на следующие виды: 1. Задания для проверки уровня сформированности *мыслительных* умений. 2. Задания для проверки уровня сформированности *речевых* умений. 3. Задания для проверки уровня сформированности специальных *предметных* умений.

Следует отдельно отметить, что все эти задания имеют репродуктивный характер. Выполнение их происходит в процессе практической деятельности репродуктивного характера.

Желательно, чтобы результаты усвоения операционного компонента содержания образования, иначе говоря – результаты репродуктивно-практической деятельности, были оформлены учащимися в *материализованной форме* - план, схема, контурная карта, сравнительная таблица, решение примера, решение математической задачи, выполнение упражнения на применение правила и т.п. То есть результаты выполнения контрольного практического задания должны иметь материализованную форму.

Таким образом, система *приемов и способов* проверки усвоения учащимися *учебных умений* на уроках соответствует объектам проверки (умственные, речевые, предметные умения), а *формы* проверки умений учащихся определяются *условиями ее протекания*.

*Критерием сформированности умений* является его эффективное, адекватное, то есть соответствующее практическому заданию, применение. Успешное выполнение учащимися практического задания репродуктивного характера, является *критерием сформированности умений*. Если количество учебного времени, сложность практической задачи и уровень возможностей учащихся соответствуют друг другу, то организация практической деятельности учащихся в таких условиях приобретает для учащихся личностный смысл, поскольку создает условия для достижения успеха в этой работе.

В связи с вышесказанным мы можем сделать вывод, что *приемы, средств, формы и критерии проверки сформированности умений* на уроках истории соответствуют цели, задачам и характеру операционного компонента содержания исторического образования, а также той деятельности учащихся (практической), которая обеспечивает усвоение операционного компонента содержания образования.

*Функциональным положительным результатом творчески-поисковой деятельности*, направленной на усвоение творчески поискового компонента содержания образования является положительный опыт решения учебных проблем, который приобретает ученик в обучении. *Средством проверки* в данном случае является *система проблемных заданий* к каждому уроку.

По типу творческо-поисковой деятельности *контрольные творчески поисковые задания* мы разделяем на: 1) *проблемно-поисковые*, направленные на поиск аргументов, доказательств, способов и т.д.; 2) *творческие*, направленные на создание на историческом материале чего либо (рассказ, рисунок, аппликация, эссе ...).

В свою очередь, по *объектам* проверки мы выделяем *следующие виды проблемно-поисковых заданий*:

а) задания, связанные с информационным компонентом содержания образования и направленные на *поиск сущности* фактов, понятий, связей, конкретно-исторических смыслов, значений;

б) задания, связанные с операционным компонентом содержания образования и направленные на *поиск способов действия*;

в) задания, связанные с ценностно-смысловым компонентом содержания образования и направленные на *поиск морально-эстетических смыслов*.

В связи с тем, что *объекты* проверки отличаются между собой, оценка результата усвоения учащимися творчески-поискового компонента содержания образования, уровня успешности школьников в творчески-поисковой деятельности, *имеет несколько критериев*.

Первый тип заданий - это контрольные задания *проблемно-поискового* характера.

*Первый критерий* - оперативность *знаний*, т.е. способность учащихся использовать алгоритм творчески-поисковой деятельности для решения учебных проблем на предметном материале, то есть *применить* имеющиеся *предметные знания* для решения проблемно-поисковых задач.

*Второй критерий* - оперативность *умений*, т.е. способность учащихся использовать алгоритм творчески-поисковой деятельности для *поиска новых способов действия*, или перенос приобретенных *умений* в новые условия, для усвоения нового материала. При этом ученик проявляет поисковую активность и показывает высокий, творческий уровень усвоения умений, о чем свидетельствует свободное и эффективное применение умений в новых для ученика условиях (умение применяется на новом предметном материале – «переносится»).

*Третий критерий* - оперативность системы личных эмоционально-ценностных отношений, способность учащихся использовать собственные моральные и эстетические ценности как основу собственных оценочных суждений, как основу для *поиска морально-эстетических смыслов* (со своих личных позиций), т. е. использовать алгоритм творчески-поисковой деятельности для *поиска ценностей и смыслов* человеческой и собственной жизни на новом предметном материале.

Второй тип заданий - это контрольные *творческие задания*, которые направлены на проверку способности учащихся к созданию новой, собственной формы отражения действительности, как средства творческой самореализации. Критерий успешности – избранная форма творческой работы отражает содержание, но при этом позволяет школьнику наиболее полно реализовать свой творческий потенциал.

Педагогической наукой установлено, что именно способность личности к поисковой и творческой деятельности, к выполнению поисковых и творческих задач имеет важное диагностическое значение. Учащиеся справляются с творчески-поисковыми заданиями т.к. способны на практике применять знания и умения, оперировать ими в новых условиях. А это свидетельствует о сформированности, оперативности знаний и умений,

поэтому результаты выполнения учащимися творческо-поисковых заданий оцениваются как свидетельствующие о высоком уровне (творческо-поисковом) усвоения учащимися знаний и умений. Но при этом, на наш взгляд, эти результаты свидетельствуют, прежде всего, об усвоении учащимися опыта поиска и творчества, механизма, алгоритма, метакомпонента мышления, т.е. об усвоении ими творчески-поискового компонента содержания образования.

В связи с вышесказанным, мы можем сделать вывод, что *приемы, средства, формы и критерии* проверки сформированности опыта творчески-поисковой деятельности соответствуют цели, задачам и характеру творчески-поискового компонента содержания образования, а также виду той деятельности учащихся (творчески-поисковой), которая обеспечивает усвоение данного компонента содержания образования.

*Функциональным положительным результатом ценностно-смысловой (оценочной) деятельности учащихся*, направленной на усвоение ценностно-смыслового компонента содержания школьного образования, являются определенные эмоционально-ценностные отношения учащихся. Форма, в которой ученики проявляют собственные отношения на уроках, представляет собой оценочные суждения и высказывания.

*Средством* выявления этих результатов является система *контрольных оценочных (ценностно-смысловых) заданий* по теме урока, к разделу, курсу.

Виды *контрольных оценочных (ценностно-смысловых) заданий* различаются по *объекту* проверки. Так, ценностно-смысловые (оценочные) задания могут быть направлены на выявление: а) научных смыслов учебного материала (основание оценки - истина); б) нравственных смыслов учебного материала (основание оценки - представления о добре и зле, моральные нормы); в) эстетических смыслов учебного материала (основание оценки - представления о прекрасном и безобразном, эстетические нормы).

*Приемом* проверки результатов ценностно-смысловой деятельности учащихся является *разработка и постановка* учителем ценностно-смысловых заданий с последующим их *выполнением* учащимися.

*Критерием* результативности ценностно-смысловой деятельности учащихся является *осознанное переживание* школьниками личностного отношения к изучаемым фактам, и на этой основе - способность учащихся к личной самостоятельной, свободной, осознанной и аргументированной *оценке* (на основе личностных духовных и жизненных ценностей).

Собственная морально-эстетическая оценка фактов, событий, явлений, личностей, поступков и т.п., высказанная в форме оценочного суждения и обоснованная фактами и является *функциональным положительным результатом* ценностно-смысловой (оценочной) деятельности учащихся.

Таким образом, способность ученика к *личностной оценке* (событий, поступков, способов...), на наш взгляд, является главным и общим *критерием* эффективности процесса личностно ориентированного обучения в школе, потому что свидетельствует:

а) о духовном росте личности, о том, что мир ее жизненных и духовных ценностей является осознанным и действенным; б) о готовности к применению, *оперированию* усвоенной информацией для аргументации личного мнения; в) о сформированности предметных, речевых, общих умений и способность личности пользоваться ими в условиях демонстрации собственной позиции и активного отстаивания своих взглядов. г) о готовности к активному *поиску* аргументов для обоснования собственной позиции.

**Положительным функциональным результатом коммуникативной (интерактивной) деятельности учащихся** является приобретение учащимися *опыта* эффективного, толерантного, "понимающего" общения, который проявляется в отсутствии конфликтов, в комфортном и дружелюбном взаимодействии, в слаженности действий, в способности договориться и уступить друг другу. Проявляется он в соблюдении подростками норм взаимодействия в процессе выполнения познавательных, практических, творческих, ценностно-смысловых задач в парной, групповой и коллективной работе (интерактивные задания).

Показателем усвоения этого компонента содержания образования является эффективное, комфортное, бесконфликтное взаимодействие учеников в малой (2-3 человека) или большой (4-7 человек) группе. Владения учащимися знаниями о нормах продуктивного взаимодействия и удачное использование техник комфортного, уважающего общения, его положительное эмоциональное переживание, личностное стремление к взаимодействию с другими людьми, быстрое включение в режим взаимодействия и является критерием усвоения учащимися этого компонента содержания образования.

Результаты освоения этого компонента являются индивидуальными, но определяются в процессе групповой работы. Если все члены группы овладели техниками эффективного общения, то они рационально распределяют роли в группе, прислушиваются друг к другу, с уважением относятся к чужой мысли, активно включаются в работу, быстро и продуктивно выполняют задание.

Итак, *критерием* определения результатов интерактивной деятельности учащихся, направленной на усвоение коммуникативного компонента содержания образования является *способность учащихся к самооценке относительно качества характера общения, которое произошло*. Было ли оно понимающего, толерантного, эффективного характера или другим? Как это проявилось в результатах совместной работы? Оценивания сформированности этого компонента проводится учителем в форме оценочных суждений, а не в баллах. В баллах оцениваются функциональные результаты выполнения познавательных, практических, творчески-поисковых, ценностно-смысловых (оценочных) заданий в процессе взаимодействия, по вышеуказанным критериям, соответствующим характеру этих задач.

*Приемом* проверки результатов коммуникативной деятельности учащихся является *постановка* учителем и соответствующее *выполнение* учащимися полученных интерактивных заданий.

*Средством* проверки являются *контрольные интерактивные задания*. *Форма*, в которой эти задания подаются и выполняются, может быть организована как интеракция (например, фронтальное взаимодействие в технике «Микрофон»), или в виде письменного анкетирования учащихся;

*Интерактивные задания*, направленные на выявление результатов коммуникативной деятельности (взаимодействия), мы можем разделить на три вида по *объекту* проверки:

1) направленные на выявление характера личностных эмоциональных переживаний как результата процесса взаимодействия; 2) направленные на взаимооценку поведения учениками в процессе совместной работы. Форма, в которой они выполняются, является беседа с высказыванием оценочных суждений; 3) задачи так называемого ролевого характера. Учитель дает учащимся возможность оценить продуктивность их общения с точки зрения его педагогической, "взрослой" позиции. Ученики высказывают мнение по этому поводу в виде оценочных суждений с позиции педагога. А потом и сам учитель высказывается по этому поводу, откровенно делится с учениками результатами собственных наблюдений.

*Готовность и способность* учащихся к толерантному, эффективному (проявляется в результатах совместной работы) *общению* является *критерием* определения результата усвоения учащимися коммуникативного компонента содержания образования.

Таким образом, представленные выше ***функциональные результаты обучения*** обусловлены целями, содержанием и методами личностно ориентированного обучения, а также необходимостью реализовать системно-деятельностный подход к организации обучения.

Из представленного выше материала очевидно, что *результаты* личностно ориентированного обучения являются элементом единой педагогической системы и представлены комплексом (целостностью, состоящей из разных элементов), который состоит из результатов разных видов учебной деятельности учащихся. А именно: из результатов познавательно-репродуктивной деятельности, репродуктивно-практической деятельности, творчески-поисковой, ценностно-смысловой (оценочной), коммуникативной (интерактивной). Другими словами из определенного количества приобретенных знаний, усвоенных умений, решенных учебных проблем, переживаемых эмоционально-ценностных отношений и высказанных оценочных суждений, проведенных актов успешного взаимодействия.

Психологи утверждают, что *функциональные результаты* обучения не являются единственными и всегда сопровождаются психологическими результатами (М. Айзенк, Дж. Андерсон, Э. Эриксон, Е. Ильин, Ф. Райс, К. Роджерс, С. Рубинштейн, Р. Стернберг и др. ) [28; 29; 30, 31; 98; 120; 140].



### ***Психологически положительные результаты обучения***

представлены теми новообразованиями в структуре личности, которые обеспечивают продвижение подростка на пути положительной самореализации и идентификации (Е. Бондаревская, А. Булда, С. Подмазин, В. Сериков, О. Турянская, А. Хуторской, А. Уман, И. Якиманская).

Исследования показали, что *психологическим результатом* процесса обучения становится «Я-концепция» личности школьника. По данным исследований западных психологов, «Я-концепция» личности является психологическим образованием, интегрирующим весь опыт ребенка. В процессе этого опыта формируются социальные, реальные, идеальные образы «Я», общность этих образов составляет основу самосознания (К. Абрамс : М., 1991). Другие авторы определяют «Я-концепцию» как сознательное когнитивное восприятие и оценку индивидом самого себя [31].

По мнению американского психолога Э. Эриксона, положительным результатом обучения в школе является достижение подростком чувства личной способности и наоборот, как отрицательный результат обучения возникает чувство неспособности, неполноценности (Erikson, 1959) [30]. Каждое из этих чувств способствует возникновению соответствующего личностного образа: или «Я - успешный», или «Я - неудачник», которые в свою очередь эмоционально очень насыщены.

Психологи утверждают, что положительные эмоции направляют ученика к учебным усилиям. Так, ученики с чувством способности имеют мотив подтвердить тот образ, то представление о себе, что они получили в обучении.

Негативные переживания собственного образа «Я» отвращают от учебы, потому что такие ученики ограничивают собственные достижения, поскольку знают о себе: «Я не могу этого сделать». Подобные утверждения не способствуют рождению необходимой энергетики. В таких ситуациях возникает замкнутый круг, который ребенок самостоятельно не может разорвать [6].

Что касается юности, то Э. Эриксон отмечает, что старшим подросткам свойственно формирование личностной идентичности. Этот процесс формируется средствами сознательного личного выбора и усвоения ряда идентификаций, которые в свою очередь зависят от того, как семья, школа, другие люди, общество признают значимость этой личности. Но, по Э. Эриксону, этап юности в жизни может иметь и отрицательный результат, которым является идентификационная диффузность, размытость собственного образа «Я», или его негативный характер. Чтобы предотвратить возникновение ролевой и идентификационной неопределенности, подросток должен сам оценить собственные сильные и слабые стороны, научиться использовать их для получения положительного представления о себе и о том, каким он хочет стать в будущем [30, с.59].

Таким образом, психологическая наука и достижения педагогической практики свидетельствуют, что психологическим результатом личностно

ориентированного обучения является создание личностью жизнеспособной теории самого себя, которая состоит в ряда образов «Я», создает ее «Я-концепцию» [120, с. 221].

Итак, согласно утверждениям западных психологов (Р. Вагнер, В. Вильямс, Э. Эриксон, Р. Стернберг, Дж. Форсайт, Дж. Хедланд, Дж. Хорвард), общим психологическим воздействием процесса обучения на личность есть переживание подростками или собственной способности, возможностей, интеллектуальной силы, или, наоборот, переживания неуверенности, несостоятельности, беспомощности [98].

Рефлексивное осознание личностью своей силы или слабости в учебном процессе, то есть собственный образ «Я» (или «Я - успешный», или наоборот, «Я - неудачник») – вот общий психологический результат обучения (Э. Эриксон, Дж. Маршал, К. Роджерс, Р. Стернберг).

Рассмотрим, какие образы «Я-концепции» подростков становятся психологическими результатами обучения в школе.

Во-первых, это те образы, которые актуализируются в процессе усвоения вышеуказанных компонентов содержания образования. Так, *психологическим* результатом *познавательной* деятельности, направленной на усвоение информационного компонента являются:

а) *в позитиве*: познавательное отношение к учебе и личностный образ «Я - знаток, способный к познанию ..», ощущение успеха в познании, готовность и стремление к познавательной деятельности как к способу самореализации;

б) *в негативе*: отрицательное отношение к предмету, к процессу познания, личный образ «Я - не способен к познанию», стремление избежать негативных ситуаций и переживаний, а значит, и собственно познавательной деятельности.

*Психологическим* результатом *практической* деятельности, направленной на усвоение операционного компонента содержания школьного образования являются:

а) *в позитиве*: положительное отношение к практическим задачам и практической деятельности (актуализация и развитие практического отношения), личный образ: «Я - умелый, способный к действиям»; переживания личной готовности к практической деятельности, стремление к ней как к способу самореализации, ощущение ситуации собственного успеха;

б) *в негативе*: негативное отношение к практическим задачам и практической деятельности, личный образ «Я - не умелый, не способен к этой работе», переживание дискомфорта, связанного с ощущением неготовности к выполнению практических заданий, стремление избежать деятельности.

*Психологическим* результатом *творчески-поисковой* деятельности учащихся, направленной на усвоение творчески поискового компонента содержания школьного образования являются:

а) *в позитиве*: положительное отношение к творческо-поисковым задачам и деятельности, личный образ «Я - исследователь, способен к

решению проблем»; ощущение готовности и способности к поиску и творчеству, стремление к ним как способу самореализации;

б) *в негативе*: негативное отношение к задачам проблемного характера, образ «Я - не способен решать проблемы», стремление уйти от решения проблем, отказ от выполнения проблемных задач на уроках в связи с субъективным ощущением их сложности.

*Психологическим* результатом *оценочной (ценностно-смысловой)* деятельности учащихся, направленной на усвоение ценностно-смыслового компонента содержания образования являются:

а) *в позитиве*: осознанное моральное и эстетическое отношение к изучаемому материалу, адекватные переживания нравственных и эстетических смыслов, возникновение личных образов «Я - человек», «Я - личность», ощущение собственной причастности к трагическому или героическому, равнодушие; готовность к ответственной и свободной личностной нравственной или эстетической оценке учебного материала;

б) *в негативе*: размытость морально-эстетических чувств и переживаний, состояние "эмоциональной глухоты", собственный образ «Мне все равно», отказ от осознания и переживания прошлого: «это меня не касается, мне все равно», отказ от собственной моральной и эстетической оценки фактов.

*Психологическим* результатом *интерактивной* деятельности учащихся, направленной на усвоение коммуникативного компонента содержания образования являются:

1) *в позитиве* - ценностное отношение учащихся к процессам взаимодействия, со сверстникам, личный образ: «Я - признанный другими»; образ других: «Они - заслуживают уважения», состояние эмоционально-психологического благополучия, стремления и готовности к общению.

2) *в негативе* - ощущение отчужденности, сложности в общении, негативное переживание, связанное с образом себя: «Я - не заслуживаю уважения других», «Я - лишний»; с образом других людей: «Они - не добры ко мне ...», состояние эмоционально-психологического неблагополучия, дискомфорта и эмоционального напряжения в условиях необходимости общения.

Итак, позитивными *психологическими результатами* обучения в школе становятся образы «Я», возникающие у учащихся в процессе достижения ими позитивных *функциональных результатов* в разных видах учебной деятельности: «Я - знаток (химии, математики, физики, истории...)», «Я - умелый», «Я - способный...», «Я - человек», «Я - личность», «Я - патриот», «Я - гражданин», «Я - партнер».

Эффективное и адекватное определение *функциональных результатов* учебной деятельности школьников требует от учителя понимания взаимосвязи и взаимозависимости между *видом* учебной деятельности, *результаты* которой определяются (проверяются, контролируются) и теми *средствами, способами и формами* проверки, которыми учитель должен пользоваться для выявления уровня достижений учащихся.

## **5.2. Виды эмоционально-ценностных отношений и механизмы их актуализации в обучении**

Современное основное общее образование не может быть эффективным без решения проблемы о том, как процесс познания касается личности, какими механизмами он может положительно влиять на процессы ее развития и становления.

По утверждению советского психолога Б. Додонова каждому человеку присуща потребность в эмоциональной насыщенности жизни, которая со временем трансформируется в потребность в определенном отношении человека к действительности [161].

Выдающийся психолог С.Л. Рубинштейн писал: «...человек является личностью в силу того, что он сознательно избирает собственное отношение к окружающему. ...Поэтому для человека как личности такое фундаментальное значение имеет сознание, не только как знание, но и как отношение. Без сознания, без способности занять определенную позицию нет личности» [183, с.240-252].

Поэтому, на наш взгляд, личностно ориентированное обучение истории в школе следует рассматривать как процесс, который, в конечном итоге, направлен на развитие определенной системы эмоционально-ценностных отношений и соответствующих личностных позиций каждого ученика.

В философском понимании в понятии «отношение» отражена та связь, которая возникает между предметом и субъектом в процессе деятельности и характеризует значение первого для второго [89, с.41-42].

Если предмет отношения удовлетворяет потребностям субъекта, то отношение к нему приобретает ценностный характер. По мнению многих философов, основу ценностного отношения составляет эмоциональное переживание субъектом ценности предмета.

Так, польский философ Карел Войтыла писал: «Благо осознается, а ценность переживается», то есть само эмоциональное переживание является механизмом определения субъективного значения предмета. Механизмом определения объективного значения предмета, его объективных качеств, с точки зрения многих философов (К. Войтыла, М. Мамардашвили, М. Бахтин и др.) является акт осознания этого значения на рациональном уровне.

Опираясь на взгляды М. Мамардашвили об активности сознания, на идею М. Бахтина о том, что мысль является поступком, мы под осознанием понимаем «поступок мысли». А поступок должен иметь момент принятия решения, момент выбора, то есть мотивационный или волевой момент.

Таким образом, опыт эмоционально-ценностных отношений личности (в том числе к прошлому), который является объектом усвоения учащимися на уроках истории, имеет свою внутреннюю структуру. Он состоит из нескольких компонентов, а именно: рациональный, эмоциональный и волевой [148].

Базовым, ведущим из этих трех компонентов, по утверждению психологов (Б. Додонов, В. Вилюнас и др.), является *эмоциональный*

*компонент*. Так как именно эмоциональное *переживание* ценности или антиценности («для меня») любого явления, предмета, события, человека, его поступков и действий открывает индивиду значение происходящего непосредственно и тут же, «здесь и теперь». В связи с этим, эмоциональный компонент, представленный эмоциональными переживаниями человека, составляет психологическую *основу* эмоционально-ценностных отношений личности.

Однако, не выведенные на уровень осознания эмоции и переживания не могут быть основой сознательного выбора отношения или оценки. К осознанному выбору личной оценки чего бы то ни было, в том числе исторических явлений или событий, ученик может быть готов только после того, как осознает его сущность, причины и последствия, поймет их объективное историческое значение, уяснит сущность исторического факта с разных позиций: «Я - историк» и «Я - человек».

Процесс и результат *осознания* объективного нравственного, эстетического значения происходящих событий, фактов, явлений и т. п., а затем, преломление этого общего значения в ценность (антиценность) «для меня» и представляет собой *рациональный компонент* эмоционально-ценностного отношения к жизни. Таким образом, только в том случае, когда учащийся не только эмоционально переживает личностное отношение к явлению действительности, но при этом и осознает его сущность, причины и последствия, понимает значимость объективных качеств данной реальности, можно сказать, что он готов к осознанному выбору личной оценки этих явлений. Эмоции и их психологические истоки (личные ценности и антиценности) должны быть осознаны личностью, определены, названы, только в этом случае они осознаются и становятся основой сознательного выбора. Процесс и результат *осознания* индивидом объективных значений и личностных ценностей представляет собой рациональный компонент эмоционально-ценностных отношений личности.

