

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЛГПУ»)**

О. Ф. ТУРЯНСКАЯ

**МЕТОДИКА
ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО
ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ**

Учебное пособие
для студентов очной и заочной форм обучения
по направлению подготовки 46.03.01 История

3-е издание, исправленное и дополненное

**Луганск
2024**

УДК 372.894(076.6)
ББК 74.26633
Т89

Рецензенты:

- Дятлова Е. Н.* – проректор по учебно-методической работе ФГБОУ ВО «ЛГПУ», доктор педагогических наук, доцент;
- Чеботарева И. В.* – заведующий кафедрой дошкольного образования ФГБОУ ВО «ЛГПУ», доктор педагогических наук, профессор;
- Бельдюгин В. А.* – заведующий кафедрой истории ФГБОУ ВО «ЛГУ им. В.Даля», кандидат исторических наук, доцент.

Турянская О. Ф.

Т89 Методика личностно-ориентированного обучения истории в школе : учебное пособие / О. Ф. Турянская. – 3-е изд., испр. и доп. – ФГБОУ ВО «ЛГПУ». – Луганск : Издательство ЛГПУ, 2024. – 235 с.

В учебном пособии, которое создано на новых концептуальных основах школьного исторического образования, рассмотрены вопросы, являющиеся предметом изучения данной науки. Раскрываются пути решения теоретических и методических проблем преподавания школьного курса истории, представлены социальные, психолого-педагогические, дидактические и методические основания выбора целей, содержания, методов, средств, форм организации учебно-воспитательного процесса, и диагностики результатов учебной деятельности обучающихся при изучении истории в отечественной школе. Раскрыта сущность личностно-ориентированной технологии обучения истории, направленной на усвоение школьниками ценностно-смыслового компонента содержания школьного курса истории. Показаны практики актуализации системы эмоционально-ценностного отношений обучающихся, приемы и средства диагностики результатов обучения как функциональных, так и психологических. Учебное пособие предназначено для студентов, учителей истории, преподавателей методики истории в высшей школе, широкого круга работников образования.

УДК 372.894(076.6)
ББК 74.26633

Рекомендовано к печати Ученым ФГБОУ ВО «ЛГПУ» в качестве учебного пособия (3-е изд., испр. и доп.) для студентов очной и заочной форм обучения по направлению подготовки 46.03.01 История (протокол № 7 от 20.12.2024)

© Турянская О.Ф., 2024
© ФГБОУ ВО «ЛГПУ», 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	5
ТЕМА 1. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ШКОЛЬНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	7
1.1. Современные психолого-педагогические подходы к организации образовательно-воспитательного процесса в школе.....	7
1.2. Общие положения личностно-ориентированного подхода к обучению.....	10
1.3. Модель личности как психолого-педагогическая основа обучения истории в школе.....	15
1.4. Наука методика обучения истории в школе: предмет и задачи курса.....	30
ТЕМА 2. ЦЕЛЬ И СОДЕРЖАНИЕ ШКОЛЬНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ – ОСНОВНАЯ ПРОБЛЕМА МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ	43
2.1. Стратегические ориентиры и тактические цели школьного исторического образования.....	43
2.2. Содержание школьного исторического образования в личностно-ориентированном обучении.....	51
2.3. Смыслы событий прошлого: предмет усвоения или средство манипуляции сознанием молодежи.....	69
ТЕМА 3. МЕТОДЫ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ	77
3.1. Категория «метод обучения» в педагогической литературе. Классификации методов обучения.....	77
3.2. Психолого-педагогические основания определения классификации методов личностно-ориентированного обучения.....	84
3.3. Характеристика методов личностно-ориентированного обучения истории в школе.....	90
ТЕМА 4. ТИПЫ УРОКОВ И ДРУГИЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ: ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА ...	123
4.1. Проблема определения типов уроков в педагогической науке.....	123
4.2. Характеристика уроков истории разных типов: (макро- и микроструктура).....	127

4.3. Другие формы организации обучения истории в школе.....	136
4.4. Этапы подготовки учителя к уроку.....	139

ТЕМА 5. ОПРЕДЕЛЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ	144
5.1. Проблема определения результатов обучения в педагогической литературе	144
5.2. Средства, приемы, формы проверки функциональных результатов деятельности школьников на уроках истории.....	146
5.3. Психологические результаты обучения истории в школе.....	167
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	174
Список литературы	208

ПРЕДИСЛОВИЕ

Данное учебное пособие по методике обучения истории в школе создано с целью повышения эффективности процесса профессиональной подготовки студентов – будущих учителей истории. А также для работающих учителей с целью ознакомить их с новейшими достижениями науки в методике обучения истории в школе.

Процессы современной трансформации школьного исторического образования сопровождаются отказом от монополии единой идеологии или исторической концепции в толковании прошлого, утверждением принципов плюрализма, свободы мысли и многовекторности научного поиска.

Обозначенные изменения предполагают формирование у обучающихся исторического мышления, в частности, развитие у них способности самостоятельно анализировать явления и процессы общественной жизни во взаимосвязях и противоречиях; анализировать, интерпретировать и оценивать исторические факты; формулировать, выражать и отстаивать собственное мнение, делать выбор и объяснять позицию; вести дискуссию по историческим проблемам, рассуждать, общаться и взаимодействовать в процессе обучения.

Изучение истории всегда рассматривалось как значимое социальное явление, представляющее собой мощное средство влияния на процессы воспитания подрастающих поколений. Общеизвестно, что школьное историческое образование играет особую роль в становлении личности, в формировании ее гражданского самосознания, в обеспечении возможностей ее социокультурной идентификации и адаптации. Однако реализация образовательно-воспитательного потенциала школьного исторического образования требует *определения механизмов* актуализации и развития духовных потребностей учащихся, ориентации их в мире ценностей и смыслов человеческой жизни, усвоения «уроков» истории. Активное переосмысление и переживание исторических событий может стать важным условием для дальнейшего осознанного и ответственного выбора человеком собственного жизненного пути и ценностных ориентиров. Для решения этих задач необходимо теоретическое обоснование личностно-ориентированной модели школьного исторического образования.

Вместе с тем анализ состояния массовой практики обучения истории в школе с точки зрения его личностно-ориентированной направленности свидетельствует об отсутствии системной работы учителей в этом направлении. А поэтому возникает противоречие между объективной потребностью в реализации личностно-ориентированного подхода к процессу обучения истории в школе и недостаточной степенью его реального осуществления в педагогической практике. С целью разрешить это противоречие мы и предлагаем преподавателям и студентам высших учебных заведений, а также работающим учителям истории учебное пособие по методике личностно-ориентированного обучения истории в школе.

В данном пособии раскрывается сущность личностно-ориентированного подхода к определению основных компонентов процесса обучения истории в школе (цели, содержание школьного исторического образования, методы и средства организации учебной деятельности учителей и учащихся, формы организации процесса, приемы и критерии измерения результатов обучения). Определяются теоретические основания (философские, социально-исторические, психолого-педагогические, дидактические), которые помогут каждому учителю сделать собственный осознанный выбор в решении профессиональных вопросов: зачем? почему? каким способом? какими средствами? обучать детей истории на каждом конкретном уроке.

Каждая тема учебного пособия состоит из нескольких параграфов и посвящена решению определенной теоретической проблемы. Самостоятельная работа студентов над текстом отдельной темы организуется с помощью системы заданий (познавательные, практические, творчески-поисковые, ценностно-смысловые и интерактивные), решение которых позволит осознать, усвоить содержание представленных тем.

К каждой теме даны таблицы и схемы, в которых иллюстрируются существующие закономерности и взаимосвязи между компонентами процесса обучения истории в школе. Работа с этими таблицами и схемами, осознание их содержания даст возможность студенту обобщить главные положения теории личностно-ориентированного обучения истории в школе, легче их запоминать и использовать в дальнейшей педагогической практике.

Практическая направленность учебного пособия реализуется в предоставленных методических материалах, в конкретных конспектах уроков разных типов. В пособии даны образцы тематических планов, конспектов уроков, что обеспечивает процесс развития профессиональных умений, расширяет профессиональный опыт будущих учителей.

Литература и источники указаны в ссылках к тексту. А чтобы исключить дублирование ссылок на научные источники, литература представлена единым списком в конце пособия.

Надеемся, что данный учебник пригодится студентам, учителям истории и преподавателям методики истории на пути их собственного профессионального развития, роста и самосовершенствования.

Автор выражает благодарность уважаемым рецензентам: доктору педагогических наук, доценту Е. Н. Дятловой, доктору педагогических наук, профессору И. В. Чеботаревой, кандидату исторических наук, доценту В. А. Бельдюгину.

*Желаю читателям успеха, вдохновения и
достижений в учебной и педагогической деятельности!
Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой
педагогики ФГБОУ ВО «ЛГПУ» О. Ф. Турянская*

ТЕМА 1. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ШКОЛЬНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Современные психолого-педагогические подходы к организации образовательно-воспитательного процесса в школе. 1.2. Общие положения личностно-ориентированного подхода к обучению. 1.3. Модель личности как психолого-педагогическая основа процесса обучения истории в школе. 1.4. Наука методика обучения истории в школе: предмет и задачи курса

1.1. Современные психолого-педагогические подходы к организации образовательно-воспитательного процесса в школе

Новые реалии жизни обусловили процессы активного переосмысления теоретических, в частности, философских основ построения всего образовательного пространства как в России, так и в Луганской Народной Республике, что привело к трансформации учебно-воспитательного процесса обучения истории в целом. В этих условиях особенно важным становится проблема выбора ориентиров и направлений в осуществлении школьного исторического образования. В этом смысле сегодня в педагогической науке особенно ярко проявляются две тенденции: антропоцентризм и социоцентризм как принцип организации учебного процесса.

Педагогика антропоцентризма в качестве главного ориентира и критерия эффективности, главной цели учебно-воспитательного процесса выдвигает личность с присущими ей потребностями в самореализации, самопознании, саморазвитии.

В педагогике социоцентризма личность ученика является лишь средством выполнения так называемого «социального заказа». Исторический опыт показывает, что процесс замены одного типа общества другим обуславливает разрушение прежних, некогда общепринятых социальных идеалов и ценностей. Соответственно, меняются и социальные заказы к образовательно-воспитательной системе конкретного социума. В зависимости от актуальных потребностей общества из детей формируют средствами исторического образования то «строителей коммунизма», как это было в СССР, то «настоящих арийцев», как в нацистской Германии, то сознательных украинцев, как это делается в школах современной Украины. Анализ деятельности этих образовательно-воспитательных систем показывает, что их однозначная социальная направленность обуславливает эффективное решение задачи формирования из воспитанников необходимого для целей конкретного социума человеческого «образа». Чем эта эффективность в своей окончательной степени оборачивается в исторической перспективе, мы знаем из истории XX и уже XXI в. Задача социально-ориентированной педагогики – обеспечить ориентацию воспитанника на принятие целей и ценностей данного общества, обеспечить его адаптацию к потребностям определенного социума. История современного школьного исторического образования на территориях бывших советских республик,

некогда входивших в единое государство – СССР, показала, что его ценностные ориентиры, а за ними – и содержание, и трактовка исторического материала достаточно резко изменились со сменой социального устройства. Ярким примером результата социально-политического подхода к процессу построения исторического образования является ситуация со школьным историческим образованием на Украине. Там переписывание советских учебников в «правильные» учебники истории Украины оплачивались в первые годы независимости канадской диаспорой, а затем – фондом Сороса. При этом преследовались вполне определенные цели: разорвать ментальные, духовные, культурные скрепы некогда единого народа, внушить будущим гражданам враждебные чувства к населению соседнего государства.

Каковы же механизмы воплощения этих социальных «заказов» в жизнь? Социология и психология относят к ним механизмы манипуляции, которые характеризуются отношением к человеку как к средству для достижения определенной цели. Манипуляция – это стремление навязать человеку какое-то действие, деятельность, ценность как нечто, что ему самому необходимо, как то, что он сам хочет [15, с. 61–69].

Таким образом, социоцентрическая ориентация учебно-воспитательного процесса, особенно при изучении истории, является исторически ограниченной. Смена одного типа социума другим закономерно ведет к смене целей, содержания, ориентиров и приоритетов школьного исторического образования.

Что касается лично-ориентированного образовательно-воспитательного процесса, то он, напротив, выступает как механизм развития человеческого в человеке.

Мы можем говорить об антропоцентрическом, лично-ориентированном педагогическом процессе в том случае, когда путь предметного познания оборачивается для учеников познанием собственных духовных и интеллектуальных потенциалов, своих личностных возможностей и ограничений, своих сильных и слабых сторон. Такое обращение к личности ученика, при котором ощущение единства с миром, с другими людьми, с самим собой становится сущностью личностного отношения и переживания действительности, является, на наш взгляд, действительно социальным и составляет главную цель образовательно-воспитательного процесса.

Так, например, в программе курса «История Отечества» для общеобразовательных учебных учреждений ЛНР для 6-11 классов основной целью изучения курса «История Отечества» определено «формирование развитой личности, способной к самоидентификации, определению ценностных приоритетов на основе осмысления исторического опыта «малой родины», своей страны и человечества в целом, осознающей себя субъектом исторического развития, гражданином-патриотом, владеющей способностью активно и творчески применять исторические знания в учебной и практической деятельности» [142].

В программе в соответствии с государственным стандартом общего образования приоритетной функцией курса истории определено создание оптимальных психолого-педагогических условий для приобретения учащимися «личностных, предметных и метапредметных достижений» [356; 357; 358].

Поскольку, как видим, школьное образование как цель образовательно-воспитательного процесса ставит задачу «формирование развитой личности», постольку означает ли это, что каждый отдельный ученик школьного возраста пока что такой личностью является только в потенциале?

В таком случае психологическую основу педагогических усилий, направленных на воспитание личности, составляет позиция, которую еще в начале XX в. высказал выдающийся психолог К. Юнг, который утверждал: «Высокий идеал воспитания личности не нужно применять к детям. То, что мы понимаем под личностью вообще, а именно: *уверенная, способная к сопротивлению и наделенная силой душевная целостность*, есть идеал взрослого». Далее психолог отмечает: «И не ребенок, а только взрослый может достичь такого уровня развития жизненных свершений, которые направлены на эти цели. Здесь нужна вся человеческая жизнь со всеми ее биологическими, социальными и психологическими аспектами» [389, с. 130-131].

На позициях, что развитие личности протекает в течение 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 ее становления [297].

По *Э. Эриксону*, развитие 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 – это особая альтернативная фаза решения возрастных и ситуативных задач развития [387].

А. Маслоу определяет личность как самоактуализированного человека, который развился до такого состояния, что стал полностью адекватен своим возможностям, то есть это человек, который полностью использует собственные таланты и способности [226].

Таким образом, из всего вышесказанного следует, что жизненный путь человека ведет к раскрытию, развертыванию личности, а если так, то не свидетельствует ли это о том, что «личность» в школьном возрасте является не конкретной и достижимой целью, а значимым ориентиром, идеалом, который направляет процесс развития обучающихся?

По мнению *К. Юнга*, одной из характеристик идеала является его недостижимость на данном этапе. Но именно эта недостижимость никоим образом не является признаком против идеала, потому что идеалы, по его мнению, есть ориентиры на пути к конкретной цели, но самой этой целью не являются [389, с. 130-131].

Исходя из всего указанного выше, мы можем сделать вывод, что и ученик, и учитель, имея разные жизненные цели, тем не менее, являются участниками общего процесса развития, развертывания, раскрытия личности, потому что они имеют единый ориентир на жизненном пути: поиск и утверждение себя как личности. Тип обучения, который создает условия для развития личности, становится средством ее самоосознания, самоопределения, самореализации, самоутверждения, мы и определяем как личностно-ориентированный.

Современное образовательное пространство отличается разнообразием теоретических и концептуальных подходов к выстраиванию учебно-воспитательного процесса. Так, федеральные образовательные государственные стандарты (ФГОС) в России и государственные образовательные стандарты (ГОС) в Луганской Народной Республике в качестве своей методологической основы определяют системно-деятельностный подход, который обеспечивает: формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию; проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования; активную учебно-познавательную деятельность обучающихся; построение образовательной деятельности с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся [357,358].

Таким образом, методика обучения истории в школе как наука на данном этапе ее развития в качестве методологических оснований построения образовательно-воспитательного процесса использует личностно-ориентированный и системно-деятельностный подходы в комплексе, т.к. они взаимосвязаны и естественно дополняют друг друга.

1.2. Общие положения личностно-ориентированного подхода к обучению

Задача сделать обучение истории средством воспитания и развития личности обуславливает соответствующие трансформации в образовании.

Личностно-ориентированный подход может быть определен как обеспечивающий эффективное воспитание, обучение и развитие личности, поддерживающий ее индивидуальность и обеспечивающий процессы ее социокультурной и гражданской идентификации, при полноценном удовлетворении ее образовательных, духовных, культурных, жизненных потребностей и запросов.

Этот тип образования предполагает свободу выбора каждым учеником или студентом средств и способов самореализации в культурно-образовательном пространстве школы или вуза. Другими словами, это образование, развернутое к человеку и наполненное смыслами человеческого бытия.

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

Психологическая наука представляет личностно-ориентированное обучение через раскрытие сущности категории «личность», определение механизмов становления и развития личности, путей приобретения ею духовного и жизненного опыта (Б. Ананьев, А. Асмолов, Г. Гонсалес, В. Давыдов, Э. Эриксон, Е. Ильин, Г. Ковалев, А. Маслоу, А. Петровский, К. Роджерс, Р. Стернберг, В. Слободчиков и др.).

В педагогике личностно-ориентированный подход берет свое начало с деятельности великих советских педагогов (П.П. Блонский, В.Н. Сорока-Росинский, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили), которые рассматривали детей и детство как самоценность, как нечто безусловно значимое, смыслообразующее для педагогической деятельности. Как методологическая основа построения образовательно-воспитательного процесса он реализуется при определении целей и содержания образования, методов обучения, педагогических технологий организации деятельности учителя и учащихся, выявления критериев эффективности образовательного процесса. Фундаментальные исследования на современном этапе в этом направлении проводились М. Алексеевым, И. Бехом, Е. Бондаревской, В. Загвязинским, В. Ильиным, Б. Коротяевым, В. Краевским, С. Подмазиным, Б. Порусом, А. Савченко, В. Сериковым, Г. Селевко, В. Сластениным, О. Турянской, А. Хуторским, И. Якиманской и др.

По мнению многих исследователей, личностно-ориентированное образование требует поиска новых принципов для проектирования учебного процесса, чтобы средствами учебного процесса обеспечить обучающимся полноценное свободное и творческое проживание детства и юности как значимых этапов жизненного пути [313, с. 10].

Так, С. Подмазин считает сутью этого образовательного процесса является продвижение субъекта от существующего личностного «Образа Я» к желаемому «Я идеалу» [274, с. 20].

А. Хуторской утверждает, что личностно-ориентированный смысл может содержаться в любом типе обучения (развивающем, проблемном, эвристическом и т.д.). При этом если природные, личностные, индивидуальные особенности обучающихся учитываются при проектировании, осуществлении, диагностике образовательного процесса и способны на него влиять, то следует говорить о личностно-ориентированном обучении [377, 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, внеличностной 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» [58, с. 151].

Так, по мнению В. Серикова, в основе этого типа обучения лежит такой способ усвоения содержания образования, при котором происходит «снятие» объективного значения материала и выявление в нем субъективного смысла и ценностей [313, с. 10].

В. Сериков рассматривает личностно-ориентированный подход к построению обучения с помощью категорий, которые в методике определяются как факторы учебного процесса, а именно: цель и содержание образования, методы, приемы, средства 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 [313, с. 10].

Как видим, личностно-ориентированный подход нашел широкое отражение в современной педагогической литературе. Весь спектр научных изысканий, проводимых в русле этого подхода, можно разделить, вполне традиционно, на поиски в области воспитания и поиски, связанные с решением проблем обучения. Целевые, содержательные, процессуальные характеристики образования этими авторами разрабатываются в соответствии с целостными концептуальными представлениями о характерных чертах личностно-ориентированного обучения.

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

Общая дидактическая цель личностно-ориентированного обучения включает следующие положения:

– *создать условия* для раскрытия, развертывания и самореализации личности обучающегося. При этом имеется в виду, что личность является проявлением человеческого в человеке, того, что следует бережно выращивать, культивировать, того, что отобрано культурой как признак собственно Человеческого бытия, признак собственно человеческой природы [83], того, что заложено в самом человеке в виде его духовных и базовых потребностей [58; 293; 350]. Личностно-ориентированное обучение и воспитание направлены на осознание воспитанником себя как личности, на его свободное, ответственное самовыражение [223, с. 27]. Главная задача обучения состоит в том, чтобы помочь человеку понять себя, разобраться в своих проблемах, мобилизовать свои внутренние силы для их решения и саморазвития [58, с. 47]. Функция образования при этом заключается в том, чтобы за счет развития личности обеспечить саморазвитие общества [313, с. 61]; при этом личность (и учителя, и учащегося) является высшей ценностью и ориентиром всего учебно-воспитательного процесса;

– учебный процесс направлен на *актуализацию, удовлетворение и развитие психологических и духовных потребностей личности* (в самоактуализации, саморазвитии, ориентации в мире ценностей и смыслов социальной и духовной жизни, в самоосознании, самореализации, самоуважении, в познании, в успешной продуктивной деятельности, в творчестве и поисковой активности, в определенном отношении к действительности, в комфортном общении) [58, с. 47]. И при этом весь процесс образования и воспитания детей в школе направлен на развитие их интеллектуальных, эмоциональных, волевых и рефлексивных *способностей*, т.е. на становление и развитие личности обучающегося, на формирование его социо-культурной идентичности, воспитание средствами исторического образования системы духовных, культурных, гражданских и жизненных ценностей;

– образовательно-воспитательный процесс в школе должен *обеспечить проживание детства и юности как самоценных* и социально значимых периодов жизни и самоопределения человека. Способ существования в эти времена или способствует включению механизмов самосознания, саморазвития и самовоспитания личности, или тормозит эти процессы и навсегда оставляет человека в тупике реактивного поведения [17; 169; 170; 280; 285 и др.]. Обучение представляет собой процесс *создания условий* для полноценного проявления и, соответственно, развития личностных функций обучающихся (избирательности, рефлексии, самоопределения, смыслообразования, самореализации, социальной ответственности и т.п.) [313, с. 52].

Содержание личностно-ориентированного обучения:

– содержание личностно-ориентированного обучения 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 [58, с. 103]. Согласно этой задаче, содержание должно включать следующие обязательные компоненты: аксиологический (этический, эстетический), когнитивный, деятельностно-творческий, личностный [58, с. 104]. Основные компоненты содержания образования: информация, способ или вид деятельности, фрагменты опыта общения, переживания ценности. [313, с. 107]. Содержание обучения, его формы, методы подбираются и организуются так, чтобы ученик мог проявить избирательность в отношении к учебному материалу, его виду и форме (иметь право выбора предмета и способа деятельности) [274, с. 166].

Система *методов личностно-ориентированного* обучения (способов деятельности) характеризуется в педагогической литературе следующими признаками:

– процессуальная сторона обучения представляет собой организацию *различных видов* учебной деятельности: познавательной, оценочной,

практической, эстетической и др. Особенно важны те виды деятельности, которые не задаются, а свободно избираются учащимися, поскольку они становятся сферой приобретения индивидуального опыта – источником развития [58, с. 113]. Личностно-ориентированное обучение характеризуется применением *личностно-развивающих образовательных технологий*. При этом переживание как способ существования личностного опыта предполагает и адекватные формы присвоения: общение и диалог, игровая деятельность, рефлексия, творчество, и т.п. [313, с. 29].

Главным *условием организации личностно-ориентированного обучения* является личностно-утверждающая педагогическая ситуация, которая актуализирует силы саморазвития личности обучающегося. Необходимо 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 [43, с. 124–129]. Личность открывает себя как субъекта деятельности, принимает победы над собой и привлекается в эти моменты к ценностям деятельности, отношениям и переживаниям. Особую роль при этом играют положительные переживания [274, с. 163].

В качестве результата личностно-ориентированного обучения в психолого-педагогической литературе определяется:

- процесс позитивных изменений, в ходе которых происходит личностный рост обучающегося, происходит становление его личностного образа; развитие адекватной и гибкой «Я-концепции», становление полноценно функционирующей личности [58, с. 46].

- личностно-ориентированное образование обеспечивает ориентацию его участников на выполнение его социокультурных функций – в любых неоднозначных и драматических ситуациях жизни стремиться к инвариантному выполнению общечеловеческих идеалов нравственности [313, с. 62];

- учащиеся, выступая субъектами учебной деятельности, проходят следующие стадии своего личностного развития: освоение способов и норм жизни и деятельности (становление личности как таковой); формирование потребности в достижении значимых результатов посредством труда (становление личности как «человека труда»); формирование потребности в творчестве и самореализации личности как представителя культуры (становление личности как «человека культуры») [351, с. 43].

Итак, *личностно-ориентированным процессом обучения* в современной педагогике определяют такой процесс, в ходе которого средствами совместной деятельности преподавателей и обучающихся обеспечивается индивидуальная продуктивная самореализация каждого его участника, в которой он проявляет себя как культурный и образованный человек,

стремящийся стать полезным обществу и людям, ответственным гражданином своей страны.

В связи со всем изложенным выше можем определить, что *личностно-ориентированное обучение* – это такой тип организации образовательно-воспитательного процесса, при котором его цели, содержание, методы, формы и средства обучения приводят к обязательным положительным функциональным и психологическим результатам, обеспечивают обучающимся и учителям развитие собственной личности, социокультурное, гражданское, гендерное, профессиональное и пр. самоопределение и идентификацию, в соответствии с ценностями и смыслами Человеческого бытия; осознанное мировоззрение, ответственную самореализацию, помогают преодолевать возрастные социально-психологические кризисы и эффективно проявлять активность, адекватную нормам человеческого общежития.

1.3. Модель личности как психолого-педагогическая основа обучения истории в школе

Федеральный государственный образовательный стандарт РФ, как и ГОС ЛНР 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 философской и 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» [320].

Философской наукой проблема личности решалась в двух направлениях. Одни ученые утверждали самоценность человека, другие – понимали ее исключительно как средство развития общества (К. Маркс), общей идеи (Г. Гегель), отдельного общественного класса (В. Ленин).

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» [153, с. 320]. 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*» (М. Шелер). 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 [382, 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» [382, с. 92].

В соответствии с марксистскими концепциями личности, критерием ее определения являются социальные качества человека. Анализ литературы указывает на то, что определение личности в теории марксизма конкретными формами выявления социальности как главной черты личности 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*.

В конце XIX–первой половине XX в. 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, «открытие 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.

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 «создает 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 индивидуум, 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» [37, с. 92-96].

А 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 [37, с. 92-96].

В конце XX в. 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 Луганских представителей философской и педагогической мысли 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. Сковорода, В. Даль, П. Флоренский, Б. Вышеславцев, П. Юркевич) 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) [73, с. 62–87]. Как видим, сакральное понимание строения личности раскрывает адекватные механизмы её становления.

Противоположную точку зрения на человека занимают 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 определения сущности категории «личность» 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: телесный, душевный, духовный. (М. Шелер, Н. Гартман). Он утверждает: «Я бы хотел здесь определить человека как *единство* вопреки многообразию» [366, 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 [366, с. 115-116].

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 самоценность 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); человек есть существо, ориентированное на смысл и стремящееся к ценностям (В. Франкл).

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 «голосу» Бога, Абсолюта, судьбы, а с другой – слышать голос собственной совести.

Таким образом, в философских взглядах И. Канта, И. Фихте, Э. Мунье, Н. Бердяева, М. Хайдеггера, М. Шелера и др. 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, растущего и «становящегося» человека.

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» [3].

Проблемой личности и определением механизмов ее развития особенно плодотворно в течение XX ст. занималась наука психология.

В начале XX в. выдающийся психолог К. Юнг утверждал: «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 отмечал: «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» [343, с. 115-127]. 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» [343, с. 115-127]. К. Юнг дал следующее определение личности: «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» [343, с. 115-127].

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

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». 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» [10, с. 163–178].

В психологических концепциях одним из важных вопросов, связанных с выявлением сущности личности, является вопрос определения её *структуры*. Эта проблема является актуальной для педагогической науки, поскольку позволяет разобраться в том, какие элементы структуры личности поддаются, а значит, подлежат целенаправленному педагогическому влиянию. 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».

Наше понимание структурного строения личности, понимание её сущности базируется на комплексном подходе к её определению как естественному единству *эмоционального, сознательного (интеллектуального) и волевого (поведенческого)* элементов структуры личности.

Дадим краткую характеристику каждому элементу данной структуры: а) интеллектуальная сфера личности («что я думаю, осознаю...»); б) эмоциональная сфера личности («что я переживаю, чувствую...»); в) волевая (деятельностная) сфера («что я делаю, как поступаю...»).

Особо значимой в структуре личности является ее *интеллектуальная (сознательная)* сфера. Интеллектуальная сфера личности традиционно определяется как стабильный признак личности, развивающейся во взаимодействии собственной наследственности и окружения [280, 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, интеллектуальная сфера личности, по мнению американских психологов (Р. Стернберг, Д. Форсайт, Д. Хедланд), представлена *способностью человека к успешной деятельности*.

А *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) [280]. Например, *академический интеллект* направлен на решение задач теоретического познания, *практический* – на адаптацию человека к условиям повседневного существования, *творческий* – на решение творческих проблем [280]. 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 [280, с. 93].

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 [280, 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 [280, с. 91]. Мы так же будем придерживаться этого мнения.

Р. Стернберг подчеркивает 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*. Другими словами, если способ обучения учащихся соответствует стилю их мышления, они достигают лучших результатов в школе. 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.

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* [280, с. 126].

Интеллектуальные способности личности проявляются в *деятельности*, обеспечивают ее успешность. При этом каждый вид интеллекта имеет соответствующий ему (адекватный) способ деятельности, средствами которого он эффективно развивается и в рамках которого успешно проявляется [280; 302, 303, 304; 349]. Эта позиция западных ученых вполне соответствует результатам психолого-педагогических и методических исследований, проводимых классиками советской педагогической науки, которые определяли *деятельность* как средство развития личности (К. Абульханова-Славская, Б. Ананьев, Л. Бурева, А. Леонтьев, И. Кон, Г. Смирнов и др.) [7; 18; 19; 169; 202; 203; 204; 264].

Эта позиция и на современном этапе развития педагогики и методики является теоретической основой научных поисков.

Эмоциональная сфера личности представлена теми эмоциональными переживаниями, чувствами, стремлениями, интересами, которые отражают систему эмоционально-ценностных отношений личности к действительности, к себе, к другим, к миру вообще. Содержанием этого эмоционально-ценностного отношения является *осознание объективного блага и переживание его как личностной ценности*. По мнению Б. Братуся, Б. Додонова, В. Мясищева, С. Рубинштейна, личность проявляется в системе собственных эмоционально-ценностных отношений, именно они представляют её «ядро» [60; 114-115; 244; 302 -304].

На наш взгляд, эмоциональная сфера личности, которая актуализируется средствами школьного исторического образования, 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);

морально-этическое (ориентация на моральные и этические ценности);

эстетическое (ориентация на эстетические ценности);

межличностное (отношение к людям) [349].

Психологической наукой доказано, что именно гармоничное, комплексное развитие всех этих эмоционально-ценностных отношений к действительности обеспечивает гармоничное развитие человека в целом [60; 114-115; 244; 302 -304].

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 С. Анисимова, Л. Архангельского, В. Вилюнаса, Б. Додонова, Е. Ильина, М. Кагана, М. Казакиной, А. Ковалёва, С. Рубинштейна и др., которые определили интерес как *стойкое позитивное эмоциональное отношение личности к*

объекту [25; 27-28; 68; 114-115; 135-138; 146-147; 148; 166; 302-304]. Именно актуализация переживаний интереса к истории на каждом уроке позволит учителю сформировать у учащихся стойкий интерес к процессу ее познания, сформирует познавательное отношение к событиям и деятелям прошлого.

В этом своем утверждении мы опираемся на научные позиции Б. Додонова, Е. 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 самооценность для человека, когда он начинает их чувствовать «наперёд», стремится к их переживанию [114-115; 135-138; 166].

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 результат деятельности, но и сам её процесс. В противоположном случае из-за отсутствия позитивных переживаний *в процессе* познавательной деятельности интерес затухает [137, с. 170]. Этот вывод ученых-психологов особенно важен для учителей.

Волевую сферу 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). 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 [202]. Рубинштейн тоже утверждал, что мотивы, которые укрепились, становятся качествами личности [302, 303].

Следовательно, чтобы учащиеся осознали и пережили ценностное отношение к учебной деятельности, нужны соответствующие условия, а именно: целенаправленный подбор учителем специальных средств и способов возбуждения у учащихся интереса к изучаемому материалу, к самому процессу познания прошлого.

Значение позитивных, ценностных переживаний как способа развития личностной активности и превращения этой активности в личностную *потребность* 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» [166, с. 138]. Таким образом, сильный характер деятельности, достижимость успеха в ней – еще одно условие актуализации эмоционально-ценностного отношения ребенка к учению.

По мнению К. Абульхановой-Славской *оптимальная организация деятельности* учащихся обеспечивает успех в обучении. 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 недостаточно высокими, это свидетельствует о том, что задачи деятельности недостаточно согласованы с возможностями и способностями учащихся [7, 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* [7, 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, что 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» [84, 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 [84, с.4].

Таким образом, если мы обеспечиваем эффективность деятельности, то обеспечиваем *положительное отношение* к ней и со стороны учащихся (к процессу обучения), и со стороны учителей (к процессу 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 имеет принципиальное значение для дальнейшего развития личности, поддержания ее положительной «Я-концепции».

Однако психологи утверждают, что все вышеуказанные сферы личностной природы – *эмоциональная, интеллектуальная, волевая* – только тогда проявляются как структурные элементы личности, когда их объединяет, пронизывает и связывает *самосознание*, направленное на свободное, ответственное, сознательное определение человеком своего собственного «образа Я», «образа-себя-в существовании» [387; 388; 373; 366; 367; 302; 297 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 [320]. 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 [320, с. 796].

Многочисленные исследования недостаточной школьной успеваемости предоставляют возможность предположить наличие тесной связи между отрицательной «Я-концепцией» и недостаточной реализацией собственных потенциальных возможностей учащихся [7, с. 324]. Таким образом, западные психологи сделали вывод о том, что образ «себя – неудачного» тормозит процесс развития учащегося [1; 7; 11]. А успешность в обучении своим значимым следствием имеет самоуважение. 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 [7, 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 в качестве психологического критерия результативности процесса личностно-ориентированного обучения истории в школе *модель психологических качеств личности учащегося*, которая отражает структуру личности, каждый элемент которой должен развиваться под влиянием целенаправленно организованного учебно-воспитательного процесса (Схема 1.).



Схема 1. Модель психологических качеств личности

Представим эту модель в двух формах: в форме схемы и в виде таблицы. Схема дает общее представление о структуре категории «личность», а табличная форма позволяет более полно раскрыть структуру каждого ее элемента. На схеме (Схема 1.) сегменты круга схематично отражают воображаемую *структуру* личности как единство и взаимосвязь ее *умственных (интеллектуальных), эмоциональных и волевых* элементов (качеств). А единый цвет окружности символизирует общие для всех сфер личности процессы *самосознания*.

Ниже в форме таблицы представлена разработанная автором модель личности учащегося, которая раскрывает содержание каждого элемента ее структуры (Схема 1) и служит психологической основой построения личностно-ориентированного обучения в школе (Таблица 1.).

Предлагаемое в данной таблице графическое описание структуры личности позволяет учителю связать в единую систему такие психолого-

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

Таблица 1.

Модель личности обучающегося

Система психологических качеств (сфер) личности, которые являются теоретической основой построения процесса личностно ориентированного обучения

Интеллектуальные способности (виды интеллекта) ↓	Эмоциональные способности (виды эмоционально-ценностных отношений) ↓	Волевые способности, которые проявляются в мотивах и в готовности к разным видам деятельности ↓	Самосознание «Я-концепция», образы «Я», которые являются результатом деятельности ↓
Академический интеллект	Познавательное эмоционально-ценностное отношение	Готовность к репродуктивно-познавательной деятельности	Образ «Я – знаток» «Я – историк»
Практический интеллект	Практическое эмоционально-ценностное отношение	Готовность к выполнению репродуктивно-практической деятельности	Образ «Я – умелый» «Я – практик»
Креативный интеллект	Творчески-поисковое эмоционально-ценностное отношение	Готовность к выполнению творчески-поисковой деятельности	Образ «Я – способен решить проблему», «Я всегда ищу выход, решение»
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»

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

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.) [349, с.43].

Волевая сфера личности (волевые способности) представлена системой внутренних мотивов, актуализация и развитие которых происходит путем включения учащихся в различные виды продуктивной учебной деятельности: репродуктивно-познавательную, репродуктивно-практическую, творчески-поисковую, ценностно-смысловую (оценочную), коммуникативную (интерактивную), и обеспечения ее продуктивности (см. по вертикали Таблица 1.) [349, с.43].

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.) [349, с. 43].

Все структурные элементы личности, отраженные в таблице, связаны между собой. Место каждого из элементов в таблице иллюстрирует его отношение с другими элементам системы. Так, в таблице отражена та мысль, что 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 природной целостности, состоящей из системы определенных психологических качеств индивида (интеллект, эмоции, воля, самосознание), 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 значимым. Для учителя истории необходимо определение путей и механизмов развития и воспитания личности средствами школьного исторического образования. Именно эту проблему и позволяет учителю решать эффективно такая область научного знания, как методика обучения истории в школе.

1.4. Наука методика обучения истории в школе: предмет и задачи курса

С целью определения особенностей построения процесса обучения истории в школе в русле личностно-ориентированного и системно-деятельностного подходов обратимся к науке методике как элементу

дидактики. Каждая наука определяется предметом (элементом объективной реальности), на который направлен процесс научного исследования.

Предметом методики обучения истории как науки является процесс обучения истории в школе, который учёные исследуют с целью обнаружить объективные закономерности этого процесса и найти пути повышения его эффективности. Иначе говоря, методика (гр. *methodos* – способ, путь достижения цели) – это наука, которая изучает процесс обучения конкретному предмету с целью повышения его эффективности.

В Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» основная цель образования: определена как развитие личности и приобретение в процессе освоения основных общеобразовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции, необходимых для жизни человека в обществе, осознанного выбора профессии и получения профессионального образования, как содействие взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями.

Следовательно, возникает необходимость определить с позиции личностно-ориентированного и системно-деятельностного подходов категорию «процесс обучения истории в школе». Показать единство и взаимосвязь всех его компонентов с теми качествами личности, которые развиваются и актуализируются средствами обучения, рассмотреть процесс обучения истории как способ духовного развития, самосознания, самореализации личности школьника в процессе обучения истории. Без рассмотрения этих вопросов на теоретическом уровне и с позиции указанных подходов невозможно практически решать проблему построения школьного исторического образования.

Решение этой проблемы неотъемлемо связано с ответом каждого учителя на такие теоретически важные вопросы:

- Каковы признаки личности?
- Каковы механизмы её духовного и психологического развития?
- Как целенаправленно влиять на процесс становления личности средствами образовательного процесса вообще и процесса обучения истории в частности?

Развитие современной методической науки тесно связано также с исследованием сущности инновационных процессов в школьном историческом образовании (К. Баханов, И. Ионов, Е. Вяземский, О. Стрелова, М. Студеникин, А. Степанищев и др.), осмыслением теоретических основ, цели, содержания и структуры общего среднего образования (В. Краевский,

И. Лернер, М. Скаткин и др.), определением общих основ технологии обучения (В. Безпалько, В. Гузеев, М. Кларин, Е. Пехота, Г. Селевко, В. Слободчиков, И. Смолюк, М. Чошанов и др.), введением компетентностного подхода в обучение (Е. Пометун, Г. Селевко и др.), разработкой теории и практики интерактивного обучения (В. Власов, Л. Пироженов, Е. Пометун и др.), разработкой технологии полного усвоения учебного материала (А. Вагин, Е. Вяземский П. Гора, и др.).

Категория «процесс обучения» раскрывается в педагогической науке на *дидактическом* уровне (В. Андреев, Ю. Бабанский, В. Безпалько, К. Бондаревская, В. Гузеева, 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, О. 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, который включает большое количество факторов разного подчинения и природы, находящихся во взаимосвязи между собой [272, 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 [99, с. 108].

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 её 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.

При этом основными структурными элементами (компонентами, факторами) [98] процесса обучения как социально-педагогической системы определяются: *цель* обучения, *содержание* образования, *методы* обучения, организационные *формы*, реальные *результаты*.

Педагогические законы проявляются в объективных, необходимых, общих и существенных *связях и зависимостях* между целями, содержанием, методами учебного процесса и его результатами, которые проявляются в

овладении знаниями, умениями, убеждениями и в социально-ориентированном поведении учащихся [98, с. 23].

Суть процесса заключается в том, что социокультурный опыт в его разнообразии, многомерности и сложности превращается в знания, умения, навыки учащихся. А в идеале – в социокультурные и психологические качества личности, которые развиваются; в интеллектуальные способности, которые проявляются в процессе учебной деятельности; в личное мировоззрение и культуру, которые находят свое отражение в поведении и поступках [98, с. 21]. Ещё в 80-х гг. XX ст. известным советским методистом П. Горой [93; 94] была разработана схема, которая отражает главные компоненты (факторы) учебного процесса и их взаимосвязи (Схема 2.1.).