*Волевой (деятельностный) компонент* эмоционально-ценностного отношения к действительности представлен состоянием готовности учащегося к выбору личностной позиции или оценки фактов, событий, явлений, поступков и т. п. Волевой компонент ценностного отношения, обуславливает готовность учащегося занять определенную позицию (или совершить действие), мы определяем как *мотивационный*.

Таким образом, структура эмоционально-ценностного отношения состоит из трех компонентов: эмоционального, рационального и мотивационного. Безусловно, все компоненты этой структуры связаны между собой и влияют друг на друга. Личностное эмоционально-ценностное отношение к чему-либо в жизни обеспечивается единством эмоциональных переживаний, сознания и воли. Таким образом, в процессе определения учениками личностного отношения к прошлому актуализируются эмоциональная, рациональная (сознательная), волевая (деятельностная) стороны их личности [148].

Традиционно педагогическая и методическая науки в качестве объектов исследования рассматривают цели, содержание, методы, средства, формы и результаты обучения. То есть те стороны (факторы, компоненты) учебного процесса, которые касаются ученика только в одном аспекте, в аспекте организации процесса его учебной деятельности. Такие качества личности как потребности, способности, отношения является категориями, которые определяются и исследуются психологией.

По нашему мнению, предметом исследования педагогической и методической наук должны стать именно механизмы актуализации и развития систем личностных потребностей, способностей и отношений средствами особым образом организованного обучения. Учебная деятельность при этом должна определяться как средство духовного и психологического становления личности, как механизм, благодаря которому совершенствуются, высвечиваются, реализуются грани личности.

Чтобы повысить эффективность школьного исторического образования, нужно направить его на удовлетворение психологических и духовных потребностей личности. Для этого необходимо четко определить средства актуализации эмоционально-ценностных отношений, потому что личностную направленность учебный процесс приобретает в том случае, когда содействует комплексному развитию и гармоничной актуализации всей системы личностных эмоционально-ценностных отношений каждого школьника.

Какие виды личностных эмоционально-ценностных отношений выделяет наука?

По мнению психологов Л.М. Фридмана и К.М. Волкова жизнь актуализирует у человека познавательное, практическое и оценочное (теоретическое) отношение [184, с.11].

Социолог П. Сорокин определяет теоретические и эмоциональные отношения. По его мнению, теоретическое отношение человека к действительности может быть выражено в виде суждения, то есть имеет отношение к истине, к логическому бытию. А эмоциональное отношение - такое, которое существует в виде личных переживаний, чувств, но не касается логической деятельности [59, с.334].

Какие же виды эмоционально-ценностных отношений личности следует актуализировать в учебной деятельности на уроках истории?

Если следовать научной позиции философа Е.П. Никитина, то гармоническое развитие личности нуждается в постоянной актуализации комплекса из познавательного, морального и эстетического отношений человека к действительности.

Для педагогики и методики теория «лицедейства» Е.П. Никитина открывает механизм актуализации духовного мира школьников, пробуждения их духовных начал, их личностных познавательных, этических, эстетических отношений к прошлому и современной жизни. Так, философ отмечает: «В зависимости от того, чьими глазами мы в данный момент смотрим на какой-нибудь объект, - «Вселенной», «Общества», собственного

«Я», - и возникает познавательное, этическое, эстетичное отношение к этому объекту, тот, другой или третий вид духовной деятельности, то, другое или третье начало...» [14, с.12-15]. Философ утверждает, что именно тогда, когда человечество и каждый отдельный человек научатся чувствовать мир в единстве этих духовных «транс-исторических начал», анализировать его в комплексе с познавательных, моральных, эстетичных позиций, именно это и предоставит возможность «видеть» в исторической или современной действительности «истину, добро, красоту». При таких условиях невозможным становится трагическое сочетание истины с аморальностью, знаний с бесчеловечностью и т.п. Путь к возрождению духовности, по мнению автора, идет именно через *сочетание* эти трех вечных начал духовного мира человека: познавательного, этического, эстетичного.

По утверждению философа, характер личностного отношения (познавательное, этическое, эстетичное) обеспечивает позитивную эмоциональную основу соответствующего вида деятельности - познавательной, этической, эстетичной (оценочной) [14].

Таким образом, учитывая все вышесказанное, мы можем сделать вывод, что *позиция, отношение и деятельность связаны между собой*. (Е.П. Никитин). Связь эта носит двусторонний характер: деятельность так же актуализирует адекватное ей отношение человека к действительности, как и позиция («взгляд») [14]. В связи с этим мы утверждаем, что виды учебной деятельности (познавательная, этическая, эстетическая), в которые педагог погружает учащихся на уроках истории, должны актуализировать соответствующие им виды личностных эмоционально-ценностных отношений, влиять на развитие той, другой или третьей позиции, познавательного, этического или эстетичного начала личности. И наоборот, конструирование ролевых ситуаций в обучении, обуславливает восприятие личностью той или другой позиции, возникновению и адекватному переживанию того, другого или третьего вида эмоционально-ценностных отношений, обеспечивает мотивирование того или иного вида учебной деятельности.

Но главное условие духовного развития личности, по утверждению философа, - это *обеспечение гармонического единства* познавательного, нравственного и эстетического духовных начал человека, которые должны проявляться и в жизни, и в учебе.

Так же указывал на это единство выдающийся философ и ученый XX века Бертран Расел, который отмечал, что истоком свободы души является ее *единство с миром*. Единство в мыслях - это *знание*, единство в чувствах - это *любовь*, единство в действиях - это *служение*. Вместе с тем, утверждает философ, существует три вида *отделения* (отвержения, отчуждения) человека от мира: *ошибка, ненависть, вражда* [15, с.57].

Как видим, представители философской мысли утверждают, что именно единство этих эмоционально-ценностных отношений человека к действительности, когда они составляют единую *систему*, обеспечивают ее целостность, моральное здоровье и психологическое благополучие.

Обучение, направленное на развитие и самореализацию личности, обязательно должно строиться на *комплексной актуализации* всей системы личностных эмоционально-ценностных отношений в обучении.

Так, актуализация познавательного отношения питает стремление к знаниям. Актуализация нравственного отношения обращает школьников к любви и уважению (к другим людям, к себе самому, к жизни, к Родине, к культуре, к своему и другим народам...). Актуализация эстетического отношения помогает почувствовать красоту, открывает глаза на прекрасные стороны жизни, но и помогает разглядеть безобразные. Именно наличие *комплекса этих эмоционально-ценностных отношений*, в составе: познавательное, нравственное, эстетическое определяет личность, способную к «благому», т.е. к собственно Человеческому бытию (Б. Расел). Поэтому их системная актуализация в обучении является путем становления личности средствами школьного исторического образования.

Например, актуализация познавательного отношения, которая происходит автоматически из позиции «мир Вселенной», является условием усвоения информационного компонента содержания образования (в том числе исторического). Сущность этой позиции во взгляде на мир как бы с предельной «высоты научной и личной непредубежденности» (Б. Расел), в личностном стремлении познать истину, какой бы она ни была.

Актуализация нравственного отношения происходит из личностной позиции «Я - часть Общества», взгляд на жизнь глазами человека, принадлежащего к определенному социуму. У личности, которая становится в позицию «Я - член Общества», автоматически, естественно актуализируются соответствующие моральные, нравственные отношения, он соотносит факты с этическими нормами, присущими данному обществу. Эта позиция позволяет выявить должные, преступные и подвижнические акты поведения людей, осознать характер личной реакции на них как «принятие», «отторжение», «нормально».

Позиция «мир Личности» («Я - Личность») актуализирует эстетичное отношение, в непосредственных переживаниях открывает личности трагичное, прекрасное, высокое, низкое, безобразное, ужасное, героическое в исторических событиях, в поступках людей прошлого. Системная актуализация данных отношений через постановку учащихся в соответствующие личностные позиции, позволяет развивать их духовный мир гармонично и целостно. Средством такого развития в обучении должно стать, наряду с другими факторами, содержание основного общего образования.

*Содержание основного общего образования*, которое мы определяем как систему, представляющую собой единство *информационного, операционного, творчески-поискового, ценностно-смыслового и коммуникативного компонентов*, безусловно, имеет свое психолого-педагогическое значение для личности школьника именно потому, что направлено на актуализацию и развитие *адекватных ему личностных отношений и соответствующих личностных позиций*.



Учитывая все отмеченное выше, мы определяем следующие виды личностных эмоционально-ценностных отношений, которые должны *актуализироваться* и развиваться у школьников средствами предметного образования: *познавательное, практическое, творчески-поисковое, этическое, эстетическое, межличностное.*

*Познавательное отношение* - это желание, стремление личности познавать, понимать, узнавать... (Е. Никитин, Л. Фридман, К. Волков), Так, если в процессе познания ученики чувствуют интерес к фактам прошлого, и в то же время осознают процесс познания истории как полезный и значимый для себя, то характер их личного ценностного отношения, которое возникает, определяют как *познавательное*. Оно является мотивирующей основой для познавательной деятельности. Познавательные мотивы, энергетически обеспечивают соответствующий вид учебной деятельности: «Хочу знать, что происходило в прошлом. Хочу знать историю!» – познавательный мотив; «Хочу быть знатоком!» – мотив самореализации в познании. Личностная позиция, «взгляд» на реальность, которая при этом реализуется есть позиция «историка», «ученого» сущность которой, на наш взгляд, очень хорошо раскрыл Бертран Расел, который отмечал: «Беспристрастное созерцание в интеллектуальной сфере является той же добропорядочностью незаинтересованности, что в сфере деяния проявляется как справедливость и бескорыстие. Проповедуя научную сдержанность и осторожность... мы призываем в сфере познания к широте созерцания, безличной беспристрастности и свободы от практических предубеждений...» [15, с.49].

Именно такой по своей сути должна быть личностная позиция историка, которую следует воспитывать у учащихся на уроках истории. Учитель должен помнить – познание прошлого из позиции «историк» имеет в своей основе единственную ценность – истину, единственную эмоцию - любовь к знанию, единственное стремление : «Хочу знать!». Вид интеллекта, развитие которого обеспечивает этот вид личностных эмоционально-ценностных отношений, это академический интеллект.

Таким образом, опираясь на философскую, психологическую и педагогическую науки, мы определяем следующую процессуальную цепочку, по которой нужно строить логику личностно ориентированного обучения, когда оно направлено на развитие *познавательных* потребностей, способностей, эмоционально-ценностных отношений и академического интеллекта личности.

Начинается процесс с актуализации познавательной потребности и познавательного отношения (мотивирование), затем проводится собственно организация познавательной деятельности с опорой на привлечение познавательных способностей личности. В ходе деятельности происходит развитие академического интеллекта и укрепляется готовность личности к достижению истины, накапливается позитивный опыт решения познавательных задач, формируется позитивный образ себя «Я знаток». Может быть и другой путь: от созданной искусственно ролевой ситуации, в которой ученик берет на себя роль ученого «Я - историк, знаток прошлого»,

к актуализации таким способом познавательного отношения к действительности и организации на этой основе познавательной деятельности.

*Практическое отношение*, по мнению психологов, это тот или другой характер поведения, которое направлено, на что-либо или на кого-либо [184, с.12]. Так, например, на уроках истории перед учащимися чаще всего встает задача оперировать какими-либо средствами обучения: учебными текстами, картами, историческими документами, наглядностью. Если практические действия с этими средствами обучения доставляют радость школьникам, а овладение новыми способами деятельности осознаются как необходимые и полезные, переживаются как интересные и лично значимые, то это значит, что возникло *практическое отношение* к действительности [184]. Учебная деятельность, эмоциональной основой которой является этот вид личностного эмоционально-ценностного отношения, есть *практическая деятельность*, которая направлена на овладение новыми способами действия. Мотивами ее являются осознанные желания что-либо делать, достигать позитивных результатов в операции, в осуществлении действия. А именно: «Хочу уметь...!» - практический мотив; «Хочу стать умелым!» - мотив самореализации в практической деятельности; «Хочу успеха и признания одноклассников!» - мотив самоутверждения. В соответствии с теорией Р. Стернберга, практическое отношение эмоционально обеспечивает развитие практического интеллекта [98, с.91].

В связи с этим, строить логику лично ориентированного обучения, если оно направлено на развитие практических потребностей, способностей и эмоционально-ценностных отношений, а также практического интеллекта личности нужно следующим образом:

↔ актуализация практических (деятельностных) потребностей ↔ привлечение практических способностей ↔ актуализация практического отношения (мотивирование) ↔ организация практической деятельности ↔ развитие в упражнениях практического интеллекта ↔ готовность и стремление к решению практических задач и заданий;

Если деятельность будет отвечать потребностям и способностям школьников, то будет насыщена практическим отношением и приведет к успеху, а через системное решение практических задач - к закономерному развитию практического интеллекта. А это обеспечит готовность подростков к решению практических задач в будущем, к стремлению достижения успехов в практической деятельности. Но если личностное практическое отношение у школьников слабо развито, то можно сконструировать *ролевую* ситуацию, направленную на подкрепление мотива. Например, «представьте, что вы уже владеете данным видом учебной деятельности, уже умеете ..., ощутите себя в этой ситуации...». А потом перейти к организации собственно деятельности. Иначе говоря, сначала создать позитивный образ «Я», мысленно занять личностную позицию «Я - умелый», а затем перейти к действиям. Таким образом, движение к успеху может быть от действия, к его результату, а затем к соответствующему образу себя: «Я - успешный», так и

наоборот, от позитивного образа «Я смогу, сумею» к осуществлению и выполнению действия, и к его практическому функциональному результату.

*Поисковое отношение*, это переживание человеком стремления к поиску, которое энергетически обеспечивает поисковую и творческую активность личности. Это эмоционально насыщенное осознанное стремление человека найти выход из затруднительно положения. По данным психологической науки поисковая активность – это активная психическая деятельность личности, которая направлена на исправление неприемлемой ситуации, или на изменение собственного отношения к ней, или на адаптацию к этой ситуации [99, с.12].

Мотивом этой деятельности является сознательное желание учащихся найти выход из трудного положения, решить проблему: «Хочу найти выход!», «Попробуем это решить!», «Думаю, я смогу найти ответ!», «Хочу стать способным к решению сложных заданий!». Эмоциональной основой развития творческих способностей личности является ее творческо-поисковое отношение к действительности. В связи с этим, строить логику личностно ориентированного обучения, в случае, когда оно направлено на развитие творческо-поисковых потребностей, способностей, отношений и креативного интеллекта личности нужно следующим образом:

актуализация творческих (поисковых) потребностей ↔ привлечение творческих (поисковых) способностей ↔ актуализация творческого (поискового) отношения (мотивирование) ↔ организация творческой (поисковой) деятельности ↔ развитие творческого (поискового) интеллекта (по Сернбергу ↔ „метакомпонента мышления“) ↔ готовность и стремление к решению творческих (поисковых) проблем и заданий;

*Оценочное отношение* – это, как определяют психологи (Б. Додонов, Л. Фридман, К. Волков), желание человека удовлетворить потребность в определенном отношении к действительности. Это стремление к собственной оценке того, о чем идет речь, или того, что происходит в жизни человека. К этим оценочным отношениям мы можем отнести морально-этическое и эстетичное отношения личности к действительности, о которых писал Е. П. Никитин. А именно: позиция «Взгляд Вселенной» актуализирует познавательное отношение человека к действительности, позиция «Взгляд Общества» актуализирует моральное отношение, позиция «Взгляд Личности» – актуализирует эстетичное отношение. Механизмом реализации каждого из них в обучении есть оценка (конкретно-историческая, этическая или эстетичная).

Оценочное отношение мотивирует ценностно-смысловую (эмоционально-оценочную) деятельность учащихся, которая влияет на развитие моральной и эстетической позиций личности. В связи с этим, строить логику личностно ориентированного обучения, в случае, когда оно направлено на развитие духовных потребностей, способностей и морально-эстетических отношений и эмоционального интеллекта личности, нужно следующим образом:

↔ актуализация морально-эстетических потребностей ↔ привлечение эмоциональных способностей ↔ актуализация этических и эстетичных отношений (мотивирование) ↔ организация эмоционально оценочной (ценностно-смысловой) деятельности ↔ развитие эмоционального интеллекта ↔ готовность человека к выбору личностной оценки (идеи, факта, ситуации, и т.п.), личного отношения, адекватного восприятия.

Позитивные *межличностные отношения* актуализируются в процессе общения и связаны с процессом удовлетворения социальных потребностей личности. Парные, групповые, коллективные, игровые формы работы учеников на уроке создают условия для взаимодействия, общения учеников между собой. Процесс взаимодействия является средством развития социального интеллекта учеников на уроках истории. Построение учебного процесса, который направлен на удовлетворение коммуникативных потребностей и актуализацию социальных способностей, развитие позитивных межличностных отношений и социального интеллекта личности нужно проводить по следующей логике:

↔ актуализация социальных потребностей в общении ↔ привлечение коммуникативных способностей ↔ актуализация позитивных межличностных отношений ↔ организация коммуникативной (интерактивной) деятельности ↔ развитие социального интеллекта ↔ готовность к эффективному, комфортному общению.

Способом актуализации духовных потребностей личности психологи определяют соответствующие виды учебной деятельности, которые в свою очередь содействуют развитию познавательных, практических, творческих, эмоциональных, коммуникативных способностей личности, позволяют ученикам определяться с собственной системой эмоционально-ценностных отношений, обеспечивают развитие различных видов интеллекта. Использование в педагогике системно-деятельностного подхода в личностно ориентированном обучении предопределяет то, что разные виды учебной деятельности являются не только средством усвоения содержания исторического образования, но и способами актуализации и развития соответствующих эмоционально-ценностных отношений и личностных позиций учащихся на уроках истории.

## ***5.2. Педагогические ситуации на уроках истории. Структура, виды и роль в обучении***

В ходе наблюдений за педагогической практикой на протяжении нескольких лет нами были выявлены условия, которые обеспечивают эффективную организацию разных видов учебной деятельности. В ходе педагогического эксперимента было выяснено, что организация разных видов учебной деятельности влияет на развитие адекватных видов способностей и интеллектов личности, обеспечивает процессы самоосознания, самоопределения и самоидентификации учеников.

При этом, исследование педагогической практики и анализ психолого-педагогической литературы позволили сделать вывод о том, что одним из важнейших условий реализации личностно ориентированного обучения истории в базовой школе является ситуационный подход, который в последнее время все более находит свое отражение в научной литературе.

Так, в книге В.В. Серикова «Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем» (М., 1999.) отмечается, что личностный опыт может быть вызван и развит самим субъектом в процессе реальных отношений, переживаний, которые затрагивают его собственные ценности и смыслы [Там же, с. 83]. Именно это, по мнению ученого, определяет вхождение ученика в специфическую *личностно развивающую педагогическую ситуацию*.

В структуре этой ситуации автор определяет такие аспекты: а) жизненную проблему, какое-то событие в жизни личности; б) педагога, как носителя личного опыта; в) ученика, который чувствует потребность в собственном развитии, чувствует дефицит в определенном личностном опыте; г) «факторное поле» личностно ориентированной ситуации личностно значимую жизнедеятельность...; д) процессуальные компоненты ситуации - задание разной предметной природы с личным контекстом, система диалогов с носителем личного опыта, игровую имитацию социального пространства личностной самореализации.

Автор дает следующее определение личностно ориентированной педагогической ситуации: «Ситуация - это особенный *педагогический механизм*, который ставит ученика в новые условия, которые трансформируют привычный ход его жизнедеятельности, вынуждая его к новой модели поведения...» [Там же, с. 89]. Ученый утверждает, что есть только один способ реализовать личностный подход в обучении - сделать учебу сферой самоутверждения личности. По его мнению, личностно образующая ситуация - это та, что актуализирует силы саморазвития.

Продолжил исследование педагогической ситуации как проявления личностно ориентированных технологий, украинский ученый С.В. Савченко. Но он исследовал педагогическую ситуацию в воспитательном процессе высшей школы. С.В. Савченко определяет личностно ориентированную воспитательную педагогическую ситуацию, как «спроектированную педагогом совокупность факторов и условий в просветительском пространстве вуза, которые определяют совместную деятельность и общение преподавателей со студентами и направлены на включение механизмов самовоспитания, самореализации, саморегуляции личности [185, с. 311]. Аналогичную позицию занимает и В.В. Сериков, который утверждает, что квинтэссенцией личностно ориентированной ситуации является вопрос о приобретении учеником такого опыта, (деятельности, нормы, правила, взгляда...), который бы заставил его изменить представления и мысли о себе [81, с.121].

Такие подходы к определению личностно ориентированной *педагогической ситуации*, в соответствии с которыми ее представляют как

педагогический механизм целенаправленного включения учащихся в процессы самоосознания, самоопределения, самоутверждения и самореализации, мы полностью разделяем.

Относительно видов ситуаций в обучении, то В.В. Сериков, например, выделяет следующие виды педагогических ситуаций:

1. Морального выбора;
2. Самостоятельного установления цели и ее достижения под контролем собственного сознания и воли;
3. Выполнение роли соавтора учебного процесса;
4. Преодоления трудностей и препятствий, что нуждается в напряжении воли и ощущении радости собственного открытия;
5. Ощущение собственной значимости для других;
6. Самоанализ и самооценку собственных достижений;
7. Восприятие новых ценностей, осознание собственной ответственности за явления природной и социальной действительности [81, с.91].

Проведя анализ этих ситуаций, мы пришли к мнению, что их можно объединить в следующие, более крупные, обобщенные, группы: ситуации выбора (выбора оценки, выбора цели, выбора ценностей, выбора поступков – смотри пункты 1, 2, 6, 7); ролевые ситуации (3); проблемно-поисковые ситуации (4), ситуации успеха (5). В таком виде они вполне соответствуют задачам и технологии личностно ориентированного обучения в школе.

С. В. Савченко выделяет типы педагогических ситуаций, разделяя их на три значительных группы:

1. Стратегического педагогического характера: полного, или частичного социального „погружения” в определенную деятельность.
2. Tактического педагогического характера, связанные с развитием отдельных социальных умений и навыков: ситуации выборочности, выбора, принятия решения, конфликта, оценки, волевого усилия и тому подобное.
3. Оперативного педагогического характера: коммуникативно-диалогические, дискуссионные, эмоциональные, конкретного поступка, и т. п. [185].

Определение автором этих групп связано с тем, что педагогическая ситуация всегда протекает во времени и пространстве, и именно эти ее качества определяют ее стратегический, тактический, или оперативный характер.

Если осуществить данный подход к определению типов ситуаций в личностно ориентированной технологии обучения истории, то, по нашему мнению, ситуации стратегического характера (педагогический и дидактичный уровень применения) предусматривают целостное, системное использование представляемого нами, личностно ориентированного подхода к организации обучения истории в школе (в отличие от традиционного).

Педагогические ситуации тактического характера (методический уровень использования) связаны с применением личностно ориентированного подхода на уровне выбора учителем и учеником заданий, содержания, системы методов и средств обучения конкретному курсу в

качестве средства личностного развития и самоидентификации учеников соответствующего класса.

Педагогические ситуации оперативного характера связаны с определением учителем условий, приемов и средств взаимодействия с учениками в конкретный момент организации и протекания учебной деятельности, именно «здесь и теперь», в конкретный момент урока.

Соглашаясь с данными авторами в целом в том, что педагогическая ситуация является механизмом саморазвития, самосознания и самоидентификации личности, мы имеем собственную точку зрения на то, какие виды педагогических ситуаций возникают в личностно-ориентированном обучении. Среди личностно ориентированных педагогических ситуаций, которые возникают или целенаправленно создаются в обучении истории в школе на стратегическом, тактическом и оперативном уровне мы определяем следующие шесть видов: 1) личностного выбора, 2) ролевые, 3) проблемно-поисковые, 4) успеха, 5) взаимодействия (ощущение личной значимости), 6) заинтересованности в познании. В основе определения каждой из них лежит определенный опыт, на усвоение которого направлено ее конструирование, и соответствующие потребности, способности и эмоционально-ценностные отношения учеников, которые актуализируются и развиваются в условиях каждой из этих ситуаций.

В.В. Сериков в своей книге определил, по нашему мнению, очень важное теоретическое положение о том, что каждому виду опыта личности и личностным свойствам, которые формируются благодаря этому опыту, *должна быть поставлена в соответствие определенная, адекватная педагогическая ситуация*, которая вызывает, нуждается в данном виде личностного развития [81, с.83].

Например, что касается *ситуации выбора и ролевой ситуации*, то их конструирование и возникновение актуализирует и развивает личностное этическое и эстетичное эмоционально-ценностные отношения учащихся к действительности. Однако, как будет показано ниже, ситуации выбора и роли могут быть направлены на актуализацию не только морально-этических, но и других, разных по характеру эмоционально-ценностных отношений к действительности.

В соответствии с характером эмоционально-ценностных отношений учащихся к действительности мы определяем несколько *видов ситуаций выбора* в обучении:

1. *Ситуация выбора, направленная на актуализацию познавательного отношения.* Необходимость дать историческим фактам конкретно-историческую оценку (сделать выбор между разными научными точками зрения) актуализирует познавательное отношение учеников к прошлому в процессе познавательной деятельности. Психологической основой этого отношения является переживание учениками единственного желания, единственного стремления – к познанию истины. Личностная *ролевая позиция*, которую при этом ученик должен принять как собственную, это

позиция „историка”. Именно принятие этой позиции обуславливает возникновение и укрепление познавательного отношения к прошлому «Я хочу знать ...» и личного образа «Я - историк».

2. *Ситуация выбора, направленная на актуализацию практического отношения личности.* Такую ситуацию выбора можно создать в условиях практической деятельности с помощью вопроса: с твоей точки зрения, какой способ действия лучше – такой или такой? Психологической основой этого отношения является переживание учениками единственного стремления – желание успеха в собственных действиях. *Ролевая позиция*, которую при этом ученик должен принять как собственную, это позиция «деятеля, практика, умелого человека». Именно принятие этой позиции в качестве личной предопределяет возникновение и утверждение практического отношения «Я хочу уметь делать...» как элемента личности и собственного образа „Я - умелый, деятельный”.

3. *Ситуация выбора, направленная на актуализацию творчески-поискового отношения к действительности.* Её мы можем создать путем выбора между разными гипотезами относительно решения любой проблемы, или выбора между репродуктивным или поисковым видом деятельности. Психологической основой такого отношения является переживание учениками стремления решить проблему, найти выход из трудного положения. *Ролевая позиция*, которую актуализирует этот вид ситуации выбора, есть позиция „исследователя”. Именно принятие этой позиции в качестве личной предопределяет возникновение и утверждение поискового отношения «Я хочу найти решение проблемы...» и личностного образа «Я - исследователь». Если учитель стремится актуализировать у учеников творческое отношение посредством ситуации выбора, то он создает на уроке ситуацию выбора форм их творческой самореализации. Например, он может дать задание выбрать по желанию форму творческой работы на историческую тему: создать рисунок, написать эссе или сочинение, сделать аппликацию, модель и т. п. *Ролевая позиция*, которую определяет и которую принимает ученик в этих условиях, есть позиция „художника” в широком понимании этого слова. Когда ученик сознательно избирает эту позицию как собственную, у него развивается творческое отношение «Я хочу создать...» и адекватный образ себя «Я - способный к творчеству».

4. *Ситуация выбора, направленная на актуализацию морально-этического отношения личности.* Создание этой ситуации связано с необходимостью дать историческим событиям, деятелям, явлениям личностную (позитивную или негативную) морально-этическую оценку в условиях организации ценностно-смысловой деятельности учащихся. Психологическую основу такого отношения составляет стремление человека иметь определенное отношение к окружающему миру, а именно - потребность в переживании моральной ценности (или анти ценности) того, что произошло в прошлом, с точки зрения избранной морально-этической позиции (общечеловеческая, национальная, гражданская, классовая, групповая, личностная). *Ролевая позиция*, которая отвечает этой ситуации,



это позиция человека, носителя системы общечеловеческих морально-этических ценностей. Когда ученик сознательно занимает эту позицию, у него актуализируются морально-этические отношения «Я сопереживаю...» и развивается личностный образ «Я - человек».

5. *Ситуация выбора, направленная на актуализацию эстетического отношения личности.* Создание этой ситуации связано с необходимостью оценить события прошлого с эстетических позиций условиях организации ценностно-смысловой деятельности. Психологическую основу такого отношения составляет стремление личности к эстетическим переживаниям и чувствам, способность адекватно переживать прекрасное, ужасное, героическое... *Ролевая позиция*, адекватная этой ситуации, это позиция «личности». Когда ученик сознательно избирает эту позицию, у него актуализируется эстетичное отношение к прошлому «Я чувствую красоту, героизм, трагедию ...» и развивается личностный образ «Я - личность».

6. *Ситуация выбора, направленная на актуализацию активного отношения к жизни, активному отношению к действительности и к самореализации.* Эту ситуацию можно создавать при организации любого вида учебной деятельности с целью самосознания учащимися самих себя как активных (или наоборот, пассивных) участников процесса. Психологическую основу такого отношения к действительности составляет присущее подросткам стремление к активной самореализации, к действию, активности как таковой. *Ролевая позиция*, которую должен принять ученик, чтобы возникло активное отношение к процессу учебы, - это позиция действенного, активного человека. Когда ученик сознательно избирает эту позицию, она актуализирует соответствующее активное отношение к действительности и влияет на развитие личного образа «Я - активный, деятельный».

7. *Ситуация выбора, направленная на актуализацию межличностных отношений школьников.* Ее создают при использовании интерактивных форм организации обучения с целью предоставления возможности ученикам приобрести опыт реального общения и при этом пережить целую гамму эмоционально-ценностных отношений к партнерам по взаимодействию, а также их отношений к себе. В условиях реального выбора ученики избирают (или их избирают) партнеров по команде по определенным признакам. Работа проводится в парах, малых группах, фронтально и т. п. Психологические потребности личности, на которые опирается организация этого процесса, - это потребность в признании, потребность в самоуважении и в уважении другими людьми. *Ролевая позиция*, которая при этом актуализируется на психологическом уровне, - это позиция партнера («Я - партнер», «Ты - партнер», «Мы - партнеры»). Когда ученик сознательно избирает эту позицию, она актуализирует позитивные отношения взаимоуважения и влияет на развитие личного образа «Я - партнер. Я - достойный уважения».

Все эти *виды ситуаций выбора* имеют своей целью актуализацию разных, но конкретных личностных отношений к действительности:

познавательного, практического, поискового, морально-этического, эстетичного, активного, межличностного.

В актуальном состоянии этим эмоционально-ценностным отношениям *соответствуют ролевые позиции*: историк, активный и умелый практик, исследователь, созидатель, человек, личность, партнер, которые в свою очередь энергетически обеспечивают соответствующие виды учебной деятельности. Если позиция (роль) принята личностью, то это обеспечивает актуализацию необходимого отношения и, в конечном итоге, достижение позитивных результатов в конкретном виде учебной деятельности. Постепенно опыт эмоционально-ценностного отношения, исходя из этих позиций, накапливается, и формируются соответствующие образы собственного «Я» школьника. Например: «Я - историк», «Я - умелый», «Я - исследователь», «Я - человек», «Я - личность», «Я - активный», «Я - партнер». Таким образом, нарабатывается и складывается в процессе обучения позитивная «Я - концепция» школьника.

Они обуславливают приобретение учениками опыта ценностно-смысловой деятельности, осознания и переживания нравственных и эстетических смыслов прошлого, осознания собственной системы духовных и жизненных ценностей, развитие эмоционального интеллекта.

Конструирование или естественное возникновение *проблемно-поисковых ситуаций* обеспечивает актуализацию творческо-поискового отношения к действительности, приобретение опыта творчества и поиска, развитие творческих и умственных способностей (креативности), метакомпонентов мышления, поисковой активности личности, ее уверенности относительно собственной способности к решению учебных или жизненных проблем. Проблемные ситуации определены и описаны в педагогике еще несколько десятилетий назад (В. Давыдов, М. Махмутов, Б. Эльконин, В. Репкин, Н.Г. Дайри, Ф.Б. Горелик и др.), ее конкретные признаки указаны выше в главе о методах. Главное помнить, что возникает эта ситуация, когда жизненный опыт ученика или имеющиеся у него знания вступают в явное противоречие с вновь поступившей информацией. Это ситуация конфликта «старого» с «новым» возникает за счет того, что учитель умышленно опускает в информации те данные, которые связаны с прежним опытом и знаниями ученика, а подает ту информацию, которая им противоречит. Объяснить это противоречие и снять конфликт можно только, если найдешь недостающее звено информации. Таким образом проблемная ситуация становится мотиватором познавательной и условием организации творчески-поисковой деятельности учащихся [186, 189, 190, 191, 192, 153].

*Ситуация успеха в практическом действии* направлена на актуализацию практического отношения личности, развитие практического интеллекта, действенных возможностей, жизнеспособности. Она обеспечивает приобретение учениками собственного практического опыта, накопление уверенности в собственных силах и способности к осмысленным практическим действиям в учебе, а затем и в жизни. Об огромном значении ситуации успеха для становления личности школьника писал

В. Сухомлинский. Анализ литературно-педагогического наследия выдающегося педагога приводит нас к выводу, что именно ситуацию успеха в учебной деятельности обеспечивал В.А. Сухомлинский своими педагогическими находками. В основе его поисков лежало убеждение, что «ребенок, никогда не познавший радости труда в учении, не переживший гордости от того, что трудности преодолены, это несчастный человек» [193, с.159].

*Ситуация доброжелательного взаимодействия*, которая возникает в процессе общения с одноклассниками и учителем или в условиях игры, или в условиях диалога, направлена на развитие коммуникативных способностей учеников, на развитие их социального интеллекта. Она обуславливает приобретение учениками личного социального опыта в качестве разнообразных способов эффективного общения, уважительного отношения друг к другу, к себе. Обеспечивает развитие самоуважения и уверенности у личной способности к взаимопониманию с другими людьми, развивает позитивное отношение к «другим» вообще. Как показало экспериментальное обучение, применение современных интерактивных технологий позволяет эффективно решать проблему развития коммуникативных способностей школьников. В современных условиях, когда теория вопроса достаточно разработана (Е.И. Пометун), интерактивные методики все шире внедряются в педагогическую практику. Главная их задача – создать ситуацию эффективного взаимодействия между участниками учебно-воспитательного процесса [194; 195].

Конструирование или стихийное возникновение *ситуации заинтересованности в познании* обуславливает возникновение эмоционально-ценностного познавательного отношения к действительности. Эта ситуация актуализирует познавательные потребности, интересы, мотивы, способности личности, обеспечивает накопление позитивного опыта познавательной деятельности, осознания и переживания ценности получаемой исторической информации, самосознания своих познавательных способностей и возможностей, сильных и слабых граней академического интеллекта.

Наличие закономерной связи, которая существует между такой характеристикой учебного материала, который подростки просто определяют как «интересный», в отличии от «скучного» и эффективностью его усвоения школьниками, никто в педагогике уже не оспаривает. Факт, что интересная и хорошо, эмоционально, доходчиво поданная информация намного лучше усваивается детьми, чем та, что подана сухо, конспективно, без должного разъяснения, широко известен всем, кто профессионально занимается обучением. Конструирование ситуации заинтересованности в познании происходит именно на основе этих закономерных связей: и способ подачи учебной информации, и сама историческая информация должны быть интересны, неожиданны, яркие, эмоционально насыщены, удивительны для учащихся! Иначе говоря, история должна стать сначала удивительной и интересной наукой для школьников, привлекая их разум, а затем,

постепенно, стать любимым предметом и навсегда приворожить их душу и сердце к своим загадкам и тайнам.

Как видим, каждая из этих педагогических ситуаций выполняет в обучении соответствующую функцию (ценностно-ориентирующую или воспитательную, развивающую, социализирующую, информационно-познавательную). Каждая из них обеспечивает усвоение соответствующего опыта (переживание ценностей и смыслов, решение проблем, освоение способа действия, общение, познание), обуславливает соответствующие процессы самопознания, самоосознания, самореализации и ценностной ориентации учеников.

При этом следует заметить, что особенность педагогических ситуаций, в отличие от стихийных и жизненных проявляется в том, что в педагогической ситуации учитель должен использовать методические средства их конструирования таким образом, чтобы обязательно вывести учеников на необходимый психологический результат. Что мы имеем в виду?

В педагогической науке утверждается, что есть только одно средство реализовать личностный подход в обучении - сделать учебу сферой самоутверждения личности. Личностно утверждающая ситуация - это то, что актуализирует силы саморазвития. (Сериков В.В.) Именно на это и должны быть направлены педагогические ситуации, которые конструирует учитель на уроках истории.

Общей чертой для педагогических ситуаций в обучении является то, что они создаются и конструируются таким образом, что бы решаться подростками в сторону собственного, личного развития. Педагогическая ситуация уже своей конструкцией обеспечивает адекватную, соответствующую реакцию учеников, как относительно содержания исторического материала, который избирается для изучения, так и относительно построения процессуальной стороны обучения - деятельности.

Так, например, историческая информация, которую учитель выбирает для уроков в 6 - 9 классах, должна быть направлена на создание ситуации заинтересованности в историческом познании. Выбор фактического материала учителем проводится таким образом, чтобы возбуждать интерес, вызывать познавательное отношение и активизировать познавательную потребность учеников.

В личностно ориентированном обучении научность исторической информации, как педагогический принцип организации исторического образования в базовой школе, не может вступать в противоречие с принципом привлекательности познания. При этом методические приемы организации познавательной деятельности учеников тоже должны быть направлены на вызов необходимой эмоциональной реакции учащихся. Одним из таких приемов, например, является незаконченный педагогический рассказ. Проверить, сложилась ли такая ситуация в классе, или нет, в результате использования этого приема учитель может с помощью простого вопроса: «Хотите знать, что случилось дальше...?» Если ученики отвечают, что: «Да!», это значит, что ситуация заинтересованности в познании

учителем создана. Главным результатом этой ситуации является, с одной стороны, переживание учениками субъективного эмоционально-ценностного отношения к познанию, с другой - осознание объективного позитивного значения процесса познания, а с третьей – готовность к познавательной деятельности «здесь и теперь». Иначе говоря, в результате конструирования такой ситуации учителем, ученик чувствует стремление к историческому познанию, переживает интерес к истории в данное мгновение.

Таким образом, когда учитель конструирует педагогическую ситуацию, ученик как будто получает вызов собственным возможностям, способностям, амбициям и стремится отвечать адекватно. Педагогическая ситуация зовет ученика к самореализации, к самоопределению, к самоориентации, подключает его к механизмам саморазвития. В нашем исследовании мы выходили из тех утверждений педагогической науки, что педагогическая ситуация (пространственно-временная, жизненная, социальная, психологическая), которая создает внутреннюю коллизию, импульс к изменениям, способствует осознанию себя в новой системе отношений, является средством личностного развития [79, с.16]. В условиях педагогической ситуации, как и в жизни, выбор линии поведения остается за личностью. Но объективные условия «среды» представляют ей то, из чего выбирать, а создает, конструирует эти условия на уроке – учитель.

Что побуждает учеников делать свой личностно ориентированный выбор? По утверждению психологической науки основой выбора действий или поступков являются мотивы. Поэтому проблема механизмов превращения мотивов в устойчивые качества личности является для личностно ориентированного обучения ведущей.

О значении мотивов для процесса становления личности писал еще А.Н. Леонтьев. Он утверждал, что главной проблемой развития личности является вопрос о том, как мотивы превращаются в такую стойкую черту личности, которая ее характеризует. С.Л. Рубинштейн тоже утверждал, что мотивы, которые укрепились, становятся качествами личности.

Но Е.П. Ильин в своей книге «Мотивация и мотивы» (Спб., 2004) утверждает, что для развития личности особенное значение имеют не только ее мотивы, но и способы их формирования. Он пишет: «Чаще качествами личности становятся способы формирования мотивов, которые избираются и укрепляются в поведении или деятельности» [142, с.176]. Среди таких способов он определяет «экстернальные», которые обусловлены внешним влиянием, условиями, обстоятельствами и «интернальные», которые обусловлены личными потребностями, установками, интересами, желаниями [Там же. с.68].

В связи с этим психолог отмечает, что внешне организованная мотивация, которая создается средствами внешних обстоятельств, условий, ситуаций приобретает значение только тогда, когда становится значимой для человека, для удовлетворения его потребностей, желаний. Поэтому, внешние факторы должны в процессе мотивации трансформироваться во внутренние.

Опираясь на взгляды психолога, мы утверждаем, что механизмом такой трансформации в учебном процессе должны стать *педагогические ситуации*. Задача этих педагогических ситуаций – во-первых, актуализировать соответствующую потребность, вызывать необходимое желание, ощущение, отношение. Во-вторых, вывести их на уровень осознания и, таким образом, направить учеников к пути их удовлетворения или осуществления. В-третьих, на этой основе четко сформулировать конкретную личностную цель, стремление к достижению которой поможет преодолеть этот путь.

Таким образом, как свидетельствует психологическая наука, процесс формирования мотива как основы действия, поступка, начинается с возникновения потребности личности и заканчивается возникновением намерения и побуждения к достижению цели. Между ними находится этап мотивации процесса, на котором актуализируются установки, отношения, интересы личности, которые обеспечивают обоснованный выбор предмета потребности и средства удовлетворения этой потребности [142, с.84]. Графически этот процесс мотивирования (формирования мотива) можно отразить в следующей логической схеме:

***Мотивация = актуализированная потребность → актуальное отношение (интерес) → мотив → цель***

Актуальные потребности переживаются учениками в форме желаний и интересов. Поэтому возникает необходимость определиться с тем, что в науке понимают под этими категориями. Как пишет болгарский философ Васил Вичев (1978), потребности приобретают сознательную, смыслообразующую силу через *интерес*, т. е. через полное понимание сущности потребности и средств ее удовлетворения. В итоге мотивационный процесс принимает ясную и определенную направленность. Таким образом, по мнению автора, через *интерес* происходит своеобразный переход от объективного к субъективному.

Мы опираемся, в поисках средств, направленных на актуализацию духовных потребностей школьников на уроках истории, на взгляды С.Л. Рубинштейна, А.Г. Ковалева, которые определяли интерес как стойкое позитивное эмоциональное отношение личности к объекту. Значительное теоретическое значение для нашего исследования имеет и точка зрения Б.И. Додонова, который определяет два вида интересов. Ситуативные интересы-отношения, которые возникают в определенных ситуациях как отношение субъектов к объектам и интересы-качества, как характерные черты личности. Он очерчивает путь превращения ситуативного интереса-отношения в интерес-качество личности. По его мнению, это происходит постепенно, когда переживание ситуативного интереса само превращается в личностную потребность человека. То есть определенные, ситуативные эмоциональные переживания постепенно превращаются в потребность, приобретают ценность для человека сами по себе, начинают ею заранее чувствоваться.

Опираясь на данные психологической науки, мы можем сделать вывод, что регулярное удовлетворение потребности создает позитивное отношение (интерес) к объекту или деятельности, которая удовлетворяет потребность. При этом положительно эмоционально окрашенным должен быть не только результат деятельности, но и сам ее процесс. В противном случае, при отсутствии приятных переживаний в процессе деятельности, интерес затухает [34; 142; 161].

Таким образом, если интерес-отношение формируется на базе неоднократного получения удовольствия от проявления ситуативного интереса, то задача организаторов учебного процесса заключается в том, чтобы систематически создавать на уроках такие обстоятельства, когда ученик непосредственно переживает, чувствует интерес к информации, а соответственно, и к деятельности, направленной на ее познание [142, с. 173]. Постепенно интерес-отношение превращается в характерную черту личности, в интерес-качество. (А.Г. Ковалев)

Следовательно, психологическая наука определяет прямую связь интереса, как отношения, с той ситуацией, в которой он возникает. Ученик должен неоднократно пережить интерес-отношение в конкретной педагогической (целенаправленно созданной) ситуации, прежде чем у него возникнет собственное стойкое соответствующее эмоционально-ценностное отношение к действительности. Постепенно это отношение, если оно систематически подкрепляется и актуализируется в обучении, превращается в направленность личности (стойкое доминирование определенной потребности, интереса) [142,34].

Все вышеупомянутое дает нам возможность сделать вывод о том, что главной целью конструирования педагогических ситуаций учителем является превращение внешних («экстернальных») средств формирования мотивов во внутренние («интернальные»).

Только когда внешняя ситуация становится механизмом актуализации у школьников тех потребностей и эмоционально-ценностных отношений, которые перевоплощаются в мотивы соответствующей учебной деятельности, только тогда мы можем определить эту ситуацию как педагогическую.

*Педагогическая ситуация* сознательно направляется учителем на достижение педагогической цели, с одной стороны, и становится условием, средством обеспечения внутренней мотивации учеников, с другой.

В педагогической науке педагогическую ситуацию рассматривают как «единство множественного числа событий и факторов, одни из которых зависят от личности учеников, другие существуют в виде внешне заданных обстоятельств. Их взаимодействие и призвано создать личностный смысл и построить пространство развития личности» [185, с.317].

Внешняя для ученика ситуация только тогда превращается в педагогическую, когда обеспечивает целенаправленное позитивное влияние на него и побуждает идти путем личностного развития и роста. Когда

воспринимаемая им как таковая, она приобретает для него личностный смысл «здесь и теперь», в данном конкретном пространстве и времени.

Проведенный нами анализ психолого-педагогической литературы указывает на то, что педагогические ситуации, о которых речь шла выше, являются механизмом актуализации соответствующих им потребностей, отношений (интересов), мотивов личности. Эти ситуации побуждают личность ребенка сделать свободный, сознательный, ответственный выбор в пользу действия или поступка, даже если это будет только «поступок мысли».

Так, например, когда учитель целеустремленно *конструирует ситуацию заинтересованности в познании*, он создает наилучшие условия, чтобы актуализировать познавательные потребности учеников, чтобы у них возникли мотивы познавательной деятельности. Однако, выбор внутреннего мотива, выбор ценностного отношения, выбор познавательной деятельности как таковой, которая «здесь и теперь», в этом пространстве и времени, в этой ситуации имеет личностный смысл, этот выбор остается за учеником. Именно осознание своей свободы в этом выборе и ответственности за него, превращают акт этого выбора в сознательный и очень значимый для человека шаг, значимый для процесса его дальнейшего становления как личности, которая стремится к знаниям. Но этот выбор может быть значимым и действительно ответственным при условии, что созданная учителем ситуация действительно обеспечивает интерес к познанию у большинства школьников. Иначе говоря, предлагаемая историческая информация объективно соответствует уровню психологического развития и познавательным возможностям школьников, является эстетичной по форме и привлекательной по содержанию, т.е. является средством конструирования ситуации заинтересованности в познании.