Схема 2.1. Процесс обучения истории в школе и его основные компоненты (П.В. Гора)

В методической науке процесс обучения истории традиционно рассматривается как совместная деятельность учителей и учащихся, направленная на достижение целей обучения (О. Вагин, Е. Вяземский, П. Гора, Ф. Коровкин, И. Лернер, П. Лейбенгруб, В. Мисан, Е. Пометун, О. Стрелова, М. Студеникин, О. Степанищев, А. И. Уман и др.). При этом под процессом обучения также подразумевают важный, сложный, многомерный и закономерный процесс общественной жизни, в котором

взаимодействуют многие компоненты (факторы), которые взаимосвязаны между собой и взаимообусловлены [93, с. 8]. К ним относят: 1. Социально значимые цели школьного образования; 2. Содержание исторического образования; 3. Методы и формы организации процесса обучения; 4. Познавательные способности учащихся; 5. Результаты обучения [74;75; 209; 327; 331].

Эти компоненты (факторы) процесса обучения истории в школе являются объективными, постоянно присутствующими *составляющими образовательно-воспитательного процесса*. Но при этом они не являются взаимозаменяемыми и представляют собой исторически обусловленную социокультурную среду, под влиянием которой школьники развиваются и приобретают жизненный опыт. Социальная обусловленность основных факторов процесса обучения истории в школе будет рассмотрена нами в дальнейшем в связи с рассмотрением каждого из этих факторов подробнее.

Таким образом, процесс обучения истории в научно-методической традиции рассматривается как сложный педагогический процесс, который характеризуется единством и взаимозависимостью главных его компонентов или факторов. «Педагогические законы проявляются в объективных, необходимых, общих и существенных связях и зависимостях между целями, содержанием, методами учебного процесса и его результатами, которые проявляются в приобретении знаний, умений, убеждений и в поведении учащихся» [75, с. 62]. Под факторами процесса обучения истории понимают существенные обстоятельства, определяющие процесс обучения конкретному предмету. Мы выделяем среди них следующие:

1) *целевые* – факторы процесса обучения истории, представленные социально обусловленными задачами школьного исторического образования;

2) *содержательные* – факторы школьного исторического образования, представленные знаниями, умениями, опытом решения творческих задач, системы эмоционально-ценностных отношений к событиям прошлого, которые усваиваются обучающимися на уроках истории;

3) *личностные* – факторы процесса обучения истории в школе, представленные индивидуальными психологическими возможностями и способностями субъектов обучения (учителя и учащихся) и проявляющиеся в уровне их знаний, умений, развития воображения, памяти, мышления и т.п.;

4) *процессуальные* – факторы, представленные деятельностью учителя и учащихся, системой методов, способов, форм преподавания и учения истории в школе;

5) *результативные* – факторы проявляются в уровне достижений обучающихся, в степени овладения знаниями, умениями, опытом творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений к историческим событиям.

Учителю, который направляет педагогическую деятельность на развитие, самоопределение личности учащегося, воспринимает свой труд как путь профессионального самосовершенствования и самоутверждения,

необходимо осознавать механизмы развития личности. Когда построение учебного процесса направлено на раскрытие личности учащихся и учителей, то проблема определения механизмов становления и развития личности превращается из теоретической в практическую.

Таким образом, именно вопрос о *механизмах развития личности* в процессе обучения является для дидактики и методики наиболее интересным и значимым. Его решение требует анализа и использования различных психологических теорий, которые являются для науки методики теоретической базой.

Так, конкретными *формами* развития и проявления *социальности* как главной черты личности К. Маркс, Ф. Энгельс, В. Ленин считали *деятельность, общение, сознание*. Все то, чем характеризуется *деятельность, общение и сознание* человека, дает возможность определить его как личность в социальном смысле. При этом индивид становится личностью путем приобретения социального *опыта*, который им интериоризуется (присваивается, нарабатывается) в процессе деятельности, общения и осознания. Условием приобретения этого опыта является совместная деятельность с другими индивидами, в процессе которой он вступает в определенные социальные отношения, которые формируют его как личность. Таким образом, социальные качества человека определяют природу личности, выступают как способ ее бытия и жизнедеятельности, проявляясь в конкретных социальных формах, таких как *деятельность, общение и сознание*. Педагогическая теория и образовательно-воспитательная практика советских времен, опираясь на марксистское понимание личности, создали эффективную, а на ту историческую эпоху – лучшую в мире – систему школьного образования, в том числе исторического. Материалистический подход к пониманию личности в условиях единой идеологической направленности исторического образования тех времен обеспечили высокий уровень развития методической науки и, соответственно, эффективность педагогической практики преподавания истории в школе. Методологическую основу этого развития составили представленные ниже теории.

Так, теоретической основой психолого-педагогических и методических исследований последней трети XX в. стал *деятельностный* подход, представители которого (Б. Ананьев, Л. Буюева, И. Кон, А. Леонтьев, А. Смирнов, др.) определяли деятельность как средство и способ развития личности.

Что касается развития *сознания*, то педагогической и методической науками в 70-80-е гг. прошлого века были основаны новые подходы к построению учебного процесса, разработана теория и широко проработана практика развивающего обучения (М. Махмутов, И. Лернер, М. Скаткин и др.); вошли в практику обучения истории блок-схемы В. Шаталова; была разработана система проблемных задач по истории для разных классов (А. Бахтина, Ф. Горелик, И. Лернер). Все эти поиски были направлены на

решение проблемы развития исторического сознания учащихся средствами школьного исторического образования. Итак, марксистское определение и понимание сущности личности десятилетиями определяло направление научных поисков педагогической и методической науки, на многие годы обеспечило методологическую основу их развития.

Общение, как еще одна значимая форма приобретения обучающимися личностных и социальных черт и качеств, исследовалось в рамках педагогической теории о «воспитании в коллективе» (И. Иванов, А. Макаренко, А. Деркач, В. Тихомирова, Г. Победоносцев, 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.

Анализ зарубежной психологической литературы указывает на то, что с точки зрения западной гуманистической психологии существуют *механизмы*, используя которые, человек продвигается по пути развития собственной личности.

Например, *В. Франкл механизмом личностного развития* считает ответственный выбор человеком своих поступков, поиск смысла жизни и ориентацию на ценности. Духовная личность, по В. Франклу, это та, что принимает решение 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 владею. В результате формируется личность, которой я становлюсь. А это значит, что я не только поступаю в соответствии с тем, что я есть, но и становлюсь в соответствии с тем, как я делаю» [366, с. 114]. *Ответственно, сознательно и свободно принятое решение (выбор) и является, по Франклу, механизмом развития личности.* То, что было моральным поступком, стало нравственной позицией. Поэтому можно сказать: решение сегодня есть потребность завтра [366, с. 114].

Достаточно тщательно исследовал проблему *механизмов развития личности К. Юнг*. Он тоже отмечал роль осознанного нравственного решения человека идти по пути личностного развития. В своих произведениях он определяет три условия, которые, по его мнению, приводят к развитию личности.

Во-первых, ничего не меняется без необходимости, особенно – человек. Личность для собственного развития нуждается в *мотивирующем давлении* со стороны обстоятельств, будь то внешние (ситуация) или внутренние (потребность). Поэтому *условием* развития личности психолог определяет *наличие природной необходимости (Приведите пример из своей жизни или из истории)*.

Во-вторых, таким условием К. Юнг определяет наличие *осознанного нравственного решения* человека идти по пути личностного развития. Ученый отмечает, что личность никогда не сможет развернуться, если она не

выберет сознательно собственный жизненный путь. При этом выбрать его можно только тогда, когда он представляется лучшим выходом (*Приведите пример из своей жизни или из истории*).

В-третьих, личность всегда *имеет чувство собственного призвания, назначения* и верит в него (*Приведите соответствующий пример из истории*) [343, с. 122-127].

Теоретической базой личностно-ориентированного обучения является и теория А. Маслоу об иерархии базовых потребностей человека [226]. По мнению психолога, кроме физиологических, человек имеет психологические базовые потребности, неудовлетворенность в которых приводит к психологическим болезням. Условием психологического развития и здоровья личности А. Маслоу считает удовлетворение ребенка в таких базовых психологических потребностях:

- 1) потребность в безопасности, обеспеченности, стабильности;
- 2) потребность в любви и чувстве причастности;
- 3) потребность в самоуважении и уважительном отношении к другим;
- 4) потребность в развитии собственных способностей.

Теоретический вывод А. Маслоу заключается в том, что эти потребности имеют иерархическое подчинение, в котором нижние по характеру потребности (физиологические, в защите, в любви и т.д.) составляют базу, основу для высших потребностей (в самоуважении, в самореализации и собственном развитии) [226, с. 201].

Как считал А. Маслоу, удовлетворение низших потребностей предоставляет человеку возможность чувствовать высшие потребности, которые определяют поведение человека, направленное на обеспечение личностного развития, на ощущение причастности к человечеству и его ценностям. Ученый назвал их «метамотивация». В своей теории личности он определяет самоактуализацию как высшую потребность человека в полном использовании собственных талантов, способностей, возможностей.

По мнению А. Маслоу, шаги, которые ведут индивида к *самоактуализации*, то есть к осуществлению собственной личности, такие:

1. Наиболее полно переживать настоящий момент, концентрируясь на восприятии и осознании того, что происходит, а также *сконцентрироваться на задаче*, в отличие от концентрирования на себе.

2. Если понимать жизнь как процесс многочисленных выборов, то самоактуализироваться – это в ситуации выбора решать *в пользу своего развития*. Самоактуализироваться – это открывать себя новому опыту.

3. Прислушиваться к себе, *чувствовать, слышать «ответы»*, которые подсказывает нам наше тело и психика. При этом быть *ответственным* за свои действия. Учиться настраиваться на собственную природу, быть приветливым, существовать фактически, а не только потенциально.

4. Постоянно работать над развитием собственных потенциалов, можно полнее использовать интеллект и другие способности. *Самоактуализация* –

это образ жизни, труда, взаимодействия с миром, это – *процесс, а не временное достижение* (такие взгляды высказывал и К. Роджерс).

5. Осознавать собственный опыт, искать и осознавать собственные психологические защиты и отказываться от них.

6. *Принимать себя*, других людей, мир, жизнь такими, какие они есть. Глубоко чувствовать идентификацию с человечеством, симпатию и любовь к людям. Чувствовать причастность к человечеству, нации, народу, семье; единство с другими.

7. Иметь способности к творчеству. *Творчество* при этом является отражением здоровья личности и украшает любую деятельность, которой занимается человек, придавая ей смысл и вдохновение. Все это, по мнению психолога, приводит к самоактуализации личности [285].

Общей для многих психологов является позиция, которая определяет в качестве *базовой потребности личности стремление к собственному развитию*.

Так, *К. Роджерс* считает, 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 на собственный вопрос: «Кто я?», «Как я могу стать собой?».

Психолог утверждает, что ответы на эти вопросы можно найти, если:

а) стать открытым, наблюдательным, восприимчивым к своему опыту;
б) испытывать чувство доверия к собственному телу как к инструменту чувственной жизни;

в) осознавать, что источником оценочных суждений есть ты сам и твоя собственная система ценностей (источник оценки – в «моей душе»);

г) учиться жить как участник процесса, быть «в потоке опыта».

Именно так *К. Роджерс* определяет главные способы, при которых происходит развитие личности [297, с. 450-459].

В теории личности *Э. Эриксона* раскрываются психологические стадии развития «Я». Процесс развития личности ученый определял как имеющий восемь этапов и растягивающийся на весь жизненный цикл человека. В процессе проживания этих стадий индивид устанавливает основные ориентиры в отношении себя и собственной социальной среды.

При этом каждый этап личностного развития характеризуется определенными параметрами, которые могут иметь как положительные, так и отрицательные последствия. Именно этот вывод психологических исследований *Э. Эриксона* имеет для личностно-ориентированного обучения большое теоретическое и практическое значение. И родители, и учителя должны знать те психологические качества (и в позитиве, и в негативе), которые приобретает человек на разных этапах роста и развития.

Так, по *Э. Эриксону*, учащиеся в качестве психосоциального итога положительного (отрицательного) решения предыдущих возрастных кризисов имеют такие черты личности: чувство доверия (или недоверия),

самостоятельности (или неуверенности, стыда), предприимчивости и инициативы (или вины).

Общим результатом школьного возраста является, по мнению психолога, в позитиве – чувство собственной умелости и способности, достижения идентичности «Я», а в негативе – ощущение собственной неполноценности и путаницы ролей [387].

Осознание учащимися собственных психосоциальных ролей, чувство действительности, полноценности, сопричастности к миру и к другим людям, то есть богатство идентичности является, по мнению Э. Эриксона, положительным результатом этого возрастного периода.

По утверждению психолога, чувство размытости, неопределенности является очень тяжелым для подростков и приводит к тому, что, когда ученик не способен достичь позитивной идентичности, он выбирает негативную, чем быть в состоянии ролевой размытости. Поэтому особое теоретическое значение для нашего исследования имеет то положение теории Э. Эриксона, в котором утверждается, что возрастной период с двенадцати до восемнадцати является временем образования в сознании подростка определенного «образа Я» [290, с. 58-59; 387].

Из приведенного выше можно сделать вывод, что психологическим результатом личностно-ориентированного обучения является возникновение в самосознании учащихся *положительной «Я-концепции» личности*, которая для учащихся становится результатом приобретения идентичности и чувства собственной умелости, способности, возможности и перспективы.

Итак, опираясь на теорию Э. Эриксона об идентичности как результате решения возрастного кризиса подростков от двенадцати до восемнадцати лет, теории К. Адлера, К. Роджерса и других психологов о создании в структуре личности «Я-концепции» как результата собственного опыта, можно сделать вывод, что личностно-ориентированное обучение должно обеспечить средствами исторического образования возникновение положительных образов социального, реального и идеального «Я» учащихся и таким образом обеспечить отождествление школьников с миром культуры и духовности, а также ощущение ими собственной причастности к ценностям человечества и своего народа. То есть познать, почувствовать и оценить себя как дееспособного человека, как личность, которая заслуживает уважения и готова к ответственному, свободному, осознанному выбору поступка, деятельности, позиции.

Путь развития себя как личности является единым и для учителя, и для его учеников, только при этом условии процесс обучения истории в школе будет действительно личностно ориентированным.

Таким образом, психология определяет собственный *опыт* человека, приобретенный в деятельности, общении, отношении, самосознании, *как источник и механизм развития* интеллектуальных способностей личности. По утверждениям психологов К. Абульхановой-Славской, Э. Эриксона, А. Леонтьева, Р. Стернберга, средством актуализации и развития интеллекта

в обучении есть *собственный опыт* учащихся, опирающийся на их способности и приобретающийся в конкретной социокультурной среде.

При этом отметим, что *положительное влияние* на процессы развития личности имеет *та деятельность*, которая получила для подростков *личностный смысл*. Эту позицию отстаивала в своих работах К. Абульханова-Славская. Она определяла: «Ценность деятельности для личности связана, прежде всего, с возможностью самовыражения, применения собственных способностей, с возможностью творчества» [7, Т. 2, с. 301].

СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ И МЕХАНИЗМЫ ЕЕ РАЗВИТИЯ В ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ

СФЕРА ПОТРЕБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ				
Познавательная потребность, потребность в ориентации	Потребность в активном действии	Потребность в творчестве, в поисковой активности	Потребность в определённом отношении к действительности	Потребность в общении во взаимодействии, в признании
СПОСОБЫ ВЛИЯНИЯ: использование адекватных приёмов <i>актуализации</i> психологических и духовных <i>потребностей</i> личности методами обучения				
ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫЕ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ:				
Познавательное отношение (стремление к истине)	Практичное отношение (стремления к успеху)	Поисковое – к творчеству	Моральное, эстетическое	Межличностное – к людям
СПОСОБЫ ВЛИЯНИЯ: использование адекватных приёмов <i>актуализации эмоционально-ценностных отношений</i> личности к действительности в обучении				
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ:				
Академический интеллект	Практичный интеллект	Креативный интеллект	Эмоциональный интеллект	Социальный интеллект
СПОСОБЫ ВЛИЯНИЯ: использование адекватных <i>методов организации образовательной деятельности</i> учащихся, с целью обеспечить успешную самореализацию каждого				
ВОЛЕВАЯ (ДЕЙСТВЕННАЯ) СФЕРА ЛИЧНОСТИ:				
Опыт познания Познавательно-репродуктивная деятельность	Опыт практической деятельности Практично-репродуктивная деятельность	Опыт решения проблем, Творчески-поисковая деятельность	Опыт определения собственного отношения Оценочная деятельность	Опыт общения, взаимодействия Коммуникативная деятельность
СПОСОБЫ ВЛИЯНИЯ: создание <i>условий</i> , при которых учащиеся <i>достигают успеха</i> в образовательной деятельности				
СФЕРА САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ:				
Образ «Я-в-познании» Я – знающий историю	Образ «Я-в-практической деятельности» Я умелый	Образ «Я-в-процессе решения проблем»,	Образ «Я-в-определении отношения» Я – человек, Я – личность	Образ «Я-в-общении с другими» Я – партнёр
СПОСОБЫ ВЛИЯНИЯ: использование механизмов <i>самооценки, рефлексии, самосознания</i> , свободного и ответственного выбора способов самореализации				

Схематически мы можем представить наше понимание взаимосвязи структурных элементов личности (интеллектуальная, эмоционально-ценностная, волевая сферы, потребности, самосознание) с механизмами ее развития в обучении, используя представленную графическую модель взаимодействия учащихся и учителей в обучении (Таблица 2.2.).

Учитывая все это, *задачи современной науки методике* заключаются в том, чтобы раскрыть сущность всех главных факторов (компонентов) личностно-ориентированного *процесса обучения* (целевые, содержательные, личностные, процессуальные, результативные). Определить и показать их *взаимосвязь и единство* с такими структурными компонентами *личности* учащихся, как:

- а) система духовных и психологических *потребностей*;
- б) система эмоционально-ценностных *отношений* к действительности (ценностно-смысловая сфера личности);
- в) система разных видов *интеллекта* личности (интеллектуально-умственная сфера);
- г) система способов обучающей *деятельности*, в которой проявляется *волевая сфера* личности;
- д) система разных *образов* собственного «Я» личности (сфера самосознания), которые возникают и осознаются в процессе обучения.

Таким образом, психологические качества личности (эмоциональные, умственные, волевые, самосознание) имеют соответствующие механизмы развития и актуализации в обучении. Суть учебного процесса заключается в том, что *«социокультурный опыт* в его разнообразии, многомерности и сложности *превращается в знания, умения, навыки учащегося, в идеалы и качества личности, в ее интеллектуальное развитие, мировоззрение и культуру»* [58, с. 21].

Именно эти *механизмы развития психологических качеств личности* средствами школьного исторического образования мы рассмотрим в следующих разделах. Наша задача – выявить признаки каждого из ведущих факторов процесса обучения (*цель, содержание, субъекты, методы, средства, формы и результаты*) в их закономерной зависимости от индивидуальных *потребностей, интеллектуальных способностей, эмоционально-ценностных отношений и образов собственного «Я»* учащихся.

В связи с этим *личностно-ориентированное обучение* – это такой тип взаимодействия учителей и учащихся, при котором процесс обучения истории в школе в единстве и взаимосвязи всех его факторов (компонентов) приводит к обязательным положительным функциональным и психологическим результатам, направляя личность (как учащегося, так и учителя) на путь саморазвития, результатом которого станет ответственное служение людям, обществу, своему делу, семье.

Это такой учебный процесс, который 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, при таких условиях этот учебный процесс приобретает личностно-ориентированный характер.

Задания

1. Что является предметом методики обучения истории как науки?
2. Определите основные компоненты процесса обучения истории в школе, дайте характеристику каждому.
3. Какие потребности и способности личности актуализируются и развиваются средствами школьного исторического образования?
4. Существует ли взаимосвязь между системой интеллектуальных способностей личности (виды интеллекта) и системой ее эмоционально-ценностных отношений (виды эмоционально-ценностных отношений)? Обоснуйте свою точку зрения.
5. В чем особенности личностно-ориентированного подхода обучению?

ТЕМА 2. ЦЕЛЬ И СОДЕРЖАНИЕ ШКОЛЬНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ – ОСНОВНАЯ ПРОБЛЕМА МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ

2.1. Стратегические ориентиры и тактические цели школьного исторического образования. 2.2. Содержание школьного исторического образования в личностно-ориентированном обучении. 2.3. Смыслы прошлого: предмет усвоения или средство манипуляции сознанием молодежи?

2.1. Стратегические ориентиры и тактические цели школьного исторического образования

Стратегическая цель школьного исторического образования определена в Федеральном государственном стандарте базового и полного среднего образования по образовательной области «Обществознание». Она предписывает учителю истории направить профессиональные усилия на решение следующих задач:

- формирование у школьников готовности к взаимодействию с социальной средой, к самореализации в условиях многообразного мира через усвоение комплекса знаний, формирование соответствующих компетенций;
- формирование у учащихся системы духовных, нравственно-эстетических, гражданских ценностей, уважения к другим народам, развитие правового сознания, экономического мышления;
- формирование у учащихся критического мышления, навыков оценивания общественных явлений и процессов, жизненных и прикладных личностно-творческих, социализирующих, коммуникативных, интеллектуально-информационных навыков;
- формирование у обучающихся чувства собственного достоинства, ответственности, личного отношения к событиям и явлениям общественной жизни, опыта эмоционально-оценочной деятельности, способности определять собственную активную жизненную позицию, делать осознанный выбор, устанавливать личные цели, направленные на развитие общества, государства, обеспечения собственного благосостояния и благосостояния своей семьи [98].

Цель деятельности всегда являет ее мыслимый результат (К. Маркс) то, что изначально существует лишь в мыслях, а потом целенаправленно воплощается в жизнь. Основной целью изучения курса «История» является формирование развитой личности, способной к самоидентификации, определению ценностных приоритетов, осознающей себя субъектом исторического развития, гражданином-патриотом, владеющей способностью активно и творчески применять исторические знания в учебной и практической деятельности. Приоритетная функция курса «История Отечества» состоит в создании оптимальных психолого-педагогических условий для приобретения учащимися личностных, предметных и метапредметных достижений.

С точки зрения личностно-ориентированного и системно-деятельностного подходов к обучению истории в школе, познание истории должно быть направлено на достижение не только функциональных, но и духовных, психологических результатов обучения.

Духовно-психологические результаты обучения истории в школе мы понимаем, как:

- комплексное развитие духовных потребностей и психологических способностей личности;

- актуализацию системы определенных, адекватных содержанию исторического материала, эмоционально-ценностных отношений школьников;

- развитие у учащихся на материале истории всех видов интеллекта, которые присущи человеку (академический, практический, креативный, эмоциональный, социальный).

- становление позитивной «Я-концепции» каждого обучающегося, что обеспечит чувство самоуважения, ощущение признания другими людьми, процесс самоидентификации личности будущего гражданина.

Таким образом, главная *стратегическая цель* школьного исторического образования заключается в том, чтобы на уроках истории обеспечить каждому подростку познание истории как «моей» истории (Н. Бердяев). А через познание истории своего народа обеспечить познание духовных основ его жизни и мировоззрения, традиций, веры, приоритетов и ценностей. А на этой основе включиться в процесс познания и осознания собственной личности. 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 собственных жизненных смыслов и ценностей*, возможностей и ограничений. К. Юнг писал, что вечные истины не могут передаваться механически, но в каждую эпоху должны вновь рождаться из человеческой души [343, с. 115-127].

Итак, стратегические ориентиры школьного исторического образования мы можем определить как обеспечение *процесса культурного и духовного самоопределения и самоидентификации личности каждого школьника средствами исторического образования*. Это означает, что ученик имеет возможность:

- касаясь прошлого человечества, изучая историю древних цивилизаций, почувствовать и осмыслить себя частью общечеловеческой культуры, потомком создателей общечеловеческих ценностей культуры, причастным к ней, т.е. – культурным человеком, или, по выражению Е. Бондаревской, – «человеком культуры»;

- усвоить историю славянской, а затем и православной цивилизации, понять ее культурологическую ценность, определить меру

собственной духовной причастности к истории славянского и православного миров;

- осознавая жестокие уроки общей истории с населением соседних стран, учиться у прошлого необходимости уважительного и понимающего взаимодействия как между отдельными людьми, так и между отдельными государствами, нациями, народами;

- изучая историю родной страны и своего народа, интериоризировать ценности национальной культуры, сопереживая основным событиям отечественной истории, пройти процесс становления и развития гражданских чувств и мотивов, стать сознательным гражданином родной страны;

- изучая «Историю Отечества» и всемирную историю, прийти к пониманию цивилизационных истоков тех культурологических и ценностных различий, которые существуют между представителями разных народов. Определиться относительно личностных приоритетов, связанных с историей родного края, родной страны и занять личностную позицию: «Я – гражданин, я – патриот родной земли».

Таким образом, стратегические ориентиры школьного исторического образования направлены на то, чтобы в процессе усвоения необходимой и достаточной исторической информации ученик почувствовал и осознал себя:

человеком, причастным к мировой истории и культуре;

гражданином, ответственным за жизнь своей страны;

личностью, свободно и сознательно создающей (здесь и сейчас) собственную жизнь, а значит – и себя самого и будущее своей Родины.

Чтобы достичь этих общих стратегических ориентиров, нужно определить в соответствии с ними *тактические задачи* исторического образования.

Как было указано в первой главе, единая, целостная, «монолитная» личность проявляет себя в комплексе личностных *отношений к действительности*. О чем выдающийся советский психолог С. Рубинштейн писал: «... человек есть личность в силу того, что она сознательно выбирает *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» [304, с. 38];

Личность проявляет себя в осознании различных личностных *позиций* (Б. Братусь, В. Франкл) и образов «Я». По утверждению Б. Братуся, стать личностью – это означает, во-первых, занять определенную жизненную, прежде всего, общечеловеческую, нравственную личностную позицию; во-вторых, в достаточной степени осознать ее и нести за нее ответственность; в-третьих, утверждать ее своими поступками, действиями, делами, всей жизнью [60, с. 56-59].

При этом, как было указано выше, личность проявляет себя в различных видах *деятельности*: познавательной, практической, творческо-

поисковой, оценочной (ценностно-смысловой), коммуникативной (А. Леонтьев, Э. Мунье, Р. Стернберг), успех в которых обеспечивается наличием у школьников соответствующих интеллектуальных способностей [202; 280];

Учитывая все это, процесс обучения истории в школе может стать средством развития личности учащихся только при таких *условиях*, когда он будет 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* (познавательная, этико-эстетическая (оценочная), творчески-поисковая, практическая, социальная) как способа удовлетворения духовных потребностей и выявления психологических способностей школьников;

- на *обеспечение самоопределения* учеников по разным личностным *позициям* (образ социального Я, образ реального Я, образ идеального Я и т.д.);

- на *осознанный, свободный и ответственный выбор* учениками способа самореализации, который бы приводил их к успеху в учебе, к осознанию собственной силы, к ощущению успеха и самоуважения.

При этом тактические задачи по своим масштабам могут определяться как на уровне школьного предмета история или отдельного исторического курса, так и на уровне изучения конкретной исторической темы, включающей несколько уроков, и даже на уровне определенного урока или конкретной педагогической ситуации, которая сложилась на этом уроке.

Критерием определения тактических целей исторического образования является их функциональная направленность. По этой функциональной направленности определяют *познавательные (образовательные), развивающие и воспитательные задачи* школьного исторического образования. Исходя из вышесказанного, тактические цели школьного исторического образования в личностно ориентированном обучении следующие.

Познавательные (образовательные) задачи предмета «История»:

обеспечить усвоение школьниками знаний программного исторического материала, который представлен информацией о главных исторических фактах, понятиях, связях, тенденциях развития общества в прошлом. «Овладение учащимися системными базовыми знаниями об основных этапах развития отечественной истории с древнейших времен до наших дней, а также о важнейших достижениях в социальной, экономической, общественно-политической, духовной сферах общества на разных этапах его исторического развития в контексте мировой истории».

Процесс определения познавательных задач исторического образования связан с поиском ответов на следующие вопросы:

– что в истории определенной эпохи, страны, как в элементе общечеловеческой и национальной культуры есть такого, что *необходимо знать* обучающемуся определенного возраста, почему и зачем ему это знать? Какие исторические факты, явления, процессы должны стать информационной основой для организации познавательной деятельности обучающихся на уроках истории, средством развития их академического интеллекта, их личностной позиции: «Я – историк», «Я – хочу знать историю»;

– какой общий теоретический подход (культурологический, цивилизационный, формационный, конкретно-исторический, историко-культурологический, культурно-антропологический, многофакторный и т.п.) к изложению и толкованию исторических фактов сделать ведущим в школьном историческом образовании и применять в процессе отбора и ограничения учебной исторической информации;

– какое событие или их ряд по определенной теме отвечают познавательным интересам подростков, могут вызвать их непосредственное стремление к знаниям, актуализировать познавательное отношение к действительности, сформировать ценностное отношение к прошлому на данном конкретном уроке или при изучении данной темы, курса? Какие вопросы к прошлому и смыслы «исторического» адекватны психологическим и духовным потребностям развивающейся, «становящейся» личности? Проживание и понимание каких смыслов прошлого является необходимым в жизни каждого школьника, будущего гражданина своей страны?

Итак, школьное историческое образование должно *обеспечить усвоение учащимися необходимого и достаточного количества исторических фактов, понятий, связей, тенденций для реализации культурологического и духовного потенциала школьного курса истории.*

А *знание* истории как результат образовательно-воспитательного процесса, обеспечивает достижение таких социально-значимых результатов обучения истории, как социальная идентификация, гражданская позиция, духовное и культурное самоопределение личности. Познание прошлого своего народа является *информационной основой* для осмысления и принятия человеком культурного кода своих предков. Без прочного усвоения исторического материала, глубокого понимания, ясного представления, осознания, принятия главных событий отечественной и мировой истории не может быть сформирована личность как таковая, тем более та, что может сказать о себе: «я люблю и знаю историю моей страны».

Именно поэтому в ФОС одним из требований к результатам обучения истории является следующее:

«7. Личностные результаты освоения основной образовательной программы достигаются в единстве учебной и воспитательной деятельности... в соответствии с традиционными российскими социокультурными, историческими и духовно-нравственными ценностями, принятыми в обществе правилами и нормами поведения, и способствуют процессам самопознания, самовоспитания и саморазвития, развития внутренней позиции личности, патриотизма, гражданственности, уважения к памяти

защитников Отечества и подвигам Героев Отечества и старшему поколению, закону и правопорядку, труду, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [98, с. 5].

Развивающие задачи курса, темы или отдельного урока определяют:

- какими умениями должны овладеть ученики в процессе работы с различными средствами обучения (исторической картой, текстом учебника, текстом исторического документа, иллюстрацией, репродукцией, схемой, таблицей, устным словом);

- какими новыми, необходимыми и различными способами деятельности ученики должны овладеть, изучая историю, чтобы в результате системных усилий каждый обучающийся мог сказать о себе: «я умею...».

Формулируя развивающие, практико-ориентированные задачи в конкретном классе на конкретном предмете, учитель должен осознавать, смогут ли ученики определенного возраста в результате выполнения этого практического задания унести с собой из школы те переживания, которые присущи человеку после хорошо сделанной работы – радость достижения, переживание успеха – основанные на овладении новым для обучающегося способом действия (прием), деятельности (умение).

Развивающая задача обучения истории в школе определяет также:

- решение каких проблем на историческом материале должно состояться, чтобы школьники проявили свои интеллектуальные и умственные способности, творчески-поисковую активность, получили опыт творчески поисковой деятельности, убедились в своей творческой активности и собственной способности, добавили к личностному образу такой позитивный штрих, как образ «я – способен решать проблемы».

Таким образом, развивающая задача личностно-ориентированного обучения истории заключается в том, что на основе выработанных на уроках истории умений (предметных и мыслительных) обучающиеся должны успешно выполнять практические и проблемные задания учителя, испытывая радость достижения цели, попадая в ситуацию успеха и переживать чувство самоуважения. Таким образом, метапредметные результаты обучения истории представляют собой необходимый и достаточный уровень овладения учащимися опытом решения практических и творческих задач на историческом материале.

В ФОС *метапредметные (развивающие) результаты* школьного исторического образования определяются следующим образом:

«8. Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы должны отражать:

8.1. Овладение универсальными учебными познавательными действиями:

- а) *базовые логические действия*: самостоятельно формулировать и актуализировать проблему, рассматривать ее всесторонне; устанавливать существенный признак или основания для сравнения, классификации и обобщения; определять цели деятельности, задавать параметры и критерии их достижения; выявлять закономерности и противоречия в рассматриваемых явлениях; вносить коррективы в деятельность, оценивать соответствие

результатов целям, оценивать риски последствий деятельности; развивать креативное мышление при решении жизненных проблем;

б) *базовые исследовательские действия*: владеть навыками учебно-исследовательской и проектной деятельности, навыками разрешения проблем; способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения практических задач, применению различных методов познания; овладение видами деятельности по получению нового знания, его интерпретации, преобразованию и применению в различных учебных ситуациях, в том числе при создании учебных и социальных проектов; формирование научного типа мышления, владение научной терминологией, ключевыми понятиями и методами; ставить и формулировать собственные задачи в образовательной деятельности и жизненных ситуациях; выявлять причинно-следственные связи и актуализировать задачу, выдвигать гипотезу ее решения, находить аргументы для доказательства своих утверждений, задавать параметры и критерии решения; давать оценку новым ситуациям, оценивать приобретенный опыт; разрабатывать план решения проблемы с учетом анализа имеющихся материальных и нематериальных ресурсов; уметь интегрировать знания из разных предметных областей; выдвигать новые идеи, предлагать оригинальные подходы и решения; ставить проблемы и задачи, допускающие альтернативные решения;

в) работа с информацией:

владеть навыками получения информации из источников разных типов, самостоятельно осуществлять поиск, анализ, систематизацию и интерпретацию информации различных видов и форм представления; создавать тексты в различных форматах с учетом назначения информации и целевой аудитории, выбирая оптимальную форму представления и визуализации; оценивать достоверность, легитимность информации, ее соответствие правовым и морально-этическим нормам; использовать средства информационных и коммуникационных технологий в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач, предлагать оригинальные подходы и решения; ставить проблемы и задачи, допускающие альтернативные решения [98, с. 6-7].

Воспитательные цели школьного исторического образования.

Процесс определения воспитательных целей обучения связан с поиском ответов на следующие вопросы:

– какие этико-эстетические смыслы прошлого важно ученикам пережить, эмоционально прочувствовать, какие «уроки» истории Отечества им следует усвоить как элементы *исторической памяти* своего народа, а какие – как элементы общечеловеческой памяти;

– как влиять средствами исторического образования на актуализацию личностного эмоционально-ценностного отношения подростков к себе, к прошлому и к процессу его познания, к другим людям, к миру в целом и родной стране в частности, т.е. к жизни и ее вечным смыслам. Как способствовать процессу духовного и культурного самоопределения каждого ученика, достижению позитивных психологических результатов обучения, а именно – развития положительной «Я-концепции» личности;

– какие нормы взаимодействия, какую технику общения/коммуникации следует усвоить на данном уроке.

Так, в ФОС по истории в качестве личностных результатов обучения истории указаны следующие:

«7.1. Личностные результаты освоения основной образовательной программы обучающимися: должны отражать готовность и способность обучающихся руководствоваться сформированной внутренней позицией личности, системой

ценностных ориентации, позитивных внутренних убеждений, соответствующих традиционным ценностям российского общества, расширение жизненного опыта и опыта деятельности в процессе реализации основных направлений воспитательной деятельности, в том числе в части:

гражданского воспитания:

сформированность гражданской позиции обучающегося как активного и ответственного члена российского общества; осознание своих конституционных прав и обязанностей, уважение закона и правопорядка; принятие традиционных национальных, общечеловеческих гуманистических и демократических ценностей; готовность противостоять идеологии экстремизма, национализма, ксенофобии, дискриминации по социальным, религиозным, расовым, национальным признакам; готовность вести совместную деятельность в интересах гражданского общества, участвовать в самоуправлении в общеобразовательной организации и детско-юношеских организациях; умение взаимодействовать с социальными институтами в соответствии с их функциями и назначением; готовность к гуманитарной и волонтерской деятельности;

патриотического воспитания:

сформированность российской гражданской идентичности, патриотизма, уважения к своему народу, чувства ответственности перед Родиной, гордости за свой край, свою Родину, свой язык и культуру, прошлое и настоящее многонационального народа России; ценностное отношение к государственным символам, историческому и природному наследию, памятникам, традициям народов России, достижениям России в науке, искусстве, спорте, технологиях и труде; идейная убежденность, готовность к служению и защите Отечества, ответственность за его судьбу;

духовно-нравственного воспитания:

осознание духовных ценностей российского народа;
сформированность нравственного сознания, этического поведения;
способность оценивать ситуацию и принимать осознанные решения, ориентируясь на морально-нравственные нормы и ценности; осознание личного вклада в построение устойчивого будущего; ответственное отношение к своим родителям и (или) другим членам семьи, созданию семьи
на основе осознанного принятия ценностей семейной жизни в соответствии с традициями народов России;

эстетического воспитания:

эстетическое отношение к миру, включая эстетику быта, научного и технического творчества, спорта, труда и общественных отношений; способность воспринимать различные виды искусства, традиции и творчество своего и других народов, ощущать эмоциональное воздействие искусства; убежденность в значимости для личности и общества отечественного и мирового искусства, этнических культурных традиций и народного творчества; готовность к самовыражению в разных видах искусства, стремление проявлять качества творческой личности [98, с. 7].

8.2. Овладение универсальными коммуникативными действиями:

а) общение:

осуществлять коммуникации во всех сферах жизни;
распознавать невербальные средства общения, понимать значение социальных знаков, распознавать предпосылки конфликтных ситуаций и смягчать конфликты;
владеть различными способами общения и взаимодействия [98, с.7].

Учитывая все вышесказанное, мы можем сделать вывод, что *тактические цели школьного исторического образования* (познавательная, развивающая, воспитательная) связаны между собой и направляют деятельность обучающихся и обучающихся на целенаправленное овладение

содержанием школьного исторического образования и на развитие на этой основе интеллектуальной, волевой и эмоциональной сфер личности.

Таким образом, четкое понимание стратегических и тактических целей исторического образования ориентирует педагога на необходимость определения научно-педагогических категорий: «содержание образования», «содержание школьного исторического образования» с точки зрения личностно ориентированного и системно-деятельностного подходов.

2.2. Содержание школьного исторического образования в личностно ориентированном обучении

Проблема определения содержания современного школьного исторического образования является едва ли не самой главной в методической науке. От того, каким будет ответ на вопрос «чему учить/ся на уроках истории?» зависит весь процесс построения современного исторического образования.

Достижение цели личностно-ориентированного обучения истории в школе возможно лишь при условии избрания тех компонентов содержания образования, которые адекватны поставленным целям, с одной стороны, и отвечают индивидуальной естественной потребности личности в развитии, в самоопределении, самосознании и т.п. – с другой. Какие же компоненты составляют структуру научной категории «содержание исторического образования»?

Проанализируем подходы к решению этого вопроса, которые существовали в разные времена на дидактическом и методическом уровне развития педагогической науки, а также существующие в современной педагогической теории и практике.

Многие основатели педагогической науки считали основным содержанием образования *информацию научного характера*. А главной задачей школы – обеспечение превращения этой информации в *знания* каждого ученика. Такой подход в истории педагогики существовал издавна и был определен как *энциклопедический*. Его сторонников называют «энциклопедистами». По определению Ч. Куписевича, «энциклопедист» считает, что глубина понимания учениками определенного фрагмента действительности пропорциональна количеству изученного материала. Поэтому, осознавая важность собственного предмета, он всегда пытается включить в программу максимум предметного материала [194, с. 98]. Этот подход к отбору содержания образования существовал и в советской школе, направляя развитие образования вплоть до третьей четверти XX в. Однако быстрые и все увеличивающиеся темпы развития современной науки сопровождаются неуправляемым ростом количества научной информации, что демонстрирует ограниченность такого подхода в современных условиях.

Широко известен в педагогике другой подход к определению содержания школьного образования, не менее древний, который называют «*дидактическим формализмом*». Сущность его заключается в том, что

содержание образования рассматривается педагогами как средство развития способностей и интересов ребенка. Так, например, философ Древней Греции Демокрит утверждал, что «надо стремиться к многомыслию, а не к многознанию» [341, с. 135]. В новое время теорию дидактического формализма выдвигал Песталоцци, по мнению которого «главной задачей обучения должно стать правильное мышление учащихся» [194, с. 99]. Отстаивал эту позицию и великий немецкий педагог Ф. Дистервег, чье высказывание о том, что «плохой учитель преподает истину, а хороший – учит ее находить», стало уже педагогической аксиомой.

Недостатком этого течения педагогической мысли стало то, что недооценивалась объективно-фактическая, именно информационная и переоценивалась субъективно-процессуальная составляющая содержания школьного образования.