Когда учитель сознательно моделирует *ситуацию возможности успеха в практической деятельности*, он создает такие обстоятельства, в которых стремление к успеху возникло бы даже у слабых учеников, используя при этом разнообразные приемы мотивирования практической деятельности. Но устремиться к успеху, отнестись к практической деятельности как к имеющей личностный смысл, выбрать ее в качестве способа личной самореализации может только сам ученик. Полнота его ответственности наступает только после того, как учитель специальными приемами обеспечил возможность добиться успеха в практической деятельности практически каждому школьнику. Если учитель ставит цель, но ученик внутренне ощущает её недостигаемость для себя, то он откажется прилагать усилия для ее достижения. Задача учителя, определив меру трудности практического задания, обеспечить учеников своей поддержкой и помощью в его выполнении, вселить в них уверенность в их возможностях, иначе говоря, обеспечить ситуацию успеха каждому школьнику.

Педагогическая теория и практика указывают на то, что создание *проблемной (творчески-поисковой) ситуации* обеспечивает условия для актуализации творческо-поисковой активности учеников. Но сделать выбор



между пассивным (репродуктивным) и активным (поисковым) типом мышления, избрать творческо-поисковую деятельность в качестве средства самореализации на данный момент, может лишь сам ученик. Задача учителя при этом, поддержать амбиции детей, вселить в них смелость идти на «преодоление трудностей».

Например, *ситуации выбора и ролевые ситуации*, которые конструирует учитель, актуализируют морально-этические и эстетичные сферы личности, создают условия относительно активизации аксеологического сознания и опыта эмоционально-ценностных отношений учеников, обеспечивают самоосознание и самоопределение личности в процессе моральной и эстетической оценки фактов прошлого. Но сознательно определиться с личностным отношением к историческим событиям, с собственной оценкой фактов или поступков, ученик может только по собственному выбору. Сложность конструирования этих ситуаций сегодня в том, что в классах все больше появляется детей, ценностные ориентации которых размыты, а то и извращены (влияние компьютерных игр, низкопробных фильмов и сериалов, низкопробной литературы). Задача учителя, не навязывая свою точку зрения, показать подростку свою позицию в том случае, если его собственная (учащегося) является не адекватной.

В этом смысле, если мы обратимся к *ситуациям общения (взаимодействия)*, то увидим, что они требуют от учеников проработывания и осознания собственного социального опыта, активизируют потребность в товарищеских отношениях, стремление к признанию одноклассниками. Когда учитель целенаправленно создает на уроке такие ситуации с целью обеспечить условия эффективного взаимодействия учеников, то только сознательный выбор ученика в пользу товарищеского общения может помочь ученику включиться в эту ситуацию и разрешить ее положительно. Однако, помощь и поддержка учителя в сложных коммуникативных ситуациях обязательна.

Таким образом, педагогическая ситуация является тем стимулом, естественная и осознанная реакция на который предоставит возможность ученикам приобрести позитивный личностный опыт [196; 197; 199; 200; 202].

При каких условиях учитель может вывести учеников на уровень осознанного выбора реакции на ситуацию? На наш взгляд, таким условием является свобода выбора.

Именно свобода выбора реакции на ситуацию, как на жизненно значимый стимул, является главным условием, чтобы сделать этот выбор сознательным и осмысленным.

Когда ученик сознательно отвечает на вопрос: «что», «почему» и «для чего», это значит, что он свой выбор делает сознательно, а вместе с тем и свободно.

Свобода выбора закономерно влечет за собой ответственность личности за то, что она выбирает. Поэтому еще одним условием самореализации личности в условиях педагогической ситуации является ее непосредственная ответственность за свои поступки, поведение и выбор. Так,

по мнению Стивена Кови, «проактивные» люди, это те, что сами несут ответственность за собственную жизнь. Их поступки являются результатом сознательного выбора, который базируется на признанных людьми абсолютных ценностях, а не продиктованные обстоятельствами или эмоциями. Личностно ориентированное обучение призвано продемонстрировать учащимся, что «между стимулом и реакцией всегда существует свобода выбора» [204, с. 84].

Каждая педагогическая ситуация на методическом (оперативном – по С.В. Савченко) уровне является искусственным, но искусно созданным психолого-педагогическим стимулом, который направлен на вызов ожидаемой, но свободной, сознательной, ответственной реакции каждого ученика.

Если мы проанализируем содержание выше названных ситуаций, их функциональную направленность, то определим, что все они нуждаются в ценностно-ориентированной реакции со стороны личности учащегося.

В основе позитивного разрешения каждой из этих ситуаций всегда находятся духовные и психологические потребности личности и соответствующие этим потребностям абсолютные общечеловеческие ценности, такие как истина, добро, красота, продуктивный труд, любовь, созидание, свобода, ответственность, уважение, признание.

Таким образом, повседневная реакция учеников на созданные учителем педагогические ситуации постепенно превращается в стойкую мотивационную установку, определенную направленность личности, ее ценностные ориентации, то есть становятся чертами личности. Так внешний фактор, которым является педагогическая ситуация, превращается во внутренние качества человека, которые определяют его решения в условиях разных жизненных ситуаций.

Учителю следует осознавать тот факт, что педагогическая ситуация является влиятельным средством мотивации (мотиватором). Также к мотиваторам психологи относят *условия достижения цели*, то есть *расходы усилий и времени*. А также - последствия действий и поступков. Исходя из сказанного выше, мы можем определить следующие условия организации успешной, эффективной, продуктивной деятельности учащихся на уроках (истории):

- целеустремленно создавать педагогические ситуации или использовать те, которые сложились стихийно, с целью:

- а) актуализировать соответствующие потребности и отношения личности, их эмоциональные переживания;

- б) помочь ученикам осознать собственные эмоционально-ценностные отношения, интересы, ощущения и т. п.;

- в) обеспечить, на этой основе, четкую формулировку цели и ее личностный характер; обеспечить осознание учениками того, что им даст достижение цели – личностных «выгод» учебного процесса (или наоборот) и помочь найти и осознать личностный смысл достижения цели для каждого.

- обеспечить достижения цели с необходимым, но не «избыточным» (Б.И. Коротяев, В.С. Курило, В.В. Третьяченко) приложением усилий и времени;

Таким образом, педагогические ситуации, как внешний фактор, целенаправленно создают такие психолого-педагогические условия, позитивное разрешение которых обеспечивает школьникам последующее продвижение по пути личностного развития. А именно: актуализацию и развитие духовных потребностей и психологических способностей, осмысления и переосмысления ценностей и смыслов, накопление опыта успешной самореализации в разных видах учебной деятельности и, в связи с этим, переживание собственной значимости, самоуважения и т.п. При этом процесс можно считать грамотно сконструированным, если его участники, и ученик, и учитель понимают и чувствуют бесконечность собственных перспектив на пути самоусовершенствования, своего творческого самовыражения, признания себя другими людьми.

С.В. Савченко в своей книге определяет воспитательные личностно ориентированные ситуации. Мы же делаем попытку определить учебные (дидактические) личностно ориентированные педагогические ситуации и их роль в организации эффективной деятельности школьников на уроках истории.

По нашему мнению, *личностно ориентированная педагогическая ситуация в обучении* – это процесс целенаправленного подведения учеников к определенному решению, выбору определенной осознанной реакции, т. е. создание определенных внешних условий осуществления педагогического влияния, которые бы обеспечили возникновение соответствующих мотивов, эмоционально-ценностных отношений, интересов, склонностей, желаний учащихся, направленных на реализацию целей обучения, усвоения компонентов содержания образования, на самореализацию в различных видах учебной деятельности, на осознания своих психологических качеств, сильных и слабых сторон своей личности, своих способностей и ограничений.

Педагогическая ситуация в обучении либо целенаправленно конструируется учителем, либо сознательно используется в случаях, когда возникает стихийно. Мы понимаем под *педагогической ситуацией* такую, которая, возникая в процессе обучения, становится полем взаимодействия школьников с объектами усвоения. Эта ситуация служит мотиватором (Е. Ильин) учебной деятельности учащихся, она обуславливает тот реальный, объективный, жизненный «вызов», стимул, которому в психике ребенка закономерно соответствует адекватная и ожидаемая реакция, «ответ». Эта ответная реакция представляет собой позитивное, эмоционально-ценностное отношение учащихся к таким объектам усвоения, как учебная информация, нравственно-эстетические смыслы прошлого, способы учебной деятельности, способы взаимодействия на уроках, способы творческо-поисковой самореализации.

Однако, ответственность за выход из сложившейся ситуации несут в одинаковой степени и учитель, и ученик. Так, если ученик находит выход из сложившейся ситуации в том, что активно включается в необходимую деятельность, принимая на себя соответствующие ей задачи, то такой выход можно считать личностно значимым, а педагогическую ситуацию такой, что в отношении данного ученика сработала собственно как педагогическая (развивающая, воспитывающая).

Но если школьник находит выход из создавшейся ситуации в том, что отказывается от деятельности (познания, оценки, поиска, упражнения, взаимодействия), то это имеет большое диагностическое значение для учителя, свидетельствуя о двух моментах: 1) либо о психологических, духовных и личностных проблемах подростка в условиях «здесь и теперь», которые мешают ему выйти на уровень естественных реакций; 2) либо о слабости самой педагогической ситуации, сконструированной учителем.

В связи с этим, мы выделяем (как показано выше) несколько видов педагогических ситуаций, которые учителю целесообразно создавать или использовать в построении учебного процесса. Каждая из этих ситуаций направлена на актуализацию соответствующей потребности учеников, связанного с ней эмоционально-ценностного отношения и мотива. Например, если учителю необходимо актуализировать познавательную потребность, познавательное отношение и мотивы, он конструирует такую педагогическую ситуацию, в условиях которой у учеников возникает непосредственный познавательный интерес. Мы так и определили эту ситуацию, как *ситуацию заинтересованности учеников в познании*.

Когда по логике учебного процесса учителю нужно организовать практическую деятельность, то с целью актуализации у школьников потребности в овладении способами практической деятельности, практического эмоционально-ценностного отношения, мотива „достижения”, он создает ситуацию возможности успеха, т. е. *ситуацию интереса к овладению новыми способами деятельности*.

С целью обеспечить мотив творчески-поисковой деятельности, вызвать поисковую потребность и мыслительную активность учеников, учитель конструирует *проблемную ситуацию*.

Актуализация морально-этических или эстетических отношений личности, эмоциональных потребностей, а также потребностей в самоопределении и самоориентации нуждается в построении *ситуаций выбора*, или *ролевой ситуации*.

Таким образом, мы утверждаем, что существует взаимосвязь, между характером той педагогической ситуации, которую создает на уроке учитель, и теми переживаниями, интересами, отношениями и мотивами, которые возникают в условиях этой ситуации у школьников. Логика этого процесса мы определили в таблице.

Поскольку мы понимаем вышеупомянутые педагогические ситуации как механизм мотивирования учебной деятельности, постольку, на наш

взгляд, они обязательно будут иметь место на уроке в момент формирования мотива определенной учебной деятельности.

А когда деятельность уже началась, и выбор учеников уже сделан в ее пользу, есть ли необходимость создавать определенные педагогические ситуации?

Психологическая наука утверждает, что да, есть. В соответствии со взглядами психологов, в ходе разных видов учебной деятельности ученики должны чувствовать позитивные эмоции, связанные именно с процессом деятельности («понравилось») [205; 206]. Ситуации заинтересованности в работе дают им возможность положительно переживать именно процесс осуществления определенной учебной деятельности, то есть чувствовать интерес именно к способам действия [207].

Также, осуществление каждого вида учебной деятельности нуждается, в качестве общей психологической основы, в стойком стремлении человека к достижению результатов в работе. Это отмечают западные психологи Ф. Хоппе, Д. Макклелланд, Г. Мюррей. Например, Г. Мюррей определяет эту потребность как стремление человека сделать что-нибудь качественно и быстро, достичь уровня в любом деле [208].

Именно такие признаки эффективного и продуктивного труда определяет советский психолог Л. Божович [209]. В соответствии со взглядами В. Мейера, Х. Хекхаузена и Л. Кеммлер, мотив стремления к успеху понимается как склонность к переживаниям удовольствия и гордости при достижении результатов. Таким образом, мысль Б. Додонова, о наличии у человека потребности в определенных эмоциональных переживаниях, в определенном отношении к жизни, находит свое подтверждение в западной психологии.

На основе всего вышеуказанного мы делаем вывод, что кроме соответствующих мотивов (познавательного, поискового, самоопределения и т. п.), деятельность учеников на уроках истории имеет еще один, общий для всех видов учебной деятельности мотив – стремление к успеху в деятельности. Поэтому *ситуация успеха в определенной деятельности* («здесь и в настоящий момент»), которая положительно переживается каждым учеником, имеет для лично ориентированного обучения принципиальный характер, потому что она сама может быть средством «подкрепления» мотивов, развития эмоционально-ценностных отношений [142, с.263].

Отдельно следует отметить *ситуацию уважительного общения*, которую создает учитель, используя интерактивные методы обучения. Эта ситуация имеет целью развить коммуникативные способности учеников и направлена на их адаптацию к ситуации взаимодействия в определенной деятельности, когда нужно общаться при решении общего задания. При этом задача учителя заключается в том, чтобы обнаружить, кто из учеников нуждается в общении, а кто – нет. Ученики, у которых доминируют коммуникативные мотивы, стремятся общаться, они откровенны, доверчивы,

уважительны во взаимодействии, обнаруживают активность и инициативу в общении, способны к чувствам дружбы, верности. Ученики, у которых доминируют мотивы страха быть отвергнутыми одноклассниками, напротив, проявляют неловкость, неуверенность, скованность. Это приводит к трудностям в общении, вызывает недоверие окружающих. В ситуациях взаимодействия они нуждаются во внимании и поддержке учителя, чтобы мотивы отвержения изменились на мотивы общения. А это в свою очередь обеспечит подкрепление стремлению к самоуважению и самоутверждению [142, с.180].

Таким образом, на этапе реализации разных видов учебной деятельности, учитель конструирует следующие три вида ситуаций. А именно: *ситуацию интереса к учебному материалу*, или *интереса к деятельности*; *ситуацию стремления к успеху в работе*; *ситуацию комфортного взаимодействия* (в отношениях учитель - ученик, ученик - ученик).

Какие ситуации имеют место на последнем этапе учебной деятельности, а именно на этапе ее оценивания и самооценивания? Психологическая наука утверждает, что «подводить итоги учебного труда следует таким образом, чтобы ученики испытали удовольствие от труда, от преодоления трудностей... Это приведет к формированию ожидания таких эмоциональных переживаний и в будущем» [206].

Таким образом, главной педагогической ситуацией, которая создается в конце работы школьников, и имеет для них позитивное психологическое значение, это *ситуация переживания успеха*. Если ученики в деятельности достигли успеха, они чувствуют радость, самоуважение, уверенность в собственных возможностях. Постепенно эти эмоциональные переживания становятся отдельной личностной потребностью, которая толкает учеников на дальнейшее приложение усилий в деятельности.

Как видим, чтобы сложилась педагогическая ситуация, нужно внешние факторы построения учебного процесса объединить с внутренними факторами, чтобы стремления и учителя, и учеников совпали в своем направлении. При этом главное, чтобы ситуация воспринималась и принималась учениками именно как *ситуация собственного развития, роста, самоусовершенствования, самореализации*, т. е. переживалась как личностно значимая.

К сожалению, изученные нами реалии педагогической практики свидетельствуют о том, что современное педагогическое пространство переполнено такими ситуациями, психологическое влияние которых на личность учащихся никоим образом нельзя квалифицировать как позитивное. Что мы имеем в виду?

В первую очередь то, что современный этап школьного исторического образования более связан с использованием внешних мотивов обучения, таких как мотивы обязанности, необходимости, связанные с выдвиганием прямого требования к ученикам со стороны учителя. При этом следует заметить, что у человека, деятельность которого постоянно связана с

внешними мотиваторами, формируется соответствующий личностный способ формирования мотива, такой, что связан не с внутренними стремлениями, а с внешними обстоятельствами, так называемый экстернальный (Е. Ильин), внешний способ формирования мотива [142, с.176].

Постепенно способ формирования мотива превращается в адекватные ему качества личности, а именно – инертность, покорность, реактивность в поведении.

В своих поступках такой человек зависит от внешних обстоятельств и собственных не осознанных реакций. Он имеет достаточно размытый образ «Я» и в качестве ориентира в жизни полагается на авторитеты, или оправдывает свое поведение внешними обстоятельствами. Именно так происходит, например, когда на этапе мотивирования, складывается ситуация, в которой механизмом мотивирования учебной деятельности учеников становится внешнее требование учителя: «нужно знать», «должен изучать», «должен слушать». В случае, когда ученики учителя уважают или страшатся, возникает мотив избегания наказания, или мотив стремления к одобрению. Но при таких условиях очень сложно работать как учителю, так и ученикам, потому что создается ситуация постоянного умственного и волевого перенапряжения, которое сопровождает процесс и окрашивает его в негативные эмоциональные оттенки. Тяжелые психологические последствия такой ситуации, как для учителя, так и для учеников описаны и в художественной, и в научной литературе.

В случае, когда учитель не пользуется уважением учеников, или они уже устали и внешние мотиваторы учебного процесса не срабатывают, складывается ситуация сопротивления учителю, когда ученики сознательно или нет, сопротивляются педагогическим усилиям, избегают учебную деятельность, направляют свое внимание на что-то постороннее, т.е. «выпадают» из процесса. В такой ситуации нельзя рассчитывать на то, что ученики сознательно сделают выбор в интересах учебы. Напротив, они, чем дальше, тем более будут уклоняться от неё. Постепенно такая ситуация принимает систематический характер. В этих условиях рассчитывать на успех в учебе уже не приходится и учение превращается в такие внешние обстоятельства, от которых ученик постоянно пытается уклоняться, потому что воспринимает их негативно. При таких условиях обучение теряет позитивный личностный смысл, и ученики начинают искать механизмы компенсации собственных неудач в других обстоятельствах своей жизни.

Таким образом, ученики избирают в качестве средств личностного развития не учебу, а другие виды деятельности (в позитиве - спортивную, художественно-эстетическую, и т. п., а в негативе - экстремальные виды самоутверждения), или такой стиль поведения (даже дивиантный), который поможет им сохранить самоуважение.

Изучаемый нами педагогический опыт свидетельствует о том, что если на уроке не создано целенаправленно педагогической (позитивной) ситуации, которая работает как условие личностного развития школьников и

профессиональной самореализации учителя, то обязательно стихийно складывается негативная ситуация.

В условиях негативной ситуации возникают негативные отношения учеников к учебе, предмету, учителю, к себе, к другим ученикам. По нашему мнению, у каждой педагогической ситуации есть свой антипод, так называемая антипедагогическая ситуация. Например, антиподом педагогической ситуации заинтересованности в познании является ситуация скуки, отсутствия интереса к познанию, потери смысла в познавательной деятельности.

Именно о такой ситуации на уроках следует помнить авторам школьных учебников, потому что если она будет систематически возникать на уроках, то вместо познавательного отношения к прошлому, у учеников сформируется и закрепится стойкое негативное отношение к истории. С другой стороны, если учителю будет сложно вызывать у учащихся непосредственный интерес к теме урока содержанием исторического материала, то и у него постепенно сформируется негативное отношение к данному курсу, которое в свою очередь будет влиять на качество его работы и чувствоваться учениками.

Российский ученый В.В. Сериков в качестве механизмов развития личности определяет выполнение человеком таких жизнедеятельных функций, как выборочности, рефлексии, определения смыслов, построения образов «Я», принятия ответственности, творческой самореализации в определенной деятельной сфере, обеспечение автономности и индивидуальности бытия субъекта [79, с.14].

На наш взгляд, предложенная нами технология обеспечивает выполнение этих «жизнедеятельных функций» именно в процессе обучения. Так, когда учитель истории на уроках конструирует педагогические ситуации, которые определены нами выше, то он создает условия для реализации в обучении именно этих личностных функций. Создавая внешние условия, он ставит учащихся перед необходимостью «ответить» тому жизненному «вызову», напряжение которого создается с помощью педагогической ситуации. Таким образом, он ориентирует школьников на свободный, но ответственный выбор пути в направлении саморазвития, самопознания, самоактуализации и самореализации средствами продуктивной учебной деятельности или общения.

Американский психолог Р. Стернберг механизмами развития интеллектуальных сил и возможностей личности определяет такие ее функции, как функции *адаптации, формирования и отбора*, которые взаимосвязаны между собой, дополняют и компенсируют друг друга. Учителям нужно хорошо понимать тот факт, что если ученик не может хорошо адаптироваться к условиям обучения, чувствует себя не уютно, «не на высоте», то он будет пытаться переформировать негативные обстоятельства в свою пользу. Он будет пытаться перестроить ситуацию в классе таким образом, чтобы его самоуважение не пострадало, например, нарушать дисциплину. Если учитель владеет классом, имеет авторитет и



хорошо оперирует средствами взаимодействия, то выполнить эту функцию ученику будет трудно. В таком случае им может быть применена функция выбора, когда ученик, во избежание негативных переживаний, связанных с процессом учебы, начинает пропускать уроки.

Построение личностно ориентированного обучения должно проходить таким образом, чтобы, с одной стороны, хорошо адаптировать учащихся к условиям учебы, а с другой, чтобы такие личностные функции как «формирование» и «выбор» активно применялись учениками в соответствии с заданиями и условиями продуктивного учебного труда, а не за его рамками.

В связи с этим, при организации учебного процесса с учениками разных классов, мы проверяли следующее предположение. Педагогические ситуации на уроках истории актуализируют такие личностные функции, как адаптацию учеников к окружающей среде, формирование или выбор среды. В соответствии с этими психологическими позициями мы проверяли выдвинутую нами гипотезу о том, что, например, в 5-7 классах педагогические ситуации выполняют, прежде всего, *адаптивные* функции относительно исторического познания. Так, разные по характеру педагогические ситуации, которые учитель конструирует на уроках истории в 5-7 классах, направляют интеллект и способности учеников на выполнение адаптивной функции. Другими словами помогают учителю адаптировать их к особенностям исторического познания, «научить учиться истории», повлиять на развитие их мотивации, потребностей и эмоционально-ценностных отношений, относительно познания истории. Иначе говоря, «разворачивают» учащихся лицом к прошлому, раскрывают особенности механизмов исторического познания.

Учитывая то, что функция *формирования*, по Р. Стернбергу, является стратегией дублирования, когда личность не может хорошо приспособиться, адаптироваться к среде и делает попытки на неё повлиять таким образом, чтобы она ей более подходила [С. 96], мы допускаем, что педагогические ситуации в 8 – 9 классах должны актуализировать *формирующие* функции интеллекта в историческом познании, потому что именно в подростковом возрасте ученики нуждаются в успехе и уважении, активности и ощущении собственных способностей и возможностей. С этой целью на уроках нужно предоставлять возможность ученикам самим выбирать и конструировать формы обучения (К.В.Н., диспут и т.п.), обеспечивая их, таким образом, средствами успешной самореализации в учебе. Так, если ученики не довольны исторической информацией школьного учебника («скучно»), им предоставляется возможность использовать другие источники знаний.

Такая функция личности, как функция отбора включает в себя отказ от определенных условий в пользу других. По Стернбергу, эта функция интеллекта применяется, когда ни адаптация, ни формирование не удалось. Отбор отражает признание человеком того факта, что сложившаяся жизненная ситуация ему не подходит и не имеет смысла пытаться к ней приспособиться, или ее изменить; нужно просто избрать другую [79, с.96].

Мы понимаем утверждение психолога таким образом, что в классах базовой школы должны присутствовать такие педагогические ситуации на уроках истории, которые способны были бы, прежде всего, побуждать подростков к выбору тех видов деятельности, которые служили бы эффективными способами самореализации учащихся на уроках истории. Данные проводимой нами экспериментальной работы показывают, что возможность выбора привлекательного «для меня» вида учебной деятельности, эффективного «для меня» способа самореализации дает учащимся возможность почувствовать и осознать свои сильные качества, найти пути компенсации своих слабостей. Безусловно, развитие личностных функций может происходить лишь при условии их вызова со стороны жизненных ситуаций человека, если они найдут в ней свое приложение и применение [79, с.14].

Так, наблюдения в ходе эксперимента показали, что присущая ученикам потребность в самоидентификации находит свое удовлетворение в ролевых ситуациях, а так же в ситуациях успеха в разных видах учебной деятельности. Потребность личности в творческой и поисковой активности найдет свое воплощение в проблемной ситуации. Определение ценностей и смыслов собственной жизни состоится в процессе самоопределения в ситуациях выбора. Поэтому *целенаправленное конструирование* учителем педагогических *ситуаций* на уроках истории является одним из наиболее важных условий построения личностно ориентированного обучения истории в школе, направленного на актуализацию механизмов личностного развития школьников.

Конструирование этих ситуаций имеет личностно ориентированный характер не только для учеников, но и для учителя. Учитель, создавая пространство для развития личности учащихся, определяет и собственную роль, и собственное место в этом пространстве. Целенаправленно влияя на развитие другой личности, направляя ее продвижение на путь личностного развития, учитель не может остановиться сам в этом развитии. Ученики должны чувствовать энергию его собственного личностного роста и совершенствования, наблюдать эффективность труда его ума и сердца. Таким образом, процесс обучения и преподавания должен протекать как взаимная реализация духовных потенциалов учителя и учащихся.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный нами теоретический анализ проблемы и полученные результаты экспериментального исследования показали актуальность поисков, направленных на выявление теоретико-методических основ построения личностно ориентированного обучения в условиях модернизации современного образовательного пространства. В процессе исследования было определено, что теоретико-методологическую основу личностно ориентированного подхода к обучению составляют: а) теории личности; б) деятельностный, функционально-комплексный, системный подходы к организации образовательно-воспитательного процесса, применяемые в комплексе.

Так, анализ научной литературы и педагогической практики позволил выявить в психологической структуре личности умственную, эмоциональную, волевую сферы, а также сферу самосознания личности как такие, на актуализацию и развитие которых направлен процесс личностно ориентированного обучения в школе (в том числе и истории).

Структура интеллектуальной сферы личности, исходя из анализа достижений современной психологической науки, определена в составе следующих видов интеллекта: академический, практический, креативный, эмоциональный, социальный; структура эмоциональной сферы личности представлена в виде системы эмоционально-ценностных отношений (познавательные, практические, творчески-поисковые, морально-этические, эстетические, межличностные отношения); действенная (волевая) сфера личности составляют различные способы самореализации учащихся в обучении (в познании, в практике, в творчестве и поиске, в общении, в переживании ценностей и смыслов, в оценке). Структуру самосознания личности учащихся составляют образы „Я”, которые актуализируются и осознаются на уроках истории по результатам учебной деятельности: „Я - историк, знаток”, „Я - умелый”, „Я - способен решать”, „Я - человек, личность”, „Я - партнер” и

Указанные выше структурные компоненты личности взаимосвязаны, взаимообусловлены и составляют единую систему, на актуализацию и развитие которой направлен процесс личностно ориентированного обучения (см. Таблица 1 в тексте).

Реализация деятельностного подхода к организации обучения показала, что положительное влияние на процессы развития личности имеет только та деятельность, которая приобрела для подростков личностный смысл, что ценность деятельности для личности связана, прежде всего, с возможностью самовыражения, применения своих способностей, с возможностью достижения и переживания успеха в ней. Доказано, что средствами актуализации и развития академических, практических, творческих, эмоциональных способностей личности являются соответствующие виды учебной деятельности учащихся. По ведущим признакам (цель, способ, средства организации, влияние на психологические сферы личности,

характер полученных результатов), выявлены следующие виды учебной деятельности, которые являются механизмом развития школьников в обучении: познавательная-репродуктивная, репродуктивно-практическая, творческая, поисковая, нравственная, эстетическая (оценочная), коммуникативная.

Реализация функционально-комплексного подхода позволила раскрыть наличие объективных связей между компонентами процесса обучения (цель, содержание, методы, средства, формы, результаты) и теми сферами личности (эмоциональная, умственная, волевая, самосознание) и качествами личности (потребности, способности, виды интеллекта, эмоционально-ценностные отношения, образы «Я» и т. п.), которые актуализируются и развиваются средствами личностно ориентированного обучения.

На основе подробного анализа педагогической и методической литературы в монографии показан генезис научных взглядов, развитие научной мысли относительно определения категорий, которые отражают сущность, структуру, назначение каждого фактора (компонента) учебного процесса. Доказано, что сдвиги в социально-культурной жизни страны сказались на понимании целей и задач, содержания, методов и форм обучения, на научных подходах к восприятию и определению сущности этих категорий. В книге раскрывается современное понимание учебного процесса как средства развития, становления, самоосознания, самовыражения, самоидентификации личности. Согласно традиционным и инновационным подходам определено содержание и структура главных компонентов (факторов) процесса обучения: цель, содержание, методы, средства, формы, результаты; сделан их сравнительный анализ с различных позиций.

В работе показано, что познание истории предполагает восприятие, представление, осознание исторических фактов понятий и связей, но при этом и переживание смыслов прошлого путем отождествления с ним, выявление смыслов исторических событий с разных точек зрения, интуитивное „постижение исторического” с собственных, личностных позиций. На основе выявления общих способов познания прошлого были определены методы, средства и формы организации учебной деятельности учащихся, которые обеспечивают реализацию задач личностно ориентированного обучения истории в школе

Системный подход как ключевой методологический способ и средство изучения, а соответственно и построения процесса обучения, дал возможность говорить о личностно ориентированном обучении истории в школе как о системном феномене. В монографии показана целостная модель личностно ориентированного обучения, представляющая собой единую систему, каждый отдельный элемент которой состоит из микросистем, (целевая, содержательная, процессуальная, результативная), которые тоже раскладываются на составляющие части. Продемонстрировано, с применением графической наглядности, наличие специфических закономерностей и внутренних системообразующих связей в системе

лично ориентированного обучения. Показана взаимосвязь и взаимозависимость системы психологических качеств личности с системой факторов, представляющих собой элементы педагогического процесса. Установлено, что лично ориентированным процессом обучения в современной педагогической науке определяют то, что средствами совместной деятельности учителя и учащихся обеспечивает их индивидуальную продуктивную самореализацию. Лично ориентированное обучение «не является формированием личности с определенными качествами, а является процессом создания условий для полноценного выявления и соответственно развития личностных функций воспитанников» [79].

Сделан вывод, что лично ориентированное обучение – это такой тип взаимодействия учителей и учащихся (в процессе деятельности, общения, переживания, самосознания), такая педагогическая система, при которой цели, содержание, методы, формы и средства обучения приводят к обязательным положительным функциональным и психологическим результатам, направляют личность (и ученика, и учителя) на путь развития, самоопределения, самосознания, самореализации, помогают преодолевать возрастные социально-психологические кризисы. Главные характеристики этой системы можно свести к следующему. Личность (и учителя, и ученика) является высшей ценностью и ориентиром всего учебно-воспитательного процесса, направленного на создание условий для раскрытия, развития и самореализации личности.

Учитывая это, процесс обучения должен быть направлен:

- на комплексную актуализацию системы духовных потребностей, способностей и личностных отношений учащихся к действительности (познавательное, практическое, этическое, эстетическое, поисковое, межличностное);
- на комплексную организацию всех видов учебной деятельности (познавательно-репродуктивная, репродуктивно-практическая, творчески-поисковая, ценностно-смысловая, коммуникативная) как способа удовлетворения духовных потребностей и выявления психологических способностей школьников;
- на самоопределение учащихся по различным личностным позициям, которые актуализируются на уроках истории (образ социального «Я»: «Я-ученик», «Я-историк»; образ реального «Я»: «Я-успешный», «Я-умелый», «Я-способный»; образ идеального «Я»: «Я-готов к испытаниям, трудностям», «Я-личность», «Я-человек», «Я-партнер, товарищ» и др.);
- на создание таких условий в обучении, чтобы ученик имел возможность выбирать тот способ самореализации, который приводил бы его к успеху в учебе, к осознанию собственной силы, к ощущению самоуважения.

Важно обеспечить в процессе обучения полноценное, свободное, творческое, проживание детства и юности, как самоценных и социально значимых периодов жизни и самоопределения человека. Способ существования ребенка в это время или способствует включению

механизмов самоосознания, саморазвития и самовоспитания личности, или тормозит эти процессы и навсегда оставляет человека в «безысходности реактивной поведения» (В. Франкл).

Понимая личность как целостную систему, которая представлена единством интеллектуальной, эмоциональной, волевой (действенной) сфер личности и ее самосознанием, мы понимаем целевой компонент образовательно-воспитательного процесса как единство и взаимозависимость стратегических и тактических целей образовательно-воспитательного процесса.

*Стратегический ориентир* образования представляем в образе самой личности, которая находится в процессе постоянного «открытия» себя, находится на пути к собственной сущности и в поиске смыслов собственной жизни. *Стратегическую цель* школьного исторического образования мы видим в том, чтобы на уроке истории обеспечить каждому ученику через познание прошлого, через осознание конкретно-исторических и нравственно-эстетических смыслов исторического «встречу» с самим собой, с собственным духовным миром, то есть, со своей личностью. Ученик должен осознать при этом собственную систему эмоционально-ценностных отношений к действительности, собственные интеллектуальные способности и возможности и их пределы, средства успешной самореализации в различных видах учебной деятельности на уроках истории и пути самоопределения относительно событий прошлого. Методика определения *тактических* целей в личностно ориентированном обучении истории представлена структурно-функциональным и структурно-методическим анализом исторического материала по теме урока.

*Содержательный компонент* личностно-ориентированного обучения представляет из себя природное единство элементов, направленных на удовлетворение духовных и психологических потребностей личности средствами учебно-воспитательного процесса. *При этом, содержание* личностно-ориентированного исторического образования направлено на актуализацию духовных и психологических *потребностей* личности (познавательной потребности, действенной, поисковой, моральной, эстетической, в определенном отношении к действительности, в признании, в уважении и самоуважении, в самосовершенствовании, самоопределении, самореализации, самоактуализации, самоидентификации), а также – на развитие соответствующих видов *интеллекта* (академический, практический, креативный, эмоциональный, социальный), на актуализацию и развитие системы *эмоционально-ценностных отношений* к действительности (познавательное, практическое, творчески-поисковое, моральное, эстетическое, межличностное).

Установлено, что основу определения компонентов содержания исторического образования составляют следующие признаки: а) потребности личности, на актуализацию и развитие которых влияет данный компонент содержания образования; б) дидактическая цель, осознание и стремление к которой обеспечивает усвоение именно этого компонента; в) предмет

усвоения учениками, характер содержательного материала, который отличает его от других компонентов содержания образования; г) соответствующий способ усвоения данного компонента содержания образования учащимися.

В результате проведенной работы, нами дополнено и уточнено определение категории „содержание школьного исторического образования”, раскрыты ее составляющие. Обосновано, что содержание образования включает пять следующих компонентов: информационный, операционный, творчески-поисковый, ценностно-смысловой, коммуникативный. Дана подробная характеристика каждой структурной единицы понятия.

Что касается *процессуальных* аспектов обучения, то нами раскрыто развитие дидактических и методических позиций в определении категорий „метод”, „метод обучения”, „метод обучения истории”, „классификация методов обучения”. Метод рассматривается исходя из двустороннего характера процесса обучения, через осознание метода как единства приемов и средств деятельности учителя и ученика. Доказаны собственные позиции автора относительно определения понятий: „классификация методов лично ориентированного обучения истории”, „метод организации познавательно-репродуктивной деятельности”, „метод организации практически-репродуктивной деятельности”, „метод организации творчески-поисковой деятельности”, „метод организации ценностно-смысловой деятельности”, „метод организации интерактивной (коммуникативной) деятельности”.

Выявлены теоретические основы по которым эти методы определены в качестве единой классификации методов лично ориентированного обучения: а) при определении классификации методов важно четко придерживаться единой основы; б) любой метод в большей степени направлен на реализацию лишь одной главной своей функции, которая позволяет отделить его от других способов деятельности; в) метод обучения состоит из приемов деятельности учителя и соответствующих приемов деятельности ученика, поэтому каждый метод обучения, может быть определен посредством конкретного перечня приемов деятельности учителя и учащихся; г) классификация методов должна отвечать главным закономерностям построения эффективного учебного процесса, которые определены в педагогической и методической науке, а также выявленным психологической и педагогической наукой процессуальным этапам, которые составляют внутреннюю структуру, общую для каждого отдельного метода (этап мотивации, этап актуализации, этап целеполагания, этап осуществления действия, этап контроля и оценки, рефлексии) и обеспечивают эффективную, успешную деятельность учителя и учащегося.

Виды учебной деятельности, которые выделены в качестве механизмов развития личности в процессе обучения, связаны с соответствующими эмоционально-ценностными отношениями личности к действительности, а именно: познавательная деятельность реализует познавательное отношение человека к действительности; практическая - практическое отношение; творчески-поисковая - поисковое, исследовательское, творческое,

созидательное; ценностно-смысловая - аксеологическое (оценочное, моральное, эстетическое); коммуникативная - межличностное. Все эти виды деятельности в комплексе обеспечивают развитие у учащихся личностных потребностей и способностей, интеллектуальных возможностей и эмоционально-ценностных отношений к действительности, то есть обеспечивают достижение и функциональных и психологических результатов обучения, что и надо было выяснить.

В соответствии со сказанным выше, определена следующая система методов лично ориентированного обучения истории в школе:

1. Метод организации познавательно-воспроизводственной деятельности учащихся, направленный на актуализацию познавательных потребностей, отношений и способностей личности, на развитие ее академического интеллекта. 2. Метод организации практически-преобразовательной деятельности учащихся, направленный на актуализацию практических потребностей, отношений и способностей личности, на развитие ее практического интеллекта. 3. Метод организации творчески-поисковой деятельности учащихся, направленный на актуализацию творческо-поисковых потребностей, отношений и способностей личности, на развитие ее творческого мышления. 4. Метод организации ценностно-смысловой деятельности учащихся, направленный на актуализацию эмоциональных потребностей, системы ценностных отношений и эмоциональных способностей учащихся, на развитие его эмоционального интеллекта. 5. Метод организации коммуникативной деятельности учащихся (интерактивный), направленный на актуализацию социальных потребностей, отношений и способностей личности, на развитие ее социального интеллекта.

Классификация методов лично ориентированного обучения истории составляет систему из разных видов деятельности учителей и учащихся, которая направлена на актуализацию и развитие: а) духовных и психологических потребностей личности; б) личностных эмоционально-ценностных отношений учащихся к действительности; в) различных видов интеллекта личности, проявляющиеся в процессе и результатах различных видов учебной деятельности учеников, которая является механизмом развития потребностей, отношений, интеллектуальных способностей человека; д) положительных (или других) образов „Я” учащихся, связанных с успешностью (или ее отсутствием) в различных видах учебной деятельности.

В книге решалась проблема определения форм обучения, сделана попытка обосновать авторскую типологию уроков, представляющую из себя элемент единой системы лично ориентированного обучения в школе.

Типология уроков лично ориентированного обучения истории, содержит следующие типы уроков:

урок усвоения новых знаний, урок усвоения новых умений, проблемный урок, ценностно-смысловой урок (урок осознания ценностей и смыслов), интерактивный урок, комбинированный урок, урок контроля и коррекции (тематической аттестации). Макроструктура каждого урока определяется его типом и поэтапно отражает тот вид деятельности учителей



и учащихся, который обеспечивает достижение цели этого урока. Микроструктура каждого типа урока содержит приемы и средства деятельности учителя и учащихся, обеспечивающих реализацию каждого элемента его макроструктуры. Осознание закономерных связей между потребностями личности и целью, типом, макро - и микро- структурой уроков различных типов предоставляет учителю свободно и сознательно определять типы уроков, планировать организацию процесса обучения в тематическом, курсовом, предметном и личностном измерениях.

Последняя глава книги посвящена раскрытию условий организации личностно ориентированного обучения, а также характеристике достигаемых результатов, их критериев, способов и средств определения.

Относительно условий организации обучения. Доказано, что главным условием организации личностно ориентированного обучения истории в основной школе является такое построение процесса обучения, которое направлено на комплексную актуализацию системы эмоционально-ценностных отношений личности. Именно единство определенных эмоционально-ценностных отношений человека к действительности обеспечивает ее духовную и психологическую цельность, моральное здоровье и психологическое благополучие. В результате системного анализа психолого-педагогической литературы определены вид, сущность, структура каждого из тех эмоционально-ценностных отношений личности, которые актуализируются средствами школьного исторического образования.

Доказано, что другим главным условием организации личностно ориентированного обучения истории в основной школе является использование личностно-созидающей ситуации – той, которая мобилизует силы личности, актуализирует систему эмоционально-ценностных отношений и играет роль мотиватора учебной деятельности учащихся.

В процессе исследования выявлены такие виды педагогических ситуаций: заинтересованности в познании, стремление к успеху в деятельности, проблемные, выбора и роли, взаимодействия (сотрудничества). С помощью целенаправленного конструирования этих ситуаций утверждаются и учитываются психологические механизмы, рассчитанные на максимальное привлечение к процессу обучения всех компонентов структуры личности (сознания, эмоций, воли, самосознания) в социальном и межличностном взаимодействии. Показано место каждой из этих ситуаций в системе личностно ориентированного обучения, приемы, средства и желаемые результаты их конструирования.

Что касается *результатов* обучения, то установлено, что в педагогической и методической науке существуют различные подходы к толкованию категории „результаты обучения”. Что общественные процессы влияют на восприятие, осознание и понимание научной мыслью содержания и структуры этого понятия, а соответственно – на определение критериев, по которым устанавливается эффективность обучения. Выявлено, что результаты личностно ориентированного обучения (как и всякого другого типа обучения) различаются: 1) по характеру - на функциональные (уровень

решения учебного задания) и психологические (осознание и переживание полученного результата деятельности); 2) по знаку - на положительные и отрицательные.

Приемы, средства и формы проверки функциональных результатов лично ориентированного обучения адекватны: характеру учебной цели (познавательная, развивающая, воспитательная); компоненту усваиваемого содержания образования (информационный, операционный, творчески-поисковый, ценностно-смысловой, коммуникативный); виду деятельности учащихся, которая обеспечивает усвоение данного содержания и достижение данной цели (познавательно-репродуктивная, репродуктивно-практическая, творчески-поисковая, ценностно-смысловая, интерактивная).

Главным приемом проверки является постановка учебного задания определенного вида. Средством проверки определена система учебных заданий, которая отвечает всем компонентам (факторам) процесса лично ориентированного обучения. К этой системе относятся задания следующих видов: познавательные задания репродуктивного характера, практические задания репродуктивного характера, творчески-поисковые задачи разной направленности, ценностно-смысловые (оценочные) задания, интерактивные задания.

Сделан вывод, что функциональные результаты обучения не являются единственными и всегда сопровождаются психологическими результатами. Психологические положительные результаты обучения представлены теми новообразованиями в структуре личности, которые обеспечивают продвижение подростка на пути позитивной самореализации и идентификации, самосознания и самоопределения. Под мотивирующей действенностью эмоционально-ценностных отношений мы понимаем ту меру переживания и осознание личностью собственных духовных и жизненных ценностей, которая предопределяет ее готовность к самореализации в соответствующей этим ценностям деятельности.

Весомым психологическим результатом процесса обучения являются также образы „Я - концепции” личности школьника. По данным исследования „Я - концепция” личности представляет собой психологическое образование, которое интегрирует весь опыт личности. Рефлексивное осознание личностью собственной „силы” или „слабости” в учебном процессе, то есть возникновение собственного образа „Я” (или „Я - успешный”, или наоборот, „Я - неудачник”) - вот общий психологический результат обучения.

Проведенное в ходе исследования экспериментальное обучение истории в основной школе на теоретико-методологических и методических принципах лично ориентированного обучения, обеспечило высокую эффективность образовательно-воспитательного процесса, привело к комплексной реализации познавательного, развивающего и воспитательного потенциалов предмета, обеспечило достижение не только необходимых функциональных, но и психологических результатов. Так, определение теоретико-методических основ построения лично ориентированного

обучения истории в школе дало возможность создать соответствующую модель учебно-воспитательного процесса, а результатом ее внедрения в практику обучения истории в основной школе стало то, что ученики экспериментальных классов показали значительно более высокий уровень способности и готовности к решению познавательных (репродуктивных), практических (репродуктивных), творчески-поисковых, ценностно-смысловых, интерактивных заданий, чем учащиеся контрольных классов. При этом их самосознание состояло из позитивных образов „Я”, отвечавших разным видам их продуктивной учебной деятельности.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

Образец тематического плана по теме: «Древний Египет»

Разработка выполнена студенткой 5 курса Лаврук Е.

Дата	Тема урока	Тип урока. Дидактическая цель
03.10	Природа, население и хозяйство Древнего Египта	<b>Урок усвоения и применения умений.</b> Развить умения работы с атласом и контурной картой, анализировать учебный текст и обеспечить умение передавать исторический материал своими словами.
05.10	Образование Египетского государства	<b>Урок усвоения новых знаний.</b> Организовать учебный процесс таким образом, что бы ученик в полной мере познал ход исторического процесса.
10.10	Расцвет Древнеегипетского государства	<b>Урок усвоения и применения умений.</b> Развить картографические умения, научить работать с текстом и иллюстрациями, научить ученика высказывать собственную точку зрения.
12.10	Религия, мифология египтян	<b>Проблемный урок.</b> Правильно направить учеников на решение проблемы, а именно: Почему же египетские боги предстают нам в образе животных.
17.10	Пирамиды, гробницы, храмы египтян	<b>Урок переживания ценностей и смыслов.</b> Актуализация личных моральных отношений к эксплуатации населения Древнего Египта при постройке культовых сооружений для государства. Познать эмоциональные способности ученика в процессе организации ценностно-смысловой деятельности.
19.10	Письменность, образование и наука в Египте	<b>Комбинированный урок.</b> В комплексе достичь стремления учащихся к познанию материала, развить способность работы с иллюстрацией и самостоятельно мыслить, переживать ценности данной эпохи.
24.10	Тематическая аттестация	<b>Урок контроля и коррекции.</b> Проверить: достигнуты ли образовательные, развивающие, воспитательные задачи данной темы. И какие компоненты содержания исторического образования по теме «Древний Египет» усвоены учениками. Подкорректировать допущенные ошибки по данной теме.