Советская наука определяла *содержание образования* как совокупность содержательного (информационного, знаниевого) и операционного (действенного, процессуального) компонентов. На рубеже 60–70 гг. XX в. стала общепринятой мысль о том, что содержательная и действенная стороны процесса усвоения знаний взаимосвязаны и невозможны друг без друга (Л. Занков, Д. Богоявленский, П. Гальперин, А. Запорожец, К. Кабанова-Меллер, Н. Менчинская и др.). Не только ученые, но и учителя в те времена уже заняли профессиональную позицию, в соответствии с которой операционный (действенный, процессуальный) компонент процесса обучения тоже является содержанием образования, подлежащим усвоению.

В 60–80-е гг. XX ст. в Луганске плодотворно работали учителя истории Ф. Горелик, В. Пунский, которые воплощали эти теоретические положения в педагогическую практику в СШ №37 и СШ №36 соответственно. Теоретическое осмысление своей педагогической деятельности эти учителя-мастера осуществили в собственных книгах, посвященных этим проблемам (Ф. Горелик, В. Пунский) [95; 96; 286]. Утверждение, что содержание образования представляется единством его содержательной и процессуальной сторон, являются актуальными и для современных исследований.

В методической науке *комплексный* подход к решению проблемы определения содержания исторического образования отражен в работах выдающихся советских ученых: П. Горы, Н. Запорожец, Ф. Коровкина, И. Лернера, Л. Мельника, В. Пунского и др.

Определение содержания исторического образования в составе двух компонентов, а именно: *знания и умения*, существует как научная позиция среди методистов и сегодня. Так, российские методисты Е. Вяземский, М. Студеникин, О. Стрелова именно совокупностью этих компонентов определяют «содержание исторического образования» [75; 331].

В 80-е гг. прошлого века в дидактической науке *комплексный* подход к определению содержания исторического образования развивается и приобретает новый смысл. Всестороннее научно-теоретическое обоснование

проблема определения содержания школьного образования нашла в трудах выдающихся советских дидактов В. Краевского, И. Лернера, М. Скаткина. В их концепциях «содержание образования» определяется как комплекс следующих компонентов: *знания, умения, опыт творческо-поисковой деятельности, опыт эмоционально-ценностных отношений*. По каким критериям эти авторы определяют эти структурные компоненты содержания школьного образования?

В работе В. Краевского *критерием* определения содержания образования определяется *социально-культурный опыт* человечества. Поэтому содержание образования, адекватное социальному опыту человека, состоит, по мнению автора, из следующих компонентов: *опыта* познавательной деятельности, фиксируемой в форме ее результатов – знаний; *опыта* осуществления способов деятельности – в форме умений; *опыта* творческой деятельности – в форме умения принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; *опыта* осуществления эмоционально-ценностных отношений – в форме личностных ориентаций [186].

Аналогичную позицию в этом вопросе занимают И. Лернер и М. Скаткин [209; 208; 215]. В книге И. Лернера «Взаимосвязь обучения и воспитания в целостном учебно-воспитательном процессе» критерием определения компонентов содержания образования называются «элементы культуры», которые осваиваются в процессе личного *опыта* учащихся в *познании, осуществлении известных способов деятельности, творческо-поисковой деятельности, переживании эмоционально-ценностных отношений* [209, с. 14-18]. Благодаря научным трудам И. Лернера этот комплексный подход к решению проблемы был введен в методическую науку [208; 209; 215].

В 90-е гг. прошлого века набирает силу **лично-ориентированная парадигма** обучения, и проблема содержания школьного исторического образования становится актуальной. С указанных позиций ее освещают Е. Бондаревская, В. Сериков, А. Хуторской, А. Уман, И. Якиманская, а также С. Подмазин, А. Фурман, О. Турянская.

По нашему мнению, для воплощения лично-ориентированного обучения достаточно важными являются взгляды Е. Бондаревской, С. Подмазина, В. Серикова. Эти авторы определяют *личный опыт*, в том числе переживания *личностных смыслов* событий прошлого, в качестве *критерия* определения содержания образования.

Так, автор социально-философского исследования «Личностно-ориентированное образование» С. Подмазин пишет: «Чтобы обрести себя, индивидууму нужно выбрать и выстроить собственный мир ценностей, войти в мир знаний, овладеть творческими способами решения научных и жизненных проблем, открыть рефлексивный мир собственного «Я» и научиться управлять им» [274, с. 188].

В. Сериков по этому поводу отмечает, что в лично-ориентированной концепции речь идет о таком содержании образования,

овладение которым приводило бы к личностному развитию индивида. В книге «Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем» он определяет содержание образования в соответствии с общетеоретической моделью содержания образования (см. выше – И. Я. Лернер), но при этом он отмечает, что личностный опыт не включен в содержание предмета и конкретного материала урока. Он вообще не может быть куда-нибудь «включен». Он приобретает субъектом, когда он погружен в определенную жизнедеятельность и связанные с ней условия. По мнению ученого, конструировать содержание личностно ориентированного образования означает проектировать личностно ориентированную ситуацию, обеспечивая определенное место изучаемого предмета в системе ценностей учащихся [313, с. 79, 84, 87].

Е. Бондаревская утверждает: «содержание личностно-ориентированного обучения должно включать все, что нужно человеку для построения и развития собственной личности» [58, с. 103]. На этой основе она делает важный для нашего исследования вывод теоретического значения о том, что: «...содержание личностно-ориентированного образования должно включать следующие образовательные компоненты: аксиологический, когнитивный, деятельностный, творческий и личностный» [58, с. 104].

Таким образом, условием эффективного построения учебного процесса является *комплексный подход* к определению компонентов *содержания* школьного исторического образования. В личностно-ориентированном обучении *критерием выбора* компонентов *содержания* школьного исторического образования является принцип их *соответствия духовным потребностям и психологическим способностям личности* (аналитическим, практическим, творческим, эмоциональным, социальным). А поскольку потребности удовлетворяются через деятельность и через деятельность развиваются способности, то системно-деятельностный подход будет еще одним теоретическим основанием определения содержания школьного исторического образования.

В соответствии со сказанным, содержание школьного исторического образования должно быть представлено в виде комплекса тех компонентов, которые могут удовлетворить потребности и являться средством развития соответствующих способностей личности.

В связи с этим *содержание исторического образования* через призму личностно-ориентированного и системно-деятельностного подходов будет состоять из следующих компонентов: *информационного, операционного, творчески-поискового, ценностно-смыслового, коммуникативного*. Охарактеризуем каждый из этих компонентов с точки зрения его предметного наполнения.

Информационный компонент содержания исторического образования направлен на удовлетворение *познавательных* потребностей и развитие способностей личности, ее академического интеллекта и состоит из (в соответствии с ФОС, программами и учебниками) перечня главных

исторических *фактов*, новых *понятий*, основных *связей и тенденций*, предоставленных для усвоения. Функциональная направленность этого компонента содержания исторического образования выражается в создании объективной информационной основы (тексты учебников), которая обеспечивает процессы восприятия и усвоения определенной учебно-исторической информации (факты, понятия, закономерности, тенденции) и преобразования этой информации в собственные *представления и знания* обучающихся о событиях прошлого.

Позитивным психологическим результатом изучения истории в школе должно стать переживание успеха в познании истории как предмета. Переживание интереса к познанию прошлого, укрепление позитивного личностного образа: «Я – знаток прошлого», «Я – «историк», «Я люблю историю».

Следовательно, *информационный компонент содержания исторического образования* состоит из исторической информации, которая актуализирует познавательные потребности и влияет на развитие познавательных способностей и академического интеллекта личности, отвечает возрастным и интеллектуальным возможностям учащихся, а также количеству времени, которое предоставляется на ее изучение.

Рассмотрим структурные составляющие информационного компонента. Традиционно исторический материал делят на *фактический и теоретический* (А. Вагин, Е. Вяземский, П. Гора, О. Стрелова, А. Студеникин и др.).

Фактический материал состоит из главных и не главных фактов, при этом главные факты по содержанию разделяют на факты экономического, политического, культурологического, естественно-географического, биографического и др. характера.

Теоретический материал включает исторические понятия, закономерные исторические связи и тенденции исторического развития общества (А. Вагин, Е. Вяземский, П. Гора, Ф. Коровкин, П. Лейбенгруб, А. Студеникин и др.).

Для методической науки особую ценность имеет результат научных исследований выдающегося советского ученого-методиста П. Горы, который установил взаимозависимость между характером исторического материала (главные и не главные факты, новые/известные исторические понятия, исторические закономерности и тенденции) и приемами деятельности учителя, которыми преподносится информация учащимся (педагогический рассказ, повествование, определение, объяснение и т.п.).

Наиболее актуальной проблемой на сегодня является вопрос тех критериев, по которым должно отбираться информационное содержание исторического материала для школьного исторического образования.

Наше видение решения этой проблемы заключается в том, что объем фактического и теоретического материала должен подаваться в необходимом

и достаточном количестве, чтобы раскрыть смыслы и значения исторических событий, подлежащих усвоению.

Проблема, которую решает наука методика в отношении учебного материала, заключается в том, чтобы по каждой конкретной теме определить, какую долю из общего содержания образования должен составить информационный компонент (факты, понятия, связи, тенденции, подлежащие усвоению), каковы основания его ограничения. И сколько времени должно быть отведено на познавательную деятельность, направленную на восприятие, осмысление и запоминание исторического материала школьниками. Иначе говоря, решить вопрос – какой объем исторического материала (количество главных фактов, понятий, связей) является оптимальным, чтобы при изучении темы, учащиеся имели время и на познание, и на обработку информации, и на решение проблем, и на определение конкретно-исторических, этических, эстетических смыслов прошлого. В каком количестве эта информация актуализирует познавательные потребности личности, а в каком – начинает их тормозить? При каких условиях историческая информация имеет личностный смысл для ученика, а при каких – теряет его?

Приведем в качестве примера отрывок из программы курса «История Отечества» за 6 класс. Курс называется «История Отечества с древнейших времён до конца XV в. (до 1505 г.)» и рассчитан на 34 ч. Рассмотрим содержание темы «Русь в IX–первой половине XII в: становление и расцвет государства восточных славян», рассчитанной на 7 уроков.

1. *«Образование Древнерусского государства. Предпосылки создания государства. «Повесть временных лет» – основной источник изучения истории Руси. Происхождение названия «Русь». Основание Киева. Новгород и Киев – центры древнерусской государственности.*

2. *Политика первых князей. Походы против Византии. Княжение Аскольда и Дира в Киеве. Первые князья династии Рюриковичей. Деятельность князя Олега. Правление Игоря. Княжение Ольги и Святослава. Княгиня Ольга и ее реформы. Русь и Византия. Внешняя политика Святослава. Балканские войны.*

3. *Князь Владимир Святославович и крещение Руси. Начало правления князя Владимира. Внутренняя и внешняя политика Владимира Святославовича. Владимир Великий и принятие христианства на Руси. Значение введения христианства для развития культуры Руси.*

4. *Расцвет Руси при Ярославе Мудром. Внутренняя и внешняя политика Ярослава Владимировича. «Русская Правда». Борьба с кочевниками.*

5. *Общественно-политическое устройство Древнерусского государства. Органы политической власти. Социальная структура общества. Древнерусский город. Развитие сельского хозяйства, ремесла, торговли. Русь во времена правления Ярославичей. Княжеские усобицы. Борьба с половцами. Правда Ярославичей. Любечский съезд князей 1097 г.*

6. *Русь во время правления Владимира Мономаха. Усиление великокняжеской власти. «Устав Владимира Всеволодовича». Правление Мстислава Владимировича. Международные связи Древней Руси. Кочевые племена на территории Луганского края. Печенег, торки, половцы. Тюркское камнерезное искусство.*

7. *Духовная жизнь Древней Руси. Особенности развития древнерусской культуры. Устное народное творчество. Мифологические представления славянского населения Руси. Пантеон языческих богов. Религиозное влияние Византии. Церковная организация. Церковная и городская архитектура. Проблема создания письменности. Развитие литературы. Летописание. Образование. Изобразительное искусство. Музыка».*

В теме рассматриваются исторические факты, явления, процессы, раскрываются основные понятия, устанавливаются причинно-следственные, хронологические и локальные связи между различными историческими событиями. Даны факты из биографий исторических деятелей. Иначе говоря, в программе перечислен тот исторический материал, который подлежит усвоению школьниками 10-11 лет.

В личностно-ориентированном обучении *информационный компонент* содержания исторического образования предполагает актуализацию и развитие познавательных потребностей личности обучающихся, развитие их академического интеллекта на материале истории, что обеспечивает решение образовательной (познавательной) цели исторического образования, направленной на формирование у школьников прочных знаний исторического материала (исторических фактов, понятий, связей, тенденций).

Операционный компонент содержания исторического образования обеспечивает удовлетворение *практических* (деятельностных) потребностей, развитие соответствующих способностей, т.е. *практического интеллекта* учащихся. Он реализует развивающую *функцию* обучения истории в школе и составляет материальную основу для достижения развивающей цели исторического образования.

Советские психологи Л. Выготский, А. Леонтьев, Н. Менчинская, С. Рубинштейн и др. доказывали необходимость формирования у обучающихся эффективных приемов учебной работы как условия их умственного и психологического развития, как средства повышения доступности теоретического материала. Проблема формирования мыслительных умений наиболее четко и обобщенно решена в работах выдающегося советского психолога Е. Кабановой-Меллер [144; 145].

Приемы и средства формирования *умений* на уроках истории описаны в работах: Е. Бахтиной, П. Горы, Н. Дайри, Г. Донского, Н. Запорожец, В. Пунского и др. А понимание новых средств учебной и умственной деятельности как отдельного элемента содержания образования было определено в трудах М. Скаткина, И. Лернера, В. Краевского, А. Умана и др.

Опираясь на исследования этих ученых как на теоретическую основу, луганский учитель-методист В. Пунский утверждал: «В содержании образования... мы должны выделить три подсистемы: 1) знания; 2) *способы деятельности* (в том числе и деятельности высшего творческого уровня); 3) морально-эмоциональные отношения. Эти подсистемы представляют собой неразрывную целостность: без знаний невозможно овладеть ни способами деятельности, ни опытом морально-эмоциональных отношений; формирование знаний и отношений всегда происходит в процессе деятельности. Вот почему образовательная, развивающая и воспитательная функции школы всегда реализуются в органическом единстве» [286, с. 6].

В соответствии с Государственным образовательным стандартом и соответствующими программами по истории для общеобразовательных учреждений [357, 358], *операционный компонент содержания школьного исторического образования* состоит из перечня тех *умений*, которые учащиеся должны овладеть на уроках истории. Умения, которыми овладевают учащиеся, разделяют на две группы: *общеучебные и предметно-исторические*. В свою очередь, общеучебные подразделяют на *умственные и речевые*, предметно-исторические – на *хронологические, пространственные, специальные*.

Так, например, перечень *мыслительных* умений, которые в ФОС определены как универсальные умственные действия (УУД), включает: умение анализировать информацию, выделять главное в тексте или рассказе, сопоставлять и сравнивать, обобщать, определять причинно-следственные связи, составлять характеристики, заполнять сравнительные таблицы, выстраивать доказательства или опровержение и т.д.

Перечень *речевых* умений включает умения самостоятельно строить повествование, используя различные источники знаний, писать короткий рассказ о событии, составлять рассказы по картине, составлять разные виды планов, участвовать в дискуссии и т.п.

В качестве *хронологических* школьная программа определяет *умения*: установить даты и хронологические рамки событий; соотносить год с веком, век с тысячелетием; устанавливать по датам последовательность и синхронность исторических событий; составлять хронологические таблицы; составлять синхронические таблицы.

В качестве *картографических* – определять по карте географическое положение страны, рельеф местности; показывать по карте места исторических событий; читать историческую карту; выполнять задания по контурной карте; использовать историческую карту как источник информации.

К *специальным* умениям авторы программ относят умения: анализировать адаптированные источники исторической информации; определять исторические понятия, конкретизировать их признаки фактами; определять причины, сущность, последствия и значение исторических фактов и т.п. [257].

Анализ действующих программ и учебников для учащихся основной школы указывает на то, что их авторы хорошо понимают значение *операционного компонента содержания* образования, предоставляют ему должное место в организации процесса обучения истории в школе. В части программ, которая указывает на государственные требования к уровню общеобразовательной подготовки учащихся, указывается перечень тех умений, которыми ученик должен овладеть в процессе изучения темы. Приведем пример такого перечня из программы курса «История Отечества» (6-11 классы) для общеобразовательных учебных учреждений Луганской Народной Республики. В программе представлена классификация умений и навыков как *результат* учебных достижений учащихся. В качестве примера приведем фрагмент таблицы, в форме которой представлены формируемые и развиваемые у учащихся на уроках истории предметные и метапредметные умения и навыки.

Классификация умений и навыков как результатов учебных достижений учащихся

Знания, умения и навыки	Характеристика сформированных умений и навыков учащихся
Знание хронологии; работа с хронологией	Сформированность умений и навыков: <ul style="list-style-type: none"> – соотносит хронологические показатели (год с веком, столетие с тысячелетием); – указывает хронологические рамки и периоды основных процессов, даты важнейших событий отечественной истории; – устанавливает последовательность и синхронность исторических событий отечественной истории; – выделяет существенные признаки и особенности исторических периодов отечественной истории; – соотносит события отечественной и всемирной истории; – использует периодизацию как способ познания исторического процесса; – пользуется линией времени; – составляет хронологические таблицы
Работа с историческими источниками	Сформированность умений и навыков: <ul style="list-style-type: none"> – читает историческую карту с опорой на легенду; – выполняет задания на контурной карте; – проводит поиск необходимой информации в одном или нескольких источниках (материальных, текстовых, изобразительных и др.); – сравнивает данные различных источников, выявляет их сходство и различия; – самостоятельно интерпретирует содержание исторических источников; – критически анализирует и оценивает исторические источники. и т.д.

Так, например, такое требование к уровню подготовки ученика 6-го класса, как «читает историческую карту с опорой на легенду», подаваемую почти по каждой теме из 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, местоположение...» и т.п.

Результаты практической деятельности должны быть представлены как в материальном плане (хронологическая таблица, линия времени, контурная карта), так и в психологическом (положительное переживание собственного успеха).

Если результаты практической деятельности являются неудовлетворительными, то они, безусловно, могут негативно влиять на личность обучающегося, вызывать чувство неуверенности, неспособности, несостоятельности. Со временем такое чувство может усилиться, закрепиться и уже бессознательно искать своего подтверждения.

Поэтому проблема заключается в том, чтобы выявить: как и в каком объеме определять операционный компонент содержания исторического образования с учетом учебного времени, предоставляемого на его усвоение. Сколько времени конкретно нужно среднему ученику, чтобы освоить новое действие? Н. Дайри, И. Лернер, В. Паламарчук и др. называют необходимыми 20-25 упражнений для овладения одним приемом [105-107; 205-215; 260].

Считаем, что из темы, что содержит несколько уроков, обязательно нужно посвящать усвоению операционного компонента содержания образования хотя бы один специальный урок, т.е. проводить его как тип урока «*усвоение новых умений*». Так, например, по теме: «Древний Египет» второй урок можно проводить как урок, направленный на усвоение и отработку специальных (хронологических и пространственных), а также мыслительных умений обучающихся.

Таким образом, *операционный компонент содержания исторического образования* направлен на реализацию *развивающей* цели обучения. Его суть заключается в овладении учениками на уроках истории новыми умениями (способами действия). Усвоение *умений* протекает в *условиях* актуализации и развития практических (деятельностных) потребностей и способностей личности. Обеспечивает развитие ее практического интеллекта.

Условием эффективного овладения операционным компонентом содержания образования является соответствующая организация продуктивной практической деятельности учащихся, сопровождающаяся ситуацией успеха. Результаты усвоения операционного компонента могут быть измеряемы в двух направлениях: функциональном и психологическом. На функциональном уровне учащиеся овладевают новыми способами действия, которые постепенно превращаются в умения, а на психологическом (при условии продуктивности деятельности) у них

создается и закрепляется положительный образ себя, который мы обозначили как «Я – умею, могу, готов...».

Но в случае, когда практическая деятельность не приводит ученика к ситуации успеха, а наоборот, при большой затрате усилий, времени и энергии ему (ей) не удастся получить хороший результат, у обучающихся возникает негативный образ себя, что сопровождается негативными переживаниями своей несостоятельности. Понятно, что задача учителя заключается в том, чтобы определить операционный компонент на уроке истории таким образом, в таком объеме, чтобы в результате совершения практических действий каждый ученик имел возможность достичь поставленной в практическом задании цели, а выполнив задание, пережить чувство успеха, осознать себя как «Я успешный».

Творчески-поисковый компонент содержания исторического образования направлен на удовлетворение творческих потребностей, развитие креативных способностей и *креативного интеллекта* личности. Следовательно, он также является средством реализации *развивающей цели* обучения, выполняет *развивающую функцию* обучения истории в школе.

Современный подход к *опыту* творчески поисковой деятельности как к отдельному *компоненту содержания исторического образования* в методике впервые был освещен в трудах И. Лернера. Так, в книге «Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории» И. Лернер основательно доказывает свою позицию [208]. Он отмечает, что содержание исторического образования обусловлено содержанием социального опыта. А в этот социальный опыт, то есть совокупность деятельностей, что накоплено человечеством за свою историю, входят не только знания, не только опыт реализации способов деятельности, но и особый опыт творческой деятельности. На этой основе И. Лернер делает вывод, что *опыт творческо-поисковой деятельности является отдельным элементом содержания исторического образования* [208, с. 37]. Как видим, в его позиции четко прослеживается не только личностно ориентированный, но и системно-деятельностный подход.

Анализ зарубежной литературы позволил нам к *творчески-поисковому компоненту содержания исторического образования* отнести тот «*метакомпонент*» мышления, о котором идет речь в книге американского психолога Р. Стернберга «Практический интеллект» [280]

По данным психолога, этот *метакомпонент* мышления отвечает за успешное решение человеком жизненных проблем, представляет собой механизм решения этих проблем и присущ каждому человеку. По Р. Стернбергу, *метакомпонент* мышления представлен следующими интеллектуальными действиями: *распознавание проблемы, определение проблемы, формулирование стратегии мышления, поиск информации, представление её, распределение ресурсов, контроль решения проблемы и её оценка* [280, с 13].

По мнению отечественных дидактов и методистов (Ф. Горелик, Г. Донской, Г. Кревер, И. Лернер, М. Махмутов, В. Пунский и др.), механизм мышления, направленный на решение проблем, состоит из следующих этапов:

- а) возникновение проблемы, процесс ее осознания и определения в форме четкой формулировки;
- б) поиск решения данной проблемы в разных направлениях, выдвижение гипотез;
- в) поиск обоснований и доказательств в пользу избранной гипотезы (предлагаемого пути решения проблемы);
- г) формулировка найденного решения, вывод.

Итак, процесс обучения истории в школе должен обеспечить каждому ребенку *опыт* успешного решения учебных проблем на историческом материале. Таким образом, система проблемных заданий, задач, вопросов, составленная на программном историческом материале, а также процесс их решения школьниками и представляет собой *творческо-поисковый компонент содержания* школьного исторического образования, это также те проблемные вопросы к прошлому, которые, естественно, возникают на уроках истории и требуют поиска адекватных ответов.

Проблемные вопросы, задачи и творческие задания должны быть сформулированы к каждому разделу, к каждой теме и параграфу учебника. При этом учителю надо помнить о необходимости обеспечить успех в творческо-поисковой деятельности практически каждому ученику. Ученики, претендующие на достаточный и высокий уровни усвоения материала, должны обязательно решить заданное количество проблемных задач, другие – посылно участвовать в этом решении. По данным И. Лернера, количество упражнений, необходимое для усвоения и закрепления алгоритма решения проблем, должно быть не менее 20 по каждому типу проблемных заданий за определенный промежуток времени [295; 297; 300].

Творческо-поисковый компонент содержания школьного исторического образования усваивается в процессе творческо-поисковой деятельности на уроках истории. *Предметом* поиска при этом являются сущность исторических фактов, понятий, связей; сущность конкретно-исторических, морально-этических и эстетических *смыслов* исторических фактов; собственная позиция относительно изучаемых событий.

Но главным результатом усвоения *творческо-поискового компонента* содержания школьного исторического образования является особый, творческо-поисковый способ мышления, которым овладевают школьники на уроках истории и который позволит каждому из них в будущем находить решения жизненных проблем. Таким образом, процесс обучения истории в школе будет иметь возможность влиять на развитие поисковой активности учащихся, их креативного интеллекта и творческих способностей.

Ценностно-смысловой компонент содержания исторического образования является средством удовлетворения психологической

потребности подростков в определенном отношении к действительности, к жизни, к другим людям, к себе. Поэтому ценностно-смысловой компонент содержания исторического образования является основой для формирования аксиологического сознания личности, для развития ее *эмоционального интеллекта* на уроках истории. Этот компонент направлен на решение *воспитательной цели* школьного исторического образования, на реализацию воспитательной функции обучения.

Ценностно-смысловой компонент содержания образования представлен смыслами исторических событий/фактов, которые естественно содержатся в историческом материале. Историческое познание всегда направлено на комплексное «открытие» в историческом материале *конкретно-исторических, этических, эстетических смыслов* исторических событий. О том, что историческое познание является процессом поиска смыслов прошлого, утверждали и философы, и историки.

Так, И. Лернер, исследуя проблему развития исторического мышления, отмечал, что «историческое мышление – это умственная деятельность человека, направленная на осмысление прошлого, настоящего и будущего» [208, 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» в словаре у В. Даля – это «найти смысл». Процесс изучения истории, познание прошлого всегда направлен на выявление смыслов минувших событий.

По П. Рикеру, осознание 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 [294, с. 71-74].

Так, по мнению российского философа Е. Никитина, таких смыслов в фактах прошлой и настоящей действительности мы можем наблюдать как минимум три: а) конкретно-исторические смыслы прошлого, которые определяются учеными-историками; б) морально-этические смыслы исторических событий, которые по-разному ощущаются с разных социальных позиций (общечеловеческие, национальные, классовые, религиозные, групповые, индивидуальные...); в) эстетические смыслы прошлого, которые испытывает каждый человек, то есть личностные смыслы исторических фактов [249, с. 6].

Как видим, поиск смыслов исторических фактов определяется философией истории, герменевтикой как путь личностного постижения прошлого, как способ раскрытия всесторонних (*конкретно-исторических, нравственных, эстетических*) значений исторических событий, как работу глубинной, народной, духовной памяти, заложенной в каждом из нас жизнью предшествующих поколений.

Конкретно-исторический смысл прошлого раскрывается в соответствии с принципами историзма. Историзм предполагает рассмотрение любого явления как звена в цепочке других событий, которые происходят в мире, этот подход направляет человека на осмысление любого явления с учетом того, как оно возникло, развивалось и менялось, как это было связано с другими событиями, с конкретным опытом истории [200, с. 329].

Носителями конкретно-исторического подхода к анализу исторических фактов, по мнению Б. Рассела, являются ученые-историки. Философ характеризует качество мышления историка и определяет его личную 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, характеризующей настоящего ученого» [291, с. 46, с. 49].

Морально-этические смыслы исторических событий также присущи каждому историческому факту и их можно обнаружить, взглянув на события прошлого с точки зрения их соответствия (или несоответствия) интересам, ценностям, представлениях о благе, добре и зле, о нравственных и моральных нормах и законах с точки зрения тех или иных социальных групп. Так, Е. Никитин выделяет несколько систем (шкал) этических ценностей: *общечеловеческую, национальную, народную, государственную, классовую, религиозную, групповую, индивидуальную*. Если оценивание исторического факта происходит с позиций различных систем этических ценностей, то оценки одного и того же события могут быть не только разными, но и противоположными [249, с. 6].

Например, с точки зрения советской историографии, события октября 1917 г. в Петрограде определяют как Великую Октябрьскую социалистическую революцию, а с точки зрения либерально или национально ориентированных современных историков эти же события определяют как Октябрьский большевистский переворот. Так, события в Киеве в январе-феврале 2014 г. национально ориентированные украинские историки определяют как «революцию достоинства», в то время как с точки зрения конкретно-исторического подхода эти события подпадают под определение «государственный переворот», «цветная революция». Разница в оценках одного того же исторического события вызвана разницей позиций и подходов к оценке исторического явления.

В современном мире ученые-историки подвергаются давлению со стороны различных социально-политических групп, которые хотят заставить ученых *нравственную оценку исторических событий выдать за объективную, научную конкретно-историческую*. Это обусловлено тем, что политические элиты разных стран пытаются превратить историю в средство манипуляции сознанием и волей населения и, особенно, молодежи.

Эстетические смыслы прошлого раскрываются с помощью эмоционального интеллекта личности. Способность человека к эмпатии, к

сопереживанию, к восприятию чужих чувств и переживаний как своих собственных позволяет школьнику воспринять поступки исторических личностей, значимые события прошлого как проявление героических, трагических, комических, величественных, страшных, ужасных, прекрасных и т.п. явлений человеческой жизни.

Если факт истории только «разбирается» на уроках истории, а не «переживается», то для подростков знания о нем не имеют никакого личного, т.е. *эстетического смысла*. Историческое знание должно существовать в сознании юношества как память о прошлом, лично «моя» память о лично «моей» истории (Н. Бердяев), которая эмоционально переживается учениками. Только такое познание прошлого должно существовать в школе, поскольку именно при таких условиях оно направит личность на путь ее духовного развития, социального самоопределения и гражданской самоидентификации.

Путем усвоения, т.е. осознания и адекватного эмоционально-ценностного переживания школьниками *нравственных и эстетических смыслов* исторических фактов, явлений, процессов, историческое познание выполняет свою главную, ориентирующую, ценностно-смысловую, воспитательную функцию.

Задача трансляции культуры, результатом решения которой является приобретение личностью системы духовных ценностей, заключается в том, чтобы ученики осознали, почувствовали, пережили определенное качество собственных отношений к жизни, к обществу, к деятельности, к миру вообще, к другим людям именно на уроках истории. Все, о чем дети узнают в школе об окружающем мире, об общественной жизни, о поступках людей в прошлом и в наше время, – все это должно пробуждать в их сердцах глубокие нравственные и эстетические чувства, «правильное видение добра и зла» [338, с. 157-172].

Именно при условии, когда исторические события воспринимаются как «добро», которое вызывает у школьников радостное волнение, восхищение, желание унаследовать моральную красоту, или как «зло», которое пробуждает негодование, непримиримость, мы можем обеспечить раскрытие воспитательного потенциала исторического материала, воплощение в жизнь его духовно-ориентирующей функции [Там же, с. 157-172].

Анализ педагогической теории и практики позволяет сделать вывод, что *ценностно-смысловой компонент содержания исторического образования* обеспечивает достижение особого, адекватного ему результата обучения – «присвоения», «принятия», интериоризации личностью духовных ценностей человеческого бытия, культуры и исторической памяти своего народа, осознание и соответствующее переживание *нравственно-эстетических смыслов* конкретных исторических событий.

Психологическим результатом усвоения учащимися ценностно-смыслового компонента содержания исторического образования является развитие эмоциональных потребностей и способностей, аксиологического

сознания, эмоционального интеллекта личности, осознание ею собственного образа «Я», который характеризуется своей собственной, личной системой ценностей и отношений, и что главное – обеспечивает культурную, социальную, гражданскую идентификацию каждого школьника, чувство причастности к народу своей большой страны, к его истории, победам и трагедиям.

Коммуникативный компонент содержания школьного исторического образования направлен на удовлетворение социальных потребностей личности, на развитие ее социальных способностей и социального интеллекта, приобретение опыта эффективного и комфортного взаимодействия с другими участниками процесса, овладение нормами такого взаимодействия. Коммуникативный компонент содержания личностно-ориентированного исторического образования предусматривает целенаправленное использование учителем таких форм, методов и средств обучения, целью которых является организация взаимодействия учащихся на уроках истории, их взаимообучение, где ученик играет роль учителя, где он является равноправным субъектом процесса, а при этом усваиваются техники и нормы общения.

По определению исследователей, обучение, которое строится на взаимодействии, на диалоге, является *интерактивным* обучением. Его определяют как специальную *форму* организации познавательной деятельности учащихся, что имеет конкретную цель – организовать постоянное активное взаимодействие всех учащихся, т.е. коллективное, групповое обучение в сотрудничестве, где и ученик, и учитель являются равнозначными субъектами обучения, ясно понимают, что и зачем они делают, рефлексируют по поводу того, что они знают, умеют и осуществляют.

Отличие нашей позиции заключается в том, что мы понимаем «interact» – взаимодействие как *отдельный компонент содержания образования* вообще и исторического в частности. Основой такой научной позиции является утверждение психологов (Р. Стернберг и др.) о существовании отдельного вида интеллекта (социальный интеллект), который обеспечивает успех в жизни в силу того, что позволяет человеку эффективно и удачно общаться с другими и за счет этого решать жизненные проблемы. Американские психологи так определяют этот вид интеллекта – *социальный (коммуникативный)*.

Социальный интеллект как способность человека к эффективному общению развивается в процессе соответствующего *опыта*. Основу его составляет естественная психологическая потребность человека в общении. Если принять во внимание эти утверждения психологов, то видим, что коммуникативный компонент содержания исторического образования направлен на достижение действительно определенной цели обучения, а именно: усвоение учащимися норм и правил эффективного общения, приобретение опыта позитивного отношения друг к другу, бесконфликтного

существования рядом с другими людьми, чувство уверенности, самоуважения и уважения к другим, умение удачно избегать конфликтов или решать их правильно.

По существующим теориям, интерактивное обучение является «специальной формой организации познавательной деятельности».

Но мы определяем акт продуктивного взаимодействия («interact») как специально организованный процесс, по результатам которого *усваиваются* в первую очередь «неявные знания» (Р. Стернберг), т.е. те знания о тайнах общения, которые ученик почти не чувствует, не осознает как информацию.

А процессы познания, направленные на усвоение исторических знаний, протекают в условиях общения как бы параллельно. Психологическая сущность этих познавательных процессов для каждого отдельного ребенка остается неизменной: восприятие, осознание, осмысление, обобщение и т.п., но не она притягивает внимание учащихся в первую очередь, а процесс взаимодействия, взаимоотношений в ходе решения познавательных задач.

Поэтому считаем, что процессы общения, моменты специально организованного взаимодействия учащихся на уроках истории, имеют свою, специальную, а именно – воспитательную цель; свой отдельный, особый, специальный предмет усвоения, а именно – *приемы и средства, нормы и правила эффективного, продуктивного общения.*

Учитывая вышесказанное, мы определяем *опыт* позитивной и эффективной коммуникации в процессе обучения как отдельный компонент содержания школьного образования вообще и исторического в частности и называем его *коммуникативным компонентом содержания исторического образования.* Когда деятельность обучающихся протекает в форме общения и взаимодействия, то создаются условия для усвоения учащимися особого компонента содержания исторического образования – *коммуникативного, состоящего из опыта эффективного позитивного взаимодействия* в процессе обучения истории в школе.

На основании всего сказанного выше мы можем сделать вывод, что *содержание школьного исторического образования* складывается из следующих компонентов: *информационного, операционного, творчески-поискового, ценностно-смыслового и коммуникативного.*

Используя условно-графическую наглядность покажем наличие закономерных связей между способностями личности (видами интеллекта), целями, содержанием и результатами обучения истории в школе (см. таблицу ниже).

Взаимосвязь способностей личности с целями, содержанием и результатами обучения истории в школе

СПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ:				
Академический интеллект	Практический интеллект	Креативный интеллект	Эмоционал. интеллект	Коммуникат. интеллект
ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ:				
Познавательная	Развивающая		Воспитательная	
КОМПОНЕНТЫ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ:				
Информационный (опыт познания)	Операционный (опыт практики)	Творчески-поисковый (опыт поиска)	Ценностно-смысловой (переживания смыслов)	Коммуникатив. (опыт взаимодействия)
ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ				
Знания фактов, понятий, связей	Умения - новые способы, приемы деятельности	Алгоритм решения проблем на материале истории	Конкретно-исторический, нравственный, эстетический смысл факта	Алгоритм взаимодействия, общения в решении задач
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ				
Образ «Я» - «знаток истории», «историк»	Образ «Я» - «умелый», «успешный»	Образ «Я» - «исследователь», «способный к мышлению»	Образ «Я» - «человек», «гражданин», «личность»	Образ «Я» - «друг», «партнер», «достойный уважения»

В таблице показано, что *психологическими* основаниями определения компонентов содержания исторического образования являются потребности и способности личности (в познании, продуктивной деятельности, поисковой и творческой активности, в эмоциональной насыщенности бытия, в признании другими людьми и в общении с ними), которые в процессе изучения истории развиваются и укрепляются как виды интеллекта, которые затем проявляются в деятельности.

Дидактическими основаниями определения компонентов содержания школьного исторического образования являются стратегические и тактические *цели* школьного исторического образования, на реализацию которых оно направлено, а именно: познавательные, развивающие, воспитательные.

Понимание *содержания школьного исторического образования* как совокупности компонентов (информационный, операционный, творчески-поисковый, ценностно-смысловой и коммуникативный) позволит учителю истории:

- на основе каждого отдельного компонента актуализировать у учащихся соответствующие эмоционально-ценностные *отношения* к действительности, а именно: познавательные, практические, творчески-поисковые, нравственно-эстетические, межличностные;

- развить соответствующие виды *интеллекта* (академический, практический, креативный, эмоциональный, социальный);
- составить основу для достижения учениками *опыта* в различных видах деятельности (познавательная, практическая, творчески-поисковая, ценностно-смысловая, коммуникативная),
- стать средством осознания учащимися определенных образов собственного «Я» – «историк», «успешный, способный», «исследователь», «человек», «личность», «партнер».

2.3. Смыслы событий прошлого: предмет усвоения или средство манипуляции сознанием молодежи

Современный период развития исторического образования в республиках является очередным этапом целой эпохи его бесконечных трансформаций, связанных с изменением социально-культурных основ развития общества.

Концептуальное изменение школьных и вузовских программ по «Истории» началось с распада СССР, продолжалось на протяжении последних десятилетий в рамках системы образования Украины, а сегодня связано с закономерным изменением целей и содержания исторического образования в народных республиках Донбасса.

В условиях постоянно меняющегося мира перед методистами и историками встает **задача** найти такие подходы и основания для оценки, осмысления и изучения прошлого, которые бы, раскрыв учащимся механизмы исторического познания, продемонстрировали им то непреложное обстоятельство, что исторический ФАКТ может по-разному интерпретироваться учеными, политиками, отдельными людьми в зависимости от системы ценностей, культурных и социальных предпочтений, от декларируемых и реальных целей. Это необходимо сделать, чтобы сформировать у молодежи иммунитет к манипуляционному воздействию со стороны внешних сил, заинтересованных в пересмотре традиционных для нас духовно-нравственных основ оценки событий прошлого.

Механизмы манипуляции характеризуются отношением к человеку как к средству для достижения определенной цели. Манипуляция – это стремление навязать человеку какое-то действие, деятельность, ценность как нечто, что ему самому нужно, что он сам хочет.

«Сознательная и умелая манипуляция суждениями и привычками общества – важнейший элемент демократического общества. Те, в чьих руках этот механизм, составляют невидимое правительство, истинное правительство» – (Эдвард Бернейз «Пропаганда» – 1928 г.)

Развитие исторического образования в независимой Украине показывает, как задача трансформации исторического сознания молодежи, навязанная украинскому государству извне, постепенно, исподволь, через переписывание истории, через изменение программ и учебников, привела к той трагической ситуации, которую мы переживаем сегодня.

Как и почему это стало возможным? Что следует знать о процессах исторического познания, чтобы история не превращалась в орудие манипуляции, а оставалась бы способом духовного, культурного становления и развития молодежи.

По утверждению российского философа Ю. Давыдова, историческое познание имеет важное значение для развития культурно-исторического сознания человека, т.к. процессы социально-культурной, духовной идентификации человека напрямую связаны с историческим познанием. Следовательно, предметом усвоения в процессе изучения истории являются не только факты, понятия, закономерности исторической науки, но и те моральные и эстетические *смыслы* прошлого, которые этим фактам, понятиям, связям присущи. Иначе говоря, «историческое мышление – это умственная деятельность человека, направленная на осмысление прошлого, настоящего, будущего» [104, с. 22].

П. Рикер отмечал, что исторические науки, в отличие от естественных, имеют дело с выявлением смыслов и значений исторических фактов. Поэтому процессы осознания исторических событий естественно перерастают в процессы самосознания. Вследствие этого «осознание не является непосредственным восприятием, а есть движение в сторону раскрытия смысла...» [294, с. 71-74]. В начале XX в. известный немецкий историк и философ О. Шпенглер подчеркивал, что «вопрос не в том, что сами по себе представляют исторические факты любого времени, а в том, что означает, на что указывает их появление» [385, с. 8].

Среди философских теорий об особенностях восприятия и оценки исторических событий интересно рассмотреть ролевую концепцию российского философа Е. Никитина, согласно которой *отношение человека к историческому факту обусловлено той точкой зрения, той социально-культурной позицией, с которой он этот факт воспринимает*. При этом *позицию* мы понимаем как способ реализации базовых целей и ценностей личности в ее взаимоотношениях с другими [249, с. 11].