## **Конспект урока (образец)**

Разработка студентки 4-го курса исторического факультета Заблоцкой Н.

**Тема:** Возникновение Древнеегипетского государства

**Тип урока:** усвоение новых знаний

**Цели:**

**Образовательная:** усвоить факты, понятия, закономерности связанные со становлением Древнего Египта.

**Развивающая:** сформировать умения: устанавливать взаимосвязи между природными условиями и хозяйством Египта, навыки работы с текстом, развитие речи, мышления.

**Воспитательная:** воспитать ценностное отношение к истории и культуре древней цивилизации, привить интерес к предмету «история».

**Оборудование:** карта Египта, таблица, схема, рисунок с изображением египтян. Учебник: А. Бондаровский, В. Власов. История Древнего Мира: Учебн. для 6 класса общеобр. учебн. завед. – К.: Генеза, 2006.

**Основные термины и понятия:**

Дельта, номы, класс, государство, шадуф, рабы, рабовладельцы

**Макроструктура урока:**

I. Актуализация,

II. Мотивация,

III. Тема, цель, задачи

IV. Первичное восприятие

1. Природные и географические условия возникновения Древнеегипетского государства.
2. Население Древнего Египта.
3. Политическое Объединение Египта.

V. Осмысление.

VI. Обобщение и систематизация.

VII. Итоги.

VIII. Д/З.

**Ход урока:**

**I. Актуализация опорных знаний.**

Беседа по вопросам:

1. Что такое цивилизация?
2. Где возникли первые цивилизации?
3. Какую роль играл природный фактор в формировании первых цивилизаций?

Беседа по вопросам поможет закрепить уже имеющиеся у учащихся представление о том, что в эпоху неолита (6тыс.- 4тыс.лет до н.э.) в жизни и развитии людей произошли значительные изменения: переход от охоты и собирательства к земледелию и скотоводству, появление ремесла; стали возникать города как центры ремесла и торговли. Города становились и центрами первых цивилизаций.

**II. Мотивация**

Сегодня мы переходим к изучению Стран Древнего Востока, а точнее к истории древнеегипетской цивилизации. Египетская культура оставила след в развитии античной медицины, астрономии. Египетская скульптура повлияла на формирование древнегреческого искусства. Египетская культура повлияла на

развитие всей мировой культуры. Познания египтян в медицине используют и сегодня. Иригационная система сохранилась до наших дней, и активно используется местными жителями.

### III. Постановка темы урока:

**Тема:** Возникновение Древнеегипетского государства  
(записана на доске учителем заранее )

**План урока:** (записан на доске заранее, комментируется учителем)

1. Природные и географические условия возникновения Древнеегипетского государства.
2. Население Древнего Египта.
3. Политическое Объединение Египта.

### IV. Изучение нового материала

1. Ребята, давайте совершим путешествие в удивительную страну, которая возникла на берегах реки Нил – Древний Египет.

После этого учитель показывает на карте р. Нил, Нижний и Верхний Египет, дельту Нила, пороги. Объясняет понятие «ил» и его значение для развития земледелия в Египте..

Задание: откройте §8 (стр.53), прочитайте в пункте 1 третий и четвертый абзац. Учитель делит класс на две группы:

Первая группа отвечает на вопрос: что способствовало развитию земледелия и скотоводства в Древнем Египте?

Вторая группа отвечает на вопрос: Что препятствовало развитию земледелия и скотоводства в Древнем Египте?

После обсуждения вопроса в группах, к доске выходят по одному представителю от каждой группы, и записывают в таблицу свои ответы.

Заполненная таблица может иметь следующий вид:

#### Влияние природных условий на развитие земледелия и скотоводства

Способствовали развитию	Препятствовали развитию
Нил – источник влаги	жаркий сухой климат
На берегах реки оседал ил – источник плодородия почв	Засух и
Большое кол-во солнечных дней в году - возможность получения двух урожаев в год	Болотистая местность

Итак, ребята, мы уже знаем, какие сложные природно-климатические условия были в Египте, но, не смотря на это, люди научились выживать на этих землях.

2. Что же собой представляло население Древнего Египта?  
(Учитель обращает внимание детей на рисунок с изображением египтян) Первые жители появились в долине Нила в V тыс. до н.э. Это были люди среднего роста, крепкого телосложения, с черными волосами. Мужчины носили короткие юбки, а женщины длинную одежду. Жители охотились, занимались рыбной ловлей, выращивали пшеницу, ячмень, лен, разводили свиней, быков и коз. Поначалу люди селились на крайних землях долины, т.к. их пугали ежегодные разливы Нила. Но с развитием земледелия они начали двигаться к руслу Нила.

Если землю долины не орошать, она за несколько дней высохнет на жарком солнце. Поэтому египтяне начали строить каналы, осушать болота. Речной ил ежегодно возобновлял плодородие земли. Территорию, что находилась выше уровня разлива, приходилось орошать с помощью шадуфа (устройство, по структуре напоминающее «журавель», использовалось для поднятия воды на более высокий уровень), что в свою очередь увеличивало площадь орошаемых земель. Земледелие было основным занятием египтян. На поля загоняли скот, чтобы он втоптывал зерно в землю (этот способ применяют и сегодня).

С началом обработки меди и изготовления посуды в Египте развиваются ремесла. Большая урожайность обусловила появление излишков - остаточного продукта. Остаточный продукт (излишки) оседал в руках знати, постепенно в ее руках оказались большие богатства.

Раннее, чем у других народов, в Египте возникает неравенство и личная собственность (форма присвоения, при которой орудия труда и продукты принадлежат отдельным людям). Эксплуатация бедных слоев усиливалась. Пленников, которых ранее убивали, сейчас начали превращать в рабов. Их даже называли «живые убитые».

#### Беседа по вопросам:

1. С какой целью люди строили каналы?
2. Как орошали земли, которые находились выше разлива реки?
3. Как возникло деление людей на богатых и бедных?

Вместе с возникновением неравенства в Египте возникает и деление на классы – большие группы людей, среди которых одна группа эксплуатирует другую (т.е. присваивает результаты ее труда). А с разделением общества на классы появляется государство (способ организации общества, который обеспечивает верховенство одной группы населения над другой)

#### 3. Учитель комментирует схему

(заготовленную заранее на доске):

Жители каждого большего поселка строили ирригационную систему, которая состояла из каналов. Такой поселок становился центром округа – номом. Во главе каждого нома стоял правитель – номарх. Между номами постоянно шла борьба, Ном-победитель присоединял себе ном, который проиграл. В III тыс. до н.э. утвердились 2 государства – Верхний Египет (на юге) и Нижний Египет (на севере в дельте Нила).

Но в 3100г до н.э. Верхний (южный) Египет, во главе с царем Мином покорил Нижний (северный) Египет, и создал единое государство. Со временем египетских царей стали называть фараонами. Фараон считался не только правителем, его почитали как Бога.

#### **V. Осмысление нового материала:**

Итак, ребята посмотрите внимательно на схему:

1. Рассмотрите иллюстрацию на странице 39 (1, 2, 3), а затем – изображение на древнем рельефе и на их основе докажите, что победитель, который объединил державу был правителем Верхнего Египта.
2. Глядя на таблицу, перечислите факторы, которые благоприятно влияли на развитие земледелия и скотоводства в Древнем Египте?

Нил- источник влаги

На берегах реки оседал ил

Большое кол-во солнечных дней в году

3. Используя иллюстрацию учебника на странице 38, расскажите, что представляла собой оросительная система в Египте.

4. Прочтите утверждения Геродота на странице 38 учебника и выскажите свое мнение: действительно ли египтяне «легко добывают свой хлеб»?

#### **VI. Проверка усвоения нового материала (понятий):**

Диктант:

1. Древний Египет возник в долине реки- .....(Нил)

2. Узкая речная долина расширялась на севере, расходилась рукавами, которые впадали в Средиземное море, образуя - .....(Дельту)

3. После разлива Нила, на полях оседал - .....(Ил)

4. Поселок, жители которого строили ирригационную систему - ....(Ном)

5. Рабовладельцы эксплуатировали крестьян и .....(Рабов)

6. Египетских царей стали называть .....(фараонами)

#### **VII. Итоги Урока:**

Фронтальная проверка диктанта.

На доске записывается правильный ответ; методом взаимопроверки ученики оценивают работы одноклассников; в ходе опроса учитель выясняет, какие вопросы вызвали наибольшее затруднение.

Учитель объявляет и комментирует оценки.

#### **VIII. Домашнее задание:**

(учитель записывает на доске и объясняет задание)

1. Проработать текст §7 (стр. 36 - 40 );

2. Представь себя путешественником... Составь рассказ о своем путешествии по Древнему Египту?

3. Объясни, как ты понимаешь слова Геродота «Египет – дар Нила».

#### **Конспект урока (обрзец)**

**Разработка** урока студентки 4-го курса исторического факультета **Чиж М.**

**Тема:** «Расцвет Древнеегипетского государства».

**Тип:** Урок усвоения и применения умений.

Цели урока:

#### **Образовательная:**

1. Усвоить такие понятия: племена гиксосов, Внутренняя политика, Внешняя политика, реформа Хатшепсут, Тутмос III, Эхнатон, Рамзес II.

2. Усвоить следующие факты: Египет времён Нового царства; царица Хетшепсут; правление фараона Тутмоса III; фараон – реформатор Эхнатон; Рамзес II – воин и зодчий; упадок власти фараонов.

3. Усвоить причинно-следственные связи: Завоевание Египта гиксосами – освободительная война – начало Нового царства; военные амбиции Тутмоса III – превращение Египта в мировую державу; слабость характера фараона – усиление жречества – упадок государства – завоевание Египта.

#### **Развивающая:**

Развить у ученика картографические умения; научить работать с текстами и иллюстрациями; помочь ученику научиться высказывать собственную точку зрения.

#### **Воспитательная:**



Осознавать и переживать морально-эстетические смыслы и ценности, которые включает в себя тема; привить ученику чувство ответственности за качество выполнения практического задания.

### **Макроструктура:**

Актуализация опорных знаний учащихся о способах деятельности – 5 мин.

Мотивация практической деятельности – 2 мин.

Постановка задач урока – 2 мин.

Поэтапная организация практической деятельности: – 26 мин.

а) инструктаж (введение нового способа деятельности);

б) отработка приема в коллективной деятельности по образцу;

в) отработка приема в индивидуальной самостоятельной работе;

Проверка качества выполнения практических заданий – 5 мин.

Подведение итогов – 3 мин.

Домашнее задание – 1 мин.

### **Деятельность учителя.**

#### **Актуализация:**

На прошлом уроке мы с вами изучали тему: «Образование Египетского государства», давайте вспомним:

1. Что такое государство? Существовало ли оно в Египте? Докажите свою точку зрения.

2. Кому принадлежала высшая власть в Египте?

3. На какие периоды учёные разделяют историю древнего Египта?

#### **Мотивация:**

Как мы уже с вами вспомнили, учёные разделяют историю Древнего Египта на Древнее царство, Среднее царство и Новое царство. Сегодня мы приступаем к изучению Нового царства. На этот период приходится самая интересная и трагическая веха истории Древнего Египта. Ведь в этот период государство достигло своего наивысшего могущества, но за очень короткое время пришло в упадок. История Египта этого времени полна загадками и в тоже время о ней известно очень много. Сегодня мы перенесемся в это время и узнаем о тайнах фараонов.

#### **Постановка темы урока:**

Итак, откроем тетради и запишем тему нашего урока: «Расцвет и упадок Древнеегипетского государства». Сегодня мы познакомимся с выдающимися фараонами Нового царства, а так же узнаем, почему и как это государство пришло в упадок.

#### **Организация практической деятельности в контексте изучения нового материала:**

В XVII в. до н.э. Египет был завоёван племенами гиксосов. *Запишем в тетради, что гиксосы – это племена завоевавшие Египет.* Они господствовали более ста лет, жестоко обращаясь с мирным населением, разрушая храмы. Гиксосы сражались на колесницах, запряжённых лошадьми, которых в Египте до этого не знали. Египтяне заключили военный союз с соседними государствами и в 1551г. до н. э. прогнали гиксосов со своей территории. С этого времени (середина XVI в. до н. э.) начинается третий период в истории Древнего Египта – Новое царство.

**Задание:** *Откройте свои атласы и найдите Египет времён Нового царства. Теперь в своих контурных картах обозначьте цветом границы Нового царства.*

В это время Египет достигает мировой мощи. Его власть простирается на соседние страны. Столицей Нового царства стал город на юге страны — Фивы.

**Задание:** Найдите этот город на контурной карте и подпишите его, как столицу Египта. Покровителем Фив считался бог солнца Амон, который с этого времени стал главным богом для всего Египта.

**Инструктаж:** Начертите в тетради таблицу «Фараоны Нового царства», которая представлена на доске и, по мере моего рассказа, заполните. Нужно отметить годы правления фараонов и то, что они сделали для Египта. Слушая мой рассказ о каждом фараоне, выделяйте главное и коротко пишите в графу напротив его имени и времени царствования.

#### **Отработка приема в коллективной работе:**

Напротив Фив, в окружении скалистых гор, и ныне можно увидеть величественные руины храма-гробницы Хатшепсут (XV в. до н. э.). Царица организовала военную экспедицию в Пунт, чтобы привезти оттуда благовония.

Она велела скульптору увековечить этот поход на барельефах своего храма-усыпальницы. Хатшепсут — «первая среди прекраснейших» — правила Египтом 22 года, не подпуская к трону своего пасынка Тутмоса. Надев двойную корону Верхнего и Нижнего Египта и подвязав искусственную бородку, царица появлялась в тронном зале, где принимала сановников и послов. Но вот толпы плакальщиц возвестили о смерти царицы. Роскошный саркофаг с её телом поставили на полозья, и быки по горячему песку пустыни поволокли его к уже выстроенной гробнице.

*Чье имя мы запишем в таблицу под №1? Годы правления? Какие качества отметим? (Записывают).*

Великим завоевателем был царь Нового царства Тутмос III. За время его правления территория Египетского государства увеличилась в три раза. Имея сильную армию (схема 3 в учебнике), он завоевал страны восточного Средиземноморья — Палестину и Сирию, страну на южных границах Египта — Нубию и другие.

**Задание:** Просмотрите в учебнике иллюстрации на стр. 47. Как армия египтян была вооружена? Из каких войск она состояла?

Завоёванные государства выплачивали Египту дань. Во всех завоёванных странах строились крепости и размещались египетские военные гарнизоны. Всего Тутмос III осуществил 17 походов. Он превратил Египет в могучую мировую державу.

*Что мы запишем в таблицу про этого царя?*

В XIV в. до н. э. царём стал юный Аменхотеп IV. Он отказался поклоняться старым богам Египта, поссорился со жрецами и установил единый культ бога солнца Атона. Царь построил на новом месте столицу, которую назвал Ахетатон, то есть «Город солнечного горизонта», а себе взял новое имя — Эхнатон, что означает «угодный богу Атону». Эхнатон сочинял гимны в честь бога солнца. Супругой царя была Нефертити (это имя означает «прекрасная пришла»).

#### **Выполнение практического задания в самостоятельной работе:**

**Задание:** На стр.62 прочтите самостоятельно (про себя) текст учебника об Эхнатоне и заполните таблицу самостоятельно.

Эхнатон правил 17 лет. Пока фараон-реформатор наслаждался радостями семейной жизни и сочинял стихи, его государство постепенно разрушалось. Покорённые народы не чувствовали уже железной руки фараона. После его смерти (в 1347г. до н. э.) жрецы восстановили прежние порядки. Столицей снова стали

Фивы. Жрецы стёрли со всех надписей имя ненавистного им царя. А для египтянина не было наказания страшнее, чем лишиться своего написанного имени.

**Задание:** *Я продолжу рассказ. Ваша задача, прослушать и продолжить заполнять таблицу самостоятельно. Выберите главное, что вы запишете в таблицу про этого царя?*

Этот фараон, живший в XIII в. до н. э., ещё при жизни заслужил от народа имя «Великий». Силой оружия он вернул Египту утраченные земли. Подобно остальным фараонам он использовал огромные массы пленных, захваченных в других странах, на принудительных государственных работах.

Об этом мы узнаём из Библии; в ней рассказывается, как Рамзес II заставлял работать в качестве рабов жителей Палестины □ евреев. Когда евреям наконец было разрешено вернуться на родину, то из Египта ушло 600 тысяч человек. Рамзес II прославился также как зодчий. За время его правления было построено много новых храмов, которые поражают гигантскими размерами, и украшено много старых.

*Запишем в таблицу имя Рамзеса II. Что мы запишем в таблицу про этого царя?*

**Задание:** *Вы слышали рассказ о выдающихся фараонах периода Нового царства. Кого из фараонов вы считаете наиболее мудрым правителем? За какие поступки и качества вы его считаете лучшим и почему?*

Но уже после Рамзеса II государство постепенно теряло свою мощь. Всё чаще и чаще Египту приходилось защищать свои рубежи от вражеских нашествий. В это время, в XIII—XII вв. до н. э., в бассейне Средиземного моря появились новые племена — «народы моря», как называли их египтяне. Они нападали на Египет, мешали вести торговлю. В этих условиях усиливалась власть жрецов. Уже не фараона, а главного жреца стали считать сыном бога Амона. Жрецы навязывали царям свою волю. Так постепенно Египетское государство приходило в упадок.

В VI в. до н. э. персы завоевали Египет и включили его в состав своей империи. Так пришло к упадку это великое государство, которое так и не смогло больше стать таким же величественным и могущественным.

**Обобщение и систематизация, проверка качества выполнения практических заданий:**

На сегодняшнем уроке мы познакомились с историей Египта, периода Нового царства. Мы узнали, что это именно тот период, когда Египет приобрёл своего наивысшего могущества и превратился в мировую державу. Мы ближе познакомились с выдающимися фараонами этого периода, узнали и записали в тетради их главные заслуги. И, наконец, мы выяснили, как и по каким причинам, это государство было завоёвано другими народами.

Проверим, как вы заполнили таблицу и какие качества вы отметили у разных фараонов (беседа с опорой на записи в тетради).

Проверьте качество заполнения таблицы у своего соседа, оцените его работу (ученики занимаются взаимопроверкой).

**Подведение итогов урока:**

Учитель подводит общие итоги работы класса, выделяет самые высокие результаты практической деятельности, предлагает учащимся осознать уровень своей успешности на уроке. Выставляет оценки. Поясняет, почему и за что были выставлены такие баллы.

**Домашнее задание:** Параграф 9. Выполнить задания в конце параграфа (Учитель поясняет ученикам непонятные для них вопросы д/з).

## Деятельность учащихся.

### На этапе актуализации:

1. Что такое государство? Существовало ли оно в Египте?

**Ответ:** Государство - это такая система власти, когда общий порядок поддерживается с помощью специальных людей и организаций - чиновников, надсмотрщиков, жрецов, армии. Государство в Египте существовало т.к. Здесь существовала целая армия чиновников, которые следили, чтобы каждый подданный платил налог и таким образом поддерживался порядок в стране. Ещё существовал правитель и своя армия.

2. Кому принадлежала высшая власть в Египте?

**Ответ:** Высшая власть в Египте принадлежала царю – фараону. Но не малым влиянием в стране пользовались вельможи, чиновники, жрицы.

3. На какие периоды учёные разделяют историю древнего Египта?

**Ответ:** Историю Древнего Египта учёные разделили на три периода: Древнее царство, Среднее царство и Новое царство.

Древнее царство – 3000 – 2800 г. до н.э.

Среднее царство – 2800 – 1300 г. до н.э.

Новое царство – 1580 – 1050 г. до н.э.

### На этапе выполнения практической деятельности:

**Задание:** Начертите в тетради таблицу «Фараоны Нового царства», которая представлена на доске и по мере моего дальнейшего рассказа и чтения текста учебника вы её будете заполнять. Нужно отметить имена, фараонов, годы их правления и что они сделали для Египта.

### Фараоны нового царства

(предполагаемый результат практической деятельности учащихся на уроке)

Имя фараона	Век правления	Что сделал за годы своего правления
Хатшепсут	XV в. до н.э.	Организовывала экспедиции, была жадная к власти. Правит Египтом 22 года, не подпуская к трону своего пасынка Тутмоса.
Тутмос III	1504 – 1491 г. до н.э.	Великий завоеватель. За время его правления территория Египетского государства увеличилась в три раза. Имея сильную армию, он завоевал страны восточного Средиземноморья - Палестину и Сирию, страну на южных границах Египта - Нубию. Превратил Египет в могучую мировую державу
Эхнатон	XIV в. до н.э.	Правит Египтом 17 лет. Он отказался поклоняться старым богам Египта, поссорился со жрецами и установил единый культ бога солнца Атона. Царь построил на новом месте столицу, которую назвал Ахетатон, то есть «Город солнечного горизонта», а себе взял новое имя - Эхнатон, что означает «угодный богу Атону». Вошёл в историю, как фараон - реформатор.
Рамзес II	XIII в. до н.э.	При жизни заслужил от народа имя «Великий». Силой оружия он вернул Египту утраченные земли. Использовал огромные массы пленных, захваченных в других странах, на принудительных государственных работах. За время его правления было построено много новых храмов

## **Конспект урока (образец)**

**Разработка** урока студентки 4-го курса исторического факультета **Лаврук Е.**

**Тема** урока: Письменность, образование и наука в Египте.

**Тип** урока: Комбинированный урок.

### **Цели урока:**

#### **Образовательная:**

1. Усвоить такие понятия: иероглифы, Розетский камень, папирус, астрономия, геометрия, Жан Шампольон.

2. Усвоить факты: язык древних египтян, на чём писали древние египтяне, египетская школа, научные знания в Древнем Египте, зарождение медицины и математики в Египте.

3. Усвоить причинно-наследственные связи: случайная находка и знание древнегреческого языка- расшифровка иероглифов; старание в учёбе в египетской школе- почётная профессия; хозяйственная деятельность египтян- приобретение знаний в медицине и математике.

#### **Развивающая:**

Сформировать у учеников умения:

1. Правильно работать с историческими документами и иллюстрациями в учебнике.

2. Сформировать способность активно и самостоятельно мыслить.

#### **Воспитательная:**

Научить ученика переживать ценности и смыслы данной эпохи и сопоставлять их со своими ценностями и переживаниями.

#### **Макроструктура:**

Актуализация опорных знаний ученик- 5 мин.

Мотивация учебной деятельности- 2 мин.

Сообщение новой темы- 1 мин.

Первичное восприятие нового материала (организация познавательной деятельности)- 13 мин.

Организация практической – 10мин.

Организация творческо-поисковой – 5 мин.

Организация ценностно-смысловой деятельности – 4 мин.

Обобщение и подведение итогов- 4 мин.

Домашнее задание- 1 мин.

### ***Деятельность учителя***

#### **Актуализация:**

1. Вспомните, кем египтяне считали своего царя и почему?

2. Почему египетские пирамиды считаются чудом света?

3. Вспомните, кто такие писцы и чем они занимались?

#### **Мотивация:**

Давайте с вами на сегодняшнем уроке мысленно переместимся в Древний Египет. Закройте глаза и представьте долину Нила с её живописными уголками природы, уже знакомыми нам пирамидами, людьми, одетыми в лёгкую одежду и с париками на головах и конечно же с величественным, всеми почитаемым фараоном. Представьте, что мы встретили старца, который стал нашим проводником по Египту. Мы вместе с ним заглянем в египетскую школу, посмотрим, как же там учились дети, побываем в жилище египтянина, узнаем, как развилась математика и медицина и как были расшифрованы письмена древних египтян.

### **Сообщение новой темы урока:**

Давайте откроем тетради и запишем сегодняшнюю тему урока: «Письменность, образование и наука в Древнем Египте». Сегодня этим проводником буду я, и мы узнаем, как жили, учились и познавали новые науки древние египтяне.

### **Первичное восприятие нового материала:**

Язык, на котором говорили древние египтяне, исчез очень давно. В наше время жители Египта говорят на арабском языке. В самом Египте сохранилось много разных памятников покрытых древними египетскими письменами - иероглифами. Но уже не было людей, которые умели бы их читать. Поэтому долго их не могли расшифровать.

В 1821 г. французский учёный Жан Шампольон расшифровал иероглифы. Ему помог случай. В Египте возле села Розетта солдаты рыли окопы. Вдруг лопата одного из них наткнулась на что-то твёрдое. Это была каменная плита, покрытая письменами. Плиту, которую по месту находки назвали «Розеттский камень», отвезли в музей.

Учёный увидел, что надписи на ней делятся на три части. Сверху был текст на греческом языке, а на двух нижних – находились древние египетские иероглифы. Прочитав греческий текст, он сопоставил его с египетскими буквами, так постепенно были расшифрованы иероглифы.

Мы узнали, как были расшифрованы иероглифы. Но на чём их писали? Отправимся в дельту Нила, там растёт много тростника – папируса. Из папируса египтяне делали лёгкие лодки, а потом научились изготавливать материал для письма, который тоже называли папирусом.

Как же его делали? Сначала папирус косили, затем разрезали каждый стебель на длинные полоски и накладывали их концами друг на друга. Рубцы сплющивали деревянным молотком. На этот кусок накладывали другой слой, параллельно первому, и снова били молотком. Выделяющийся сок скреплял полоски. Готовый папирус складывали в свиток.

Может, украинское слово «папір» происходит от слова «папирус»? Подумайте над этим.

Папирус был дорогим материалом, и часто египтяне использовали старые папирусы для новых записей, предварительно смыв с них краску.

Теперь отправимся в египетскую школу. В школах учились мальчики, а иногда и девочки. Писать учились на черепках разбитой глиняной посуды, а потом – на старых папирусах. Если ученик успешно осваивал письмо, ему давали чистый папирус. Учиться в египетской школе было трудно, ведь иероглифов было несколько тысяч. Неудачников били.

На одном папирусе сохранилось поучение сановника Ахтоя своему сыну. Отец убеждал сына не лениться, хорошо учиться и стать писцом.

*Как вы думаете почему?* Египетские писцы писали заострёнными тростинками. Они носили с собой деревянный пенал с принадлежностями для письма и двумя чашечками для чёрной и красной красок.

*Как вы думаете, почему?* Потому, что писали они чёрной краской, сделанной из сажи, а начальную букву новой строки или дату выводили красной краской.

Сейчас мы познакомимся с научными знаниями египтян, а вы в тетради будете записывать, что же египтяне изобрели первыми. Египтяне были

земледельцами. Их календарь был связан с разливами Нила и состоял из 12 месяцев, а месяц из 30 дней. Появление на небе звезды Сириус, считалось началом нового года.

Каждый день жрецы наблюдали за звёздным небом и объединили звёзды в созвездия, напоминающие очертания животных. Например, созвездие Большой Медведицы они называли Ногой Быка и рисовали его в виде бычьей ноги. Чтобы наблюдать за звёздами, необходимо было уметь определять время. Египтяне изобрели часы - сначала солнечные, а позже водяные.

Египетские врачи были известны во всём мире. Их приглашали к себе цари других стран. Виновниками всех заболеваний считались злые духи. Поэтому больного лечили не только лекарствами, но и заклинаниями, молитвами. Лекарства изготавливали из растений, минералов и животных. Например, это был чеснок, лук, салат, огурцы, лотос и даже папирус. Из минеральных веществ упоминаются железо, свинец, сода, алебастр, глина. При раскопках учёные нашли в Египте много бронзовых хирургических инструментов и 10 медицинских папирусов с описанием болезней и рецептами. Среди них папирус длиной 20,5 метров.

Математика возникла в Египте благодаря практическим потребностям людей. Например, ремесленнику нужно было знать, сколько частей олова следует прибавить к меди, чтобы получить бронзу; стекольщику – сколько взять соды и песка, чтобы выплавить стекло. Царские писцы вычисляли, какого размера поле у крестьянина и сколько зерна с него он может собрать. Архитекторы подсчитывали, сколько рабочих необходимо для строительства храма.

Измеряя земельные участки, роя каналы, сооружая храмы, дворцы, пирамиды, египтяне постоянно должны были вычислять длину, ширину, площади, углы. Так появилась наука геометрия, которая в переводе с греческого означает «измерение земли».

**Организация практической, творческо-поисковой и ценностно-смысловой деятельности.**

**Задания практического характера:**

- 1.Посмотрите на страницу учебника, где изображена фотография египетского обелиска с иероглифами. (С.58) Рассмотрите иероглифы, выделите те из них, что наиболее часто встречаются. Предположите, что могут означать эти иероглифы? Попробуйте их изобразить в тетради. Легко ли научиться такому виду письма?
- 2.Прочитай древний текст «Прославление писцов» на странице учебника. Выбери те предложения, которые говорят о почётности этой профессии в Древнем Египте.
3. Перерисуйте в тетрадь процесс изготовления папируса (С.60)

**Задания для организации творческо-поисковой деятельности:**

- 1.Чем календарь древних египтян похож на современный календарь, и чем он отличается от него?
- 2.Почему можно утверждать, что египтяне высоко ценили грамотность?
3. В Египте считалось, что книга лучше «роскошного дворца»? А были ли в Египте книги?
4. Как вы думаете, тайны египетских пирамид разгаданы до конца? Подумайте, какую, на ваш взгляд, главную тайну хранят эти пирамиды.
5. Рассмотрите иллюстрацию 4 на С.62. Какими знаниями должны были владеть архитекторы, чтобы выстроить такой храм?

**Вопросы ценностно-смыслового характера:**

1. Кем бы вы хотели «быть» в Древнем Египте: писцом, астрологом, лекарем, математиком и т.д. Почему?

2. Учиться в египетской школе было тяжело. Как вы думаете, стоило ли это таких усилий и почему? Какое отношение к образованности и учености в современном нам мире? Есть ли сходство? Почему?

3. На твой взгляд, почему жители Египта боялись писцов и в тоже время уважали их? Можно ли сочетать эти два чувства?

4. Прочтите слова из «Книги мертвых», с которыми умерший обращался к богам во время «суда Озириса» (С. 61) Сделайте вывод о тех человеческих качествах, которые по верованиям египтян, отвечали требованиям богов.

#### **Обобщение и подведение итогов:**

На сегодняшнем уроке мы с вами еще ближе познакомились с культурой Древнего Египта. Мы смогли соприкоснуться с её традициями. Узнали, как были расшифрованы иероглифы, как египтяне делали папирус, побывали в египетской школе, узнали, как лечили людей. А самое главное, мы познакомились с изобретениями египтян, которыми человечество пользуется и сегодня. Учитель проводит оценивание работы учеников. Выставляет оценки за активность и комментирует их.

**Домашнее задание:** Подготовка к тематической аттестации. Повторить §§ 7 – 11.

#### **Деятельность учащихся:**

##### **На этапе актуализации:**

1. Вспомните, кем египтяне считали своего царя и почему?

**Ответ:** Египтяне воспринимали своего царя как живого бога. Для них он был наделён сверхъестественной силой, которая помогала ему проявлять мудрость в государственных делах, одерживать победы в войнах, поддерживать нерушимость мирового порядка.

2. Почему египетские пирамиды считаются чудом света?

**Ответ:** Людей ещё в древности поражали огромные размеры пирамид. Например, высота пирамиды Хиопса – 137м. Чтобы обойти пирамиду вокруг, нужно пройти по песку целый километр. Известно, что пирамиду строили 20 лет, а дорогу к ней – 10 лет. Ещё в древности пирамида считалась математической загадкой. Четыре грани сориентированы на 4 стороны света, а высота составляет одну миллиардную часть расстояния от Земли до Солнца.

3. Вспомните, кто такие писцы и чем они занимались?

**Ответ:** Писцы – это чиновники в Древнем Египте, которые регулярно проводили перепись населения, чтобы регулировать плату налогов в виде продуктов труда. Так же чиновники записывали количество урожая собранного крестьянами и определяли его часть, которая пойдёт государству, а которая останется крестьянину.

##### **На этапе организации практической деятельности:**

**Задание:** Выделите предложения, которые говорят о почётности профессии писца.

**Ответ:** «Мудрые писцы»; «Их имена сохранятся на века»; «Человек угасает, тело его становится прахом и только написанное слово заставляет вспомнить его устами тех, кто передаёт это в уста других».

##### **На этапе организации творческо-поисковой деятельности:**

1. Чем календарь древних египтян похож современный календарь и чем он отличается от него?



**Ответ:** Схожесть в том, что год, как и у нас, делится на 12 месяцев, а месяц делился на 30 дней, также как и у нас большинство месяцев. А различие заключается в том, что год у древних египтян начинался с разливом Нила, то есть летом (июль).

2. Почему можно утверждать, что египтяне высоко ценили грамотность?

**Ответ:** Египтяне высоко ценили грамотность, так как очень сложно было запомнить несколько тысяч иероглифов, и это удавалось не каждому. Те же, кому удавалось выучиться, поступали на государственную службу и это считалось очень почётным и было выгодным.

3. Почему в Египте считалось, что книга лучше «роскошного дворца»?

**Ответ:** Египтяне так считали, потому что дворец можно разрушить, а содержимое хорошей книги передается из одного поколения в другое и может сохраниться на многие века. Цитата (древний папирус): «...Человек угасает, тело его становится прахом. Все близкие его исчезают с лица земли. Лишь написанное слово заставляет вспомнить его... Книга нужнее построенного дома, лучше роскошного дворца, лучше статуи в храме»,

4. Подумай, какое украинское слово происходит от слова «папирус»?

**Ответ:** От этого слова происходит украинское слово «папір».

**На этапе организации ценностно-смысловой деятельности:**

Ученики дают ответы на вопросы в соответствии с собственным пониманием моральных ценностей.

Записывают Д/З и подают дневники на оценку.

## Литература

1. Философско-психологический семинар «Личность как объект политической деятельности: очевидное или невероятное» // Практична Філософія. – 2005. № 1. - С. 228.
2. Філософія: світ людини: Курс лекцій. [Текст] /В. Табачковський, Н. Булатов та ін. – К.: Либідь. 2003. – С. 211.
3. Табачковський, В., Булатов, Н., Хамітов, А. та ін. Предмет філософської антропології. Різновиди антропологічного пізнання /Філософія: світ людини. Курс лекцій. [Текст] – К.: Либідь, 2004. – 432 с.
4. Лямцев, П. Формирование человека как личности: Социально-философский аспект. [Текст] – Л., 1982. – С. 39.
5. Розова, Т. Проблема суспільного ідеалу в релігійній філософії «Срібного віку». [Текст] //Філософська думка. 2001, №3. - С. 59.
6. Маркс, К., Энгельс, Ф. – Соч. – 2 -ое изд. – Т. 20. – С. 242.
7. Ленин, В. Полн. собр. соч. Т. 29. - С. 318.
8. Кант, И. Из «Лекций по этике» (1780-1782) [Текст] // Этическая мысль: Науч. – публицист. чтения/ Редкол.: А.Гусейнов и др. – М., 1990.- С. 320.
9. Ильченко, В.И., Шелюто, В.М. Феномен сакрального в историко-культурном пространстве. - К., 2002.
10. Сорокин, П. Человек. Цивилизация. Общество /общ. редактор А. Ю. Согомонов. [Текст] – М.: Политиздат, 1992.
11. Бердяев Н. О назначении человека. [Текст] – М.: 2006. – С.92 – 96.
12. Абишева А.К. Проблема «Я» в философии и психологии [Текст] // Философские науки. – М.: 2002. - №6.
13. Франкл, В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем. [Текст] – М.: Прогресс, 1990. – С.48. С. 51.
14. Никитин, Е.П. Духрвный мир: единый космос или разбегающаяся вселенная [Текст] // Вопросы философии. – 1991. – №3. – С.12 – 15.
15. Расел, Б. Почему я не христианин: Избранные атеист. произведения: Пер с англ. [Текст] – М.: Политиздат, 1987. – С.86.
16. Nohl, H. Die paedagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. – Frankfurt am Main, 1961. - S. 65. //Філософська думка. – 2001. - № 3. - С. 35.
17. Юнг, К. Конфликты детской души. [Текст] //Райгородский Д. Я. Психология личности. Т.1. Хрестоматия. – Самара. 2004. - С. 130 - 131.
18. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М. 1995. //Райгородский Д.Я. Психология личности. Т.1. Хрестоматия. – Самара. 2004. - С. 130 – 131.)
19. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Минск : Харвест, М., 2003. – С. 256.
20. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. [Текст] – М., 1968.
21. Леонтьев, А Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. [Текст] – М., 1983.
22. Петровский, А.В. Основы психологии личности. [Текст] // Народное образование. – 1968. - № 8.
23. Фрейд, З. Психология бессознательного: Сб. произведений [Текст] /Сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М. Г. Ярошевский. – М., 1990. – С. 425 – 439.)
24. Сорокин, П.А. Социологический этюд об основных формах общественного поведения и морали. [Текст] /П.А. Сорокин. Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов: Пер. с англ. – М., 1992. - С. 31. – 155.
25. Юнг, К. Психология бессознательного. [Текст] – М., 1994. //Райгородский Д. Я. Психология личности. Т.1. Хрестоматия. – Самара. 2004. – С. 122 – 127.)
26. Франкл, В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем. [Текст] /Общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. – М., 1990. – С. 114.

27. Юнг, К. Конфликты детской души. [Текст] – М., 1995 // Райгородский Д.Я. Психология личности. Т.1. Хрестоматия. – Самара. 2004. – С. 139.
28. Маслоу, А. Психология бытия. [Текст] – М., 1996.
29. Роджерс, К., Фрейберг, Д. Свобода учиться. [Текст] – М.: Смысл, 2002. – С. 450 – 459.
30. Эриксон, Э. Идентичность : юность и кризис : учеб.пособие / Э. Эриксон ; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых ; пер. с англ. [Андреева А. Д. и др.]. – 2-е изд. – М. : Флинта и [др.], 2006. – 341, [1] с. – (Б-ка зарубежной психологии).
31. Абромс, К. Аффективное развитие / Одаренные дет: Пер.с англ./ Общ. ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слуцкого. – М: Прогресс, 1991. – С. 324.
32. Стернберг, Р.Дж., Форсайт, Дж.Б., Хедланд, Дж. и др. Практический интеллект [Текст] / Р.Дж. Стернберг и др. – СПб.: Питер, 2002. – С. 93.
33. Райгородский, Д.Я. Психология личности. Т. 2. Хрестоматия. [Текст] – Самара., 2004. – С. 301.
34. Ковалев, А.Г. Психология личности. [Текст] – М.: Просвещение, 1969. – С. 138.
35. Abraham, H. Maslow. Eupsychian Management: A Journal, R. Irwin, Homewood. Illinois, 1965, p. 136.
36. Гин, А.А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: Пособие для учителя. [Текст] – М., 1999.
37. Толстой, Л.Н. Уголок избранных мыслей. [Текст] – С. Петерб., 1910. - Полн. соб. соч. Т.5. - С. 65 – 104.
38. Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические сочинения. [Текст] – М., 1982. С.435.
39. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям. [Текст] – К., 1972. – С. 3., 213.
40. Сухомлинский, В.А. Духовный мир школьника. [Текст] – М., 1961.
41. Сухомлинский, В.А. Мудрая власть коллектива. [Текст] – М., 1975г.
42. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. [Текст] – М.,1971. – С. 197.
43. Амонашвілі, Ш.О. До школи – у шість років. - Педагогічний пошук / Упоряд. І.М. Баженова; Пер з рос. – К.: Рад. шк. 1988. – С.4.
44. Соловейчик С.Л. Педагогика для всех. Книга для будущих родителей. [Текст] – М., 1989. – С .14 – 16.
45. Лисенкова, С.М. Коли вчитися легко : Педагогічний пошук [Текст] / Упоряд. І.М. Баженова; Пер. з рос. – К.: Рад. шк. 1988. С.86.
46. Степанов, Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. [Текст] – М., 2002. - С.88.
47. Розанов, В.В. Сумерки просвещения. [Текст] – М.,1990. – С. 96.
48. Ланкин, В.Г. Феноменологические основания личностно ориентированного образования и возможности педагогической модели Школы гуманитарного образования (опыт экспертного суждения) <http://two.cityline.ru/~idcriast/shgo/lankin.htm>
49. Шевченко, Г.П. Актуальные проблемы духовного развития личности [Текст] // Духовность личности на современном этапе развития цивилизации: Материалы междунар. науч.-практ. конф. – Донецк, 2003. – 40-47.
50. Архив К.Д. Ушинского: в 4-х т. / Сост. В.Я. Струвинский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959 – 1962. Т. 2. - С. 12 – 16.
51. Демков, М.И. Курс педагогики. [Текст] – М.: ПГ., 1917. – С.87.
52. Бердяев, Н. Смысл истории. [Текст] М., 1990. – С.15.
53. Шпенглер, О. Закат Европы: Очерки морфологии мировой истории. Т. 1. Всемирно-исторические перспективы [Текст]/Пер. с нем. С.Э. Борич. – Мн., 1998. - С. 36.
54. Феллер, В. Введение в историческую антропологию. [Текст] – Г., 2005. – С. 302, 303, 307.

55. Давыдов, Ю.Н. Этическое измерение памяти. [Текст]// Этическая мысль. Научно-публицистические чтения. – М.: 1990. - С.173.
56. Лернер, И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. [Текст] – М.,1982. - С. 22.
57. Рикер, П. Философская интерпретация Фрейда [Текст] // Герменевтика и психоанализ. Религия и вера. – М.: Искусство, 1996. С. 71-74.
58. Слободчиков, В.И. Психологические основы личностно ориентированного образования. [Текст] – М., 1999. – С. 23.
59. Сорокин, П.А. Нормативна ли наука этика и может ли она ею быть? // Научн. – публицист. чтения [Текст]/Редкол.: А. А. Гусейнов и др. – М., 1990.
60. Ленин, В.И. И.Ф. Арманд 30 ноября 1916 г. – п.с.с., т. 49. - С.329.
61. Кинкулькин, А.Т. Всесторонне и направленно. [Текст] /Вечно живой родник. – Ставрополь : 1975. – С.100.
62. Сергиенко, Я., Смолий, В. История Украины (с самых давних времен до конца ХУІІІ века. – К., 1993 г. – С.3.
63. Бондаревская, Е.В. Личностно-ориентированный образовательный процесс: сущность, содержание, технологии. [Текст] – Р.н.Д., 1995. – С. 6.
64. Гора, П.В. Повышение эффективности обучения истории в школе. [Текст] – М., 1988. – С. 25.
65. Куписевич, Ч. Основы общей дидактики [Текст] /Пер. с польск. О.В. Долженко. – М., 1986. – С. 98.
66. Коротяев, Б.И., Курило, В.С., Третьяченко, В.В. Диалектика «недостающего» и «избыточного» в образовательном пространстве: Монография. [Текст] – Луганск: Альма-матер, 2006.
67. Таранов, П. Философия сорока пяти поколений. [Текст] – М.: Москва, 1998. – С. 135.
68. Методика преподавания истории в общеобразовательной школе. Учебное пособие. [Текст] /Составители И.В. Берельковский, Л.С. Павлов. – М., 2001.
69. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. [Текст] □ М.: «Академия», 2004.
70. Краевский, В.В. Содержание образования: вперед к прошлому. [Текст] – М.: Педагогическое общество России, 2001. - С.15.
71. Лернер, И.Я., Скаткин, М.Н. Дидактика средней школы. / Некоторые проблемы современной дидактики. [Текст] – М., 1975. – С. 47.
72. Лернер И.Я. Взаимосвязь обучения и воспитания в целостном учебно-воспитательном процессе. Новые исследования в педагогических науках. [Текст] – М., 1991.
73. Лозовая, В.И., Троцко, А.В. Теоретические основы воспитания и обучения: Учебное пособие. [Текст] – Харьков, 2002. – С. 254 – 256.
74. Савченко, О.Я. Дидактика начальной школы: Учебник для студентов педагогических факультетов. [Текст] – К.: Абрис, 1997. – С. 39 – 42.
75. Лернер, И.Я. Изучение истории СССР в ІХ классе. [Текст] /Вопросы активизации познавательной деятельности учащихся. – М.: 1963.
76. Лернер, И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории / Пособие для учителей. – М.: 1982.- С. 34-52.
77. Пометун, О. Методика навчання історії в школі [Текст] / О.І. Пометун, Г.О. Фрейман. – К.: Генезис, 2005. – С. 52 – 53.
78. Подмазин, С. И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование. [Текст] – Запорожье: Просвита, 2000.
79. Сериков, В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем. [Текст] – М., 1999. – С. 79.
80. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. [Текст] – Ростов на Дону: 2000. – С. 103.

81. Селиванов, В.К. Смыслоразностные ориентации подростков [Текст] // Социол. исслед. – 2001. □ №2. С. 87 – 92.
82. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? /Пособие для учителя. [Текст] – М., 2005.
83. Фурман, А.В. Теория и практика проектирования социально-культурного содержания учебных модулей. [Текст] // Родная школа. 1998., №10. – С.14 – 18.
84. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного обучения. [Текст] – М., 2000. – С. 33.
85. Войтыла, К. Основания этики. [Текст] //Вопросы философии, 1991. № 1. – С. 16 – 21.
86. Коменский, Я.А. Великая дидактика [Текст] // Избр. пед. соч. – М., 1955. – С. 248.
87. Макаренко, А.С. Нравственный идеал молодого поколения. [Текст] – М., 1963. - С. 71.
88. Крылова, Н.В. Философско-педагогические аспекты культуры воспитания [Текст] //Базовая культура личности: Теоретич. и методич. проблемы. – М., 1989. - С. 15.
89. Анисимов, С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление. [Текст] – М., 1988. – С. 43 – 44.
90. Золотухина-Аболина, Е.В. О специфике высших духовных ценностей [Текст] //Философские науки, 1987. №4. – С. 11 – 18.
91. Мамардашвили, М.К. Как я понимаю философию. [Текст] – М., 1990. – С. 143 - 146.
92. Бахтин, М.М. К философии поступка [Текст] //Философия и социология науки и техники. – М., 1986. – С. 80 – 160.
93. Диденко, В.Д. Искусство. Духовная культура. Философия. [Текст] – Алма-Ата., 1990.
94. Радзиховский, Л.А. Диалог как единица познания. //Познание и общение. – М.: Наука, 1988. С.24-35.
95. Кабанова–Меллер, Е.Н. Формирование примов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. [Текст] – М.: 1968. – С.5 – 6.
96. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под редакцией В.В. Краевского, И.Я. Лернера. [Текст] – М.: 1983. – С.146 – 147.
97. Учить умению учиться: Из опыта работы Ворошиловградской средней школы № 36 / Под редакцией И.О. Пунского. [Текст] – К: 1987. – С. 6. – 192 с.
98. Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланл и др. [Текст] – СПб., 2002. – 272 с.
99. Ротенберг, В.С., Бондаренко, С.М. Мозг, обучение, здоровье: Книга для учителя. [Текст] – М., 1989.
100. Пометун, О., Пироженко, Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Наук.-метод. посіб. [Текст] – К., 2003. – С. 9.
101. Стражев, М. Методика преподавания истории / Пособие для учителей. [Текст] – М., 1964. – С. 225.
102. Вагин, А.А. Методика обучения истории в школе. [Текст] – М., 1972. – С. 153.
103. Дайри, Н.Г. Приемы текущей проверки знаний по истории. [Текст] – М., 1958.
104. Дайри, Н.Г. Проверка знаний и познавательная деятельность класса. [Текст] – М., 1960.
105. Горелик, Ф.Б. Воспитывая гражданина, формируя мировоззрение. [Текст] – М., 1985. – С. 79.
106. Годер, Г.И. Преподавание истории в 5 классе: Пособие для учителя. [Текст] – М., 1985.
107. Методика обучения истории в средней школе. Пособие для учителей. В 2-х ч. Ч. 1. / Отв. Редактор Ф.П. Коровкин. [Текст] – М., 1978. – С. 183 – 193.
108. Коровкин Ф. П. История древнего мира. [Текст] – М., 1984.
109. Актуальные вопросы методики обучения истории в средней школе. [Текст] – М., 1984.