Таких *социально-культурных* позиций, «миров», по мнению Е. Никитина, несколько: «Мир Вселенной», «Мир Общества», «Мир Личности». Автор утверждает, что человеку присуща способность как бы «вживаться» в образ каждого из этих миров, отождествляться с ним и смотреть на жизнь его «глазами». Согласно тому, чьими глазами мы в какой-то момент смотрим на какой-либо объект (глазами «Вселенной», «Общества», «Личности») – актуализируется *познавательное, этическое (нравственное), эстетическое отношение* к объекту. Исходя из этих позиций, мы можем выявить три вида смыслов относительно оценки событий действительности (исторической или современной): *конкретно-исторические, этические, эстетические* [249, с. 3-12].

Первая позиция – с точки зрения «Вселенной», т.е. направленная на поиск **конкретно-исторических смыслов прошлого**, которые определяются учеными-историками, представителями конкретно-исторического подхода, с

учетом того, как историческое событие возникло, развивалось и изменялось, как оно было связано с другими событиями, с конкретным опытом истории. Это такая личностная позиция, которую мы можем определить как «состояние любознательной беспристрастности ученого-историка» (Б. Рассел). Именно эта позиция актуализирует познавательный интерес в изучаемому, в том числе познавательное отношение к историческому материалу. Именно она является адекватной познавательной деятельностью, является ее эмоциональной основой, мотивирующим фактором. Суть позиции «Я – историк» (позиция человека, который стремится к истине в познании прошлого). Эта позиция реализуется в активной познавательной, исследовательской деятельности. Носителями этой позиции, (т.е. конкретно-исторического подхода к анализу исторических фактов), по мнению Б. Рассела, являются *ученые-историки*. Философ характеризует качество мышления историка и очерчивает его личную позицию относительно исторического материала как такую, которая призывает в сфере познания истории *«к той широте наблюдения, к той личной незаинтересованности и той свободе от практических пристрастий, которые обеспечивают историку наличие интеллектуальной любознательности, характеризующей настоящего ученого»* [291, с. 46-49].

В результате грамотной актуализации этой позиции на занятиях по истории «Я – концепция» личности на занятиях по истории пополняется очень важным образом, который и обеспечивает и обеспечивается успешной и эмоционально насыщенной познавательной деятельностью, а именно: «Я – историк». Именно этот образ личности отстаивал В. Ключевский, когда утверждал на своих лекциях, что «каждый из нас, определяя задачи и направления своей деятельности, должен быть хоть немного историком, чтобы стать сознательным и добросовестным гражданином» [165, стр. 44].

Вторая позиция (точка зрения), согласно которой происходит восприятие событий прошлого, по утверждению Е. Никитина, – это точка зрения «Общества». Эта позиция *открывает человеку моральные / этические смыслы* исторических событий. Моральные смыслы присущи каждому историческому факту, и их можно обнаружить, взглянув на исторические факты с точки зрения их соответствия (или не соответствия) интересам, ценностям тех или иных социальных групп (Например, человечества вообще, отдельной нации, народа, социального класса, религиозной общности или партийной группы людей и т.п.). Ю. Давыдов обосновывает морально-этический подход к оценке исторических событий тем, что люди сами создают свою историю. Создают ее при ясном уме и трезвой памяти, признавая собственные цели и самостоятельно подбирая к ним те или иные средства. Именно поэтому их поступки, свершения и результаты этих свершений и поступков доступны оценке в понятиях морали и этики [104, с. 181]. Следовательно, познание прошлого немислимо без постижения этических смыслов «исторического» [103, с. 7].

Особо следует отметить то обстоятельство, что этических смыслов исторического факта может оказаться несколько, поскольку они отражают интересы и взгляды различных групп людей. Различные позиции (общечеловеческие, культурные, классовые, религиозные и т.п.), с точки зрения которых происходит оценка исторического события, обеспечивают разницу в характере восприятия, переживания, оценки одного и того же исторического факта. *Если значение исторического факта определяется из различных систем нравственных и социальных ценностей, то характер и содержание оценки одного и того же события может быть не только различным, но и противоположным* [249, с. 6].

Так, например, с точки зрения советской историографии, отражающей идеалы и социальные интересы трудящихся классов, события октября 1917 г. в Петрограде определяют как Великую Октябрьскую социалистическую революцию, а с точки зрения национально и буржуазно ориентированных историков эти же события оценивают как большевистский октябрьский переворот. События на евро-майдане, произошедшие в январе – феврале 2014 года оцениваются российскими историками как государственный переворот, а национально ориентированной буржуазной элитой и украинскими СМИ – как «революция достоинства». Такая разница в оценках свидетельствует о том, что в ней отражаются системы нравственных и социальных ценностей, которые исповедуют авторы оценок, чьи позиции обусловлены социально-политическими интересами тех социальных групп, к которым они принадлежат. Таким образом, оценка исторического факта трансформируется из научной (конкретно-исторической) в нравственную (субъективную, исходящую из ценностей и интересов конкретной группы людей).

Нельзя не согласиться с представителями философии истории, которые утверждают, что морально-этических смыслов исторических событий существует столько, сколько общественных интересов или ценностных шкал и позиций, в соответствии с которыми происходит оценка прошлого. При этом следует помнить слова выдающегося философа и психолога В. Франкла о том, что смысл можно только «найти» его нельзя «дать» [366, с. 48, 51].

Интересна научная позиция П. Сорокина, которая дает возможность адекватно подойти к проблеме этической оценки конкретных поступков исторических деятелей. В этой оценке он рекомендует исходить из «психических процессов, происходящие в психике каждого члена общества при восприятии того или иного поступка» [324].

П. Сорокин приводит собственную классификацию актов поведения и соответствующих им реакций. Основанием этой классификации он определяет форму психической реакции человека на сложившуюся ситуацию. Выдающийся социолог утверждает, что каждый из актов поведения, который мы воспринимаем, вызывает в нас разные переживания и, соответственно, разные формы реакции на них, в частности:

1) акты, которые мы воспринимаем как «*должные*», не вызывают в нас ни переживаний вражды, ни переживаний ненависти... Сама форма этих

актов не вызывает в нас ни *отвращения-отталкивания* ни *притяжения-любви*. Они нормальны, справедливы, а потому мы положительно воспринимаем их как *должные*, а значит – нормальные, естественные;

2) акты поведения, которые являются «*желанными*» для человека. Здесь каждый в ответ на подобный «услужливый» акт чувствует в адрес субъекта действия особую *привязанность, благодарность, любовь, симпатию* и желание, в свою очередь, оказать услугу. Сам же акт нам кажется чем-то желанным, таким, к чему мы имеем эмоциональное притяжение, привязанность;

3) поступки, акты поведения, которые являются «*запрещенными*» в обществе. Мы реагируем в адрес их субъектов переживаниями *вражды, недружелюбия и ненависти*; в нас самопроизвольно возникает желание отпарировать незаконное покушение и отомстить. Сам же акт вызывает в нас переживание *отвращения и отталкивания* к такой форме поведения [324, с. 31-155].

Из изложенного выше П. Сорокин делает вывод: каким является каждый акт поведения – такую же реакцию он вызывает. Особенно важным, на наш взгляд, является следующее утверждение ученого: согласно тому, как человек воспринимает акт поведения – или как *запрещенный*, или как *рекомендуемый* (должный), или как *желаемый*, – он и будет реагировать на этот акт – *враждебно, нормально* (должным образом) или *одобрительно*. Все зависит от характера психической жизни, убеждений и мировоззрения индивида, создаваемых различными факторами. Социолог определяет названные выше акты и соответствующие им реакции таким образом:

- а) подвиг – вознаграждение;
- б) преступление – наказание;
- в) рекомендуемый акт – надлежащая (нормальная) реакция [324, с. 59].

Взгляды двух философов, П. Сорокина и Е. Никитина, сходятся в одном – морально-нравственная оценка историческим фактам или поведенческим актам дается только исходя из психических переживаний, состояний и социально-культурных позиций индивида.

Следовательно, общим признаком всего класса *преступных* актов и преступного поведения (с точки зрения любого индивида) будет наличие противоречия их с поведением и актами, осознаваемыми в обществе как *допустимыми и надлежащими*. Это восприятие акта поведения как такого, что «противоречит» норме, приводит в действие отталкивающую, отторгающую эмоциональную реакцию. Если один и тот же акт, утверждает П. Сорокин, или ряд актов будет противоречить шаблону «должного» поведения целой группы людей, то этот акт будет преступлением для всей этой группы. А так как группы взаимодействующих индивидов известны под различными названиями: тотемного клана, рода, семьи, церкви, научного общества, государства, поэтому могут быть акты, преступные с точки зрения тотема, рода, семьи, государства, церкви и т.п., если они вызывают в психике их членов соответствующие переживания и реакции.

Если поступок не противоречит переживанию «нормы», то группа всегда рассматривает его как морально-положительный, в противовес преступным актам поведения, всегда квалифицированным как акты морально-отрицательные. *Подвиг* как акт поведения отличается тем, что *соответствует представлениям о «желаемом»*, для него характерна добровольность в осуществлении именно благотворительных («услужных»), рекомендованных актов, актов служения людям, Отечеству, делу (профессии). Реакцией на него других людей являются переживания благодарности, признательности, «притяжения» ... [324, с. 78].

Приведем в пример тихий подвиг Михаила Ширяева, доцента кафедры Всемирной истории ФГБОУ ВО «ЛГПУ», который погиб летом 2014 г., доставляя из Луганска в поселок Александровку хлеб и воду одиноким старикам. Долгий путь он всегда преодолевал пешком, под снарядами... Вспоминая о нем, все, кто его знал (коллеги, бывшие студенты, его подопечные), переживают чувства светлой и благодарной памяти, признательности, гордости и бесконечной скорби из-за невозможной потери.

Таким образом, *психологическую основу этической оценки исторических событий или действий исторических личностей составляет их восприятие как морально-положительных, морально-нормативных, морально-отрицательных. Именно индивидуальное понимание и переживание каждого конкретного акта поведения исторических личностей как надлежащего, преступного, или как подвижнического позволяет дать ему соответствующую морально-этическую оценку. Главное на этом пути – это труд души, усилия человеческого духа, направленные на поиск морально-этических смыслов прошлого и через это – на принятие духовно-нравственных ценностей народа, страны, культуры.*

Третья позиция, с точки зрения которой, по утверждению Е. Никитина, воспринимаются события действительности, – это взгляд «Личности». Эта позиция дает возможность раскрыть, найти, осознать эстетические смыслы исторических событий, которые открываются каждому человеку через его переживания трагического, героического, ужасного, величественного, прекрасного. На актуализацию этих переживаний, как показывает история, направлена вся художественно-творческая деятельность людей, т.к. именно к эстетическому началу личности обращены, прежде всего, произведения различных видов искусств. История как рассказ о прошлом становится доступна и раскрывается людям через результат творческой и художественной деятельности тех, кто к ней обращается и ее реконструирует. В устной форме – через сказания, саги, предания, мифы. Через интересный рассказ школьного учителя или увлекательную лекцию вузовского преподавателя. В письменной форме – через произведения научной, учебной, документальной, художественной, эпистолярной и др. исторической литературы. В изобразительном искусстве – через произведения живописи, скульптуры, графики на исторические сюжеты. В

киноискусстве – через исторические, документальные, художественные фильмы, репортажи с места событий и т.п.

Как видим, история, как предание о героическом, трагическом, возвышенном, ужасном или низменном в прошлом через произведения различных видов искусств, естественно обращена к эстетическим чувствам человека. В связи с этим уровень художественного воплощения событий прошлого в художественно-эстетической форме имеет огромное значение для актуализации эстетического начала личности. Думается, что именно поэтому Е. Никитин обозначил восприятие исторических фактов с эстетических позиций как точку зрения «Личности».

Так, М. Бердяев в книге «Смысл истории» указывает на то, что без поиска личностных смыслов исторических событий познания истории 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, свою духовную культуру, свою родину» [36, с. 15].

Все сказанное выше позволяет сделать вывод, что отбор исторической информации для организации процесса обучения истории должен обеспечить такое ее количество, такой ее характер, такой способ ее подачи, чтобы раскрыть во взаимосвязи и в комплексе – и конкретно-исторические, и морально-этические, и эстетические смыслы прошлого.

Раскрытие и поиск личностных смыслов прошлого является, по нашему мнению, главной задачей исторического образования.

При условии, что исторический факт будет рассмотрен комплексно – с представленных выше – научной, нравственной и эстетической позиций, мы создадим средствами исторического образования ту среду, которая обеспечит гармоничную актуализацию личного духовного опыта каждого обучающихся в единстве познавательного, нравственного и эстетического начала.

Нарушение этого единства приводит к трагическому сочетанию истины с безнравственностью, знания с бездуховностью и др.

Итак, представленная теория дает нам возможность определить главные пути, по которым происходит изучение исторического материала, с тем, чтобы обеспечить духовное развитие личности в единстве ее «трансисторических начал»: познавательного начала, как стремления к истине; этического, как стремления к добру; эстетического, как стремления к красоте.

Общую стратегию этого пути методически можно отразить в следующих этапах:

1) осознанный и поэтапный выбор позиции, с которой будет происходить восприятие и оценка исторических событий: а) точка зрения «Вселенной», б) точка зрения «Общества», в) точка зрения «Личности»;

2) актуализация соответствующего для избранной позиции эмоционально-ценностного отношения: или познавательного, или нравственного, или эстетического;

3) выполнение соответствующего для избранной позиции вида деятельности: познавательной, ценностно-смысловой (оценочной);

4) достижение результата данного вида учебной деятельности: *конкретно-историческая оценка исторического факта, нравственная оценка исторического факта, эстетическая оценка исторического факта*, выраженное в форме личного оценочного суждения;

5) рефлексия как механизм осознания: а) качества собственного эмоционально-ценностного переживания, духовно-душевного состояния во всей его полноте и значимости «здесь и сейчас», в личном «со-бытии» с прошлым; б) уровня обоснованности и доказательности личной оценки исторического события (необходимое и достаточное количество аргументов).

Таким образом, у личности развивается аксеологическое сознание, способность оценивать факт с разных позиций, а ее духовный мир становится целостным и гармоничным.

Задания

1. Представьте себя учителем истории и, используя собственный опыт, методическую и педагогическую литературу, текст лекции, определите *стратегические ориентиры* и *тактические цели* собственной педагогической деятельности.

2. Какие существуют научные позиции по определению категории «содержание образования»? Какие из них вы считаете наиболее соответствующими вашим личным педагогическим убеждениям в этом вопросе? Почему? Докажите собственную позицию.

3. Дайте характеристику каждому компоненту содержания школьного исторического образования в личностно-ориентированном обучении. Покажите их единство и взаимосвязь. Докажите связь каждого из компонентов содержания образования с соответствующей тактической целью обучения и тем способом действия, которым он должен усваиваться учащимися (цель ↔ *соответствующий компонент содержания* ↔ соответствующий способ усвоения).

ТЕМА 3. МЕТОДЫ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ

3.1. Категория «метод обучения» в педагогической литературе. Классификации методов обучения. 3.2. Психолого-педагогические основания определения классификации методов личностно-ориентированного обучения. 3.3. Характеристика методов личностно-ориентированного обучения истории в школе

3.1. Категория «метод обучения» в педагогической литературе. Классификации методов обучения

В дидактической и методической науке методы рассматривают как способы взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленных на решение познавательных, развивающих и воспитательных задач учебного процесса. По мнению ученых, методы обучения определяются как совокупность определенных приемов деятельности, обеспечивающих достижение цели. Такой подход к определению метода исповедуют еще в середине XX в. Н. Верзилин, Е. Голант, Н. Гончаров, М. Данилов, Б. Есипов, А. Петровский, Б. Райков, позже Д. Векслер, В. Давыдов, В. Онищук, В. Ф. Паламарчук и В. И. Паламарчук, М. Скаткин и др.

Например, Ю. Бабанский в своей книге методы обучения отмечал: «...каждый метод состоит из приемов деятельности учителя и учеников. Важно подчеркнуть, что только сочетание конкретных приемов определяет определенный метод обучения» [33, с. 41].

Подход к методам обучения как к системному объекту, который включает виды и приемы взаимосвязанной педагогической деятельности учителя и учебной деятельности учащихся, действия и операции, обеспечивающие достижение поставленных задач, был господствующим в педагогической науке советских времен в конце 70–80 гг.

Так, В. Онищук дает определение методов обучения как структурного, многоэлементного, системного понятия.

Аналогичный подход к определению методов обучения мы наблюдаем и в современной педагогической литературе.

Проблема определения категории «метод обучения» тесно связана с решением вопроса о классификации методов обучения. Определение классификации методов обучения является ведущей теоретической проблемой в дидактической и методической науке, при этом под классификацией методов понимают распределение их по различным основаниям на определенные группы и подгруппы [256, с. 26].

Основания, по которым возможны классификации методов, существуют самые разные. Так, психолог А. Леонтьев писал: «отдельные конкретные виды деятельности можно различать по каким угодно признакам: по форме, по способам их осуществления, по их эмоциональной напряженности, по их временной и пространственной характеристике, по их физиологическим механизмам и др.» [202, с. 102].

Поскольку оснований много, в педагогической науке выделяют несколько классификаций методов обучения. Ведущими за последние десятилетия были такие:

- по источнику знаний (Е. Голант, П. Гора, А. Петровский, Е. Пометун, Е. Вяземский, О. Стрелова и др.);
- по уровню познавательной активности и самостоятельности (И. Лернер, В. Краевский, М. Скаткин и др.);
- по главной дидактической цели (Б. Есипов, М. Данилов, В. Онищук, А. Студеникин и др.);
- по этапам организации учебной деятельности (Ю. Бабанский).

На наш взгляд, наиболее основательной классификацией методов обучения в дидактике является классификация Ю. Бабанского, которая сделана на базе целостного деятельностного подхода. По этому подходу в деятельности выделяют основные *процессуальные этапы*, такие как: мотив деятельности, конкретные действия или операции, контроль и анализ достигнутых результатов [32, с. 33].

Ю. Бабанский отмечает: «Целостный цикл деятельности невозможен без способов стимулирования и мотивации, организации и осуществления конкретных действий, а также без контроля и самоконтроля». В связи с этим он определяет три группы методов, применяемых в обучении: стимулирования и мотивации учебной деятельности; организации и осуществления учебной деятельности; контроля и самоконтроля эффективности учебной деятельности. Ученый утверждает: «Чтобы деятельность функционировала целостно, необходимо в единстве совмещать средства стимулирования и мотивации, организации действий и операций, а также средств контроля и самоконтроля» [32, с. 33].

Каждый из этих методов, по мнению выдающегося дидакта, состоит из *действия учителя и действия учеников*. Стимулирование и мотивирование со стороны учителя приводит к возникновению и развитию мотивации учащихся. Организация действий учащихся педагогом сочетается с осуществлением действий учениками, с их самоорганизацией. Соответственно, и контроль деятельности со стороны учителя сочетается с самоконтролем со стороны учеников.

Мы согласны с ученым в том, что без взаимосвязи этих методов целостный акт учебной деятельности не может быть оптимально эффективным с точки зрения образовательных, воспитательных и развивающих результатов. Такая исследовательская позиция имеет немалую теоретическую основу в психолого-педагогической литературе.

Среди отечественных педагогов наиболее основательно разработанной классификацией методов обучения является классификация В. Онищука. Главным признаком его классификации являются *функции* обучения. В книге «Функции и структура методов обучения» В. Онищук отмечает, что в дидактической структуре каждого метода различают ряд общих компонентов (приемов, операций), которые в каждой конкретной педагогической ситуации

требуют соответствующего сочетания и определенной последовательности применения. При этом В. Онищук утверждает, что методы связаны и с содержанием обучения, и со средствами обучения.

Большое научное и практическое значение для повышения эффективности процесса обучения на методическом и дидактическом уровнях имела классификация методов обучения *по уровню познавательной активности и самостоятельности учеников*, которую было выдвинуто М. Скаткиным и И. Лернером.

Особый интерес вызывает то определение понятия «метод обучения», что подают авторы: «Метод обучения имеет определенную цель учителя и его деятельности, выполняемой с помощью определенных средств. В результате возникает цель ученика и его деятельности с использованием соответствующих средств. Под влиянием этой деятельности возникает и осуществляется процесс усвоения учащимися содержания изучаемого, достигается цель, то есть результат обучения. Этот результат служит критерием соответствия метода цели» [111, с. 151-156].

Однако критерием выбора методов обучения является, по мнению авторов, не только цель обучения, но и его содержание.

По их утверждению, *содержание обучения*, подлежащее усвоению, не однородное по своему составу. Оно делится на виды, каждый из которых имеет свою специфику. «Каждый вид обучения имеет соответствующий определенный способ усвоения», – отмечают И. Лернер и М. Скаткин.

Так *знания* приобретаются путем восприятия, осмысления и запоминания.

Опыт осуществления новых способов деятельности (*умения*) приобретается в практических упражнениях.

Опыт *творческой деятельности* возможно усвоить только в процессе самостоятельного решения новых для учащихся проблем.

Специфическим средством усвоения опыта *эмоционально-ценностных отношений*, что накоплены обществом, есть эмоциональные переживания.

Из этого они делают следующий вывод: очевидно, что каждое средство усвоения того или иного компонента содержания исторического образования требует *разного уровня познавательной активности и самостоятельности* учащихся. Поэтому именно этот уровень познавательной активности и самостоятельности и стал ведущим признаком их классификации [111, с. 151-156].

Предложенная ими система включает пять методов: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемного изложения, частично-поисковый, исследовательский.

Объяснительно-иллюстративный и *репродуктивный* обеспечивают, соответственно, усвоение *знаний* и *умений* в готовом виде. При их применении уровень познавательной активности и самостоятельности учащихся является низким.

Метод проблемного изложения – это такой способ организации деятельности учащихся, когда учитель ставит перед учащимися определенную проблему и сам показывает путь ее решения, применяя систему доказательств. Ученики при этом следят за мыслью учителя, повышая уровень собственной умственной активности.

Частично-поисковый метод – это такой способ организации деятельности учеников, когда учитель формулирует проблему и с помощью эвристических вопросов подводит учащихся к самостоятельному анализу фактов и исторических закономерностей. При этом вопросами он разделяет проблему на отдельные части, и, следовательно, ученики решают ее постепенно. Уровень умственной активности при этом тоже повышается.

Исследовательский метод – это когда ученики, в соответствии с поставленной перед ними проблемой, изучают литературу, фактический материал, самостоятельно выдвигают гипотезу, определяют план исследования и предлагают решение проблемы. При этом степень познавательной и умственной активности учащихся – наивысшая.

Проблема определения понятия «методы обучения» и связанного с ней вопроса классификации методов решалась на уровне не только дидактической, но и методической науки.

Тщательный анализ методической литературы показал, что в разные периоды развития этой науки имели место различные подходы к решению этих задач.

Так, 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 этой науки» [330, с. 87].

Особое значение имеет мнение ученого о главных ориентирах учителя относительно выбора методов обучения истории в школе. Он подчеркивал, что учителю обязательно следует учитывать характер учебного материала, то есть специфику научной информации, которая изучается, то есть объект. При этом же следует учитывать и субъект обучения – учеников, их возрастные и психологические возможности. Но главное – учитывать те операции (приемы) историко-методологического, логического, дидактического и психологического характера, которые и составляют сущность метода обучения [330, с. 90].

Однако А. Стражев как систему методов обучения истории в школе определил только те средства 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.

Он так подчеркивал особенность этой системы: «...главное в методах обучения истории – это познание самой истории» [330, с. 88].

Попытки определения единой классификации методов преподавания истории в школе были распространены в методической науке в 60–70-х гг. прошлого века.

Классификацию методов по источнику знаний разрабатывали известные советские методисты А. Вагин, П. Гора, украинский методист Л. Мельник.

Так, А. Вагин в книге «Методика преподавания истории в средней школе» [64] определяет следующие методы:

- 1) методы устного сообщения исторического материала;
- 2) методы наглядного обучения истории;
- 3) метод работы с текстом в обучении истории [64].

При этом он подчеркивает: «Классификация методов преподавания истории *по источнику знаний исторических явлений* представляется нам наиболее правильной именно потому, что каждая из групп методов... действительно характеризуется и качественно отличается своеобразным источником знаний, своеобразными, качественно особыми закономерностями, средствами, путями приобретения знаний, умений, особенными формами преподавания и усвоения» [64, с. 309].

А. Вагин утверждает, что выделение указанных трех методов обучения по источнику знаний происходит на основании не дидактической цели, а по характеру и психологическим *закономерностям восприятия* учениками источника как средства получения знаний.

Отметим, что именно А. Вагин сделал в методике истории первую попытку создать бинарную классификацию методов обучения истории.

Характер источника знаний и соответствующего ему способа его восприятия учащимися является лишь одним основанием для определения групп методов в историческом познании. Второе основание, по которому ученый разделяет методы обучения, – этапы (звенья) учебного процесса.

Он пишет: «Эти три группы методов... своеобразно осуществляются на разных этапах, или звеньях процесса обучения» [64, с. 312].

Как *этапы обучения* он выделяет следующие:

- 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 ученый предоставляет перечень действий учителя и учащихся на каждом из этапов обучения, выбирая их в соответствии с использованием определенного источника знаний [64, с. 310-311, с. 320-321].

Такой подход, который уделяет внимание этапам построения учебного процесса и определяет на каждом из них действия учителя и учеников, нам кажется более плодотворным. Однако и сам ученый, и его последователи

чувствовали ограниченность этой классификации, поскольку она никак не учитывала тот педагогический опыт активизации мыслительной деятельности учащихся на уроках истории, который уже достаточно распространился в советский школе.

Принцип организации деятельности учителя и учеников, о котором А. Вагин отмечал в своей книге, является сегодня очень актуальным, а именно: «Работа учителя успешна только в том случае, когда установлен контакт с учениками, когда начата соответствующая работа учащихся» [64, с. 318].

Каждый метод, который применяет учитель, должен быть не только методом его собственной работы, но и методом обучения учащихся этой работы, показом различных ее форм [64, с. 323].

Все эти формы были конкретно определены методистом в соответствии с характером таких источников знаний, как слово, наглядность, текст. Но, сосредоточив свое внимание на источниках знаний, А. Вагин автоматически ограничил собственные научные поиски пределами только познавательной деятельности.

Несколько иной подход к определению классификации методов обучения был разработан выдающимся методистом П. Горой.

П. Гора определил такие методы обучения по источнику знаний:

- 1) метод устного обучения;
- 2) метод обучения с помощью печатных текстов;
- 3) метод наглядного обучения;
- 4) практический метод [94, с. 47].

П. Гора определял методы обучения как «способы, с помощью которых на основе глубокой 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» [94, с. 17].

Анализ научных взглядов П. Горы указывает на то, что он описывал эту систему методов как систему взаимосвязанных приемов и средств преподавания и обучения, которые определяются особенностями исторического материала, задачами обучения истории и познавательными возможностями учащихся различного уровня обученности [94, с. 49].

Особое значение научных изобретений П. Горы заключается в следующих аспектах.

Во-первых, он особо подчеркивал принцип адекватности методов преподавания и обучения целям, содержанию и познавательным возможностям учащихся.

Во-вторых, он конкретно описал приемы каждого метода (словесного, практического) в соответствии с характером исторического материала (фактический или теоретический), от наглядных средств обучения (предметные, иллюстративные, условно-графические) и до уровня

познавательной активности учащихся (репродуктивный уровень, преобразующий, творческий).

В-третьих, он описал в собственной классификации практический метод, который направлен на решение развивающей цели обучения и обеспечение формирования у учащихся общих и предметных умений [93; 94].

В его книгах общедидактическое понимание содержания образования как составляющей знаний и умений приобретает освещение в методическом плане. Но его *классификация методов по источнику знаний* сужает содержание исторического образования исключительно исторической информацией.

Такой подход постепенно вступает в противоречия с уже распространенной в то время педагогической теорией и практикой, которые были направлены на формирование знаний, умений и опыта творчески-поисковой деятельности (И. Лернер, М. Скаткин).

Итак, проведенный нами выше анализ различных подходов к определению классификаций методов обучения как на дидактическом, так и на методическом уровне позволяет выявить следующие главные ориентиры по определению классификации методов обучения.

Во-первых, при определении классификации методов важно четко придерживаться конкретно обозначенной единой основы (Ю. Бабанский, О. Бернацкий, В. Беспалько, И. Бех, А. Вагин, Е. Вяземский, П. Гора, И. Лернер, В. Лозовая, М. Махмутов, В. Онищук, И. Подласый, Е. Пометун, А. Фурман и другие).

Во-вторых, любой метод реализует три функции обучения – познавательную, развивающую, воспитательную, но каждый из них в большей степени направлен только на одну главную функцию, которая позволяет отделить его от других способов деятельности (А. Вагин, Е. Вяземский, П. Гора, П. Лейбенгруб, И. Лернер, М. Махмутов, В. Онищук, В. Огневюк, Е. Пометун, О. Стрелова, А. Стууденикин, О. Турянская, А. Хуторской и др.).

В-третьих, универсальным критерием эффективности методов обучения должен быть «соответствие (адекватность) результатов, которые достигнуты в познании, воспитанности и развитии учащихся тем задачам, которые необходимо было решить на этом этапе обучения с учетом реальных возможностей учащихся этого класса» [32, с. 20].

В-четвертых, метод обучения состоит из приемов деятельности учителя и соответствующих приемов деятельности ученика, поэтому каждый метод обучения, который выделяется, может быть определен с помощью конкретного перечня приемов деятельности учителя и учащихся [94].

В-пятых, 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 элементам,

которые составляют структуру каждого метода (мотивация, актуализация, целеполагание, осуществление действия, контроль и оценка, рефлексия) и обеспечивают эффективную, успешную деятельность учителя и ученика.

Опираясь на эти ориентиры, предлагаем классификацию методов личностно-ориентированного обучения.

3.2. Психолого-педагогические основания определения классификации методов личностно-ориентированного обучения

По нашему мнению, критерием для определения классификации методов личностно-ориентированного обучения могут выступать духовные и психологические потребности и соответствующие им способности личности, которые должны быть актуализированы, реализованы и развиты в обучении.

К таким потребностям психологи относят: когнитивные (познавательные), действенные (практические), креативные (творчески-поисковые), эмоциональные (потребность в определенном отношении к действительности), коммуникативные (социальные), в самоосознании (самоопределении и идентификации), в самоактуализации и саморазвитии.

Окружающий мир современного человека так быстро меняется, что надо искать основы построения учебного процесса не столько в обществе, сколько в психологических, духовных, то есть базовых чертах личности.

Усилия школы нужно направить на то, чтобы дети в процессе обучения чувствовали себя счастливыми, способными, активными, чтобы обучение шло вперед «легче, чем идут часы, так же приятно и радостно, с такой же правильностью, которой можно достичь только в инструменте подобной изысканности» [168, с. 248].

Западные психологи (Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд) определяют соответствующие к вышеизложенным видам потребностей виды интеллекта личности, которыми она пользуется в жизни, а именно:

- *академический* интеллект, связанный с решением задач обучения и использованием теоретических знаний;
- *практический* интеллект, используемый человеком при решении сугубо практических проблем;
- *креативный* интеллект, который в западной психологической литературе характеризуется как метакомпонент мышления, отвечающий за решение личностью *жизненных или творческих проблем*;
- *эмоциональный* интеллект, который связан с адекватностью эмоциональных переживаний человека событиям собственной жизни и его способностью сострадать в таких переживаниях другим;
- *социальный* интеллект, который позволяет человеку ясно воспринимать и легко выполнять социальные нормы общения и поведения.

При этом психологи делают попытки установить, как связаны успехи человека в жизни с определенным видом его наиболее развитого интеллекта. Классическая позиция в этом вопросе заключается в том, что ее

сторонники эффективность человека в жизни связывают с академическим интеллектом.

Однако, например, Р. Стернберг утверждает, что успех человека в жизни не всегда связан с уровнем развитости академического интеллекта, что успешность в жизни и работе напрямую связана с уровнем развитости практического интеллекта личности.

Другие психологи связывают успешность человека с эмоциональным или социальным интеллектом.

Мы склоняемся к той точке зрения, что в учебе успеха добивается тот ученик, у которого *ведущий вид интеллекта соответствует характер учебной деятельности*, то есть тот, который имеет возможность использовать в обучении ведущий вид собственного интеллекта [280, с. 37].

В связи с этим отметим, что каждый ученик должен иметь в обучении такие условия, которые бы позволили ему (по Р. Стернбергу) «осознать собственные сильные и слабые стороны, использовать свою силу и в то же время исправить свою слабость или совсем ее устранить или компенсировать» [280, с. 37]. То есть, когда процесс обучения строится таким образом, чтобы обеспечить учащимся использование и осознание своих сильных сторон и при этом осознание, корректировку или компенсацию слабых, то у каждого из них процесс обучения сопровождается ситуацией успеха и связанным с ней развитием позитивного самовосприятия, самосознания.

В связи с вышеупомянутым, выделяем как главный *критерий* определения классификации методов личностно-ориентированного обучения истории в школе направленность учебного процесса на актуализацию, развитие и удовлетворение *психологических потребностей личности*, на системное *развитие различных видов её интеллекта* или интеллектуальных способностей (академические, практические, креативные, эмоциональные, социальные), на *актуализацию системы её личностных эмоционально-ценностных отношений* (познавательные, практические, творчески-поисковые, этические, эстетические, межличностные).

Этот критерий позволяет определить такую *систему методов личностно-ориентированного обучения истории* в школе:

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 ее практического интеллекта.

3. *Метод организации творчески-поисковой деятельности учащихся*, направленный на актуализацию творчески-поисковых (креативных) потребностей, отношений и способностей личности, на развитие её творческого мышления.

4. *Метод организации ценностно-смысловой деятельности учащихся*, направленный на актуализацию эмоциональных потребностей, системы ценностных, эмоциональных способностей учащихся, на развитие её эмоционального интеллекта.

5. *Метод организации коммуникативной деятельности учащихся (интерактивный)*, направленный на актуализацию социальных потребностей, отношений и способностей личности, на развитие её социального интеллекта.

Основой выделения именно этих видов деятельности учащихся с точки зрения психологической науки является утверждение выдающегося советского психолога С. Рубинштейна о том, что: «Виды человеческой деятельности определяются по характеру основного «продукта», который создается в результате деятельности и является ее целью» [302, с. 232].

Если идти по этой логике, то педагогическая практика доказывает справедливость утверждений психолога, поскольку результатами познавательной деятельности есть *знания*, практической – *умения*, творчески-поисковой – *опыт поиска* и творчества, создание чего-то нового, а ценностно-смыслового – эмоциональные *переживания*, *оценочные суждения*, проявляющие эмоционально-ценностные отношения человека.

Выдающийся психолог подает нам еще одну позицию, учет которой позволяет сделать вывод, что в своих поисках мы идем в русле психологической науки, отмечая: «Под деятельностью мы будем понимать такой процесс, посредством которого реализуется то или иное отношение человека к окружающему миру, других людей, задач, которые ставит перед ним жизнь» [302, с. 231].

Если так, то те виды деятельности в обучении, которые мы выделили, 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, креативное*, ценностно-смысловое – *аксиологическое (оценочное)*, коммуникативная – *межличностное*.

По нашему мнению, все эти виды деятельности в комплексе обеспечивают развитие у учащихся в обучении соответствующих видов потребностей и способностей, интеллектуальных возможностей и личностных отношений к действительности (к деятельности, к себе, к людям, к бытию), то есть обеспечивают достижение определенных результатов по каждому виду деятельности, что и надо было выяснить.

Продемонстрируем наличие указанных взаимосвязей в форме таблицы (Таблица 3.1.).

Таблица 3.1.

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

ВИДЫ ПОТРЕБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ				
Познавательные потребности	Практические потребности	Творческие и поисковые потребности	Эмоциональные потребности	Социальные потребности
ВИДЫ ИНТЕЛЛЕКТА ЛИЧНОСТИ				
Академический интеллект	Практический интеллект	Креативный интеллект	Эмоциональный интеллект	Социальный интеллект
ВИДЫ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ				
Познавательное отношение	Практическое отношение	Творческое, поисковое отношение	Оценочное, эмоциональное отношение	Отношение к «другому», к себе.
МЕТОДЫ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ				
<i>Метод организации познавательной деятельности</i>	<i>Метод организации практической деятельности</i>	<i>Метод орг. творчески-поисковой деятельности</i>	<i>Метод орг. ценностно-смысловой деятельности</i>	<i>Метод организации коммуникативной деятельности</i>

Поскольку классификация методов обучения предметом своего исследования имеет способы деятельности учителя и обучающихся, постольку она нуждается в еще одной основе, связанной именно с деятельностным подходом к организации обучения (А. Леонтьев, Ю. Бабанский, В. Паламарчук, Н. Талызина).

За этим подходом в деятельности выделяют основные *процессуальные этапы*, такие как: мотивация деятельности, целеполагание, соответствующие им конкретные действия или операции, контроль и анализ достигнутых результатов [32, с. 33].

В работах Ю. Бабанского именно эти этапы определены как «основные группы методов обучения».

В. Паламарчук собственный взгляд на эту проблему тоже связывает с соответствующими выводами психологов о структуре учебной деятельности.

Она определяет такие главные *этапы* осуществления деятельности: **мотив → цель → объект → образец → операция → результат → коррекция** [260, с. 67].

Единых подходов к определению этапов осуществления учебной деятельности нет. Дидактический и методический уровень решения этой проблемы существенно отличается друг от друга.

Таким образом, *вторым признаком* нашей классификации методов личностно-ориентированного обучения истории являются названные выше *этапы* организации учебной деятельности учащихся, потому что именно поэтапное осуществление любого способа деятельности является условием её продуктивности и эффективности.

Если определять систему методов по логике, соответствующей этапам осуществления деятельности, то в практике личностно-ориентированного

обучения в составе каждого из методов должны быть применены следующие этапы и приемы их реализации как со стороны учителя, так и со стороны ученика:

1. *Актуализация* учителем психологических потребностей и жизненного личностного опыта учащихся, на основе которых и будет строиться учебная деятельность обучающихся.

2. *Мотивация* учителем учебной деятельности учащихся, возбуждение их ценностного отношения к деятельности, создание мотива действия, который ученик переживает как интерес, желание, стремление действовать.

3. *Целеполагание* учебной деятельности учащихся учителем, целевосприятие учеником.

4. *Организация* учителем учебной деятельности учащихся и соответствующие приемы осуществления этой деятельности со стороны школьников.

5. *Проверка* результатов деятельности обучающихся учителем и осознание (самопроверка) уровня эффективности результатов деятельности самим учеником, коррекция и самоисправления.

Итак, методы личностно-ориентированного обучения осуществляются поэтапно.

А каждый этап деятельности реализуется определенными приемами действия, в связи с чем каждый метод имеет особые приемы осуществления каждого этапа организации деятельности учащихся.

Таким образом, мы имеем дидактическую систему, в которой потребности и способности личности, цели, содержание и методы исторического образования находятся в закономерном соответствии друг к другу. Проиллюстрируем наше мнение в форме таблицы (Таблица 3.2.)

Таблица 3.2.

Взаимозависимость методов обучения от психологических способностей личности, целей обучения и содержания образования

СПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ				
Академический интеллект	Практический интеллект	Креативный интеллект	Эмоциональный интеллект	Коммуникативный интеллект
ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ:				
Познавательная		Развивающая		Воспитательная
КОМПОНЕНТЫ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ:				
Информационный (опыт познания)	Операционный (опыт практики)	Творчески-поисковый (опыт поиска)	Ценностно-смысловой (опыт переживания)	Коммуникативный (опыт взаимодействия)
МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:				
<i>Метод</i> организации познавательной деятельности	<i>Метод</i> организации практической деятельности	<i>Метод</i> организации творчески-поисковой деятельности	<i>Метод</i> организации ценностно-смысловой деятельности	<i>Метод</i> организации коммуникативной деятельности

Таким образом, классификация (система) методов личностно-ориентированного обучения является адекватной целям и содержанию исторического образования и отвечает психологическим потребностям личности в продвижении на пути саморазвития, самосовершенствования, самореализации, и состоит из пяти методов, а именно:

- 1) метод организации *познавательной* деятельности учащихся,
- 2) метод организации *практической* деятельности учащихся,
- 3) метод организации *творческо-поисковой* деятельности учащихся,
- 4) метод организации *ценностно-смысловой* деятельности учащихся,
- 5) метод организации *коммуникативной* деятельности учащихся.

Следовательно, каждый из методов имеет собственную внутреннюю структуру в соответствии с теми этапами и приемами, по которым он осуществляется. Соответствие этапов и приемов потребностям, способностям и отношениям учащихся, а также целям и содержанию школьного исторического образования обеспечивает эффективность и продуктивность обучения. В свою очередь, эффективность и продуктивность деятельности позволяет учащимся достичь не только функциональных результатов обучения, но и психологических.

На *психологическом* уровне результатом продуктивной учебной деятельности учащихся становится положительная «Я-концепция» каждого. Образ себя, способного к познанию, труду, творчеству, состраданию и общению, приобретенному учеником в обучении, обеспечивает положительные результаты идентификации, процессы которой активно протекают в подростковом возрасте.

При этом успешное проявление учащихся в учебе обеспечивает и все остальные процессы развития личности: самоосознание, самопознание, самореализацию, самоориентацию.

Наблюдения за педагогической практикой показывают, что *эффективное применение классификации методов личностно-ориентированного обучения происходит, если каждый метод выбирается и применяется по определенной логике, предусматривающей определение:*

- психологической потребности личности, которая актуализируется и удовлетворяется средствами этой деятельности (когнитивная, практическая, креативная, эмоциональная, коммуникативная); личных интеллектуальных способностей и отношений учащихся, активизация и актуализация которых является условием успешности в этом виде деятельности, её психологической основой;

- дидактической цели, на достижение которой (познавательная, развивающая, воспитательная) этот метод направлен;

- компонента содержания исторического образования (информационный, операционный, творчески-поисковый, ценностно-смысловой, коммуникативный), что усваивается средствами этой деятельности;

- какие именно приемы и средства действия определяют особенность этого метода;

- к каким результатам (функциональным и психологическим) приводит применение этого метода обучения истории в школе и какими приемами и средствами их возможно проверить.

Если учитель, ученый осознает эту логику, то именно этим он строит основу для правильного, научно обоснованного выбора и организации видов учебной деятельности учащихся, обеспечивает её поэтапность, активность и успешность.

3.3. Характеристика методов личностно-ориентированного обучения истории в школе

Предоставим характеристику данной системы методов обучения по следующей логике: цель, приемы, средства, этапы и результаты применения.

Метод организации познавательной деятельности учащихся – это способ совместной деятельности учителя и учащихся, направленный на удовлетворение *познавательных потребностей* и развитие *познавательных способностей* личности ученика (академического интеллекта); воспитание его *познавательного отношения* к действительности, самоопределение и самоосознание собственного образа «Я – способен к познанию», «Я – стремлюсь познать прошлое», «Я – историк».

Проблема, на наш взгляд, заключается в том, что термин «познавательная деятельность» и в дидактической, и в методической науке используют очень широко, понимая под «познавательной» все виды учебной деятельности, отождествляя познание и обучение. Наше понимание познавательной деятельности ограничено её *функциями, целью, приемами и средствами* её организации со стороны учителя, психологическими *механизмами её осуществления* со стороны учеников, *результатами*, которые она обеспечивает.

Главной дидактической целью метода является *познавательная (образовательная) цель*, направленная на обеспечение усвоения учениками исторической информации, на формирования исторических *знаний*. Психологическое (лично направленное) задание метода – развить академический интеллект учащихся, актуализировать и развить их познавательные потребности, способности и отношение средствами исторического познания.

Компонент содержания образования, усвоение которого обеспечивает этот метод – *информационный*, состоящий из определенных исторических фактов, понятий, связей, тенденций, конкретно-исторических смыслов, определяемых в стандартах, программах, учебниках, и существуют в составе исторической информации объективно.

На этапе *мотивирования* (создания мотива), направленного на актуализацию познавательных потребностей и познавательного отношения учащихся, учитель применяет следующие *приемы деятельности*:

а) незаконченный рассказ (рассказ) об историческом событии или личности; б) конструирование проблемной ситуации; в) познавательное задание, требующее немедленного выполнения; г) высказывание собственного заинтересованного отношения относительно следующего исторического материала; д) показ значимости этой темы для исторического познания и личного самоопределения и тому подобное.

Соответствующими приемами деятельности учащихся являются: а) *восприятие* рассказа, *переживание* острой заинтересованности в его дальнейшем рассказе; б) *осознание* проблемы и *ощущение* познавательного отношения к действительности, стремление решить проблему, используя новый исторический материал; в) *переживания* стремления хорошо выполнить познавательное задание, поскольку чувствует на это собственную способность; г) чувство интереса; д) чувство уважения в связи с ним.

На этапе **актуализации** соответствующего личностного опыта и предварительных знаний учащихся применяются следующие приемы деятельности учителя: а) беседа, содержит вопросы на актуализацию знаний, фактов, понятий, связей, или из учебников или из собственного опыта («Вспомните, ...»), или вопрос к средствам наглядности, а именно – иллюстраций, карт, учебных картин, схем и др., демонстрация которых обеспечивает актуализацию знаний («Посмотрите и вспомните...»); б) короткое сообщение учителя в случае, когда учащиеся неспособны вспомнить необходимую информацию и др.

Соответствующими приемами действия учащихся могут быть: а) упоминание и применение предыдущих знаний для восприятия новой темы; б) восприятие информации и на этой основе припоминания знаний прошлой темы и применение их для восприятия и понимания новой учебной информации.

На этапе **целеполагания** познавательной деятельности учащихся приемом действия учителя есть постановление четкой познавательной задачи урока, которая формулируется двумя средствами: или предоставляется в готовом виде учителем и принимается учениками, или формулируется в процессе эвристической беседы, которую проводит учитель при активном участии учеников.

На этапе **организации и осуществления** познавательной деятельности учитель преподает историческую информацию (или предлагает ученикам самостоятельную работу по тексту учебника) с помощью приемов и средств словесного, наглядного, словесно-печатного, объяснительно-иллюстративного методов обучения, хорошо определены в методической литературе. Все эти методы имеют одну общую цель: а) со стороны учителя – изложить историческую информацию, адаптированную к способностям и возможностям учащихся; б) со стороны учащихся – воспринять, понять, запомнить историческую информацию в «готовом» виде.

На этапе **контроля (самоконтроля)** и **проверки (самопроверки)** результатов познания выявляется уровень (полнота, правильность) знаний,

полученных на уроке, и сопоставляется с познавательной целью урока. За формой проведения проверка знаний может быть устной или письменной, а по приемам – соответствующей характера исторической информации.

Главным *приемом проверки* является постановка учителем контрольного задания познавательно-репродуктивного характера. Более подробно приемы проверки и коррекции знаний рассмотрены в специальном разделе.

Рассмотрим приемы *организации и осуществления* познавательной деятельности учеников, из которых состоит этот метод обучения.

Приемы и средства «преподавания», «сообщения», «формирования», знаний учителем, соответствующие характеру исторического материала, были тщательно исследованы и определены в работах выдающихся советских методистов 60–80-х гг. прошлого века – А. Вагина, П. Горы, Н. Дайри, В. Карцова, Ф. Коровкина, П. Лейбенгруба, О. Стражева. Среди современных украинских ученых-методистов проблемами организации познавательной деятельности занимаются К. Баханов, А. Булда, Т. Ладиченко, О. Пометун и др.

В методике обучения различают два главных вида исторического материала: 1) фактический, усваиваемый на эмпирическом уровне; 2) теоретический, усваиваемый на теоретическом уровне (П. Гора, А. Стражев). Учеными-методистами еще в советское время была тщательно исследована проблема наличия закономерных связей между характером исторической информации и приемами и способами его преподавания.

Так, А. Стражев еще в середине 60-х гг. прошлого века утверждал, что главное в методах обучения истории – это познание именно истории, её фактов, их размещение во времени и пространстве, исторических понятий, причинно-следственных связей и отношений между историческими фактами, закономерностями исторического развития [330, с. 88]. Именно через это, считал выдающийся методист, идет путь от описания конкретных фактов к пониманию законов истории.

Подражали поискам ученого выдающиеся методисты А. Вагин и П. Гора. Так, А. Вагин определил среди «методов устного преподавания» направленных на «создание исторических представлений учащихся» и те, что выполняют задания «формировать подробные, определенные, однозначные для всех, то есть идентичные понятия» [64, с. 343].

Среди приемов создания исторических представлений А. Вагин определял, прежде всего, *повествование* и сжатое *сообщение*. При этом он сравнивает эти два главных приема формирования знаний исторических фактов, определяет их разницу.

Значение *исторического повествования* методист видел в том, что именно его использование обеспечивает глубокий и яркий отпечаток в сознании учащихся, благодаря его использованию возможно создать содержательные и точные *представления* учеников о новых для них исторических событиях, явлениях прошлого. При этом рассказ содержит в

себе материал об обобщении и выводах из этой темы, создает *основу* для объяснения сложных исторических явлений.

В то время как *сообщение* дает лишь краткую информацию о том, что, где и когда произошло. Кроме того, А. Вагин определил еще несколько приемов устного рассказа учителя, направленного на создание исторических представлений учащихся.

Так он выделил *описание* – последовательное преподавание признаков или особенностей исторического явления, его существенных черт, строя, состояния, внешнего вида.

Ученый выделил описание двух видов – *картинное*, направленное на выявление внешних признаков предмета, и *аналитическое*, направленное на анализ существенных сторон изучаемого объекта [64, с. 64-66].

Характеристика исторического явления – это точно сформулированное перечисление существенных черт и особенностей исторического объекта в их внутренней связи [64, с. 68]. А. Вагин определил виды характеристик: а) по объему – сжатая и развернутая; б) по назначению – конкретизирующая, как средство конкретизирования; обобщающая, как средство обобщения; оценочная, как средство оценки [Там же, с. 68-70]. Все вышеназванные *приемы* действия учителя, направлены на изложение исторического материала, а именно – исторических фактов.

Кроме них, методист определяет ряд приемов, направленных на формирование у учащихся знаний исторических понятий и связей. К ним он относит *объяснение* – прием раскрытия внутренних связей и зависимостей, так, например, причинных связей, закономерностей, сущности и значения исторических явлений, раскрытие новых исторических понятий и *рассуждения* – последовательное развитие положений, доведений, подводящее учащихся к выводам и обобщению [64, с. 354].

Решение проблемы удлинилось в монографии П. Горы «Методические приемы и средства наглядного обучения истории в средней школе».

Автор в качестве *критериев* выбора учителем приемов и средств организации *познавательной деятельности* учащихся определил образовательно-воспитательные задачи и особенности содержания исторического изучаемого материала. В монографии было основательно доказано, что методы обучения истории в школе представляют «двусторонний процесс преподавания учителя и учения учащихся» [93, с. 4]. Выдающийся методист писал: «Наряду с хорошо поставленным преподаванием в обучении большое значение имеет хорошо организованное учение, поскольку психологами доказано, что глубокое и прочное усвоение учениками научных знаний... достигается лишь в процессе их активной познавательной деятельности» [93, с. 50].

П. Гора рядом с приемами наглядного *преподавания* определил адекватные в них приемы *обучения*, а именно: *приемы усвоения* учениками исторических фактов, приемы усвоения учениками исторических понятий, *приемы усвоения* учащимися причинно-следственных, хронологических и

локальных связей. Таков подход к выявлению приемов и средств организации познавательной деятельности учеников мы считаем отвечающим задачам личностно-ориентированного обучения истории в школе.

П. Гора подробно доказал в монографии *взаимозависимость и взаимообусловленность* приемов деятельности учителя и учащихся (в преподавании и обучении) от характера исторического материала. Он определил, что приемы работы учителя и учащихся с *фактическим* историческим материалом отличаются от приемов работы с *теоретическим* историческим материалом. П. Гора проиллюстрировал эту взаимозависимость способов действия учителя и учеников от характера исторического материала на конкретных примерах из педагогической практики [93].

Современный ученый-методист Е. Пометун, опираясь на взгляды П. Горы, определила приемы изучения *главных* исторических фактов (повествование, описание, сюжетный рассказ) и приемы изучения *не главных* исторических фактов на эмпирическом уровне (конспективное изложение, перечень, называния), выделила их от приемов изучения теоретического исторического материала – понятий и связей (объяснения, доказательства, рассуждения, обобщающая характеристика и т.п.), определила этапы и приемы формирования знаний исторических понятий.

Автор выделяет следующие приемы и этапы формирования знаний исторических понятий: а) предыдущее 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 этого понятия для объяснения нового материала.

Таким образом, анализ научной литературы по методике за последние десятилетия позволяет утверждать, что приемы и средства организации деятельности учителя и учащихся на момент предоставления и репродуктивного усвоения исторического материала на момент его преподавания учителем и восприятия учениками в «готовом виде» хорошо и подробно исследованы во всей полноте их связей и взаимоотношений.

Но проведенное нами исследование свидетельствует, что большое количество исторической информации, подаваемой в современных учебниках, и приемы её изложения (характер учебных текстов) вступают в противоречие с психологическими потребностями и возможностями учащихся. Вследствие этого интерес к предмету «история» теряется, а результаты учебной деятельности снижаются.

Задача методики состоит в том, чтобы найти ответ на вопрос: как придать процессу школьного исторического познания личностного смысла для каждого ученика?

Как сделать его направленным на достижение не только когнитивно-функциональных, но и психологических результатов обучения, направить на

решение задачи воспитывать и развивать позитивный образ «Я» учеников, обеспечивать средствами школьного исторического образования механизмы положительной социальной, моральной, психологической идентификации личности подростков, влиять на развитие их позитивной «Я-концепции» средствами успешной самореализации в познании?

Обратимся к психологической науке.

По заключению С. Рубинштейна открытие бытия *познанию* включает две взаимосвязанные стороны: 1) бытие как объективная реальность, как объект осознания человеком; 2) человек как субъект, познавая, открывая бытие, осуществляет собственное самоосознание. В связи с вышеупомянутым предметом научного наблюдения на уроках истории должны стать не только процессы и результаты преподавания и познания, но процессы и результаты *самопознания, самоосознания и самоопределения* учащихся на момент познания.

Итак, мы считаем необходимым в личностно-ориентированном обучении определять *приемы организации познавательной деятельности* учащихся в двух взаимосвязанных моментах.

Во-первых, это приемы и средства преподавания учителем и осознание учащимися исторической информации, а именно:

1) приемы и средства *преподавания* исторической информации, адекватные её характеру (см. выше); 2) приемы и средства восприятия, понимание, запоминание, обобщение, то есть *усвоение* исторической информации учениками, адекватные ее характеру.

Во-вторых, это приемы и средства обеспечения учителем *осознание* учениками собственного образа «Я», что проявляется в познании, а именно:

1) приемы и средства поощрения учителем учеников к *самопознанию, самоосознание* в процессе организации познавательной деятельности; 2) приемы и средства *рефлексии, самоосознание, самопознание* учащихся в процессе познавательной деятельности.

Процессы самоосознания предоставят возможность личности определить собственные сильные и слабые стороны в познании прошлого, научат эффективнее использовать силу (например, добрую память, воображение или фантазию) или, наоборот, компенсировать, исправлять слабые черты.

Задача учителя при этом состоит в том, чтобы использовать приемы актуализации и мотивации познавательной деятельности таким образом, чтобы направлять процесс познания истории к потребностям и способностям личности, учитывая при этом ее возможности. Ведь *важным условием* эффективной организации познавательной деятельности является обеспечение ее эмоционально-ценностной базы.

На рациональном уровне основу познания составляет осознанное отношение личности к научной истине как к объективному благу, а на эмоциональном уровне – *переживание* непосредственного интереса и на этой основе – личностной ценности этой информации «для меня». Именно такое

отношение человека к действительности в психологической литературе определяется как *познавательное отношение*. Закономерным результатом его существования является возникновение внутреннего мотива познавательной деятельности, которое выражается человеком в желании: «Хочу знать!»

Познавательное отношение, если оно составляет основу познавательной деятельности, придает личности энергии и сил на преодоление трудностей познания, с одной стороны, а с другой – влияет на возникновение и развитие такого личного образа реального «Я» как «Я – знаток». Когда процесс познания проходит на материале истории, то возникает и развивается и часть «Я-концепции» личности учеников, которую мы условно можем определить как образ «Я – историк (знаток прошлого)».

При этом учитель должен помнить: познание прошлого с позиции «историка-ученого» имеет в своей основе единую ценность – истину, единую эмоцию – любовь к знанию, единственное стремление – «Хочу знать!». Именно такая позиция, такое самоосознание и является настоящим психологическим результатом организации познавательной деятельности.

Структура этого личного образа «Я – историк» состоит из трех аспектов: а) рациональный (ум); б) эмоциональный (чувство); в) мотивационный (воля).

Рациональный аспект связан с действиями именно познания: ученик достаточно легко воспринимает, мыслит, осознает, понимает содержание исторической информации, помнит её, свободно воспроизводит. *Эмоциональный* аспект связан с тем, что ученик стремится к дальнейшему познанию, испытывает интерес к процессу, к содержанию исторической информации, желает успеха в познании, поскольку переживает исторические знания как личностную ценность, а познавательную деятельность – как средство успешной самореализации. *Мотивационный* аспект этого образа оказывается в момент выбора, когда ученик выбирает познание как способ самореализации, чтобы подтвердить собственный образ «Я – историк (познайка прошлого)».

Процесс поддержки и развития в историческом обучении образа «Я – историк» требует создания учителем такой ситуации, при которой процесс исторического познания для учеников приобрел бы личностный смысл, сделался бы для каждого ученика именно «для меня» значимым. Условно эту психолого-педагогическую ситуацию можно определить как *ситуацию интереса к познанию*.

Итак, организация познавательной деятельности учащихся учителем содержит моменты организации не только познание прошлого, но и моменты *самопознания и самосознания* и требует специальных условий в качестве ситуации интереса до познания.

Все вышесказанное дает нам возможность сделать следующие выводы: *познавательной* является и учебная деятельность учащихся, которая выполняет информационную функцию, обеспечивает достижение

познавательной (приобрести знания) цели обучения имеет репродуктивный характер, направлена на восприятие и усвоение учащимися информационного компонента *содержания* исторического образования в готовом виде; *этапы, приемы и средства* организации познавательной деятельности закономерно связаны с ее целью и характером исторической информации (фактическая или теоретическая), *опираются на познавательные* потребности, академические способности учащихся, обеспечивают развитие *познавательного* отношения личности к прошлому, ее академическому интеллекту и в случае успешности – личностного образа «Я – историк», «Я – стремлюсь и способен к познанию прошлого».

Метод организации практической деятельности учащихся направлен на реализацию развивающей цели обучения, а именно – овладение способами учебной, умственной, предметной деятельности. Он состоит из приемов практического метода обучения классификации методов по источнику знаний (П. Гора, Л. Мельник), приемов репродуктивного метода классификации методов по уровню познавательной активности и самостоятельности (И. Лернер, М. Скаткин). В психологической и дидактической литературе приемы этого метода определены в работах О. Кабановой-Меллер, В. Паламарчука, Ю. Бабанского и др., а в методической литературе приемы описаны в трудах Н. Запорожец, П. Лейбенгруба, Л. Мельника, В. Пунского и др.

Так, в своей книге «Школа учит мыслить» украинский ученый В. 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. Итак, содержание образования – без специального формирования приемов учебной работы – не может автоматически развивать мышление учащихся» [260, с. 63].

На методическом уровне процесс формирования умственных и предметных умений исследовался в двух аспектах.

Один был связан с определением приемов «учебной работы» (А. Бахтина, П. Гора, Н. Запорожец), приемов практического метода обучения (Л. Мельник, В. Пунский).

Второй – с рассмотрением приемов, средств и форм организации «самостоятельной работы» учащихся на уроках истории (Н. Дайри, П. Лейбенгруб).

При том, что целенаправленное формирование *умений* определяется в дидактической и методической науке как средство решения *развивающей цели* обучения, а «новые способы действия» выделяются в специфический компонент *содержания* исторического образования (И. Лернер, М. Скаткин, В. Краевский). В науке 70–80-х гг. применяется, но не определяется понятие «практическая деятельность учащихся» как средство репродуктивного усвоения учащимися способов исторического познания и мышления.

Как видим, в те времена проблема решалась на уровне определения и описания лишь отдельных приемов «умственной» (Н. Запорожец, И. Лернер), «познавательной», «учебной» (А. Вагин, П. Гора), «практической» (Л. Мельник) деятельности учащихся, устанавливалась связь приемов действия с содержанием и характером исторической информации. Современные отечественные ученые-методисты сохраняют этот подход.

В связи с проведенным анализом методической литературы, а также педагогической практики мы считаем, что в историческом познании средством достижения развивающей цели обучения, средством усвоения учащимися операционного компонента исторического образования является соответствующий метод – метод организации практической деятельности учащихся.

Как и каждый метод обучения, метод организации практической деятельности учащихся состоит из приемов деятельности учителя (организация) и приемов деятельности учащихся, направленных на достижение развивающей цели обучения – формирование у учащихся новых способов деятельности, то есть общих (умственных и языковых) и предметных умений. Ученик выполняет практические действия; учитель организует практические действия с помощью системы практических задач по различным средствам обучения (текст учебника, рассказ учителя, исторический документ, историческая карта и т.д.). Приемы организации практической деятельности учащихся исследовались в работах П. Горы, Г. Донского, Н. Запорожец, И. Лернера, В. Пунского и др.

Рассмотрим этот способ организации учебной деятельности по предоставленному выше алгоритмом (см. Таблица 3.2.).

Метод организации практической деятельности учащихся – это вид деятельности учителя и учеников, направленный на удовлетворение присущей в отношении человека потребности в практической деятельности как способа эффективной самореализации, в стремлении успеха у неё, в ощущении собственной дееспособности; на развитие практических *способностей* (практического интеллекта) и актуализацию практического *отношение* учеников к действительности. Он обеспечивает реализацию и достижение *развивающих задач* обучения по формированию у школьников новых средств деятельности (*умений*) и обеспечивает усвоение *операционного* компонента содержания исторического образования, а именно: предметных и общих (речевых, умственных) умений на репродуктивном уровне.

Этапы осуществления этого метода включают: мотивацию, актуализацию, осуществление действия, анализ достигнутых результатов и их оценку.

На этапе **мотивирования** способы и приемы практической деятельности учащихся включают:

- постановку практических заданий учителем, направленных на осуществление практического действия;

- показ необходимости овладения этим умением в повседневной и учебной жизни;
- стимулирование стремления учащихся к успеху в практической деятельности, рассказ об известном человеке или «случай» из его жизни.

Главная задача учителя при этом – актуализировать у учащихся практическое отношение к действительности, которое на психологическом уровне ощущается личностью как желание «хочу уметь!». При этом развивающая цель урока воспринимается учениками как собственная цель, а её достижение направляется мотивами стремления к саморазвитию, к успеху в практической деятельности.

На этапе **актуализации** этот метод реализуется соответствующими приемами:

- беседа, направленная на вспоминание порядка и способов действия;
- демонстрация или использование памятки с перечнем действий, задачи типа: «Вспомните, как это надо делать...» и тому подобное.

На этапе **организации и осуществления** практической деятельности проводится поэтапное овладение учащимися новым способом действия, то есть новым умением.

Главным приемом этого метода в указанной выше литературе определяется выполнение учащимися обучающих упражнений, а соответствующим средством организации этих упражнений – система практических заданий.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что условием эффективного использования этого метода в обучении является поэтапность, постепенность. Какие же этапы определяются дидактической и методической наукой в усвоении учащимися операционного компонента содержания исторического образования, то есть умственных и предметных умений?

Среди ученых есть разные подходы к решению этого вопроса. Так, в книге «Школа учит мыслить» русский ученый В. Паламарчук определяет *шесть этапов* в формировании умственных умений: 1) кумуляция-накопление личного практического опыта на эмпирическом уровне. Действия учеником выполняются, но структура приема не осознается; 2) диагностирование – учитель определяет имеющийся уровень сформированности умений с помощью практических задач; 3) мотивирование – момент создания личностных мотивов, «позитивной мотивации, заинтересованности в овладении приемами умственного труда»; 4) осознание – учащиеся осознают способ действия и правила реализации; 5) применение приема в различных условиях; 6) перенос – прием используется при изучении другой темы, других предметов.

Определив эти этапы, ученый особо подчеркивает постепенности, поэтапности усвоения учащимися новых действий [260, с. 64-66].

Поэтому же поводу Н. 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 материальной (материализованной) к перцептивной, от неё до языковой, потом через форму внешнего языка «о себе» – до умственной. Таким образом, умственную форму действие приобретает только после прохождения материализованной и внешне языковой. В связи с тем для построения учебного процесса очень важным положением является то, что «нельзя делать с начала усвоения то, что закономерно приходит в конце этого процесса» [340, с. 78].

Ученый-методист Н. Запорожец в своей книге «Развитие умений и навыков учащихся в процессе преподавания истории (4-8 классы)» [131], опираясь на психолого-педагогические исследования О. Кабановой-Меллер, определяет следующие этапы формирования предметных и умственных умений:

- а) показать образец правильного действия, объяснить способы и порядок действия, то есть сформировать знания о способе работы;
- б) разделить действие на отдельные шаги и обеспечить усвоение учениками каждого в условиях возрастающей самостоятельности;
- в) вести учащихся от отдельных способов умственной деятельности к обобщенным.

Автор особо отмечает наличие связи между характером и содержанием исторического материала и приемами умственной деятельности учащихся.

Н. Запорожец пишет: «Определяя приемы, развивающие мышление, учитель исходит в первую очередь из содержания исторического материала и необходимости осуществлять в отношении него те умственные действия, которые обеспечат усвоение» [131, с. 5-17].

На наш взгляд, предметом научного наблюдения и выявления на уроках истории должны стать не только процессы и результаты поэтапной организации и выполнения практической деятельности, но и процессы, и результаты: самопознание, самоосознание и самоопределение учащихся в момент и в результате выполнения практического действия.

В связи с этим считаем необходимым определить следующие приемы организации практической деятельности учащихся, в системе и взаимосвязи составляют сущность метода организации практической деятельности учащихся.

Во-первых, это приемы и средства преподавания учителем и осознания учениками информации по осуществлению практического действия, а именно:

- 1) приемы преподавания инструктивной информации, адекватного характера операции; показ образца ее выполнения с использованием памятки;

2) приемы усвоения инструктивной информации, адекватного характера операции; действия по образцу, осознания и использования памяти.

Во-вторых, это приемы и средства организации учителем поэтапного, постепенного, «пошагового» выполнения учениками отдельных практических действий (операций) на репродуктивном уровне:

1) приемы организации учителем тренировочных упражнений учащихся в выполнении операций в формах коллективной, групповой, парной работы «по образцу» с разными средствами обучения истории (текст учебника, исторический документ, карта, иллюстрация и др.), направленных на достижение конкретного о вещественного результата. При этом учитель использует систему практических задач репродуктивного характера для организации действия;

2) приемы выполнения учащимися тренировочных упражнений в индивидуальной работе по практическим заданиям учителя касательно различных средств обучения и воплощение результатов практической деятельности в конкретном материализованном виде. На этом этапе учитель активно помогает учащимся в работе, направляет, исправляет, напоминает, объясняет, подбадривает, одобряет и контролирует их действия. При этом его задача сохранить у учеников уверенность в непременном успехе в новой работе, стремление к повышению усилия и удлинению упражнений.

3) приемы и средства работы учителя по обобщению отдельных действий учащихся в целостный прием практической деятельности, по организации отработки учащимися этих приемов в самостоятельной индивидуальной работе с различными средствами обучения и с обязательным материализованным результатом проведенной работы на репродуктивном уровне.

В-третьих, это приемы и средства проверки функциональных результатов практической деятельности:

1) сопоставление учителем материализованных результатов практической деятельности учащихся с эталоном или образцом её выполнения, определение уровня соответствия, оценка по объективным критериям;

2) сопоставление учеником материализованных результатов собственной практической деятельности по предоставленным эталонам (образцам), определение уровня соответствия, самооценка.

В-четвертых, это приемы и средства обеспечения учителем осознания учащимися психологического результата практической деятельности, а именно – собственного образа реального «Я», что проявляется в практической деятельности:

1) приемы и средства поощрения учителем учеников к самопознанию, самоосознанию в процессе организации практической деятельности, побуждение их к самооценке: «чувствуете ли переживания успеха, чувство собственной производительности?»);

2) приемы и средства рефлексии, самосознания, самопознания, самооценки учащихся в процессе практической деятельности: я достиг успеха, чувствую собственную производительность, личную эффективность в работе, или возникает в результате практической деятельности образ «Я – умелый», «Я – успешный» или наоборот.

Процессы самоосознания предоставят возможность личности определить собственные сильные и слабые стороны в практической деятельности, научат эффективнее использовать силу (например, способность к практической деятельности) или, наоборот, компенсировать, исправлять слабые черты.

Так, известный луганский учитель-методист советских времен В. Пунский писал по этому поводу: «важно для формирования умения учиться создавать благоприятные психологические условия. Каждое, даже очень незначительное продвижение ученика по этому трудному пути, каждый, даже наименьший успех необходимо замечать, одобрять и выражать надежду, что за этим успехом последуют новые победы» [286, с. 33].

Задача учителя при организации практической деятельности учащихся – использовать приемы её актуализации и мотивации (см. выше) таким образом, чтобы актуализировать практические потребности учащихся, их практическое отношение в действительности, вызвать личное стремление каждого к успеху в практической деятельности и учитывать при этом их возможности.

Результаты применения метода на функциональном уровне проявляются в форме материализованного результата практического действия. Так, например, результатом формирования картографических умений (предметных) будет заполнение контурной карты, а результатом формирования умения сравнивать (общих умственных умений) – заполнение сравнительной таблицы. Качество исполнения проверяется учителем.

На психологическом уровне результаты практической деятельности выступают в форме переживания учеником собственной способности и успешности или наоборот.

Укрепление личного образа «Я – умелый, трудолюбивый», «Я – способен к эффективному труду» (или наоборот). Переживание личной готовности к практической деятельности, стремление к ней как к средству самореализации, положительный образ «Я – умелый», ситуация успеха – все это является психологическим результатом грамотной и поэтапной организации учителем практической деятельности учащихся.

Личностно-ориентированное обучение требует, чтобы на уроках истории метод организации практической деятельности учащихся занял законное место, а задачи развития учащихся в обучении истории в школе достигались грамотно, поэтапно и продуктивно и в функциональном, и в психологическом смысле.

Метод организации творчески-поисковой деятельности учащихся.

Традиционно в дидактике определяют три уровня познавательной деятельности: репродуктивный, конструктивный, творческий.

В методике истории тоже существует определение трех уровней активности и самостоятельности познавательной деятельности учащихся, а именно: репродуктивный, преобразующий и творческий.

По другой позиции психологи, дидакты, методисты различают мышление по его характеру – репродуктивное и творческое. В методике этой позиции придерживался И. Лернер.

Он определял *репродуктивное* мышление как таковое, по которым субъект осуществляет знакомые ему умственные действия со знакомым материалом и типом содержания, приобретая знакомые результаты или приобретая новые результаты путями, которые подсказаны, как это бывает при восприятии *готовых* знаний.

Творческое мышление отличается тем, что субъект, который мыслит, определенными процедурами приобретает новые для себя результаты самостоятельно в процессе поиска. Такие процедуры не характерны для деятельности воспроизведения или усвоения готовых знаний, то есть приобретенных в ходе предъявления снаружи полной информации со всеми достаточными для этой ситуации обучения связями [206, с. 13].

Мы соглашались с позицией И. Лернера и определяем не уровни познавательной активности (репродуктивный, преобразующий, творческий), а *два типа мышления в обучении*: а) репродуктивный; б) творчески-поисковый.

Психологи отмечают, если деятельность учащихся имеет *поисковый характер*, хотя и в достаточно ограниченных рамках, то её уже нельзя признать репродуктивной. Поэтому термин «преобразовательная» деятельность мы соотносим с термином «частично-поисковая» деятельность и определяем, как имеющую *поисковый*, то есть творческий, креативный характер.

Учитывая вышесказанное, мы делаем вывод, что *познавательная и практическая* деятельности в обучении по характеру, типу мышления являются лишь репродуктивными, а если они приобретают творческо-поисковый «уровень» то это означает, что используется творческий тип мышления, то есть совсем другой по психологическим свойствам вид умственной деятельности, а именно, – творчески-поисковый.

Метод организации творческо-поисковой деятельности учащихся направлен на реализацию *развивающих задач* обучения.

Он широко известен в советской и современной педагогике, дидактике, методике под названием *проблемный метод* обучения. Разрабатывался он учеными как на дидактическом уровне (М. Данилов, Б. Есипов, Д. Эльконин, М. Махмутов, А. Матюшкин, И. Лернер, М. Скаткин), так и на методическом (Н. Дайри, П. Гора, Ф. Горелик, И. Лернер). Некоторые ученые признавали его как отдельный тип обучения (М. Махмутов), остальные выделяли

проблемное обучение в систему определенных методов (И. Лернер, М. Скаткин, В. Краевский).

При этом *целью проблемного* обучения признавалось не только усвоение учащимися результатов научного познания, системы знаний, но и самого пути, процесса изобретения, достижения этих результатов, формирования познавательной самостоятельности и развитие творческих способностей школьников [228; 229].

Метод организации творческо-поисковой деятельности учащихся направлен на развитие у школьников так называемой поисковой активности – способности человека к основному компоненту поведения, что означает устойчивость к различным вредным воздействиям.

Поисковая активность личности является деятельностью, направленной на «*изменение* 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, но при постоянном учете промежуточных результатов в процессе самой деятельности» (С. М. Бондаренко, В. Ротенберг) [301]. Психологи считают, что именно неопределенный прогноз конечных результатов делает деятельность *поисковой*.

Развитие *поисковой активности* как качества личности необходимо, поскольку поисковая активность 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.

Поэтому наша позиция, в определении которой мы исходим из мысли С. Рубинштейна о том, что вид деятельности следует определять по её результатам, заключается в том, что мы определяем умственную деятельность учащихся, направленную на приобретение положительного опыта поиска и творчества, как *творчески-поисковую*.

Главным в *творческо-поисковой деятельности* учащихся является то, что она есть способом реализации развивающей цели обучения, а именно обеспечивает развитие механизмов активного мышления учащихся, их творческих способностей, способности каждой личности ставить и решать учебные или жизненные проблемы.

Тип обучения, обеспечивавший развитие этих качеств учащихся, был назван в советской педагогике *проблемным* или развивающим (Д. Эльконин, В. Давыдов, М. Махмутов).

Это обучение осуществляется по общей схеме: учитель создает проблемную ситуацию, ученики анализируют проблемную ситуацию, осознавая неизвестное для себя знание 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.

История проблемного обучения тесно связана с именами известных советских дидактиков М. Данилова, И. Лернера, М. Скаткина. Ими предоставлено определение этого типа обучения в учебнике дидактики, в котором указано: «Сущность его (*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, что были усвоены ранее, овладевать опытом творческой деятельности» [111, с. 174].

Итак, *творческо-поисковая деятельность учащихся*, которую должен организовывать в обучении учитель, по целям, характеру, этапам, средствам и приемам организации является отдельным *видом* учебной деятельности.

Нам кажется, что в обстоятельствах настоящего задача состоит в том, чтобы за методологическую основу формирования исторического мышления и способности учащихся решать учебные, а впоследствии и жизненные проблемы следует взять выводы психологической науки о присущности каждому человеку метакомпонентов мышления. Так, Р. Стернберг определял в качестве метакомпонентов мышления такие:

- распознавание проблемы, определение проблемы, формулировка стратегии;
- решение, представление информации, распределение ресурсов, контроль решения проблемы и её оценка.

При этом он писал: «Если мы рассматриваем эти навыки как те, что отражают уровень интеллекта, тогда мы должны признать, что интеллект, о котором мы говорим, – форма приобретенного опыта» [280, с. 13].

Не перекликаются ли эти утверждения с изобретениями советских исследователей проблемного метода обучения? Как видим, обобщение американским психологом было сделано в конце XX в., советской педагогической наукой в 60–80-е гг. уже в полной мере была доказана педагогической практикой концепция проблемного обучения в историческом и общем среднем школьном образовании. Приведем факты относительно обоснования этого мнения.

Так, среди отечественных методистов, которые еще в 60–70-е гг. прошлого века исследовали творчески-поисковую деятельность учащихся, значительный вклад в практическое применение и теоретическое исследование проблемного метода обучения истории сделал Ф. Горелик, учитель истории в средней школе №37 г. Луганска. В книге «Раскрытие закономерностей общественного развития в курсах истории. Пособие для учителей» [95] он определил такие этапы в организации этой деятельности:

- 1) сообщение нескольких спорных фактов и определение центральных проблем по теме урока;
- 2) определение плана решения этих проблем, выявление базовых принципов для их решения путем применения законов развития общества, путей исследования;

3) наведение значительного количества фактов, яркое описание исторических событий без формулировки выводов, прямого выявления связей;

4) конкретный анализ фактов с позиций определенных ранее методов исторического познания; раскрытие сущности, установление взаимосвязей.

На дидактическом уровне этапы поисковой деятельности учащихся были определены М. Махмутовым по следующему перечню: 1) возникновение проблемной ситуации; 2) осознание сущности затруднения и постановка проблемы; 3) нахождение способа решения путем догадывания или выдвижения предположений и обоснования гипотезы; 4) доказательство гипотезы; 5) проверка правильности решения проблемы [228, с. 30].

Как видим, этапы творческо-поисковой деятельности определенные советскими учеными, отвечают тем метакомпонентам мышления, которые определены американским ученым.

Учитывая все вышесказанное и на основании анализа научной литературы и педагогической практики, мы определили такие *этапы организации творческо-поисковой деятельности учащихся*:

1. Мотивирование: путем конструирования проблемной ситуации (наличие противоречия, конфликта между новой информацией и старыми знаниями и в связи с этим осознание необходимости поиска такой информации, которая бы помогла устранить противоречия). Главное при этом, чтобы проблема не только осознавалась, но необходимость ее решения, необходимость собственного поиска выхода из «сложной» ситуации эмоционально бы чувствовалась учениками, побудила бы их к мыслительной активности – «Мне надо, я хочу решать проблему!».

2. Формулирование: путем осознания учениками существования, наличия проблемы и четкой формулировки её сути. Ответ на вопрос: «В чем проблема?».

3. Гипотетическое предположение: выдвижение, высказывание гипотезы и разработка плана решения проблемы, рассуждения.

4. Поиск необходимой информации для обоснования гипотезы.

5. Обоснование (доказательство или опровержение) гипотезы добытыми фактами, формулировка выводов, результатов решения проблемы.

6. Рефлексия: анализ тех результатов, которые достигнуты [349].

Итак, этапы организации творческо-поисковой деятельности почти полностью соотносятся с метакомпонентами мышления, выдвинутыми американским психологом Р. Стернбергом. Эти метакомпоненты (психологические механизмы) мышления будто составляют психологическую основу, структурную основу творческо-поисковой деятельности.

Таким образом, делаем вывод, что метод организации творческо-поисковой деятельности учащихся представляет собой целенаправленные усилия учителя, направленные на поэтапное достижение и применение

ребенком указанного алгоритма мышления в процессе решения учебных или жизненных проблем.

В связи с этим подчеркнем, что метод организации творчески-поисковой деятельности учащихся в обучении является отдельным видом деятельности учащихся, что имеет соответствующую цель (развивающую), определенные результаты (усвоение алгоритма творчески-поискового мышления), актуализирует и развивает соответствующие ей психологические потребности, способности и отношение личности (творчески-поисковые), имеет присущие относительно неё условия, средства и приемы организации учителем и способы осуществления учениками. По своей направленности и результатам творчески-поисковая деятельность связана с характером исторического материала, с другими компонентами содержания исторического образования и средствами обучения на уроках истории.

По этим связям мы определяем два типа творческо-поисковой деятельности, а именно:

- 1) поисковая деятельность, направленная на поиск чего-либо;
- 2) творческая деятельность, направленная на создание чего-либо.

В свою очередь, поисковую деятельность по объектам применения мы разделяем на виды, ведь она может быть связана:

- с информационным компонентом содержания исторического образования и направлена на поиск сущности или структуры исторических фактов, понятий, связей;

- с ценностно-смысловым компонентом содержания образования и направлена на поиск конкретно-исторических или этико-эстетических смыслов исторических событий (или поступков, или явлений, или процессов), если их определять с разных точек зрения, с разных – мировоззренческих, научных, религиозных, национальных, социальных, личностных – позиций;

- с операционным компонентом содержания исторического образования и направлена на поиск нового способа действия, соответствующего заданию, характеру учебного материала и средств обучения.

Как видим, при этом меняются объекты *поисковой* деятельности, но её *поисковый* характер остается общей чертой, определяющей данный вид деятельности.

Относительно *творческой* деятельности, то она будет применяться в случае самостоятельного и креативного создания учениками каких-либо проектов, произведений, сочинений, эссе, макетов и т. п.).

При этом главным в применении метода организации творчески-поисковой деятельности является то, что он имеет общий для всех своих видов предмет усвоения, а именно – *алгоритм творческо-поисковой деятельности* (метакомпонент мышления – Р. Стернберг).

В соответствии с целью творческо-поисковой деятельности учитель применяет определенный тип проблемных вопросов, задач, которые

являются адекватным *средством* организации творческо-поисковой деятельности учащихся.

Проблему установления связи между характером исторической информации и творчески-поисковой деятельностью учащихся решил в своих работах И. Лернер.

Он создал соответствующую систему проблемных задач. Ученый определил 15 аспектных 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;
- установление закономерностей исторического развития, определение преемственности, тенденций развития, степеней прогрессивности исторических событий и явлений;
- определение классовой сущности событий и явлений;
- выявление структуры социального объекта;
- соотношение исторических фактов, явлений, эпох...;
- определение этапов и периодов развития событий и явлений;
- определение типичности...;
- выявление и осознание специфичности...;
- выявление различных социальных смыслов подобных явлений;
- выявление новых фактов и явлений;
- оценка характера и значения явления; осознание уроков прошлого.

Ученый-методист установил также связь творческо-поисковой деятельности с процессуальной стороной исторического познания. Он определил систему проблемных задач по методам исторического познания. Всего им было определено 11 методов исторического познания, имеющих общеобразовательное значение: сравнительно-исторический, аналогий, статистический, установление причин по результатам (следствиям), определение цели исторических деятелей по их действиям, определение зародыша по зрелым формам, обратным выводам, обобщению данных, реконструкции целого по частям, определения уровня духовной жизни по памятникам материальной культуры, лингвистический метод. В соответствии с ними И. Лернер выдвинул 11 типов проблемных вопросов и задач, которые учитель должен применять на уроках истории [208, с. 105-106].