110. Баханов, К. Государственный стандарт исторического образования: в поисках оптимального варианта. [Текст]//История в школах Украины №2, 2003. – С. 8.
111. Степанищев, А.Т. Методика преподавания и изучения истории: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: В 2 ч. - М.: 2002.
112. Вяземский, Е.Е., Стрелова, О.Ю. Теория и методика преподавания истории: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. [Текст] – М., 2003. – 384с.
113. Власов, В. Уроки тематического оценивания учебных достижений учащихся по истории: что и как оценивать. [Текст] // История в школах Украины. – 2003. - №2. – С. 11-15.
114. Баханов, К. Тематичне оцінювання навчальних досягнень учнів. Історія України. 7 клас: Посібник для учителів та учнів [Текст] // Історія України. – 2003. - № 25-28. – С. 51-93.)
115. Сухомлинский, В.А. Сто советов учителю. // Избр. Произведения: В 5 т. – Т.2. – С. 507-508.
116. Бех, И.Д. Личностно ориентированное воспитание. [Текст] – К., 1998.- С. 31.
117. Подмазин, С.И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование. [Текст] – Запорожье, 2000. – С. 184 – 185.
118. Лисенкова, С.М. Коли вчитися легко. – Педагогічний пошук / Упоряд. І. М. Баженова; Пер з рос. [Текст] – К.: Рад. шк. 1988. - С. 86.
119. Лебедев, О.Е. Формирование потребностей в знаниях у учащихся. [Текст] – Л., 1973. – С. 22.
120. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. [Текст] – Спб.: Питер, 2000. – С. 226.
121. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: (Метод. основы). [Текст] – М., 1982. – С. 41.
122. Оніщук, В.О., Тимчишин, Л.П. та інші. Функції і структура методів навчання / За ред. В.О. Оніщука. [Текст] – К., 1979. – С. 13.
123. Педагогика / Под ред. А. М. Алексюка. – 1986. – С. 150.
124. Алексюк, А.М. Загальні методи навчання. [Текст] – К., 1981.
125. Бабанский, Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. [Текст] – М., 1985. – С. 26.
126. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. [Текст] – М., 1975.
127. Методы педагогических исследований. [Текст] – М.: Педагогика. – 1979.
128. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики. Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. [Текст] / Под редакцией М.А. Данилова и М.Н. Скаткина. □ М., 1975. □ С. 151 – 156.
129. Лейбенгруб, П.С. Дидактика уроку історії в середній школі. [Текст] – К., 1968. – С. 68.
130. Стражев, А.И. Методика преподавания истории. Пособие для учителей. [Текст] – М., 1964. – С. 87.
131. Карцов, В.Г. К вопросу о задачах и содержании методики преподавания истории [Текст]//Преподавание истории в школе. – 1954. □ №4. □ С. 57.
132. Мельник, Л.Г. Методика преподавания истории в средней школе. [Текст] – К., 1974.
133. Карцов, В.Г. Очерки методики обучения истории СССР в VIII – X классах. [Текст] – М., 1955. – С. 10.
134. Вагин, А.А. Методика преподавания истории в средней школе. [Текст] – М., 1968.
135. Гора, П.В. Методические приемы и средства наглядного обучения истории в средней школе. Пособие для учителей. [Текст] – М., 1971. – С. 17.
136. Студеникин, М.Т. Методика преподавания истории в школе. [Текст] – М., 1999.
137. Вяземский, Е.Е., Стрелова, О.Ю. Теория и методика преподавания истории: Учеб. для студ. высш. учебн. заведений. [Текст] – М., 2003.

138. Коменский, Я.А. Великая дидактика [Текст] // Избр. пед. соч. – М.: Учпедгиз, 1955. – С.248.
139. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников: Книга для учителя. [Текст] – М., 1988 – С. 134.
140. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб., 2003. – С. 232.
141. Паламарчук, В.Ф. Школа учит мыслить. [Текст] – М., 1987. – С. 67.
142. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы. [Текст] – СПб., 2004.
143. Ильин Е. П. Психология воли. [Текст] – СПб., 2002.
144. Подласый, И.П. Педагогика: Новый курс. [Текст] – М., 2001. □  
Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – С.470.
145. Вагин, А.А. Методика обучения истории в школе. [Текст] – М., 1972. – С. 35 – 74.
146. Терно, С. Як підвищити ефективність навчання (науково- технологічні принципи формування історичних понять) [Текст] //Історія в школах України. – 2003. - №5. – С. 21 – 26.)
147. Библер, В.С. Нравственность. Культура. Современность (Философские раздумья о жизненных проблемах) [Текст] //Этическая мысль: Науч.-публицист. чтения. – М., 1990. – С. 16 – 57.
148. Турянская, О.Ф. Воспитание у подростков ценностных ориентаций (на материале истории) [Текст]: Дис. ...канд пед. наук: 19.05.94. – Х., 1994. – 203 с.
149. Дайри, Н.Г. Обучение истории в старших классах средней школы: Познавательная активность учащихся и эффективность обучения. [Текст] – М., 1966.
150. Запорожец, Н.И. Развитие умений и навыков учащихся в процессе преподавания истории (4 – 8 классы). [Текст] – М., 1978. – С. 5 – 17.
151. Несмелова, М.Л. Методика дифференцированного обучения учащихся 6 класса на уроках истории [Текст]: Автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. Пед. Наук. – М., 1998.
152. Учись уменню учитися: Из опыта работы Ворошиловградской средней школы № 36 / В. А. Колот, В. О. Пунский, С. С. Вокалова и др.; Под редакцией И. О. Пунского. [Текст] – К.: Рад. шк., 1987. – С. 33.
153. Махмутов, М.И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. [Текст] – М., 1977. – С. 20.
154. Ротенберг, В., Бондаренко, С. Мозг. Обучение. Здоровье. [Текст] – М., 1986.
155. Баханов, К.А. Инновационные системы, технологии и модели обучения истории в школе: Монография. [Текст] – Запорожье: Просветительство, 2000. – С. 101.
156. Горелик, Ф.Б. Раскрытие закономерностей общественного развития в курсах истории. Пособие для учителей. [Текст] – М., 1968.
157. Турянская, О.Ф. Методика преподавания истории в школе (в схемах и таблицах). Методическое пособие для организации самостоятельной работы студентов по предмету. [Текст] – Луганск, 1999. – С. 27.
158. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике. [Текст] – М. – Рига, 1998. – С. 24.
159. Лернер, И.Я., Скаткин, М.Н. Методы обучения. [Текст] // Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики. Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. Под редакцией М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. – М., 1975. – С. 151 – 156.
160. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. [Текст] – М., 1940.
161. Додонов, Б.И. Эмоция как ценность. [Текст] – М., 1978.
162. Шевеленкова, Т.Д. Исследование личностного способа существования человека в современном мире. [Текст] // Психология личности в условиях социальных изменений. - М., 1993. - С. 24.
163. Расел, Б. Мистицизм и логика [Текст] // Почему я не христианин: Избранные атеист. произведения: Пер с англ. – М., 1987.
164. Харрис, Т. А. Я благополучен – ты благополучен [Текст] / Пер. с англ.. – Фонд ментального здоровья.– Н. Новгород, 1993.

165. Копьев, А.Ф. Психологическое консультирование: опыт диалогической интерпретации [Текст] // Вопр. психологии. – 1990. □ №3. – С. 18.
166. Берн, Э. Игры в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. [Текст] – Спб.: Лениздат, 1992. – С. 17.
167. Бернадский, В.Н. Методы преподавания истории в старших классах. [Текст] – М., 1939.
168. Методика обучения истории древнего мира и средних веков в 5-6 классах [Текст] /П. С. Лейбенгруб, Н. И. Запорожец, И. И. Мерзон; Под ред. Ф.П. Коровкина, Н. И. Запорожец. – М., 1970. - С. 356 – 365.
169. Онищук, В.А. Урок в современной школе. [Текст] – М., 1986.
170. Онищук, В.А. Типы, структура и методика урока в школе. [Текст] – К., 1976.
171. Программы для общеобразовательных учебных заведений. История Украины, Всемирная история, 5 – 11 классы (Редакция 2001 года). [Текст] – К., 2001.
172. Історія України. Всесвітня історія (5 – 12 класи). Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. [Текст] – К., 2005.
173. Боголюбов, Л.Н. О формах учебных занятий по обществоведению // Преподавание истории в школе. [Текст] – 1986. □ № 4. – С. 12 – 15.
174. Боголюбов, Л.Н. Развитие у учащихся умений применять теоретические знания [Текст] //Повышение эффективности преподавания обществоведения. – М, 1986.
175. Озерский, И.З. Начинающему учителю истории. [Текст] – М., 1989.
176. Конаржевский, Ю.А. Анализ урока. [Текст] – М., 2000.
177. Казанцев, И.Н. Урок в советской школе. [Текст] – М., 1956.
178. Методика обучения истории в средней школе. Пособие для учителей. В 2-х ч. Ч. 2. Отв. Редактор Ф. П. Коровкин. [Текст] – М., 1978. – С. 159.
179. Иванов С. В. Типы и структура урока. [Текст] – Воронеж, 1952.
180. Кириллова, Г.Д. Совершенствование урока как целостной системы. [Текст] – М., 1983.
181. Махмутов, М.И. Современный урок. [Текст] – М., 1981.
182. Паламарчук, В.Ф. Взаимосвязь образования, воспитания и развития учащихся на уроке. [Текст] – К., 1982.
183. Рубинштейн, С.Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности [Текст] / Проблемы общей психологии. □ М., 1976.
184. Фридман, Л.М., Волков, К.Н. Психологическая наука – учителю. [Текст] – М., 1985. – С. 11.
185. Савченко, С.В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства. [Текст] – Луганск: Альма- Матер, 2003. – 403 с.
186. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986.
187. Селевко, Г.К. Современные педагогические технологии: Учеб. пособие. – М., 1998.
188. Альтшуллер, Г.С., Верткин, И.М. Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности. [Текст] – Минск, 1994.
189. Эльконин, Б.Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения /Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию. [Текст] – Красноярск, 2002.
190. Репкин, В.В. Развивающее обучение и учебная деятельность. [Текст] – Рига, 1992.
191. Дайри, Н.Г. Основное усвоить на уроке: Книга для учителя. [Текст] – М.: Просвещение, 1987. – 192 с.
192. Дайри, Н.Г. Как подготовить урок истории. – М., 1969.
193. Сухомлинский, В.А. Дайте ребенку радость умственного труда, радость успеха в учении //Сердце отдаю детям. [Текст] – К.: Радянська школа, 1988. – С. 157 – 172.
194. Пометун, О. Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять [Текст] // Шлях освіти. – 2004. □ №3.



195. Пометун, О., Пироженко, Л. Интерактивне навчання як сукупність технологій [Текст] // Сільська шк. України. – 2004. - №16 – 17.
196. Холл, К., Линдсей, Г. Теории личности. [Текст] – М., 1999.
197. Фромм, Э. Человек для себя. [Текст] – Минск: «Коллегиум», 1992.
198. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. [Текст] – М., 1996. – 452 с
199. Сухомлинська, О.В. Цінності в історії розвитку школи України [Текст] // Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. – К., 1997. – С. 3–8 .
200. Сухомлинська, О.В. Проблеми розвитку особистості в історичному контексті психології та педагогіки [Текст] // Шлях освіти. – 2005. - №1. – С. 41 – 45.
201. Сорока-Росинский, В.Н. Педагогические сочинения [Текст] / Сост. А. Т. Губко. – М.: Педагогика, 1991.
202. Савченко, О.Я. Ціннісні орієнтації шкільної освіти. [Текст] // Філософія освіти ХХІ ст. : Проблеми і перспективи: Зб. наук. пр. – К.: Знання, 2000. – Вип. 3. – С. 23 – 28.
203. Роджерс, К. «Я – концепция» и воспитание. [Текст] – М., 1986.
204. Кови, С. Семь навыков лидера. [Текст] – Минск, 1996. – С. 85.
205. Маркова, А.К., Орлов, А.Б., Фридман, Л.М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. [Текст] – М., 1983.
206. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. [Текст] – М.: Просвещение.– 1990.
207. Матюшкин, А.М. К проблеме порождения ситуативных познавательных потребностей: Психологические исследования интеллектуальной деятельности. [Текст] – М., 1979.
208. Murrey, H.A. Exploration in Personality. – N. Y., 1938.
209. Божович, Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка [Текст] //Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1972.
210. Хуторской, А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] // Нар. образование. – 2003. - №2.
211. Хриков, Є. Демократична культура особистості: сутність та шляхи формування [Текст] // Рідна шк. – 2001. - №1. – С. 6 – 8.
212. Вышеславцев, Б.П. Сердце в христианской и индийской мистике [Текст] // Вопросы философии. – 1990. □ №4. – С. 62 - 87.
213. Флоренский, П.А. Столп и утверждение истины. Т.1. [Текст] – М., 1990.
214. Шелер, М. Человек и история [Текст] // THESIS, 1993. □ Вып. 3. □ С. 132 – 154.
215. Философия истории: Учеб. пособие [Текст] / Под ред. проф. А.С. Панарина. – М., 2001.
216. Турченко, Ф.Г., Мороко, В.Н. История Украины. Учебник для 9 класса общеобразовательной школы. [Текст] – Изд. 2-е, перераб. и дополн. – Запорожье: Просвита, 2002.
217. Lehrplan Geschichte. Gymnasialer Bildungsgang Jahrgangsstufen 6 bis 13. - Hessisches Kultusministerium. – 2007.
218. Бандровський О., Власов В. Історія стародавнього світу: Підруч. для 6-го класу загальноосвіт. навч. закл. [Текст] – К., 2006.
219. Власов, В.С., Данилевская, О.Н. Введение в историю Украины: Учебник для 5 кл. общеобразоват. учебн. завед. / Пер. с укр. [Текст] – К., 2006.
220. Бандровський, О. Історія стародавнього світу: Підручн. для 6 кл. серед. загальноосвіт. навч. закл. [Текст] – К., 2001.
221. Ключевский, В.О. Сочинения. Курс русской истории. Ч. 1. – Т. 1. [Текст] – М., 1956.
222. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания. [Текст] – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 326 с.
223. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания. [Текст] – М: Наука, 1967. – 382 с.

224. Архангельский, Л.М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности. [Текст] – М.: Знание. – 1978.
225. Архангельский, Л.М. Социально-этические проблемы теории личности. [Текст] – М.: Мысль. – 1974. – 221 с.
226. Асмолов, А.Г. Личность как предмет психологического исследования. [Текст] – М., 1984. – 127 с.
227. Асмолов, А.Г. Деятельность и установка. [Текст] – М., 1979. – 241 с.
228. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. [Текст] – М., 1976. – 201 с.
229. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – [Текст] М., 1982.
230. Виллюнас, В.К. Психология эмоциональных явлений. [Текст] – М., 1976. – 157 с.
231. Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности: Сборник. – М.: Прогресс. 1990. – 495 с.
232. Здравомыслов, А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. – М.: Просвещение. – 112 с.
233. Казакина, М.Г. Ценностные ориентации школьников и их формирование в коллективе. – Л., 1989. - 131 с.
234. Квятковский, Е.В. Самопроявление личности как педагогическая проблема. // Педагогика, 1993. - №2. – С. 12 – 19.
235. Мясищев, В.Н. Структура личности и отношение человека к действительности // Психология личности: Тексты. – М., 1982.
236. Моральный выбор [Текст] / под ред. А.И. Титаренко. – М., 1980. – 348 с.
237. Ольшанский, В.Б. Личность и социальные ценности. / [Текст] / Социология в СССР. – М.: Мысль, 1966.
238. Осичнюк, Е.И. Идеал и деятельность. [Текст] – К.: Вища школа, 1981.
239. Охрімчук, Р.М. Криза орієнтації: як допомогти учневі соціалізуватися [Текст] // Рідна школа. – 1993. - №4. – С. 11 – 14.
240. Шорохова, Е.В. Социально-психологическое понимание личности: Методологические проблемы социальной психологии. [Текст] – М., 1975.
241. Фромм, Э. Иметь или быть?: Пер. с англ. – 2-е изд., доп. [Текст] – М.: Прогресс, 1990. – 330 с.
242. Сухомлинская, О.В. Идеи свободы в воспитании [Текст] // Свободное воспитание: М.: Влады, 1993. – Вып. 3.
243. Костюк, Г.С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості. [Текст] – К.: Рад. школа, 1989. – 380 с.
244. Скотт, Д.Г. Конфликты, пути их преодоления. [Текст] – К., 1991. – 190 с.
245. Рувинский, Л.И. Самовоспитание личности. [Текст] – М., 1984. – 140 с.
246. Педагогические ситуации в воспитании школьников [Текст] / Под ред. С.М. Годника. – Воронеж, 1985. – 143 с.
247. Мудрик, А.В. Главное – личность [Текст] // Педагогическое образование: Вып. 2. - М.: МГПУ, 1990.
248. Освітні технології: Навч.-метод. посібник/ О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін. [Текст] – К., 2002. – 255 с.
249. Радугин, А.А., Радугин, К.А. Социология: курс лекций – 3-е изд., перераб и дополн. [Текст] – М., 2003. – С. 105 – 121.
250. Скороходова, Н.Ю. Психология ведения урока. [Текст] – Спб., 2002. – 148 с.
251. Мелков, Ю.А. Факт в постнеклассической науке. [Текст] – К., 2004. – 224 с.
252. Ницше, Ф. Антихристианин: Опыт критики христианства. [Текст] / пер. В.А. Флеровой. Под ред. А.Я. Ефименко. – С. Петербург: Издание М.В. Пирожкова, 1907.
253. Култаева, М. Сучасна західна філософсько-педагогічна антропологія. [Текст] //Філософська думка. – 2001. №3. – С. 29 – 50.
254. Bollnow, O.F. Existenzphilosophi und Paedagogik. – Stuttgart. 1962. – S. 91, 115.

255. Ваховский, Л.Ц. Западноевропейская философия воспитания эпохи Просвещения. [Текст] – Луганск: Альма матер, 2000. – 292 с.
256. Корчак, Я. Когда я снова стану маленьким. Повести. /Пер. с польского. [Текст] – М., 1961. – 251 с.
257. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. [Текст] – Спб., 1997. – 96 с.
258. Турянская, О. Ф. Теория и практика личностно ориентированного обучения истории в школе : монография / О. Ф. Турянская. – Луганск : [Б. и.], 2008. – 496 с.
259. Уман, А.И. Структура рефлексивной деятельности учащихся в процессе учения /Аркадий Ильич Уман //Инновации в образовании. [Текст] – 2009. – № 1. – С. 78.
260. Федорова, М.А. Формирование учебной самостоятельной деятельности студентов в личностно развивающем профессиональном образовании: Монография [Текст] / Марина Анатольевна Федорова. – Орел: изд-во ФГБОУ ВПО «ОГУ», 2011. – 312 с.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение</b> .....	3
<b>Глава 1. Теоретические основы личностно ориентированного обучения</b> .....	5
1. Личностно ориентированный подход в педагогике – традиции и инновации. ....	5
2. Понятие о структуре личности и механизмах ее развития.....	23
3. Педагогическая литература о сущности процесса обучения.....	49
<b>Глава 2. Направленность целей и содержания образования на развитие личности – условие эффективности процесса обучения</b> .....	53
1. Понятие о стратегических и тактических целях школьного исторического образования.....	53
2. Проблема определения содержания образования в современной психолого-педагогической литературе.....	70
3. Личностно ориентированный подход к определению содержания образования.....	78
4. Технология определения образовательно-воспитательного потенциала темы урока, его дидактических целей .....	101
<b>Глава 3. Классификация методов личностно ориентированного обучения в школе</b> .....	107
1. Категория «метод обучения», различные подходы к классификации методов в научной литературе.....	107
2. Классификация методов личностно ориентированного обучения.....	117
1. Метод организации познавательной деятельности.....	127
2. Метод организации практической деятельности .....	135
3. Метод организации творчески-поисковой деятельности....	142
4. Метод организации ценностно-смысловой деятельности	151
5. Метод организации коммуникативной деятельности.....	158
<b>Глава 4. Типология уроков в личностно ориентированном обучении истории в школе</b> .....	165
1. Психолого-педагогические и методические основы определения типов уроков.....	165
2. Классификация уроков в личностно ориентированном обучении. Характеристика уроков разных типов.....	170
3. Другие формы обучения истории в школе.....	185
4. Методика подготовки учителя к уроку истории.....	188

<b>Глава 5. Результаты личностно ориентированного обучения и условия их достижения.....</b>	<b>198</b>
1. Результаты обучения: функциональные и психологические.....	198
2. Виды эмоционально-ценностных отношений и механизмы их актуализации в обучении.....	212
3. Педагогические ситуации на уроках истории. Структура, виды и роль в учебном процессе.....	220
<b>Заключение.....</b>	<b>243</b>
<b>Приложение .....</b>	<b>252</b>
<b>Литература.....</b>	<b>266</b>
<b>Оглавление.....</b>	<b>276</b>

**НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ**

**Турянская О.Ф.**

Теоретические основы  
лично-ориентированного  
подхода к обучению

М О Н О Г Р А Ф И Я

Оригинал макет: Матвиенко О.Н.

Подписано в печать 08.06.2015 г. Формат 60x84 1/16

Печатается на ризографе. Бумага офсетная

Гарнитура Times. Объем 17,37 п.л. Тираж 500 экз.

Заказ № 27

Отпечатано с готового оригинал-макета  
на полиграфической базе редакционно-издательского отдела  
ФГБОУ ВПО «ОГУ»

302026 г. Орел, ул. Комсомольская, 95

Тел. (486 2) 74-09-30