Ученые, которые исследовали проблемные методы обучения, определили такие способы (приемы) его реализации: проблемное изложение, эвристическая беседа (частично-поисковый метод), учебное исследование.

И. Лернер и М. Скаткин подали следующее определение каждому из них: «Суть проблемного изложения в том, что учитель выдвигает проблему, сам её решает, демонстрируя при этом образец пути к её решению... показывает ход мысли при продвижении путем решения ... ученик не только воспринимает, осознает и запоминает готовые научные выводы, но и следит

за логикой доказательства, при движении по пути следования мысли учителя...».

«*Эвристическая беседа* состоит из серии взаимосвязанных вопросов, каждый из которых является шагом на пути к решению проблем...» Роль учителя при этом – сконструировать вопросы, задачи или задачу, разделяя путь их решения на отдельные шаги (в процессе эвристической беседы). Роль учеников – самостоятельно выполнить шаги поиска.

«Сущность *учебного исследования* следует определить как способ организации поисковой, творческой деятельности учащихся по решению новых для них проблем». Учитель предъявляет ученикам ту или иную проблему для самостоятельного исследования, ученики выполняют самостоятельно все этапы творческо-поисковой деятельности [111, с. 162-171].

Итак, мы определяем вышеупомянутые «методы» как *систему приемов метода организации творческо-поисковой деятельности* учащихся.

Мы считаем, что проблемное изложение, эвристическая беседа и организация учебного исследования (самостоятельного выдвижения и решения проблемы) являются именно *приемами* метода организации творческо-поисковой деятельности учащихся, поскольку все они направлены на достижение единой развивающей *цели*, выполнение совместной развивающей *функции*, обеспечение усвоения единого содержательного *компонента* исторического образования (опыт творчества и поиска), имеют одинаковые *средства* организации (систему проблемных вопросов, задач, задач) и общие для всех них *результаты*.

Именно поэтому мы определяем, что учитель организывает, а ученики выполняют творческо-поисковую деятельность такими приемами:

1. *Проблемное (рассуждающее) изложение*. А. Действия учителя – конструирование проблемной ситуации и показ образца решения проблемы приемом рассуждающего изложения (сам ставит проблему и сам ее решает, показывая учащимся образец деятельности). При этом алгоритм решения проблемы усваивается как «неявное знание» (Р. Стернберг), т.е. подсознательно. Б. Действия учащихся – восприятие приведенной логики доказательства и обоснования (подсознательное усвоение метаконпонента мышления – механизма мышления).

2. *Эвристическая беседа*. А. Действия учителя – конструирование проблемной ситуации. Формулировка проблемы. Обеспечение постепенного решения проблемы приемом постановки системы эвристических/проблемных вопросов, которые неминуемо приводят школьника к искомому умозаключению. Б. Действия учащихся – постепенное, пошаговое решение системы проблемных вопросов (начальное самостоятельное применение метаконпонентов мышления), пошаговое решение проблемы с помощью учителя.

3. *Учебное исследование*. А. Действия учителя – мотивация поисковой деятельности, конструирование проблемной ситуации и предъявление ее

ученикам. Б. Действия учеников – самостоятельное выполнение всех этапов творческо-поисковой деятельности (сознательное и самостоятельное применение метакомпонентов мышления).

По психологической теории деятельности определено, что продуктивное мышление начинается именно с проблемной ситуации, с проблемы [303], поэтому, прием взаимодействия учитель выберет из представленных выше трех, не имеет для определения метода принципиального значения. Главным при этом остается то, что организуется деятельность учащихся именно творчески-поискового характера.

Последним вопросом относительно характеристики метода организации творческо-поисковой деятельности учащихся являются её функциональные и психологические результаты.

В качестве функциональных результатов выступают высказывания учащихся, содержащие суждения, рассуждения, доказательства, обоснования различных точек зрения, различных историко-научных позиций. При выполнении *проблемно-поисковых* задач это должно быть основательное доведено решение (в устной форме или в письменной). При выполнении *творческих* задач должны быть разные материализованные результаты *творческого труда* (исторические произведения, рисунки, графические схемы, блок-схемы и др.), самостоятельно созданные учениками.

На *психологическом уровне результатом* творческо-поисковой деятельности достижение личностью именно опыта этой деятельности, то есть не решение проблемы как таковой, а именно включение личности в процесс ее решения.

Задача состоит в том, чтобы найти не правильный ответ, а «свои» аргументы, «собственную» позицию, новую необычную точку зрения, пройти и усвоить алгоритм решения проблемы, потренироваться в применении метакомпонента мышления, то есть достичь именно развивающих заданий обучения.

Если личность включается в процесс решения проблемы или творчества, учитель должен поддержать ее на этом сложном пути. В процессе взаимодействия ученика состоит личностный образ «Я – способен к решению проблем, к творчеству, к интеллектуальному поиску». Постепенно творческо-поисковая деятельность становится средством успешной самореализации ученика в обучении, добавляет положительных черт к его реальному образу «Я» («Я – способен...»), влияет на развитие не только интеллектуальных способностей, но и на укрепление его позитивной «Я-концепции».

Наоборот, когда ученик избегает опыта творческо-поисковой деятельности, это свидетельствует о его неуверенности в собственных интеллектуальных, креативных 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, избегания ими ощущения дискомфорта на пути решения проблем есть предложение решить проблему «мысленно», «о себе». Прием проверки результатов при этом – это выборочно проведенный «тихий опрос» (по В. Шаталову).

Педагогическая поддержка личности на сложном пути интеллектуального и творческого поиска в момент умственного напряжения – условие развития учащихся и профессиональной эффективности учителя. На это указывает и педагогическая практика, и научная психолого-педагогическая литература.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что *метод организации творчески поисковой деятельности учащихся* является взаимообусловленным способом деятельности учителя и учеников, направленным на развитие умственных и творческих способностей учащихся, на приобретение ими личного опыта решения учебных проблем, усвоение соответствующего образа мышления (мышления метакомпонента), актуализацию поисковой и творческой активности личности. *Творческо-поисковая деятельность* имеет свои этапы, приемы и средства организации, соответствующие приемы мотивирования и актуализации, которые можно описать в перечне действий учителя и учеников. Функциональным результатом применения этого метода является усвоение соответствующего (творчески-поискового) компонента содержания исторического образования и реализации адекватной относительно него развивающей цели обучения. На психологическом уровне результатом ее организации является адекватный относительно её результатов образ реального «Я» личности (в позитиве: «Я – способен», в негативе: «Я не способен»).

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). Средствами ценностно-смысловой деятельности мы удовлетворяем эту потребность, которая составляет психологическую основу организации этого вида деятельности в обучении. Второй психологической основой ценностно-смысловой деятельности является психологическая *потребность* ребенка в самоопределении, самопознании, самосовершенствовании, а главное – в самоидентификации (Е. Эриксон, А. Маслоу, К. Роджерс).

Метод организации ценностно-смысловой деятельности учащихся на уроках истории направлен на достижение *воспитательной цели* исторического образования, реализацию *воспитательной функции* обучения на уроках истории, связанной с актуализацией системы личностных отношений учащихся к действительности, их духовных и жизненных ценностей, их эмоциональных способностей, на развитие эмоционального интеллекта личности, социального и идеального образа «Я».

Главным методическим признаком этого метода является то, что этот способ взаимодействия учителя и учащихся направлен на усвоение ими соответствующего компонента *содержания* исторического образования – ценностно-смыслового, который представлен системой морально-этических, эстетических, конкретно-исторических, социальных, личностных и др. *смыслов прошлого*, что содержит каждая тема исторического материала.

Как отмечает П. Рикер, история как наука направлена на поиск и выявление смыслов и значений произошедших событий. По мнению философа, осмысление фактов является путем раскрытия их *смыслов*, достижения того, что означают те или иные образы событий прошлого. Осознание смыслов, преобразование знаний о прошлом в знания о смыслах прошлых событий обеспечивают развитие самосознания личности, обеспечивающих становление человека как «Я» [294, с. 74].

Когда эти смыслы адекватно ощущаются в учебе, 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 учащихся перевести с эмоционального, бессознательного уровня на уровень осознания.

Средством актуализации духовных потребностей и ценностных отношений личности в учебе, способом мотивирования ценностно-смысловой деятельности учащихся является конструирование двух типов ситуаций: ситуации выбора и ролевой ситуации. Определим их значение в процессе мотивирования и организации ценностно-смысловой деятельности учащихся.

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.

Именно поэтому конструирование *ситуации выбора* (отношение собственного, положительного или отрицательного значения, того или иного мнения, оценки и т.д.) есть *приемом* ценностно-смысловой деятельности учащихся. Необходимость выбора актуализирует имеющиеся в ребенке личностные эмоционально-ценностные отношения к окружающей среде или прошлого миров, 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 сравнивая, 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 ученикам почувствовать, пережить, осознать характер собственного отношения к историческим событиям.

С другой стороны, представители философской и психологической науки подчеркивают особую значимость ситуации выбора как для актуализации морально-этических отношений личности, так и для определения личностью собственных жизненных смыслов. Так, Т. Шевеленкова отмечает: «Личность не существует вне системы своих выборов, ими создается» [380. с. 24]. Таким образом, *ситуация выбора*, которая помогает ученикам почувствовать себя или собственное отношение, является механизмом развития личности и предоставляет индивиду возможность «тренироваться» быть ею.

Другим педагогическим *приемом*, помогающим учителю организовывать ценностно-смысловую деятельность, обучать подростков «различать» морально-этические смыслы прошлого является конструирование *ролевой ситуации*.

Особенность её заключается в том, что *ролевая ситуация* как будто переносит учащихся в мир других людей, предоставляет им возможность посмотреть на исторические события глазами их участников, оценить их с позиций других людей. Тем самым раскрывая ученикам другие системы ценностей и соответствующие им смыслы исторических событий.

Педагогический опыт указывает на то, что ситуации выбора и роли тесно связаны между собой и являются главными приемами мотивирования и организации ценностно-смысловой деятельности учащихся.

Как и каждый вид учебной деятельности, ценностно-смысловая деятельность учащихся на уроках истории имеет свой алгоритм осуществления и включает такие этапы: мотивация, актуализация личных отношений и ценностей, этап осуществления и обоснования выбора в форме доведения оценочного суждения, этап контроля и самоконтроля, коррекции.

Относительно приемов осуществления каждого этапа:

1. Мотивирование. Осуществляется путем конструирования или стихийного возникновения ситуации морально-этического или эстетического выбора (оценки, значения, отношения, поступка...). Задача учителя имеет конструкцию: «вы согласны с..., или – нет?», «Разделяете ли вы мнение., или – нет?», «Как вы относитесь к...: хорошо, или – нет?», «Выбирайте: «этот поступок, событие является проявлением добра, или зла, проявлением героического, или наоборот? Докажите свое мнение фактами».

2. Актуализация собственной системы духовных и жизненных ценностей личности 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 ли актуализация, или нет? Погрузился ли ученик в собственные переживания? Спрашивает: «Что вы чувствуете? Как считаете?» Добавляет эмоционального напряжения путем

акцентирования необходимости выбора, создает условия, чтобы ученики желали самоопределения, самопознания, самоосознания: «Кто я?», «Какой я?», «Что именно для меня важно, ценно?».

3. *Осуществление личного выбора.* На основе осознания и переживания собственного отношения к фактам прошлого, ощущения готовности к выражению личностного оценочного суждения, ощущения готовности к выбору 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 навязывать ученикам собственную точку зрения или отношение. Это момент определения и высказывания позиции (оценки, мнения, отношения), формулировки её в виде оценочного суждения (возможно мысленно) и поиска доказательств в отношении него (возможна работа в парах, в группах, фронтально). Учитель отмечает, что выбор позиции должен быть *сознательным, свободным, ответственным*. Учитель побуждает учащихся к активной самореализации, подбадривает, отрицает критику. Главное при этом – собственная *позиция* должна быть обоснована *достаточным и необходимым количеством фактов*.

4. *Рефлексия и самооценка, коррекция.* На этом этапе ученик сопоставляет личностные оценки исторических событий с теми, что предоставляются другими учениками или учителем. Определяет, его позиция слабая (не достаточно обоснована), сильная (обоснована достаточным и необходимым количеством фактов), переживает в связи с этим ощущение психологического комфорта или, наоборот, дискомфорта.

Приемы оценки и коррекции ценностно-смысловой деятельности со стороны учителя касаются только аргументов, что выражает ученик на доведение собственной оценочной позиции: являются ли они правильными, полными, логично построенными. Личная точка зрения ученика на исторический факт коррекции или оценка со стороны учителя не подлежит, так как главным *условием организации и эффективного осуществления ценностно-смысловой деятельности* учащихся в условиях ситуации выбора является соблюдение принципов *свободы, сознания, ответственности* выбора собственной точки зрения.

Итак, *ценностно-смысловая деятельность учащихся* имеет соответствующие этапы её организации и адекватные по ним приемы и средства обучения и преподавания. Постепенно, при условии, что ситуации выбора в обучении возникают систематически, у учащихся складывается реальный образ себя «*Я – личность*». Именно этот образ и является *психологическим результатом* обучения в условиях ситуации выбора.

Другая педагогическая ситуация, которая стихийно складывается на уроках или целенаправленно создается учителем с целью «*открыть*» учащимся ценности других людей, народов, культур, ценности других времен, исторических эпох – это ролевая ситуация. *Ролевая ситуация* – это

такая ситуация в учебе, когда ученик осуществляет этическую и эстетическую оценку исторических событий не с собственных позиций, а с позиций *другого* человека.

П. Флоренский называл психологический механизм, благодаря которому человек способен переноситься в прошлое и постигать его умом и сердцем «*отождествлением*». По М. Бердяеву, это механизм «*переноса*» себя в историческую эпоху, в «историческую плоскость». По этому механизму человек представляет себя в конкретном историческом пространстве и времени, адекватно переживает к собственным ценностям эту ситуацию и таким образом открывает для себя этические и эстетические смыслы прошлого.

Ситуация «отождествления» (ролевая ситуация) открывает человеку то, чтобы он в этих условиях чувствовал бы, думал бы, как поступал бы, и предопределяет адекватную этико-эстетическую оценку фактов прошлого с личностных позиций.

Для конструирования ситуации «отождествления» важным является учет психологического закона «реальности чувств», который был обнаружен советским психологом С. Рубинштейном. По этому закону человек в собственных чувствах не чувствует разницы между ситуацией, что происходит на самом деле, и той, что происходит мысленно, в воображении. Чувства, которые он испытывает, всегда есть реальными [303; 302].

Именно на этот закон и рассчитывает учитель, когда конструирует ролевую ситуацию – ситуацию отождествления. Алгоритм осуществления ценностно-смысловой в условиях такой ролевой ситуации по своим этапам не отличается от того, который мы определили в условиях ситуации выбора. Единственной особенностью является то, что ученик должен, прежде всего, представить себя «там и тогда», где и когда происходят события по этой теме урока, то есть, во-первых, «занять позицию отождествления», а во-вторых, осуществлять ценностно-смысловую (ценную) деятельность по предоставленному выше алгоритму с учетом ситуации отождествления.

Если в ситуации выбора оценка осуществлялась исключительно с личностной позиции где «Я» = «Я» и существует в сегодняшних условиях, то в *ролевой ситуации* она осуществляется со следующих трех позиций:

- 1) позиция *отождествления*, где «Я» = «Я» (но, в условиях прошлых времен);
- 2) позиция *отождествления*, где «Я» = «Я – другой человек» (в условиях прошлых времен);
- 3) позиция *отказа* от отождествления, где «Я» = «не *есть* этот другой человек» (в условиях прошлых времен).

Рассмотрим каждую и определим, почему именно такие ролевые позиции необходимы в историческом познании.

Первая позиция, где «Я» = «Я», но такое «Я», что силой воображения переносится в другие исторические обстоятельства, в иные исторические условия и силой воображения «находится» в прошлом, конкретном

пространстве и времени. Так, например, учитель создает ролевую ситуацию с помощью задачи: «Представьте себя на улицах древней Помпеи. Вы, как путешественник во времени, посещаете улицы этого прекрасного древнего города...».

Вторая позиция, где «Я» = «Я – другой человек», предоставляет возможность открыть ученикам другие системы духовных и жизненных ценностей. Эта позиция предопределяет адекватное ощущение и переживание учащимися исторических событий с точки зрения их участников. Предоставляет возможность «посмотреть» на исторические факты и явления с разных точек зрения, с позиций людей той эпохи как с собственных.

Так, например, учитель создает ролевую ситуацию с помощью задания: «Представьте себя на месте жителя средневекового города, что вы чувствуете, к чему стремитесь, что думаете, как поступаете...?». В этом случае ученик отождествляется с социально-историческим образом, с какой-то социально-исторической ролью. Например, «Представьте себя участником крестьянского бунта; или – участником крестового похода», «или – воином-освободителем..., воином-защитником...», «жителем...» и др... Предлагаемая роль «существует» в конкретном историческом пространстве, в конкретную историческую эпоху, в определенных исторических обстоятельствах.

В этом случае *оценка* исторических фактов и событий происходит не с личностной позиции, а, наоборот, с *позиции другого человека*. Именно эта *ролевая позиция* «открывает» ученикам другие системы ценностей, другие точки зрения и взгляды на жизнь. Так, общечеловеческие ценности актуализируются с позиции: «Я – человек», цивилизационные ценности открываются с позиции: «Я – представитель цивилизации», национальные ценности актуализируются с позиции: «Я – представитель народа», гражданские ценности актуализируются с позиции «Я – гражданин», демократические ценности актуализируются с позиции «Я – демократ», религиозные – с позиции: «Я – представитель религии (христианин, православный, католик, греко-католик, лютеранин и т.п.; или иудей, или буддист, индус, мусульманин...)», классовые ценности актуализируются из классовых позиций: «Я – представитель класса», групповые ценности актуализируются с позиции представителя той или иной группы населения.

Если ученик занимает определенную *ролевую позицию*, то он автоматически «принимает» и соответствующую по ней *систему духовных и этических ценностей*, начинает соответственно ей чувствовать морально-этические и эстетические *смыслы событий*.

Роль как закон предопределяет восприятие, переживание, отношение, суждения, оценки личности (Е. Никитин). Не случайно, что школьное историческое образование в советскую эпоху осуществлялось в условиях партийно-классового подхода к оценке прошлого. Именно этот подход вызывал классовую ролевую позицию учеников, с которой и проводилась

оценка всех исторических событий и осуществлялась трансляция молодежи классовых ценностей советского общества.

Как было показано выше, условия организации современного исторического образования гораздо шире, и в процессе обучения ученики должны познакомиться со многими системами ценностей, которые существовали в прошлом и существуют в современном обществе. Из-за положительной роли ученики присваивают общечеловеческие ценности, ценности своего народа, своей культуры, общества, в котором живут.

Таким образом, в процессе обучения истории в школе протекает интериоризация личностью духовных ценностей прошлых поколений, человечества как такого. При этом меняется средство мотивации ценностно-смысловой деятельности – вместо ситуации выбора учитель конструирует *ролевую ситуацию*, по которой ученик занимает позицию «Я» = «Другой человек», начинает смотреть на прошлое глазами другого человека, чувствовать мир его ценностей. Но собственно алгоритм оценочной деятельности (предоставлен выше) при этом не меняется.

Третья позиция, где «Я» = «Не тот человек» дает учителю возможность провести на психологическом уровне процесс «отвлечения подростков от тех явлений общественной жизни, которые осуждаются нормами морали с древности.

История, увы, имеет много примеров таких поступков, таких событий, которые вызывают у нормальных людей чувство ужаса и отвращения. Задача учителя – создать на уроке такую ситуацию, чтобы любые явления бесчеловечного нашли соответствующую оценку у учащихся как проявление зла и были бы на психологическом уровне ими лично от себя «отринуты». Такая ситуация «предотвращения» создается учителем с помощью заданий: «Хотел бы ты оказаться на месте...?», «Каким надо быть, чтобы такое совершать?», «Если человек создает такое, то можем ли мы называть его человеком?», «Какую цену уплачено за эти поступки?», «Какую оценку дала история этим поступкам, событиям, явлениям?».

Ничего не навязывая ученикам, учитель должен так сконструировать ситуацию, чтобы обеспечить возникновение сильных и *адекватных* чувств у детей, чтобы они, создавая образ «Себя – идеального», раз и навсегда решили для себя: «Я» – «не такой и никогда таким не стану!» В таком случае ученик отклоняет от себя саму возможность играть негативную, аморальную социально-историческую роль, отделяется от неё.

Об этой естественной реакции человека на «морально не одобрительный акт» поведения писал в начале XX в. социолог и философ Питирим Сорокин. Он утверждал, что человечество различает с точки зрения нравственности три типа поведения: а) морально-одобрительное, желаемое и ожидаемое в обществе; б) морально осуждаемое, что является не одобрительным и таким, что отрицается моральными нормами (преступное поведение); в) подвиг, как такое поведение человека, что не является ожидаемым, но является желанным, одобряемым с воодушевлением в

данном обществе и представляется героическим поступком. Именно такой подход к оценке исторических событий как результатов трех типов поведения людей в определенном обществе и является философской основой организации ценностно-смысловой деятельности учащихся на уроках истории.

Метод организации коммуникативной деятельности учащихся также, как и предыдущий метод, направлен на достижение *воспитательной цели* исторического образования, реализацию *воспитательной функции* обучения на уроках истории. Его задача – научить учащихся средствам эффективного и комфортного общения, усвоить коммуникативный компонент содержания образования. Он обеспечивает развитие социального интеллекта, удовлетворяет потребности каждого подростка быть вовлеченным в сообщество сверстников, усвоение ими на собственном опыте норм и умений социально одобренного 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 общению, на удовлетворение актуальной потребности подростков. По данным американских психологов (Е. Берн, Р. Вагнер, Р. Стернберг, Д. Форсайт, Т. Харрис и др.), успешность человека в жизни и профессиональной деятельности связана с наличием в ней так называемого социального интеллекта, который проявляется в моменты эффективного взаимодействия с другими людьми, в процессе решения задач общения. Те люди, которые умеют хорошо общаться, более успешны в своей работе, в своих отношениях, в жизни. Они чаще, чем те, которые общаются трудно, чувствуют себя счастливыми, доверяют людям, чувствуют себя уверенно.

По утверждению Томаса А. Харриса, они в общении испытывают себя и других как хороших, уважаемых людей. Формулу этих взаимоотношений ученый определил так: «Я благополучен – ты благополучен!», или «Я в порядке – ты в порядке (ok)!». Эта формула указывает нам на ту ролевую позицию личности, развитие которой надо обеспечивать в обучении. Мы определили эту позицию, обеспечивающую взаимоуважительные отношения, как: «Я – партнер. Ты – партнер. Мы – партнеры». Именно эта позиция личности, актуализированная в обучении, обеспечивает эффективное общение. По Томасу А. Харрису эту позицию можно определить как осознанный 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 оказывают положительные результаты в общении (трансакциях), дают возможность накапливать успехи

в правильных взаимодействиях, в соответствующих поступках, успехах, основанные на этике отношений и поступков [373, с. 67].

Но при этом учитель должен иметь в виду тот факт, что за психологическими установками в общении психолог разделяет людей на тех, которые общаются рационально, и тех, которые в общении руководствуются эмоциями. Итак, позитивную установку «Я в порядке – Ты в порядке!» («Я – благополучен – Ты благополучен!») Т. Харрис определяет как результат сознательного выбора личности. Вместо этого отрицательные установки личности в общении, а именно: «Я не благополучен – Ты благополучен!», «Я не благополучный – ты не благополучный!», «Я благополучный – ты не благополучный!», имеют, по его определению, сугубо эмоциональную, подсознательную основу [373, с. 67].

Организация коммуникативной деятельности на уроке происходит через применение разнообразных форм взаимодействия учащихся между собой. Эти формы хорошо разработаны и определены в педагогической литературе (В. Власов, Е. Голант, М. Кларин, С. Мельникова, Л. Пироженко, Е. Пометун, Г. Селевко). По типу взаимодействия *формы* организации обучения делятся на индивидуальные, парные, групповые, коллективные.

Сущность *метода организации коммуникативной деятельности* заключается в том, что он направлен на усвоение учащимися норм и правил общения, на приобретение позитивного опыта взаимодействия с другими людьми, на адаптацию в ситуации коммуникации с теми, с кем общаться не столько желательно, сколько необходимо.

Ученики в процессе применения метода должны выявить собственные сильные и слабые стороны относительно ситуации общения. Учитель, используя *метод организации коммуникативной деятельности (интеракции взаимодействия)*, должен выявить учеников, испытывающих трудности во взаимодействии, и помочь им преодолеть дискомфорт, неуверенность, напряжение в процессе общения. При этом работа проводится не только с теми, кто испытывает трудности, но и с теми, кто их сам не чувствует, но провоцирует других. Педагогическими формами, в условиях которых применяется этот метод, есть формы *диалога и игры* (В. Сериков).

Значение *диалога* для личностно-ориентированного обучения подчеркивают многие отечественные ученые (А. Копьев, С. Кулганов, В. Сериков). Так, В. Сериков отмечает, что элементарной технологической единицей личностно-ориентированного образования и воспитания является *диалог* как специфическая форма обмена духовно-личностными потенциалами, как способ согласованного взаимного развития и взаимной деятельности педагогов и воспитанников.

Диалог в этом случае не синоним разговора, вербального общения, хоть и предполагает это. Под диалогом В. Сериков понимает определенную коммуникативную среду, включающую в себя механизмы становления и самоопределения личности. С психологической точки зрения *диалог* – это

момент самоактуализации, «прорыва личностей» навстречу друг другу [313, с. 18].

Задача организации диалога на уроках истории – поставить учащихся в ситуацию партнерского, равноправного общения друг с другом с тем, чтобы закрепить соответствующую личностную позицию и эмоционально-ценностное отношение: «Я – партнер. Ты – партнер. Мы – партнеры».

В процессе организации коммуникативной деятельности на уроке учителю следует наблюдать за тем, чтобы положительная установка в общении избиралась учениками сознательно. Если она ещё у учеников слабая, учителю надо целенаправленно задавать положительную установку в общении как ролевую ситуацию: «Представьте себе, почувствуйте: «Я в порядке – Ты в порядке! Мы – в порядке!».

Итак, *диалог* – это целенаправленно организованное взаимодействие с партнерских позиций, что открывает личность навстречу другой личности, которая с рациональной стороны характеризуется сознанием, а с эмоциональной – переживаниями доверия и уважения к другому, уверенности и самоуважения к себе. Она является главным *условием и формой* организации эффективной личностно-ориентированной коммуникативной деятельности учащихся в обучении.

Второй важной формой организации коммуникативной деятельности учащихся в учебе есть *игровая ситуация*. Так, В. Сериков, задаваясь проблемой, как надо организовывать дидактическую среду, чтобы благодаря ей актуализировался личностный потенциал и силы саморазвития ребенка, предполагает: «Поиск деятельности, которая бы наиболее полно отвечала этим требованиям, уже привел специалистов к интересному выводу про *игровую* природу личностно-ориентированных технологий обучения» [313, с. 112].

Именно *игра*, по мнению российского ученого, эта «радость продвижения к цели» является тем технологическим механизмом, который предоставляет возможность подключить процессы саморазвития, самоактуализации личности в обучении [Там же, с. 112].

Итак, *игра* дает возможность ученикам проявить и представить себя в различных жизненных ситуациях, испытать себя в разных социальных ролях. Эти роли по интерактивным технологиям обучения имеют разную функциональную направленность. У каждого ученика в процессе взаимодействия будет возможность почувствовать себя на месте лидера и на месте подчиненного; на месте учителя и на месте ученика; на месте того, кто дает приказы, и на месте того, кто их выполняет.

Роль учениками реально проживается и поэтому предоставляет возможность личности приобрести разнообразного опыта общения с разных ролевых позиций. Для учителя в этом случае главным является осознавать, из каких ролевых позиций поступает, оценивает, действует каждый ученик; чувствует ли он себя при этом комфортно или нет; осознает сущность ролевой позиции или не совсем.

Таким образом, процесс *организации коммуникативной деятельности* есть процесс организации межличностного взаимодействия учащихся в процессе обучения в *форме диалога* или *игры*. И диалог, и игра способствуют раскрытию и самореализации личности, выявляя её духовный, физический, психологический потенциал. Они позволяют ей почувствовать 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 неё самыми эффективными.

Психологической единицей (приемом) коммуникативной деятельности трансактный анализ определяет акцию *взаимодействия (интеракцию)*. Так, при нормальном общении, доброжелательных отношениях *транзакционный стимул («привет!»)* влечет за собой соответствующую, ожидаемую и естественную *реакцию («привет!»)*.

Такой момент в общении двух людей и называют акцией взаимодействия.

Комфортные трансакции Э. Берн назвал дополнительными. Он утверждал, что *пока трансакции дополнительные, процесс коммуникации будет протекать гладко и продолжаться неопределенно долго* [38, с. 21-22]; например, процесс общения в *форме диалога* в обучении, если он будет протекать по схеме: «Взрослый – Взрослый», будет происходить с партнерских позиций и предопределяет отношения взаимоуважения на протяжении всего времени общения, например – урока.

В процессе *игры* общение всех её участников осуществляется по схеме: «Ребенок-Ребенок», даже в том случае, если в этой игре участвуют взрослые. Именно такая дополнительная трансакция предоставит им возможность испытывать радость от игры и общаться, пока игра не закончится или трансакция не прекратится.

Как правило, комфортное общение учеников и учителя происходит также в тех случаях, когда они общаются в дополнительной трансакции позиции «Учитель-Ученик», где отношение учителя к ученику характеризуется родительским отношением, а отношение ученика к учителю обусловлены психологическим состоянием «ребенок, ученик». В таком случае поступки, оценки, отношения между учителем и учеником являются предсказуемыми и соответствующими их социальным и лично принятым ролям, характер их взаимодействия как дополнительной трансакции при этом не изменится и будет протекать комфортно и неопределенно долго.

Таким образом, задача учителя не просто организовать взаимодействие учеников, а целенаправленно создавать такие ситуации, чтобы общение учащихся проходило в условиях дополнительных трансакций, когда стимул и реакции участников являются соответствующими и ожидаемыми. При таких условиях у учащихся обогащается положительный опыт общения, развиваются общительные взаимоотношения, укрепляется личностная ролевая позиция «Взрослый» и соответствующий образ себя «Я –

благополучный». Именно на это и направлена организация коммуникативной деятельности учащихся в учебе.

Определенные формы организации коммуникативной деятельности (интеракции взаимодействия) учащихся хорошо разработаны в педагогической литературе в книгах Е. Пометун, поэтому мы не будем на них останавливаться, отсылаем читателя к её книгам, которые представлены в списке рекомендуемой литературы. Только подчеркиваем, что процесс организации коммуникативной деятельности учащихся проводится также по этапам: мотивация, актуализация, целеполагание, акт коммуникации (взаимодействие), рефлексия, определение результатов, коррекция.

Итак, мы рассмотрели пять методов, которые являются элементами одной системы личностно-ориентированного обучения и каждый из которых имеет свою цель, приемы, средства и этапы осуществления.

Классификация методов личностно-ориентированного обучения истории в школе представляет собой *систему различных видов деятельности учителей и учащихся*, состоящую из: а) метода организации познавательной деятельности учащихся; б) метода организации практической деятельности учащихся; в) метода организации творчески-поисковой деятельности учащихся; г) метода организации ценностно-смысловой деятельности учащихся; д) метода организации коммуникативной деятельности учащихся.

И направленную на:

- актуализацию психологических и духовных потребностей учащихся;
- развитие интеллектуальных способностей и эмоционально-ценностных отношений личности;
- на достижение позитивных функциональных результатов обучения и на этой основе – на достижение положительных психологических результатов обучения в виде позитивных образов «Я-концепции» каждого ученика.

Задания

1. Используя текст главы, определите те основы, на которых сделана классификация методов личностно-ориентированного обучения истории в школе. На этой основе сделайте графическую схему, или таблицу и воспроизведите в ней те связи, что существуют между психологическими качествами личности и методами личностно-ориентированного обучения истории в школе.

2. Покажите (используя схему, или таблицу, или тезисы) связь, которая существует между каждым методом личностно-ориентированного обучения и другими компонентами процесса обучения.

3. Дайте характеристику каждому методу личностно-ориентированного обучения истории по алгоритму: цель, функция, этапы, приемы, средства использования, ожидаемые функциональные и психологические результаты.

4. Вспомните, какие классификации методов обучения вы знаете? Представьте, вы – учитель, докажите, что использование классификации методов личностно-ориентированного обучения делает профессиональную деятельность более эффективной чем использование других классификаций методов обучения.

ТЕМА 4. ТИПЫ УРОКОВ И ДРУГИЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ: ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА

- 4.1. Проблема определения типов уроков в педагогической науке.
4.2. Характеристика уроков истории разных типов (макро- и микроструктура).
4.3. Другие формы организации обучения истории в школе. 4.4. Этапы подготовки учителя к уроку*

4.1. Проблема определения типов уроков в педагогической науке

Проблема типологии уроков имеет решающее значение как для педагогической теории, так и для педагогической практики. В личностно-ориентированном обучении ее решение носит принципиальный характер. Личностно-ориентированное обучение истории в школе направлено на комплексное развитие академического, практического, креативного, эмоционального, социального видов интеллекта личности, на создание таких условий, чтобы каждый ученик имел возможность почувствовать и проявить собственную интеллектуальную силу и при этом выявить и компенсировать свои слабые стороны. Это такое обучение, в котором и ученик, и учитель продвигаются по пути личностного развития, что требует использования разнообразных типов уроков, но избранных и построенных не произвольно, а в соответствии с законами и закономерностями учебного процесса.

Итак, проблема типологии уроков может быть решена только как составляющая и неотъемлемая часть личностно-ориентированного обучения. Урок как главная форма организации процесса обучения играет интегрирующую роль, потому что урок отражает и объединяет основные компоненты процесса обучения, такие как цель, содержание, методы, средства обучения, взаимодействие учителя и учащихся. Урок истории всегда является звеном в системе уроков, направленных на решение всех образовательно-воспитательных задач, решаемых школьным историческим образованием. Уроки истории должны быть направлены на развитие интеллектуальных способностей школьников, на актуализацию их эмоционально-ценностных отношений, на то, чтобы наилучшим образом обеспечить осмысление и усвоение программного материала. Кроме образовательной и развивающей задачи, уроки истории всегда решают задачу этического и эстетического воспитания школьников средствами исторического материала, т.к. именно история есть тем учебным предметом, который позволяет воспитывать нравственную, духовно богатую, гуманную личность, способную бороться со злом и отстаивать добро. Именно поэтому учебные тексты по истории должны быть такими, чтобы представлять собой не только научно-содержательную, но и эстетическую ценность. В связи с этим особенность современного урока истории заключается в том, что кроме теоретической и практической значимости, он представляет собой средство творческого развития и духовного становления личности школьника, воспитания гражданина и патриота своей страны.

Учитывая тот факт, что урок истории всегда есть элемент системы уроков, направленных на решение всего комплекса образовательно-воспитательных задач предмета, главной проблемой методики как науки становится вопрос о классификации уроков. Основу конкретной классификации уроков всегда составляет ведущий признак, по которому и определяются типы уроков, представляющие собой содержание данной классификации. При этом ведущие признаки, которые выбираются методистами, могут быть различными. Поэтому решение проблемы определения типов уроков истории имеет своим основанием то цели, то содержание, то методы обучения или виды учебной деятельности школьников на уроках.

История проблемы определения типов уроков начинается еще с 40-50-х гг. прошлого века. А в 60-70-е гг. XX в. проблема уже активно изучается учеными на дидактическом и методическом уровнях, но общих подходов к ее решению в педагогической науке и практике в то время найдено не было. Так, в методике определяли различные основания для выявления типов уроков. Выдвигались классификации уроков на основе дидактических целей, методов проведения, этапов учебного процесса. Например, В. Карцов сделал основой своей классификации характер учебной деятельности учащихся на уроках [156, с. 16-17]. П. Лейбенгруб в качестве «существенного признака» каждого отдельного урока определил его основную *дидактическую* цель. По этому признаку он разделял уроки истории на следующие типы: а) комбинированный урок, включающий все элементы процесса обучения; б) урок изучения нового учебного материала; в) повторительно-обобщающий урок; г) урок проверки и учета знаний учащихся. При этом он еще разделял 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 учащихся, кино-урок и т.п.) [231, с. 160-176].

По нашему мнению, наиболее удачно на методическом уровне подошел к решению этой проблемы А. Вагин, который определял проблему типологии уроков как одну из ведущих и выдвигал в качестве задачи методической науки «научно определить типы уроков, наметившихся в творческой практике учителя истории». Мы разделяем научную позицию А. Вагина, которую он сформулировал в теоретическом положении: «Правильно решать вопрос о типах уроков истории возможно, лишь опираясь на объективные закономерности процесса обучения» [64, с. 394]. Классификация уроков, которая была выдвинута А. Вагиным, включает такие типы уроков: вводный, заключительный, сообщение нового материала, формирование умений и навыков, применение знаний, обобщение, повторение, контрольный.

В пособии «Актуальные вопросы методики обучения истории в школе» под редакцией А. Колоскова определяются не только типы уроков, но и виды уроков. Так, например, уроки изучения нового материала авторы

разделяют на следующие 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». Такой подход не дает однозначного ответа на вопрос: когда и какой тип урока нужно выбирать учителю, чтобы сделать обучение истории более эффективным.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что методика преподавания истории в школе в советское время не решила до конца проблему классификации уроков истории, что на практике привело к тому, что «комбинированный» урок был введен в ранг основного в обучении истории и постепенно превратился в своеобразный педагогический штамп. Современные российские методисты – авторы пособий и вузовских учебников по методике (И. Берельковский, Е. Вяземский, О. Стрелова, А. Степанищев, А. Хуторской) вовсе не касаются этой проблемы в своих работах [75; 327; 377].

Традиционно эта проблема представлена в вузовском учебном пособии М. Студеникина, в котором она раскрывается согласно взглядам П. Лейбенгруба. Критерием/основанием классификации уроков указываются этапы («звенья») обучения и задачи учебного процесса. В соответствии с этим определяются уроки следующих типов: вводный, изучения нового, комбинированный, контрольный, проверки знаний, повторительно-обобщающий урок [331, с. 152].

В современной отечественной дидактической и методической литературе общепринятой классификацией уроков является типология уроков по основной дидактической цели. Ее теоретической основой на дидактическом уровне является известная типология уроков педагога-дидакта В. Онищука. Главным признаком, по которому строится данная классификация, есть основная дидактическая цель урока. В связи с ней ученый определяет следующие типы уроков: урок усвоения новых знаний, урок усвоения новых умений, урок применения знаний и умений, урок обобщения и систематизации, урок контроля и коррекции и комбинированный урок [256; 257, с. 56].

В своей теории урока В. Онищук обосновывает зависимость макроструктуры урока от его типа. Он утверждает, что каждому из типов уроков закономерно соответствует его макроструктура. Так, например, урок усвоения новых знаний в качестве своей *макроструктуры* имеет этапы, соответствующие этапам организации познавательной деятельности (вспомните эти этапы по курсу дидактики). Урок усвоения новых умений имеет макроструктуру, которая поэтапно воспроизводит механизмы и приемы организации практической деятельности учащихся. В

макроструктуре урока этого типа отражен психологический механизм усвоения человеком новых способов деятельности.

Таким образом, по теории В. Онищука, тип урока определяется в соответствии с его главной дидактической целью. А каждый тип урока имеет соответствующую макроструктуру, по этапам которой он реализуется учителем. Теоретические выводы о наличии этих связей, которые доказывает В. Онищук в своих книгах, являются научной основой нашего рассуждения о типологии уроков истории в школе [256; 257].

Но если проанализировать типы уроков В. Онищука по их цели, то мы увидим, что они направлены на достижение лишь двух из них, а именно: познавательной и развивающей. Воспитательная же функция предмета выполняется, по мнению ученого, параллельно с познавательной и развивающей.

В связи с этим В. Онищук не выделяет специального типа урока, соответствующего воспитательной цели образовательного процесса. Но при этом он отмечает, что обеспечение воспитательной функции предмета требует адекватных методов и приемов деятельности учителя и учащихся: «Здесь особенно важны приемы, акцентирующие внимание учащихся на главных воспитательных идеях, на отметке изучаемых явлений, оценке моральных качеств ... эстетических особенностей» [257, с. 25].

Наша позиция заключается в том, что достичь воспитательных задач урока можно только при условии организации ценностно-смысловой (эмоционально-оценочной) деятельности учащихся, а это требует соответствующего типа урока – такого, на котором поэтапно организовывается ценностно-смысловая/оценочная деятельность учащихся. Итак, учитывая теоретические выводы и достижения педагогической практики, мы утверждаем, что воспитательная цель курса истории должна достигаться путем подготовки и проведения соответствующего типа урока истории, который бы обеспечил возможность достижения не только познавательной и развивающей, но и воспитательной задачи школьного предмета «история».

Предлагаем авторскую классификацию уроков, которая, на наш взгляд, адекватна целям и задачам личностно-ориентированного обучения истории в школе.

4.2. Характеристика уроков истории разных типов (макро и микроструктура)

В личностно-ориентированном обучении типы уроков определяются по следующим признакам:

- 1) потребности, способности и эмоционально-ценностные отношения личности, которые на этом уроке актуализируются, удовлетворяются и развиваются;
- 2) ведущая функция и цель урока;

3) главный компонент содержания образования, который должен быть на этом уроке усвоен;

4) виды учебной деятельности, позволяющие удовлетворить потребности школьников и решить задачи учебного процесса.

Опираясь на эти признаки, мы выявляем следующие типы уроков в личностно-ориентированном обучении истории: 1. Урок усвоения новых знаний (УНЗ); 2) урок усвоения навыков, умений (УНУ); 3) урок проблемный или творческий (ПТ); 4) урок ценностно-смысловой (ЦС); 5) урок интерактивный (ИН) (см. Таблица 4.1.).

Таблица 4.1.

**КЛАССИФИКАЦИЯ УРОКОВ В ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ
ОБУЧЕНИИ: ОСНОВАНИЯ/КРИТЕРИИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ**

	УНЗ	УНУ	ПТ	ЦС	ИН
1	<i>Потребности, способности и эмоционально-ценностные отношения личности, которые на этом уроке актуализируются, удовлетворяются и развиваются</i>				
	<i>Потребность в познании</i>	<i>Потребность в действии, активности</i>	<i>Потребность в поисковой активности, творчестве</i>	<i>Потребность в эмоциях</i>	<i>Потребность в общении</i>
2	<i>Ведущая функция и цель урока</i>				
	<i>Познавательная функция/цель: усвоить...</i>	<i>Развивающая функция/цель выработать...</i>	<i>Развивающая функция/цель приобрести...</i>	<i>Воспитательная функция/цель: ...</i>	<i>Воспитательная функция/цель:...</i>
3	<i>Компонент содержания образования, который должен быть усвоен на этом уроке</i>				
	<i>Информационный (опыт познания)</i>	<i>Операционный (опыт действия)</i>	<i>Творческо-поисковый (опыт решения проблем)</i>	<i>Ценностно-смысловой (опыт переживания ценностей)</i>	<i>Коммуникативный (опыт взаимодействия)</i>
4	<i>Виды учебной деятельности, позволяющие удовлетворить соответствующие потребности школьников и решить задачи учебного процесса</i>				
	<i>Познавательная деятельность</i>	<i>Практическая деятельность</i>	<i>Творческая, поисковая деятельность</i>	<i>Эмоционально-оценочная деятельность</i>	<i>Коммуникативная деятельность</i>
Типы уроков истории					
	Урок усвоения новых знаний	Урок усвоения навыков, умений	Урок проблемный, творческий	Урок ценностно-смысловой	Урок интерактивный

Дадим характеристику каждому типу уроков, опираясь на теоретические положения о соответствии макроструктуры урока к его типу.

1. Урок усвоения новых знаний. Его главная дидактическая цель – познавательная. Компонент содержания образования, который усваивается учениками, – информационный. Главное условие эффективности – актуализация познавательной потребности и

познавательных эмоционально-ценностных отношений личности в процессе организации познавательной деятельности учащихся.

Макроструктура урока этого типа поэтапно состоит из приемов организации познавательной деятельности учащихся и полностью соответствует психологическому механизму познания. Перечислим этапы урока усвоения новых знаний:

1. *Актуализация* опорных знаний и опыта учащихся.
2. *Мотивация* познавательной деятельности учащихся и сообщение темы, цели и задач урока.

3. *Первоначальное восприятие* нового материала и осмысление новой информации.

4. *Обобщение* и систематизация знаний.

5. *Домашнее задание* [257, с. 89].

2. ***Урок усвоения и применения умений.*** Его главная дидактическая цель – развивающая. Компонент содержания исторического образования, который усваивается, – операционный. Главное условие эффективности – актуализация практических потребностей личности и практического отношения ее к действительности в процессе организации практической деятельности учащихся.

Макроструктура урока этого типа поэтапно состоит из приемов организации практической деятельности учащихся. Она состоит из следующих этапов:

1. *Актуализация* практического опыта и знаний учащихся о способах действия.

2. *Мотивация* практической деятельности учащихся. Сообщение темы, цели, задач урока.

3. *Инструктаж* или введение нового способа и средства действия с помощью памятки.

4. *Организация коллективной* практической деятельности учащихся по образцу (пробные упражнения).

5. *Организация самостоятельной* практической деятельности учащихся в знакомой ситуации (тренировочные упражнения).

6. *Организация самостоятельного* применения умений *на новом материале* (решение репродуктивных практических задач урока);

7. Итоги, осознание собственных достижений. Домашнее задание.

3. ***Проблемный урок.*** Его главная дидактическая цель – развивающая. Компонент содержания образования, на усвоение которого направлен этот урок, – творчески-поисковый. Главное условие эффективности – актуализация творческих и поисковых способностей личности, ее поисковой активности.

Макроструктура этого урока поэтапно воспроизводит алгоритм творчески-поисковой деятельности учащихся и имеет следующие этапы:

1. *Мотивация* творчески поисковой деятельности (создание проблемной ситуации, постановка проблемного вопроса, формулировка проблемы).

2. *Актуализация* – припоминание алгоритма решения проблем и необходимой исторической информации.

3. *Выдвижение* учениками гипотез и предположений относительно решения проблемы, определение объекта поиска.

4. *Поиск* дополнительной или новой информации с целью найти доказательства для выдвинутой гипотезы.

5. *Систематизация* найденных фактов в ряд логически связанных с гипотезой аргументов, доказательство гипотезы и заключение о результатах решения проблемы.

6. *Рефлексия*. Сравнительный анализ различных вариантов доказательств и определения более основательного из них, осознание результатов деятельности.

Вторым вариантом этого типа урока является *урок творчества*. Психологической основой этого урока являются механизмы творческой деятельности учащихся как средства самореализации. Перед учащимися стоит задача что-то создать на историческую тему: рисунок, или макет, или изделие из пластилина или глины, или письменное сочинение и т.п. Средство самореализации школьник выбирает самостоятельно. Задача одна – результат творческой деятельности должен отражать исторические представления и знания учащихся, их отношение к историческим событиям или личностям. Тема должна задаваться учителем, сюжет – свободно избираться учеником.

Макроструктура урока творчества воспроизводит именно процессы творчества:

1. *Актуализация* опорных знаний учащихся.

2. *Мотивация* творческой деятельности, постановка творческой задачи.

3. *Выбор* из имеющихся знаний исторического образа или сюжета и определение способа его творческого воплощения.

4. *Процесс* творческой самореализации (создание).

5. *Демонстрация* работ, осознание результатов и уровня собственных достижений.

При этом процесс творческой самореализации может быть продолжен и дома, а момент демонстрации перенесен на следующий урок.

4. Ценностно-смысловой урок. Его главная дидактическая цель – воспитательная. Компонент содержания образования, который усваивается, – ценностно-смысловой (аксиологический). Главное условие эффективности – актуализация нравственно-эстетических отношений учащихся к действительности, их эмоциональных способностей в процессе организации ценностно-смысловой (ориентационно-оценочной) деятельности.

Макроструктура этого урока поэтапно воспроизводит этапы ценностно-смысловой (ориентационно-оценочной) деятельности учащихся. Макроструктура ценностно-смыслового урока имеет следующие этапы:

1. *Мотивация* ценностно-смысловой (оценочной) деятельности учащихся путем конструирования ситуации выбора или постановки задачи определиться с собственной позицией по оценке исторического факта, поступка или исторического лица (тема, цель, задачи урока).

2. *Актуализация* необходимых эмоционально-ценностных отношений, знаний нравственно-эстетических понятий, оценочных умений.

3. *Обработка* новой информации с противоположных источников относительно этого события (групповая или индивидуальная работа с документами, новыми фактами, которые предоставлены учителем, текстом учебника и т.д.).

4. *Конструирование* ролевой ситуации с целью актуализировать у учащихся представление об общечеловеческих или собственных духовных и жизненных ценностях.

5. *Ситуация сознательного выбора* собственной оценки на основе осмысления исторической информации и собственных моральных и эстетических ценностей, определения и провозглашения собственной точки зрения и доведение ее фактами (в форме дебатов или дискуссии, если они возникают).

6. *Осмысление результатов* урока (рефлексия), домашнее задание.

Отметим, что этап урока по обработке информации может быть выполнен учащимися дома, если учитель предложит им соответствующее предварительное задание. В таком варианте ценностно-смысловой урок имеет ту же структуру, но этап обработки информации проводится учениками дома, а в классе урок уже полностью проводится по форме дискуссии или дебатов.

5. Интерактивный урок. Его главная дидактическая цель - воспитательная (подготовка к жизни и общественной активности, развитие социального интеллекта, коммуникативных способностей личности). Компонент содержания образования, который усваивается, – коммуникативный, содержащий нормы и правила общения, средства эффективного взаимодействия, основанный на положительном отношении личности к процессу взаимодействия с другими людьми, на ощущении причастности к группе, собственной значимости для других. В процессе его усвоения производятся и развиваются навыки продуктивного общения, совместной работы, взаимопомощи, взаимодействия, взаимного, 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 совместном труде и комфортном взаимодействии.

Макроструктура этого урока поэтапно воспроизводит коммуникативную (интерактивную) деятельность учащихся. Она имеет следующие этапы:

1. *Мотивация* коммуникативной деятельности, объявление интерактивного задания и создание ситуации необходимости общения, определение ожидаемых результатов групповой, парной или коллективной работы.

2. *Актуализация* знаний о нормах и правилах эффективного и комфортного общения.

3. *Изучение* необходимой исторической информации (в индивидуальной, парной, групповой работе).

4. *Интерактивные упражнения* – центральная часть занятия.

5. *Подведение общих итогов*, осознание результатов собственно-коммуникативной деятельности, рефлексия [37, с. 82].

Таким образом, мы имеем **пять типов уроков**, каждый из которых определяется *закономерно соответствующими* функциями и задачами обучения; содержанием исторического образования, который является предметом усвоения (знания; умения; опыт поиска; опыт отношения, переживания; опыт общения); видами учебной деятельности учащихся, направленных на развитие способностей (виды интеллекта) личности. Это: урок усвоения новых знаний (УНЗ), урок усвоения навыков, умений (УНУ), проблемный и творческий урок (ПТ), ценностно-смысловой урок (ЦС), интерактивный урок (ИН).

Макроструктура каждого из вышеупомянутых типов уроков строится по логике организации того вида учебной деятельности учащихся (познавательная, практическая, творчески-поисковая, ценностно-смысловая, коммуникативная), которая обеспечивает усвоение соответствующего компонента содержания образования.

Соответственно и результатом каждого из этих типов уроков будет усвоение того компонента содержания образования, на приобретение которого этот тип урока направлен (опыт познания, действия, поиска, переживания, общения).

Графически эту взаимосвязь можно отразить в логической цепочке: *(Цель) ↔ (компонент содержания) ↔ (тип урока) ↔ (макроструктура урока) ↔ (организация определенного вида учебной деятельности) ↔ (результат) ↔ (следующая цель).*

В таблице 4.2., представленной ниже, отражена взаимозависимость макроструктуры урока от его типа, а также показана зависимость результата урока от того типа, в форме которого он проводился.

Таблица 4.2.

ТИПЫ УРОКОВ ИСТОРИИ И ИХ РЕЗУЛЬТАТЫ					
тип	Урок усвоения новых знаний	Урок усвоения навыков, умений	Урок проблемный, творческий	Урок ценностно-смысловой	Урок интерактивный
этапы	Актуализация Мотивация Цель Первичное восприятие Осознание и осмысление Обобщение и систематизация Итоги	Актуализация Мотивация Цель Введение приема Отработка приема в упражнениях Применение в самостоятельной работе	Макроструктура урока ПТ (см. текст выше)	Макроструктура ЦС урока (см. текст выше)	Макроструктура ИН урока (см. текст выше)
мотив	Актуализация познавательного отношения	Актуализация практического (действенного) отношения	Актуализация творческого отношения	Актуализация этико-эстетических отношений	Актуализация межличностных отношений
метод	Организация познавательной деятельности	Организация практической деятельности	Организация творческой, поисковой деятельности	Организация эмоционально-оценочной деятельности	Организация коммуникативной деятельности
результат	Функциональные результаты урока – знания	Функциональные результаты урока – умения	Функциональные результаты – опыт поиска, творчества	Функциональные результаты – опыт эмоционального переживания	Функциональные результаты – опыт общения, взаимодействия

Нужны ли в личностно-ориентированном обучении истории в школе еще какие-либо типы уроков? На наш взгляд, безусловно. Какие же? По логике учебного процесса, каждый раздел в учебнике, сочетающий параграфы по одной развернутой теме, должен изучаться с использованием предоставленных выше типов уроков, поскольку 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.

К сожалению, информационное содержание школьного исторического образования имеет такой большой объем, что проводить вышеуказанные типы уроков в реальном учебном процессе по действующим программам и учебникам учителю трудно, потому что на это не отведено времени. Анализ педагогической практики учителей, работающих на основе личностно-ориентированного обучения, указывает на то, что выход из этой затруднительной ситуации в школьном историческом образовании состоит в проведении так называемого *комбинированного урока*. Таким образом,

шестым типом урока в нашей классификации закономерно становится комбинированный урок.

6. Комбинированный урок – это тот тип урока, который направлен на достижение комбинации двух или трех дидактических задач. По логике личностно-ориентированного обучения комбинированный урок имеет три дидактических цели, а именно: познавательную, развивающую и воспитательную и направлен на усвоение учащимися соответствующих компонентов содержания исторического образования на материале изучаемой темы урока. Психологическую основу его макроструктуры составляет поэтапная реализация познавательной, практической, творчески-поисковой и ценностно-смысловой деятельности на одном уроке.

Так, макроструктуру комбинированного урока составляют этапы:

1. *Общая мотивация учебной деятельности учащихся.* Постановка и разъяснение цели урока.

2. *Усвоение новой информации* (информационно-познавательный этап), который состоит из таких элементов – мотивация познания, актуализация опорных знаний, восприятия и осмысления новой информации, обобщение и проверка адекватности восприятия.

3. *Усвоение новых способов деятельности* (операционный этап) – мотивация практической деятельности, актуализация знаний по способам деятельности, инструктаж, выполнение практического задания, контроль исполнения.

4. *Применение знаний и умений* в условиях проблемной ситуации (творческо-поисковый этап) – формулировка проблемы (мотивация), выдвижение гипотез, поиск необходимой информации или пути решения проблемы, аргументация этой гипотезы фактами или ее опровержение достаточным и необходимым количеством фактов, выводы.

5. *Определение нравственно-эстетических смыслов* исторических событий (ценностно-смысловой этап) – формулировка оценочного задания и создание ситуации выбора (мотивация), создание ролевой ситуации, соответствующее осмысление собственной или ролевой позиции, по которой будет проводиться оценка, переживание и осмысление исторического события или лица в отношении этой позиции, выбор оценки и ее обоснование фактами, выводы.

6. *Домашнее задание.* Анализ результатов труда.

Как видим, макроструктура комбинированного урока в основном должна включать четыре основных компонента, соответствующие содержанию исторического образования, с одной стороны, и дидактическим задачам обучения – с другой. Такое структурное построение комбинированного урока обеспечивает организацию всех видов учебной деятельности учащихся, а именно: познавательной, практической, творчески-поисковой, ценностно-смысловой (оценочной), 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 учащихся. Таким образом, комбинированный урок в качестве своих положительных психологических результатов имеет целый комплекс образов «Я» подростка, полученных в результате актуализации и удовлетворения в обучении академических, практических, творческих, эмоциональных, коммуникативных потребностей и способностей личности.

Классификация уроков личностно-ориентированного обучения включает еще один тип урока. Это *урок проверки результатов* всех видов учебной деятельности учащихся. Чтобы обеспечить проверку результатов всех видов учебной деятельности учащихся, а не только познавательной, как традиционно считает большинство методистов и учителей, нужен специальный тип урока, который бы обеспечил контроль за уровнем усвоения исторических знаний, мерой овладения умениями, степенью овладения опытом творчески-поисковой и ценностно-смысловой деятельности учащихся. Тип урока, который обеспечивает проверку уровня усвоения знаний, умений, приобретения опыта решения проблем и личностной оценки событий прошлого, определяется как *урок проверки, контроля и коррекции* [256, с. 147].

7. Урок проверки, контроля и коррекции, по нашему мнению, по своей цели соответствует типу урока, указанному в программах по истории как урок тематического оценивания (контроля и коррекции по данной теме), при этом его макроструктура состоит из следующих элементов:

1. *Мотивация*. Определение темы, цели и задач урока. Инструктаж по выполнению контрольных заданий.

2. *Проверка* сформированности знаний исторических фактов, понятий, связей на репродуктивном уровне (выполнение познавательных задач репродуктивного характера). Рефлексия.

3. *Проверка* сформированности умений на репродуктивном уровне (выполнение практических заданий репродуктивного характера). Рефлексия.

4. *Проверка* способности учащихся применять знания и умения в творческо-поисковой деятельности (выполнение творческо-поисковых задач). Рефлексия.

5. *Проверка* способности учащихся применять знания и умения в ценностно-смысловой деятельности, определения и осмысления ими морально-эстетических смыслов исторического материала (оценочные и ценностно-смысловые задания). Рефлексия.

6. *Итоги урока*.

Каждый этап проверки результатов обучения сопровождается моментом рефлексии, в процессе которой ученик должен сам оценить уровень собственной успешности, определить характер личностных эмоциональных переживаний по этому поводу. Условием личностно-ориентированной направленности такого урока является учебные задания по выбору.

Так, если ученик оценивает свой уровень знаний как высокий, то он выбирает задания творчески-поискового или ценностно-смыслового характера. Если он оценивает свой уровень как достаточный, то выполняет задачи 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, работа с контурной картой, хронологические или понятийные диктанты и т.д.).

Таким образом, урок этого типа дает возможность учителю адекватно оценивать уровень достижений учащихся в соответствии с комплексом дидактических задач и компонентов содержания исторического образования. Обеспечивает индивидуальный и дифференцированный подход к оценке результатов обучения, позволяет провести диагностику развития академических, практических, творческих, эмоциональных, коммуникативных способностей учащихся. Выявить тот вид интеллекта, который является сильной или, наоборот, слабой чертой конкретного ученика.

Итак, мы определили семь типов уроков: урок усвоения новых знаний, урок усвоения навыков и умений, проблемный или творческий урок, ценностно-смысловой урок, интерактивный урок, комбинированный урок и урок проверки, контроля и коррекции. Они составляют содержание классификации уроков в личностно-ориентированном обучении.

Эти типы уроков существуют в педагогической практике тех учителей, которые направляют процесс обучения истории в школе на удовлетворение различных психологических потребностей обучающейся личности: познавательных, деятельностных, творческих, эмоциональных, социальных, в самоопределении, самосознании, в успешной самореализации, в общении, в признании. Использование учителями в своей педагогической деятельности различных типов уроков во всей полноте обеспечивает реализацию образовательно-воспитательного потенциала школьного предмета «история». Эффективность и мастерство учителя зависит от того, насколько он осознает наличие объективной связи между типом урока и другими факторами учебного процесса, а именно:

- каковы духовные, психологические потребности и эмоционально-ценностные отношения личности, которые на уроках того или иного типа актуализируются и развиваются;
- каковы функции, цели и задачи урока данного типа;
- каковы компоненты содержания исторического образования, которые на данном уроке усваиваются школьниками;
- каковы виды учебной деятельности, которые поэтапно организовываются на уроке данного типа и составляют основу его макроструктуры.

4.3. Другие формы организации обучения истории в школе

Таким образом, мы рассмотрели урок как основную форму обучения истории в школе и определили главные типы уроков в личностно-ориентированном обучении. Наша позиция заключается в том, что в личностно-ориентированном обучении типы уроков, которые соответствуют потребностям и способностям личности, с одной стороны, и компонентам содержания образования – с другой, возможно проводить в различных формах. Но выбор этих форм учителем не может быть случайным, так как каждая из них естественно связана с тем или иным типом урока истории.

Так, в старших классах учителя проводят занятия в форме школьных лекций, семинарских, практических занятий, нетрадиционных уроков. Признаки этих форм четко определены в методической литературе [231, с. 159; 331, с. 176-183; 48]. Рассмотрим, в каких формах могут быть проведены уроки различных типов.

Например, тип урока *усвоения новых знаний* может проводиться в форме школьной лекции, кино-урока, комментированного чтения текста учебника, нетрадиционного урока. При этом все компоненты процесса обучения – цель, содержание, вид деятельности учащихся, средства обучения и достигаемый результат в этих формах занятий являются тождественными и направлены на организацию эффективного *познания*. Различаются они только источниками учебной информации и аппаратом ее восприятия (вербальное восприятие слова учителя, визуальное восприятие исторической информации, самостоятельное чтение и т.д.). Кроме того, в педагогической практике случается проведение уроков этого типа в нетрадиционной форме, например, урок «Путешествие во времени», «Кино-урок» и другие. Список этих форм не может быть закрытым, поскольку практика преподавания истории в школе выдвигает все новые и новые формы проведения урока усвоения новых знаний.

Наш опыт наблюдения за учебным процессом в школе на протяжении многих лет свидетельствует о том, что наиболее распространенной формой проведения типа урока *усвоения новых умений* в старших классах является проведение его в форме *практического занятия*. *Практическое занятие*, как и урок усвоения умений, направлено на усвоение учащимися новых способов деятельности, на организацию упражнений в них, т.е. на усвоение *операционного компонента* содержания образования. Развивающая цель практического занятия отражена в его макроструктуре, основу которой составляют закономерности и этапы организации эффективной практической деятельности учащихся. В связи с этим в основной школе (5-9 классы) мы предлагаем проводить уроки усвоения и применения умений, а в старших классах средней школы (10-11 классы) – практические занятия. Цель, содержание, метод работы учащихся на практических занятиях соответствуют этому типу урока. А различают их по тем средствам обучения, на работу с которыми направлена *практическая деятельность* учащихся. Например, организация работы с историческими текстами: учебными,

документальными, художественными, периодическими изданиями и т.п. Или работа школьников со средствами наглядности: иллюстрациями, репродукциями, карикатурами, фотографиями, картами, картосхемами, схемами, диаграммами и т.д.; техническими средствами обучения (ТСО) (документальные фильмы, видеофильмы, компьютерные программы и т.д.).

Творческо-поисковый (проблемный) урок в старших классах проводится в форме семинара, конференции, мозгового штурма, журналистского расследования, съезда ученых и т.п. Он решает задачу творческой самореализации обучающихся и может проводиться в самых различных формах, а именно: «урок-концерт»; «урок-представление»; «урок-литературный салон»; «урок-путешествие»; «урок-экскурсия в прошлое» и т.п. Все эти формы объединяет общая развивающая цель, творческий, поисковый характер деятельности учащихся, направленность на приобретение ими опыта активного и самостоятельного решения проблем, опыта творческой деятельности. Все перечисленные формы обеспечивают усвоение учащимися алгоритма решения проблем на историческом материале, но при их использовании учителем у обучающихся складывается впечатление разнообразия процесса и возникает интерес к нему.

В современном школьном историческом образовании необходимы такие формы уроков, которые обеспечат процессы мировоззренческого, духовного самоопределения учащихся. В нашей классификации этот тип урока определен как *ценностно-смысловой урок*. Как уже было сказано выше, его главной дидактической целью является задача дать возможность школьнику определить свою точку зрения относительно событий прошлого, пройти процесс внутреннего, духовного, ментального, личностного самоопределения. Главной дидактической целью урока является выбор личностной позиции в оценке исторических событий. При этом деятельностью учащихся, направленной на достижение поставленной цели, является ценностно-смысловая (эмоционально-оценочная) деятельность. Формами проведения этого типа урока могут быть нетрадиционные уроки, а именно: «урок-суд», «урок-дискуссия», «урок-размышление», «урок-брифинг», «урок-телемост», «урок-пресс-конференция» и т.п. Главное, что объединяет эти формы занятий в школе, – это то, что они дают возможность школьникам определиться с личностным отношением к прошлому, к событиям и их участникам. Именно эти формы проведения урока ценностно-смыслового типа создают условия для того, чтобы ученики осознали не только содержание исторического материала, но и собственную систему ценностей, свое отношение к историческим событиям, их конкретно-исторические, нравственные и эстетические смыслы. Ценностно-смысловой тип урока, в какой бы форме он ни проводился, всегда отличается тем, что на нем присутствуют две противоположные позиции, две полярные оценки одного исторического факта, одного исторического события. Задача учеников, взвесив предоставленные сторонами аргументы, доказательства,

факты – выбрать ту позицию, которую они считают правильной, соответствующей собственным мыслям, ценностям, идеалам.

Различные формы проведения интерактивных уроков предложены в научно-методическом пособии Е. Пометун, Л. Пироженко: «Современный урок. Интерактивные технологии обучения». По формам проведения эти уроки самые разнообразные, но по типу все они являются *интерактивными*. На центральном этапе занятия ученики общаются между собой, выполняя интерактивные упражнения. Характеризуется это общение совместными усилиями, направленными на достижение общих целей. Зарубежные исследования показывают, что применение интерактивных форм обучения приводит к более высоким достижениям и большей производительности; к возникновению взаимопонимания, укреплению дружеских отношений; повышению 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 сравнительно ограничено и сводится к каким-то правилам, нормам, раскрывается с помощью небольшого количества фактов (уроки права) или когда первоначальное изучение значительного по объему учебного материала было предварительно проведено учащимися дома (уроки истории, литературы, географии). Главным результатом интерактивных уроков, по нашему мнению, является психологический. В процессе общения ученики определяют свое место в различных группах, с кем им работать комфортно, а с кем процесс взаимодействия характеризуется эмоциональным напряжением, дискомфортом. Положительный психологический результат уроков такого типа состоит из социального образа личности: «Я – достойный уважения», из чувства причастности к группе. Отрицательным результатом общения может стать чувство отверженности, обособленности, одиночества. Для подростков это очень мучительное чувство, и поэтому задача учителя – пристально следить за характером общения учащихся в процессе взаимодействия. В ходе или после таких уроков учитель должен помочь ученику, у которого возникли 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 должно этапом рефлексии, на котором дети осознают собственные переживания, чувства, отношения, причины эффективного или, наоборот, не эффективного взаимодействия. Главная мысль, на которой учитель пытается акцентировать внимание учащихся, – это мнение об ответственности каждого человека за то, как он относится к другим, к себе, к деятельности.

Обобщая все сказанное выше, можем сделать вывод, что уроки разных типов могут проводиться в самых разных, в том числе и нетрадиционных

формах. Формы организации занятий в личностно-ориентированном обучении являются частью общей системы, следовательно, взаимообусловлены и взаимосвязаны со всеми другими компонентами (факторами) процесса обучения.

4.4. Этапы подготовки учителя к уроку

Проведению хорошего урока всегда предшествует серьезная подготовка учителя к работе. Подготовка учителя к уроку представляет собой напряженный творческий процесс, поэтапное выполнение определенных профессионально-ориентированных действий. Результаты этой работы учителями отражаются в соответствующих методических материалах. В подготовке к урокам у каждого учителя-мастера есть свои секреты профессионального мастерства.

В процессе изучения их опыта нами были выявлены некоторые из них. Первый и главный – это соблюдение следующих этапов подготовки:

1. Составление тематического плана с указанием типов уроков.
2. Проведение структурно-функционального анализа содержания темы урока (см. ГОС, программа, учебник, дополнительные материалы...) и на этой основе – формулировка задач урока.
3. Проведение структурно-методического анализа содержания темы урока (определение основных видов учебной деятельности школьников/способов ее организации учителем).
4. Разработка конспекта конкретного урока.
5. Подготовка средств проведения урока в соответствии с основным видом деятельности учащихся.

Так, на *первом этапе* подготовки учитель составляет документ, который называется «Тематический план». Процесс составления этого методического документа позволяет учителю рассмотреть тему, включающую проведение нескольких уроков, как единое целое, как предметное (историческое) содержание, которое имеет логику своего развития, раскрывает причинно-следственные связи между историческими фактами. Учителя, которые имеют большой педагогический опыт, готовятся не к одному уроку, а к преподаванию целой темы, состоящей из нескольких уроков. Например, тема «Борьба русских земель против внешней агрессии в начале XIII–конце XIV вв.», которая по программе изучается в 6 классе в курсе «История Отечества», в соответствии с программой включает в себя такое содержание:

«Монгольское нашествие на Русь и половецкую степь. Возникновение Монгольской империи. Завоевания Чингисхана и его потомков. Битва на Калке 1223 г. Причины поражения русских дружин и половцев. Русские земли под властью Золотой Орды. Походы Батые. Борьба народов Руси с завоевателями. Образование монгольского государства. Золотая Орда и Русь. Ордынское владычество на Руси. Последствия монгольского нашествия.

Население Луганского края в период Золотой Орды. Монгольское вторжение на территорию края и включение половецких степей в состав Золотой Орды. Монголы на территории половецкой степи. «Бродники». Русские поселки в Золотой Орде. Междоусобные войны в степи. Распад Золотой Орды и возникновение Дикого поля.

Борьба русских земель с западными завоевателями. Борьба с экспансией крестоносцев на западных границах Руси. Ливонский орден. Тевтонский орден. Князь Александр Невский. Сражение на Неве и Ледовое побоище 1242 г.

Экспансия в древнерусские земли Польского и Венгерского королевств, Великого княжества Литовского. Возникновение Литовского государства и включение в его состав части русских земель. Общественно-политическое устройство. Литовские князья. Кревская уния 1385 г. Борьба Польского и Венгерского королевств за русские земли» [Программа для образовательных организаций (учреждений) Луганской Народной Республики История Отечества VI-XI классы. Базовый уровень. – Луганск – 2020].

В соответствии с программой эта тема изучается на протяжении 5 уроков. Прежде чем перейти к подготовке конкретного урока, учитель составляет план преподавания темы в целом, готовит «Тематический план». В ходе этой работы учитель определяет дидактические цели и тип каждого урока по теме. Результаты работы оформляются в виде таблицы (Таблица 4.3.). Примеры тематических планов даны в приложениях.

Таблица 4.3.

Тематический план

№	Тема урока	Дидактическая цель урока	Тип урока	Макроструктура
1.				
2.				
3.				
и т.д.				

На *втором этапе* подготовки к уроку учитель проводит *структурно-функциональный анализ* текста ФГОС ООО (Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования по предмету «История»), текста школьной программы (см. пример выше), текста действующего учебника, имеющихся пособий, рабочих тетрадей и т.п. На этой основе учитель определяет компоненты содержания исторического образования по данной теме и в соответствии с ними выявляет функциональные возможности будущего урока. Результаты проведенной работы он отражает в форме таблицы, представленной ниже (Таблица 4.4).

Таблица 4.4.

Структурно-функциональный анализ учебного материала

Познавательная цель			Развивающая цель		Воспитательная цель	
Информационный компонент содержания образования			Операционный	Творчески-поисковый	Ценностно-смысловой	Коммуникативный
Факты	Понятия	связи, тенденции	Умения	Проблемы	Смыслы	Формы взаимодействия

Структурно-функциональный анализ содержания темы урока необходим не сам по себе, а для того, чтобы на его основе определить задачи урока, выявить, какие новые исторические связи, понятия, факты должны быть усвоены учащимися (познавательная задача); какие умения сформированы и какие проблемы решены (развивающая задача); какие эмоционально-ценностные отношения к прошлому пережиты, а способы коммуникации применены (воспитательная задача).

На *третьем этапе* подготовки к уроку учитель на основе структурно-функционального анализа проводит *структурно-методический анализ темы* с целью определения методов и средств обучения, адекватных выделенным компонентам содержания этой темы и обеспечения их усвоения учащимися. Материальным результатом проведенной работы является заполнение учителем следующей таблицы (Таблица 4.5).

Таблица 4.5.

Структурно-методический анализ учебного материала

Структурные компоненты содержания исторического образования (результат структурно-функционального анализа)				
Информационный компонент	Операционный компонент	Творчески-поисковый компонент	Ценностно-смысловой компонент	Коммуникативный компонент
Соответствующие методы и приемы организации учебной деятельности				
Метод организации познавательно-репродуктивной деятельности	Метод организации практико-репродуктивной деятельности	Метод организации творчески-поисковой деятельности	Метод организации ценностно-смысловой деятельности	Метод организации коммуникативной деятельности
Приемы и способы формирования знаний исторических фактов понятий, связей	Приемы и способы формирования умений работать с историческим материалом	Приемы и способы формирования опыта решения проблем на историческом материале	Приемы и способы формирования опыта эмоционально-ценностного отношения к прошлому	Приемы и способы формирования опыта межличностного взаимодействия

На *четвертом этапе* подготовки к уроку учитель на основе проведенной работы приступает к *разработке конспекта конкретного урока*. Каждый тип урока имеет свою макроструктуру, но независимо от макроструктуры мы определили для учителей общую форму для конспекта урока любого типа.

Конспект урока состоит из двух основных частей: а) подготовительная; б) основная, представленная поэтапной разработкой всех элементов макроструктуры урока определенного типа.

1. Подготовительная часть конспекта урока включает:

1.1. Название темы урока.

1.2. Формулировка главной дидактической цели.

1.3. Формулировка задач урока:

формулировка образовательной задачи: ...;

формулировка развивающей задачи: ...;

формулировка воспитательной задачи: ...;

1.4. Название типа урока ...;

1.5. Этапы макроструктуры урока данного типа:

(с определением времени на каждый этап).

1.

2.

3.

4.

5.

1.6. Оборудование урока: ...

2. Основная часть (отражает ход урока согласно макроструктуре). При этом учитель продумывает и фиксирует в конспекте как методы, приемы и средства организации собственной педагогической деятельности (на каждом этапе урока), так и методы, приемы и средства организации разных видов учебной деятельности (познавательной, практической, творчески-поисковой, оценочной, коммуникативной) школьников.

Этап	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
1. Мотивация		
2. Актуал-я		
3. Тема, ...		
и т.д.		

Образцы конспектов уроков различных типов представлены в дополнительных материалах учебника.

Таким образом, урок истории всегда есть элемент определенной системы уроков, которая в своем единстве направлена на решение комплекса образовательных, развивающих, воспитательных задач предмета.

Задания

1. Используя текст раздела, определите психолого-дидактические основы, в соответствии с которыми определена типология уроков личностно-ориентированного обучения истории в школе.
2. Покажите (используя графическую схему) взаимосвязь, которая существует между типами уроков и другими компонентами процесса личностно-ориентированного обучения (цель, содержание, методы, результаты, способности школьников).
3. Дайте характеристику каждому типу урока личностно-ориентированного обучения истории по алгоритму: цель, функция, этапы макроструктуры, приемы, средства их проведения, ожидаемые функциональные и психологические результаты.
4. Вспомните, какие классификации (типологии) уроков вы знаете? Представьте, вы – учитель, докажите, что использование типологии уроков личностно-ориентированного обучения делает вашу профессиональную деятельность более эффективной.
5. Какова история становления типологии уроков? Какие типы, виды и методы проведения урока предлагал каждый из педагогов-дидактов, на какие основные цели обучения они были направлены?
6. Почему, по вашему мнению, наука методика преподавания истории находится в постоянном развитии?

ТЕМА 5: ОПРЕДЕЛЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ЛИЧНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ

5.1. Проблема определения результатов обучения истории в педагогической литературе. 5.2. Средства, приемы, формы проверки функциональных результатов деятельности школьников на уроках истории. 5.3. Психологические результаты обучения истории в школе.

5.1. Проблема определения результатов обучения истории в педагогической литературе

Проблема выявления результатов обучения истории в школе имеет в методической науке свою историю. Ее решение всегда было связано со степенью решения таких методических проблем, как направленность и цели школьного исторического образования, его содержание, методы и средства обучения.

Так, например, основатель советской методики истории А. И. Стражев рассматривает проблему определения результатов обучения как выявление уровня знаний учащихся. Данный подход ограничивает проверку результатов обучения только *знаниями*, однако был широко распространен в методической науке тех времен. А. И. Стражев указывает на то, что опрос в устной и письменной форме – главный прием проверки знаний учащихся на уроках истории. Главным методическим приемом устной проверки знаний ученый определяет беседу. Особенность научной позиции А. И. Стражева в том, что в процессе проверки знаний он выделяет контролирующую и учебно-воспитательную функцию. Исследователь утверждает, что проверка знаний должна быть лишь одной из сторон классной беседы, что главная задача проверки знаний – это обучение истории и формирование на этой основе мировоззрения [330, с. 225].

Анализ литературы по вопросу *определения результатов обучения* показал, что такие выдающиеся советские методисты, как А. Вагин, П. Гора, не отделяли решение этой проблемы от вопросов формирования знаний и умений учащихся. В связи с этим они определяли систему познавательных, практических и творческо-поисковых задач не столько как средство проверки результатов обучения, сколько как условие и средство обеспечения высокого уровня усвоения учащимися исторических знаний и умений. Специально проблему проверки результатов обучения А. Вагин и П. Гора не исследовали, а ссылались на труды учителей-методистов: Г. Годера, Ф. Горелика, Н. Дайри, Ф. Коровкина.

Для нашего исследования большое значение имеют мысли этих методистов о системе контрольных заданий, направленных на проверку результатов обучения истории в школе.

Так, П. Гора подчеркивал, что учителя большое внимание уделяют проверке исторических знаний и значительно меньше – проверке умений. При этом он отмечал: «Чтобы предоставленные ученикам задания выполняли

свое назначение, выполнение каждого из них обязательно должно быть проверено» [94, с. 69].

Наиболее близкую нам научную позицию по проблеме высказывал Ф. Коровкин. Сущность ее заключается в том, что результаты обучения соответствуют поставленным дидактическим задачам, и степень реализации этих задач определяется с помощью специальных критериев.

Так, выделяют критерии эффективности реализации познавательной задачи (уровень правильности, полноты формируемых знаний истории), критерии эффективности реализации развивающей задачи (уровень сформированности предметных умений), критерии эффективности воспитательной результативности обучения истории. При этом к *критериям сформированности знаний* Ф. Коровкин относит их осознанность, длительность хранения в памяти, оперативность. К критериям сформированности умений учащихся – способность и умение самостоятельно объяснять явления общественной жизни, самостоятельно осваивать историческую информацию, которая предоставляется из различных источников.

В пособии для учителей «Актуальные вопросы методики обучения истории в средней школе» советских методистов есть специальный раздел: «Проверка и оценка результативности обучения истории», автором которого является Д. Полторак. В книге определены функции, методы и приемы проверки, выявлено ее главную закономерность: «...только правильное применение всех видов и приемов проверки обеспечивает реализацию всех ее функций, всех задач обучения» [278].

Среди современных российских ученых-методистов наиболее удачно проблему выявления результатов обучения истории решают Ю. Вяземский и О. Стрелова.

Среди *видов* проверки эти авторы традиционно определяют первоначальную (текущую) и итоговую проверку знаний и умений. Относительно *функций* проверки они отмечают, что «...реальной и доминирующей функцией проверки остается контрольно-учетная» [75, с. 342].

В качестве главных *приемов* проверки знаний на *репродуктивном* уровне ученые-методисты определяют *тестовые задания* различных конфигураций [75, с. 344-354].

Для выявления результатов мыслительной деятельности учащихся творческого характера, их собственных реконструкций образов прошлого, личностных суждений, оценочных выводов авторы предлагают использовать *задания с открытыми ответами* [75, с. 356].

Задания, с помощью которых учитель должен составить представление об уровне сформированности у учащихся речевых *умений* («опишите», «расскажите», «воспроизведите» и т.п.) авторы называют *изобразительными* заданиями, а задания для проверки

сформированности приемов абстрактного мышления («проанализируйте», «докажите», «сравните», «обобщите») – *логическими заданиями*.

Особый тип заданий, которые ученые определили как *проблемные задания*, направлены на выявление способности учащихся находить оригинальный способ решения учебных проблем на историческом материале (например: «Докажите что события ноября 2013 г.– февраля 2014 г. в Киеве являются государственным переворотом»). Каждый тип заданий ученые сопровождают критериями их оценки [75, с. 356-365].

Объективное значение этой типологии заданий является достаточно высоким, поскольку эти типы заданий связаны с соответствующими компонентами содержания исторического образования и адекватны их дидактическим функциям, обеспечивают организацию конкретных видов учебной деятельности учащихся и направлены на выявление результатов этой деятельности.

В современном школьном историческом образовании в Луганской Народной Республике конечным результатом учебной деятельности по критериям оценивания учебных достижений учащихся считается сформированность их *предметной компетентности*, которая базируется на знаниях и умениях, приобретенных благодаря обучению, то есть именно оперирование этими знаниями, способами деятельности должны быть признаны показателями результативности обучения.

Технология оценки уровней учебных достижений учащихся по истории в контексте *компетентного подхода* изложена в «Методике обучения истории в школе» Е. Пометун. По этой технологии оценивая, учитель должен, прежде всего, определиться с целью оценивания, выявить объект оценки, а затем установить показатели, по которым будет производиться оценка, и только после этого перейти к оценке учебных достижений учащихся в баллах. С этой целью учитель выбирает приемы и средства проверки, устанавливает шкалу оценивания.

Таким образом, предложенная технология оценивания учебных достижений учащихся основывается на объективных закономерных связях, существующих между целью обучения и его реальными результатами, а также на наличии связей между объектами и критериями проверки и теми приемами и средствами, которые учитель использует для их проведения.

5.2. Средства, приемы, формы проверки функциональных результатов деятельности школьников на уроках истории

Опираясь на достижения зарубежной и отечественной методической мысли по данной проблеме, предлагаем технологию выявления результатов личностно-ориентированного обучения истории в школе. При этом критерий эффективности процесса определяется в двух аспектах: *функциональном и психологическом*, а результаты учебного процесса исследуются в их объективном (как в позитивном, так и негативном) значении.

Результаты обучения истории в школе (функциональные и психологические) связаны между собой и имеют положительный характер, если процесс обучения истории соответствует потребностям, интересам и способностям личности, становится средством ее самореализации в ситуациях, которые актуализируют силы и энергию саморазвития школьника.

Психологи утверждают (Р. Стернберг, Дж. Форсайт, Дж. Хэдланд и др.), что достижение положительных *функциональных результатов* обучения предопределяет *психологическое* благополучие личности, и наоборот, дети, которые не способны достичь успеха в учебной деятельности, испытывают дискомфорт, чувство вины, обиды, неуверенности, растерянности, агрессии, страха, иначе говоря, неудачи в обучении оказывают на них негативное психологическое воздействие [280].

Именно на это указывал еще в советские времена В. Сухомлинский, когда писал: «... у школьников еще нет умений, а учитель все предлагает новые и новые знания: усваивай, не зевай. Такой ученик – все равно, что человек без зубов: должен глотать слишком большие куски, он сначала чувствует себя неловко, а потом и вовсе заболевает...» [336, т. 1, с. 507-508].

В. Сухомлинский отмечал значение *психологических результатов* обучения для детей. В книге «Сердце отдаю детям» он писал: «Одной из важнейших воспитательных задач является то, чтобы в процессе овладения знаниями каждый ребенок испытывал чувство своего человеческого достоинства. Учитель не только открывает мир перед учеником, но и утверждает ребенка в окружающем мире как творца, который испытывает чувство гордости за собственные успехи» [335, с. 141].

В связи с этим учитель должен стремиться обеспечить положительные функциональные результаты обучения учащихся, чтобы на этой основе добиться позитивных психологических результатов. Достижение успеха в учебе вызывает у учащихся чувство самоуважения, а также и уважения к организатору процесса учения – учителю [43, с. 31; 274, с. 184-185].

К *позитивным результатам* обучения относим такое приобретение личностью новых исторических знаний, умений, творческого опыта, эмоциональных переживаний, которое протекает на фоне положительных эмоционально-ценностных отношений учащихся к учебе, способствует сознательному продвижению личности на пути ее развития; создает условия для возникновения и развертывания позитивной «Я-концепции» личности, обеспечивает чувство самоуважения, создает основу для положительной идентификации подростка себя как успешного, ответственного и самостоятельного человека.

Под *негативными результатами* обучения мы понимаем такие, которые приводят к перенапряжению интеллектуальных и психологических сил подростков, создают условия для их устойчивого отказа от обучения, имеют в своей основе негативное отношение к предмету. Когда в учебном процессе у школьника складывается впечатление, что он, даже прилагая

определенные усилия, не способен хорошо усвоить содержание предмета, тогда у него формируется негативный образ «Я», или включается механизм психологической защиты, что обуславливает формирование негативного образа предмета – «не интересный, скучный, не нужный», или негативного образа учителя – «сердитый, непонятно объясняет и т.п.».

Функциональные результаты личностно-ориентированного обучения мы определяем согласно:

- образовательно-воспитательным *задачам* исторического образования (познавательные, развивающие, воспитательные);
- компонентам *содержания* исторического образования (информационный, операционный, творчески-поисковый, ценностно-смысловой, коммуникативный);
- *видам учебной деятельности* учащихся (познавательная, практическая, творческо-поисковая, ценностно-смысловая, коммуникативная);

Позитивные функциональные результаты обучения свидетельствуют о достижении школьников в освоении каждого из компонентов содержания исторического образования, то есть в каждом соответствующем виде учебной деятельности учащихся.

Так, *положительным* функциональным результатом *познавательной деятельности* учащихся является усвоение информационного компонента содержания образования. Этот результат представлен наличием у школьников полных, правильных *знаний* главных исторических фактов, новых понятий, исторических связей, конкретно-исторических смыслов прошлого. Главные вопросы фактического и теоретического содержания исторической информации соответствуют ее предметному характеру: «что произошло?», «с кем?», «где?», «когда?», «каким образом?», «по каким причинам?», «с какими последствиями?» Четкое, сознательное, полное усвоение знаний в форме ответов на эти вопросы и является положительным функциональным результатом познавательной деятельности учащихся на уроках истории.

Итак, результатом усвоения информационного компонента содержания исторического образования является способность учащихся:

а) на фактическом (эмпирическом) уровне – назвать дату и указать место исторического события, описать обстоятельства, в которых оно происходило, и рассказать о том, что, почему, как происходило, дать характеристику участникам событий;

б) на теоретическом уровне – определить исторические понятия и конкретизировать каждый существенный признак понятия историческими фактами; установить причинно-следственные, хронологические и локальные связи, выразить их в форме суждений и умозаключений;

в) на ценностно-смысловом уровне – определить конкретно-исторические смыслы и значения исторического факта, высказать научную оценку исторического события в форме оценочного суждения.

Анализ методической литературы и педагогической практики указывает на то, что главным *средством проверки знаний* учащихся являются контрольные *познавательные* задания. 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 различного по характеру исторического материала – фактического и теоретического – познавательные задачи различаются по объекту проверки.

Согласно этим объектам мы определяем несколько *видов контрольных познавательных заданий*:

а) задания, направленные на проверку знаний *фактического* материала («что случилось?», «с кем случилось?», «где?», «когда?»);

б) задания, направленные на проверку знаний *понятий* («дайте определение...», «выделите главные признаки данного исторического понятия...», «конкретизируйте признаки данного исторического понятия фактами»);

в) задания, направленные на проверку знания *связей* (укажите на наличие локальных, хронологических, причинно-следственных связей);

г) задания, направленные на проверку знаний конкретно-исторической *оценки* («определите историческое значение данного события/явления/процесса в соответствии с позицией, высказанной в учебнике истории»).

Итак, если объектом проверки являются *знания* исторической информации, то основным *приемом* проверки (знаний исторических фактов/процессов/явлений, исторических понятий, причинно-следственных, временных и локальных связей) является постановка учителем и выполнение учащимися системы контрольных познавательных заданий репродуктивного характера.

Форма применения этих контрольных познавательных заданий может быть разной. Общеизвестными являются *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.

В связи с этим признаем достаточно удачными выводы Е. Вяземского и О. Стреловой о *тесте* как о «стандартизированной форме» заданий, направленных на выявление и оценку познавательных достижений учащихся. Авторы выделяют следующие *виды тестов*:

- 1) с несколькими вариантами ответов;
- 2) с альтернативными ответами;
- 3) тексты, направленные на установление соответствия [74, с. 146].

Мы соглашаемся с мнением российских ученых, что тесты являются формой выявления уровня усвоения школьниками информационного компонента содержания образования, т.е. знаний исторического материала.

Если учитель хочет провести проверку *знаний* учащихся в форме тестов, то он должен:

1) четко определиться с объектом (целью) проверки – проверить знание фактов или знание понятий, или связей, или конкретно-исторических смыслов событий прошлого;

2) выбрать соответствующее средство проверки – вид контрольных познавательных заданий (см. выше – а, б, в, г);

3) выбрать подходящий вид теста (см. выше – 1, 2, 3) как конкретную форму проверки. Такая форма позволяет проверить и оценить всех учеников за короткое время и поэтому широко используется в педагогической практике.

Однако *письменная форма (тесты)* не является единственной формой проверки исторических знаний учащихся.

На уроках традиционно используют *устный опрос*. На наш взгляд, его следует использовать в классе с целью индивидуальной проверки знаний фактического и теоретического материала. Средством проведения проверки знаний вновь становятся *контрольные познавательные задания* репродуктивного характера.

Если объектом проверки учитель выбирает *фактический* материал, то задания он формулирует в соответствии с приемами преподавания главных исторических фактов, а именно: «Опишите», «Расскажите», «Сообщите».

Если объектом проверки является теоретический материал, то и формулировка заданий соотносится с приемами преподавания теоретического исторического материала: «Объясните...»; «Дайте определение...»; «Конкретизируйте признаки понятия фактами»; «Докажите...»; «Покажите на фактах наличие связи».

Если объектом проверки являются конкретно-исторические оценки, обобщения и выводы изучаемой темы, то задания приобретают оценочный характер: «Дайте оценку историческому событию с точки зрения последних достижений исторической науки», «Определите конкретно-исторический смысл события/процесса/явления...».

Учитель должен понимать, что эти *контрольные познавательные задания* направлены на проверку и оценку *знаний* исторического материала и имеют репродуктивный характер. А это означает, что учащийся воспроизводит в собственном ответе или текст учебника, или рассказ учителя, или любой источник исторической информации, т.е. представляет результат изучения новой исторической информации, приобретения и усвоения знаний в «готовом виде», т.е. на репродуктивном уровне – прочел, осознал, осмыслил, повторил и пересказал текст учебника (рассказ учителя, текст на электронном носителе и т.п.).

Также традиционной для опытных учителей *формой* проверки знаний учащихся является *исторический диктант*. Это письменная форма проверки, которая в связи с различными объектами проверки имеет свои разновидности.

Так, «хронологический диктант» – это форма письменной проверки усвоения главных исторических дат. Учитель диктует историческую дату, а ученик пишет название произошедшего события, или наоборот, учитель диктует название события, а ученик записывает его дату.

«Понятийный диктант» – форма письменной проверки усвоения новых исторических понятий. Учитель диктует несколько исторических понятий, а ученики дают их определения или, наоборот, по определению устанавливают историческое понятие.

Отдельной *формой* проверки знаний учащихся на уроках истории является проверка знаний в форме *игры*. Мы разделяем эти игры по объекту проверки знаний учащихся. Анализ педагогической практики указывает на то, что целая группа игр используется учителями для проверки знаний исторических фактов (дат, имен, географических названий и т.п.).

К таким играм можно отнести: викторины, «Что? Где? Когда?», «Найди ошибку», «Исторический светофор», «Исторический брей-ринг», «Историко-географический кроссворд», «Угадай, кто это?».

Уровень усвоения теоретического материала проверяется с помощью другой группы игр, а именно: «Кроссворд», «Чайнворд» (на выявление знаний исторических понятий), «Угадай о каком событии идет речь?» (на выявление сущности исторического факта и его связей), «Дебаты», «Суд», «Мозговой штурм» (на выявление сущности причинно-следственных, локальных, хронологических связей исторических событий). Исследования показали, что выбор форм проверки знаний является эффективным, если он соответствует объектам проверки (формы проверки знаний фактов, формы проверки знаний понятий, формы проверки знаний связей и оценочных суждений конкретно-исторического характера).

Таким образом, *средства проверки знаний* учащихся строго соответствуют характеру содержания исторического материала и представлены следующими видами *контрольных репродуктивно-познавательных заданий*:

- а) направленных на проверку знаний *фактов*,
- б) направленных на проверку знаний *понятий*,
- в) направленных на проверку знаний *связей (причинно-следственных, локальных, хронологических)*,
- г) направленных на проверку знаний готовых конкретно-исторических *оценок*.

Наоборот, перечень *форм проверки* знаний учащихся на уроках истории носит «открытый» характер. Это связано с тем, что количество форм проверки знаний не ограничено характером исторического материала. В педагогической практике она постоянно пополняется новыми

разновидностями этих форм: тесты, устный опрос, игры (в том числе компьютерные), диктанты и прочее. В современной педагогической и методической литературе собран богатый материал по этому вопросу (А. Булда, А. Гин, А. Клименко, Г. Кулагина, Е. Пометун и др.).

Итак, главным *приемом* проверки результатов познавательной деятельности учащихся является постановка учителем контрольного познавательно-репродуктивного задания, которое учащиеся должны самостоятельно выполнить, а учитель – проверить и оценить.

Таким образом, чтобы организовывать проверку знаний учащихся эффективно и грамотно с точки зрения методической науки, учитель должен различать приемы, средства и формы проверки результатов познавательной деятельности учащихся.

Критерием сформированности знаний является их правильность и оперативность. Правильность – это соответствие эталону. Оперативность – это способность к применению знаний в соответствии с познавательным заданием. Итак, способность ученика успешно выполнить познавательное задание репродуктивного характера является *главным критерием сформированности знаний на репродуктивном уровне*. Поскольку задания носят репродуктивный характер, то оцениваются они соответственно – оценка составляет 4 (4-,4+) бала по 5-бальной шкале, 7,8,9 по 12-бальной, 75-89 – по 100-бальной.

Функциональным положительным *результатом практической деятельности* является усвоение учащимися операционного компонента содержания исторического образования, овладение новыми способами действия, приобретение общих и предметных умений, перечень которых представлен в школьной программе по истории, в федеральных образовательных стандартах.

Главным *приемом* проверки сформированности *умений* является постановка учителем и выполнение учащимися контрольных практических заданий репродуктивного характера. *Средством* проверки является система контрольных *практических заданий* разных видов.

Основой выделения разных видов контрольных практических заданий является объект проверки, т.е. то конкретное умение, уровень сформированности которого подлежит проверке и оценке.

Так, когда учитель ставит целью проверить сформированность универсальных *умственных* действий (УУД – универсальные умственные действия – см. ФГОС), он использует в качестве средства проверки практические задания аналитического характера: «проанализируйте», «докажите», «сравните» и т.п.

Когда объектом проверки являются *предметные* умения: картографические, хронологические, речевые, специальные, то учитель использует соответствующую систему контрольных практических заданий предметного характера.

Например, задания, направленные на проверку сформированности *картографических* умений, предполагают работу школьников со средствами условно-графической наглядности, а именно: с контурной картой («Определите на контурной карте»); с атласом или настенной картой («Покажите на карте», «Используя карту, расскажите о местоположении»); с картосхемами («Используя картосхему, расскажите») и т.п.

Контрольные практические задания, направленные на проверку *хронологических* умений, предполагают работу школьников с линией времени, с хронологической таблицей, синхронистической таблицей и т.п.: «Составьте хронологическую/синхронистическую таблицу», «Определите век по году и по годам – век», «Определите по дате, какое событие произошло раньше, а какое позже» и т.п.

Сформированность *речевых* умений проверяется контрольными практическими заданиями, направленными на выявление наличия у школьников способности строить свою речь грамотно в соответствии с поставленной задачей: «Расскажите», «Опишите», «Объясните, почему...» и т.п. Эта система заданий направлена на выявление именно речевых умений, т.к. оценке подлежит степень грамотности, яркости, логичности, образности речи учащихся.

Проверка специальных исторических/предметных умений требует специального вида контрольных заданий, направленных на выявление умения определять сущность фактов, признаки исторических понятий, причин и следствий исторических событий и т.п.

Таким образом, по *объекту проверки* мы разделяем контрольные *практические задания* на следующие *виды*:

1. Задания *аналитического* характера – на выявление сформированности универсальных умственных действий (УУД – см. ГОС):

- 1.1. Задания на сравнение.
- 1.2. Задания на выделение главного.
- 1.3. Задания на анализ текстов, аудиовизуальных материалов и т.п.
- 1.4. Задания на доказательство тезиса.
- 1.5. Задания на обобщение и т.п.

2. Задания *предметного* характера – для проверки уровня сформированности специальных предметных умений:

- 2.1. Задания для проверки речевых умений.
- 2.2. Задания для проверки хронологических умений.
- 2.3. Задания для проверки картографических умений.
- 2.4. Задания для проверки умения определить сущность факта, признаки исторических понятий, причины и следствия исторических событий и т.п.

Следует отдельно отметить то, что все эти задания носят репродуктивный характер («делай с нами, делай как мы» – по образцу). Выполнение их происходит как процесс отработки уже известного способа деятельности, который отражен в письменной инструкции, которую учителя

называют «памятка». Поскольку задания носят репродуктивный характер, то максимальный уровень учебных достижений оценивается соответственно оценкой «хорошо» что в разных шкалах оценки составляет: а) 4, 4-, 4+ бала по 5-бальной шкале; б) 7,8,9 по 12-бальной; в) 75-89 – по 100-бальной.

Результаты усвоения операционного компонента содержания образования должны быть представлены учащимися учителю *в материализованном виде* – план текста, схема, контурная карта, сравнительная таблица, хронологическая таблица и т.п. [137]. Иначе говоря, результат выполнения контрольного практического задания всегда имеет материализованную форму. По форме *проведения* проверки мы также разделяем контрольные практические задания на индивидуальные, фронтальные, групповые. *Индивидуальные* контрольные практические задания составляются учителем с целью учесть при проверке возможности каждого ученика. Выполняются они в условиях самостоятельной практической работы. *Фронтальные* задания учитель составляет для всего класса и предлагает их (одно или несколько) всему классу одновременно. Ученики выполняют эти задания в ходе самостоятельной практической работы, но задания для всех (или группы учащихся – по вариантам) одинаковое, поэтому мы и определили их как фронтальные. *Групповая* форма проведения проверки умений учащихся включает организацию самостоятельной работы учащихся в парах или в малых группах. В этом случае оценивается материальный результат работы каждого ученика при учете степени его участия в работе группы.

Таким образом, система *приемов и средств* проверки усвоения учащимися учебных умений на уроках истории соответствует объектам проверки (мыслительные, речевые, предметные), а *формы* проверки умений учащихся определяются условиями ее проведения. В связи с этим мы можем сделать вывод, что приемы, средства и формы проверки умений на уроках истории соответствуют цели, задачам и характеру операционного компонента содержания исторического образования, а также тому виду деятельности учащихся (практическая), которая обеспечивает усвоение операционного компонента содержания образования.

Правильное, эффективное, соответствующее памяткам, *применение умения*, т.е. успешное выполнение школьниками практического задания, является *критерием сформированности умений*. Если количество учебного времени, отведенное на выполнение задания, соответствует сложности задания и уровню подготовленности учащихся, то практическая деятельность учащихся в таких условиях становится эффективной, приобретает личностный смысл для школьников, поскольку обеспечиваются условия для достижения школьниками успеха в этой работе.

Функциональным положительным *результатом творческо-поисковой деятельности*, направленной на усвоение творчески-поискового компонента содержания исторического образования, является тот положительный опыт решения учебных проблем на материале истории, который приобретает

ученик. *Средством проверки* в данном случае является *система проблемных задач* к каждому уроку. Используя проблемные/творческие задания, учитель организывает творческо-поисковую деятельность учащихся. Если время, которое отводится на решение проблемных заданий, соответствует их сложности, а также уровню сформированности у учащихся мыслительных умений и степени развития их творческих способностей, то это обеспечивает эффективность деятельности и успех в работе. Результаты творческо-поисковой деятельности учащиеся предъявляют учителю в форме доказательств/обоснований собственной позиции, тезиса, мысли, суждения, мнения историческими фактами, делая это устно или письменно.

По результатам и характеру творческо-поисковой деятельности *контрольные творческо-поисковые задания* мы разделяем на два вида:

1) проблемно-поисковые – направлены на поиск аргументов, доказательств, способов, оснований, т.е. необходимых исторических фактов, документов, свидетельств;

2) творческие – направлены на создание на основе знаний исторического материала собственных исторических представлений о прошлом в форме какого-то творческого продукта/произведения (рассказа, рисунка, аппликации, эссе...).

В свою очередь проблемно-поисковые задания, в соответствии с их предметом проверки, мы разделяем на следующие виды:

а) задачи, связанные с информационным компонентом содержания исторического образования и направленные на поиск сущности фактов, понятий, связей, конкретно-исторических смыслов;

б) задачи, связанные с операционным компонентом содержания исторического образования и направленные на поиск способов действия;

в) задачи, связанные с ценностно-смысловым компонентом содержания исторического образования и направленные на поиск морально-эстетических смыслов прошлого.

При этом поисковый характер остается той общей чертой, которая определяет их как проблемно-поисковые задания.

В связи со сказанным выше оценка результата усвоения учащимися творческо-поискового компонента содержания исторического образования имеет несколько критериев.

Первый критерий – способность учащихся использовать метакомпонент мышления (алгоритм творческо-поисковой деятельности) для решения учебных проблем на историческом материале, т.е. степень активности мышления в момент осмысления нового материала, при использовании исторических знаний для решения проблемно-поисковых задач (оперативность знаний).

Второй критерий – способность учащихся использовать метакомпонент мышления (алгоритм творческо-поисковой деятельности) для поиска *новых способов действия*, или перенос приобретенных умений в новые условия, для проработки нового исторического материала. При этом

ученик проявляет поисковую активность и показывает самый высокий, творческий уровень усвоения *умений*, о чем свидетельствует свободное и эффективное применение умений в новых для ученика условиях (умение применять известные способы деятельности на новом историческом материале).

Третий критерий – способность учащихся использовать собственные моральные и эстетические ценности как основу собственных оценочных суждений, для поиска морально-эстетических смыслов исторических событий. Использовать метакомпонент мышления (алгоритм творческо-поисковой деятельности) для определения ценностей человеческой жизни, нравственно-эстетических смыслов изучаемых событий, поступков исторических деятелей.

Методической наукой установлено, что именно способность ученика к поисковой и творческой деятельности, к выполнению поисковых и творческих заданий имеет важное диагностическое значение. По степени способности и готовности учащихся к решению проблемных или творческих заданий нами было определено пять уровней: нулевой, начальный, средний, достаточный и высокий.

На *нулевом* уровне (оценка 0 баллов) ученик сам отказывается от творческо-поисковой деятельности как средства самореализации, даже не начинает выполнение творческо-поискового задания.

На *начальном* уровне (2 балла) ученик приступает к решению, но алгоритмом творческо-поисковой деятельности не владеет и решить проблему не может, хотя в ту или ту мысль иногда высказывает, но на вопрос: «Почему ты так думаешь?» всегда отвечает: «Не знаю».

На *среднем* уровне (3 балла) чаще и более уверенно выражает соответствующую гипотезу, но аргументирует слабо, поиск соответствующих решению аргументов ограничен.

На *достаточном* уровне (4 балла) ученик высказывает предположение, идет путем поиска доказательств для его обоснования, может привести достаточное количество аргументов, но некоторые из них не соответствуют решаемой проблеме (излишни).

На *высоком* уровне (5 баллов) учащийся свободно владеет алгоритмом творческо-поисковой деятельности, активно ищет исторический материал для обоснования и доказательства своей точки зрения (или заданной позиции) и потом приводит необходимое и достаточное количество фактов для обоснования высказываемого мнения, суждения, занимаемой позиции.

Функциональным положительным **результатом ценностно-смысловой (оценочной) деятельности** учащихся, направленной на усвоение ценностно-смыслового компонента содержания школьного исторического образования являются определенные эмоционально-ценностные отношения учащихся к фактам прошлого, историческим событиям и поступкам, о которых шла речь. *Форма*, в которой ученики проявляют переживания

собственных отношений, представляет собой оценочные суждения и высказывания.

Средством выявления этих результатов является *система контрольных оценочных (ценностно-смысловых) заданий* к теме урока, к разделу, курсу. *Приемом* проверки результатов ценностно-смысловой деятельности учащихся является разработка, постановка учителем и выполнение учащимися *контрольных оценочных (ценностно-смысловых) заданий*.

Критерием результативности ценностно-смысловой деятельности учащихся является осознанное переживание учащимися личностного отношения к событиям прошлого, и на этой основе – способность учащихся к собственной самостоятельной, свободной, осознанной и аргументированной оценке исторических фактов (на основе личностных духовных и жизненных ценностей), которая выражается в форме оценочного суждения, которое и представляет собой функциональный положительный результат ценностно-смысловой (оценочной) деятельности учащихся.

Итак, способность/готовность ученика к личностной оценке событий прошлого является, на наш взгляд, главным и общим критерием эффективности процесса личностно-ориентированного обучения истории в школе, так как свидетельствует:

а) о духовном развитии личности, о том, что мир ее жизненных и духовных ценностей является осознанным и действенным;

б) о готовности к оперированию усвоенной исторической информацией для обоснования личного мнения;

в) о готовности к активной творческо-поисковой деятельности на историческом материале;

г) о сформированности предметных и общих умений и способности личности использовать их в условиях демонстрации собственной позиции, отстаивания точки зрения и активного продвижения своего мнения.

По этому критерию определено пять уровней достижений учащихся в ценностно-смысловой деятельности, направленной на овладение ценностно-смысловым компонентом содержания образования: нулевой, начальный, средний, достаточный, высокий.

Нулевой свидетельствует о том, что ученик не способен на собственную оценку и отказывается от выполнения оценочного задания (0 баллов).

Начальный уровень (1-2 балла) свидетельствует о том, что ученик *иногда* дает адекватную эмоциональную оценку историческим событиям или личностям (на уровне эмоциональных переживаний улавливает нравственно-эстетический смысл фактов), но не осознает собственную систему ценностей и поэтому не может аргументировать свою оценку, его ответ носит односложный характер, типа: «нравится», «не нравится», «хорошо», «плохо», «ужасно», «прекрасно» и т.п.

Средний уровень (3 балла) свидетельствует о том, что ученик эмоционально адекватно оценивает нравственно-эстетический смысл исторических событий, приводит некоторый набор аргументов для обоснования своей нравственно-эстетической оценки, но этот набор слишком ограничен (не полон) или даже ошибочен.

Достаточный уровень (4 балла) свидетельствует о том, что ученик эмоционально переживает и рационально осознает морально-эстетический смысл исторических событий, при этом осознает собственную систему жизненных и духовных ценностей, сопоставляет их и дает свою оценку (факту, поступку). При этом, количество аргументов для обоснования личной позиции и точки зрения носит необходимый и достаточный характер.

Высокий уровень (5 баллов) свидетельствует о том, что ученик переживает, осознает морально-эстетический смысл исторических событий в соответствии с собственной системой духовных и жизненных ценностей, при этом подтверждает собственную оценку необходимым, а порой и избыточным количеством верно подобранных аргументов; в ходе выполнения оценочного задания демонстрирует высокий уровень оперативности знаний и умений.

Положительным функциональным результатом **коммуникативной (интерактивной) деятельности** учащихся является приобретение учащимися опыта эффективного, взаимоуважительного, «понимающего» общения, который проявляется в отсутствии конфликтов, в комфортном и доброжелательном 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).

Владение знаниями о нормах продуктивного взаимодействия и удачное использование техник комфортного, уважительного общения, положительное эмоциональное восприятие и переживание этого процесса, личностное стремление к взаимодействию с другими людьми, быстрое включение в режим взаимодействия и является *критерием* усвоения учащимися этого компонента содержания исторического образования.

Результаты коммуникативной деятельности, хотя и представлены в индивидуальном опыте, но определяются степенью включенности личности в групповую работу. Если все члены группы овладели техниками эффективного общения, то они рационально распределяют роли в группе, прислушиваются друг к другу, с уважением относятся к любому мнению, активно включаются в работу, быстро и продуктивно выполняют задания.

Приемом проверки результатов коммуникативной деятельности учащихся является предоставление учителем и выполнение учащимися интерактивных заданий.

Средством проверки являются контрольные интерактивные задания, которые направлены на выявление результатов именно коммуникативной деятельности. Интерактивные задания мы можем разделить на три вида:

1) направленные на выявление характера личностных эмоциональных переживаний и уровню самооценки учащихся как результат процесса взаимодействия. Форма, в которой эти задачи представляются, может быть организована либо в виде устного опроса, либо в виде письменного анкетирования учащихся;

2) направленные на взаимную оценку поведения учащихся в процессе совместного труда. Форма, в которой они выполняются, является беседа с высказыванием оценочных суждений;

3) задача так называемого ролевого характера. Учитель дает ученикам возможность оценить продуктивность их межличностного общения с точки зрения его педагогической, «взрослой» позиции. Учащиеся высказывают мнение по этому поводу в виде оценочных суждений с позиции «педагога». При этом, школьники раскрывают свои впечатления, переживания, чувства, стараясь говорить о своих эмоциях, но не давать оценки другим участникам взаимодействия. Избегать местоимения «ты».

Готовность и способность учащихся к толерантному, эффективному (проявляется в результатах совместного труда) *общению является критерием* определения результата усвоения учащимися коммуникативного компонента содержания образования. Однако, результаты коммуникативной деятельности носят в основном психологический характер, а на функциональном уровне они представляют собой результаты познавательной, практической, ценностно-смысловой, коммуникативной деятельности и оцениваются соответствующе (см. выше).

Таким образом, функциональные результаты обучения обусловлены целями, содержанием, методами исторического образования, актуальными потребностями и способностями субъектов обучения. В личностно-ориентированном обучении *содержание* исторического образования носит комплексный характер и отвечает, как целям обучения, так и потребностям, и способностям личности. *Методы* организации учебной деятельности учащихся направлены на актуализацию духовных и психологических потребностей учащихся, обеспечивают достижение целей и усвоение содержания личностно-ориентированного обучения. Они включают: метод организации познавательной, практической, творчески-поисковой, ценностно-смысловой, коммуникативной деятельности учащихся. *Результаты* личностно-ориентированного обучения являются элементом единой системы и представлены комплексом, который состоит из определенного количества приобретенных *знаний*, отработанных *умений*, решенных учебно-исторических *проблем*, пережитых эмоционально-ценностных *отношений* и высказанных *оценочных суждений*, проведенных актов успешного *взаимодействия*.

Таким образом, педагогической теорией и практикой доказано, что *приемы, средства и формы проверки функциональных результатов* личностно-ориентированного обучения на уроках истории *адекватны*:

- характеру дидактической цели (познавательная, развивающая, воспитательная);
- компоненту *содержания* исторического образования (информационный, операционный, творчески-поисковый, ценностно-смысловой, коммуникативный), усвоение которого школьниками диагностируется;
- *виду деятельности* учащихся, которая обеспечивает усвоение данного компонента содержания и достижение данной цели (познавательно-репродуктивная деятельность, практически-репродуктивная, творчески-поисковая, ценностно-смысловая, интерактивная/коммуникативная).

Установлено, что *главным приемом проверки* является: *постановка учителем учебного задания* определенного вида; *надлежащее выполнение* его учащимися; *проверка и оценка* учителем степени совпадения полученного результата эталону.

Средством проверки определена *система учебных заданий*, которая отвечает всем компонентам (факторам) системы личностно-ориентированного обучения. Представители психологической науки отмечают, что осознанная практика становится источником развития *интеллекта* лишь при тех условиях, когда уровень трудности задания соответствует уровню психологического развития индивида, обеспечивая обратную связь информации с индивидом, предоставляя возможность повторения и позволяя исправлять ошибки [387, с. 17]. Именно на этом мы делаем акцент в личностно-ориентированном обучении: если уровень трудности заданий соответствует уровню индивида, его потребностям и возможностям, его личностной и интеллектуальной направленности, то это создает условия для успешного продвижения его на пути психологического и духовного развития, а ситуация успеха обеспечит и побудит к дальнейшим усилиям на пути самосовершенствования.

Средством организации различных видов учебной деятельности, а соответственно и *средством* развития определенных видов интеллекта личности, актуализации эмоционально-ценностных отношений, а также *средством* проверки результатов обучения истории в школе является *система учебных заданий*, состоящая из заданий различных видов:

В эту систему входят следующие виды *заданий*:

- познавательные задания репродуктивного характера;
- практические задания репродуктивного характера;
- творчески-поисковые задания;
- ценностно-смысловые (оценочные) задания: 1. а) на конкретно-историческую, б) нравственную, в) эстетическую оценку; 2. а) на выбор точки зрения, позиции, оценки; б) на оценку в условиях ролевой ситуации; в) на личностную оценку исторического факта, явления, процесса, персоны.

- интерактивные задания.

Использование такой системы заданий, составленной в соответствии с теоретическими принципами личностно-ориентированного обучения, позволяет учителям, во-первых, организовывать различные виды учебной деятельности учащихся на уроках истории, во-вторых, выявлять результаты обучения истории на разных этапах процесса.

Применение этой системы заданий осуществляется в трех функциональных направлениях.

Первое направление связано с необходимостью организовывать системную учебную деятельность учащихся на уроках и в домашней работе (организующая функция). Второе – с необходимостью контролировать работу учащихся в классе и дома (контрольная функция). Третье – с необходимостью диагностировать уровень готовности учащихся к тому или иному виду деятельности (диагностирующая функция).

Если целью заданий является *организация или контроль* за ходом и результатами учебной деятельности учащихся, то используется вся система заданий и ученики должны их выполнять без исключения.

Если же задача используется с целью диагностировать личностную *готовность* учащихся к тому или другому виду деятельности, их нужно применять в условиях *ситуации выбора*.

Итак, главным средством организации деятельности, контроля и диагностики функциональных учебных достижений учащихся является система заданий, которую учитель разрабатывает в соответствии с теорией и моделями личностно-ориентированного обучения истории в школе. Пример такой системы заданий дан ниже.

Приведем примеры **системы заданий** к теме из курса всемирной истории. Задания к теме: «Великие географические открытия: встреча цивилизаций».

(Выполнил студент 4 курса Д. Аникеев).

Урок 1, 2. Открытия европейцев. Причины и предпосылки великих географических открытий XV–XVI вв.

Познавательные задания репродуктивного характера.

Назовите понятие (термин), определение которого подано ниже:

1. Священники, которых отправляли для распространения христианства в Азию, Африку и Америку.

2. Быстроходный и легкий парусник, который изобрели португальцы в XV в. имел три мачты с прямыми и косыми парусами, мог двигаться при любом ветре, что давало возможность совершать на нем дальние поездки. На кораблях этого типа Колумб достиг берегов Америки.

3. Испанские искатели приключений, отправившиеся в Америку после ее открытия для завоевания новых земель.

4. Страны и территории, находящиеся под властью иностранного государства, лишённые политической и экономической независимости.

5. Название мифической страны, богатой золотом и драгоценными камнями, которую искали в Америке испанские завоеватели.

В предложенном перечне персоналий найдите один лишний. Обоснуйте Ваш выбор.

1. а) Христофор Колумб;

б) Фернан Магеллан;

в) Томас Торквемада;

г) Васко да Гама.

2. а) Христофор Колумб;

б) Фернан Магеллан;

в) Америго Веспуччи;

г) Васко да Гама.

3. а) Христофор Колумб;

б) Фернан Магеллан;

в) Америго Веспуччи;

г) Джеймс Кук.

Практические задания репродуктивного характера

1. Используя текст учебника, заполните предложенные таблицы:

Выдающиеся первооткрыватели раннего нового времени

Мореплаватель	Страна, которой служил	Хронологические рамки экспедиции	Корабли	Результаты экспедиции
Христофор Колумб				
Бартоломеу Диаш				
Фернан Магеллан				
Васко да Гама				
Америго Веспуччи				

Завоеватели Нового Света

Конкистадор	Хронологические и географические рамки экспедиции	Результаты экспедиции
Эрнан Кортес		
Франциско Писарро		

Наиболее известные цивилизации доколумбовой Америки

Название	Территория	Хронологические рамки эпохи	Социокультурные достижения
Ацтеки			
Майя			
Инки			

2. *Используя карту, покажите:*

- 1) маршруты экспедиций Колумба, да Гамы и Магеллана;
- 2) территорию, где проживали до открытия Америки, цивилизации ацтеков, инков и майя;
- 3) пути основных экспедиций конкистадоров.

3. Используя текст учебника, заполните логическую схему. Расположите утверждения в логической последовательности, отражающей причинно-следственные связи между событиями и процессами. (Впишите в нужном месте букву, соответствующую определенному утверждению, учитывая, что буква никак не связана с расположением утверждение в схеме, а есть лишь его условным значком).

- а) начало формирования мировой колониальной системы;
- б) Великие географические открытия;
- в) уничтожение коренного населения Америки;
- г) поиск морского пути в Индию;
- д) захват турками-османами территории Византии;
- е) порабощение африканцев;
- ё) недоступность сухопутного пути в Индию для европейских торговцев.

Творческие задания, проблемные вопросы.

1. Некоторые мыслители утверждают, что любая наука только тогда становится полноценной, когда она начинает использовать математику. Это хорошо понимал американский историк Уильям Дюбуа, который сделал важный вклад в исследование истории Африки. В частности, он наиболее основательно определил количество жертв работорговли. Представьте себя на месте Дюбуа и выполните решающую стадию расчетов, если известно, что:

- в Америку в течение XV-XIX в. было доставлено примерно 11 млн. чернокожих рабов;
- это число составляет лишь 65% негров, которых транспортировали на невольничьих кораблях (остальные 35% умирали на морском пути);
- при попытках захвата невольников в Африке было убито втрое больше людей, чем их транспортировали на невольничьих кораблях;

- общая же сумма потери Африкой «человеческих ресурсов» больше числа, подсчитанное Вами по результатам предыдущих действий, вдвое, поскольку аналогичным бизнесом занимались в это же время и арабы.

Сколько же миллионов жизней людей (убитых во время захвата, умерших в дороге и доставленных в Америку из Аравии) стоила работорговля Африке? Составьте формулу и осуществите подсчеты.

2. Отыщите «русский след» в географических открытиях XV, XVII, XVIII и начале XIX вв.

(Искать путешествие Афанасия Никитина в Индию, его произведение «Путешествие за три моря» («Хождение за три моря»); открытие землепроходцев; экспедицию Беринга и Чирикова в Америку; плавание Беллинсгаузена и Лазарева, во время которого была открыта Антарктида).

3. Найдите информацию (по собственному выбору и интересу):

а) о плавании китайского адмирала Чжэн Хэ (XV в.). Особое внимание обратите на масштабы экспедиции, а также на коренные различия в последствиях этих экспедиций для Китая (по сравнению с последствиями Великих географических открытий для Европы);

б) о деятельности Джеймса Кука и его судьбу;

в) об одной из цивилизаций доколумбовой Америки (майя, ацтеки, инки).

Найденные Вами материалы оформите в виде сообщения от 2-х до 5-ти страниц формата А 4, желательно в распечатанном варианте. В списке литературы, кроме учебника, должно быть, как минимум, два названия, на каждую из них обязательны ссылки в тексте.

Ориентировочный план таков:

А. Для доклада о первооткрывателях: личность исследователя; хронологические рамки экспедиции, ресурсы и пути (морем или сушей); результаты экспедиции.

Б. Для цивилизации доколумбовой Америки: название цивилизации; территория проживания; хронологические рамки и периодизация их истории (если такая есть в литературе); основные достижения материальной и духовной культуры; причины гибели.

Независимо от объема составьте собственный план сообщения, подготовьтесь изложить его основное содержание за 3-5 минут. Более высокой оценке представленной работы будет способствовать наличие приложений: иллюстраций, карт, фрагментов исторических документов. Титульная страница, список литературы и приложения не входят в основной объем.

4. Придумайте кроссворд или сканворд на одну из тем:

* Великие географические открытия (в общем);

* выдающаяся личность эпохи Великих географических открытий;

- * конкистадоры и их деяния;
- * цивилизации доколумбовой Америки (в целом);
- * одна из цивилизаций доколумбовой Америки.

5. Назовите известные Вам литературные произведения, кинофильмы, другие произведения искусств, посвященные Великим географическим открытиям и их важнейшим последствиям (кто является автором, основное содержание, доступны ли эти произведения для нас). Найдите в этих произведениях конкретно-исторический или этический смысл (как относятся авторы к изображенным ими личностям, событиям, процессам). Как проявляется взаимосвязь между искусством и историческим прошлым?

Ценностно-смысловые (оценочные) задания

1. Напишите доклад на тему: «Распространение табакокурения в Европе после Великих географических открытий». Готовя доклад, попробуйте ответить на вопрос: следует ли считать Колумба виновником «засилья курильщиков» в современном мире, или, может, дело в чем-то другом? Сравните мотивации курильщиков той эпохи и современников.

2. В источниках раннего нового времени нередко можно натолкнуться на совсем не позитивные высказывания в отношении Великих географических открытий для Западной Европы.

Так, Даниэль Дефо писал: «Было бы лучше, если бы морской путь к Индии никогда не был открыт».

Согласны ли вы с этим мнением? Почему существовало такое мнение, как вы считаете? (подобные взгляды были обусловлены тем, что изначально не Восток Западу, а именно Запад стал рынком сбыта для товаров Востока (ковров, сукна, некоторых предметов роскоши, драгоценностей, специй)). На эти товары далеко не первой необходимости был постоянный спрос. Платить же приходилось серебром и золотом (что вызывало отток драгоценных металлов из Европы, исчислялся десятками тонн за века). Однако для Европы был характерен динамизм экономического развития, что позволило со временем «обогнать» Азию, поэтому через несколько веков уже европейские промышленные товары были вне конкуренции на рынках Востока.

Есть ли у нас основания для высказываний, подобных словам Дефо? Почему в повседневной жизни мы часто выбираем иностранные товары? Какие «уроки» мы можем усвоить из истории противостояния Запада и Востока той эпохи?

3. Представьте, что Вы – участник первой экспедиции Колумба и ведете дневник. Напишите о своих впечатлениях от высадки на неизвестную землю.

Что вас больше всего поразило и почему? Что произошло после высадки? Как Вы оцениваете представленные события?

4. Встреча цивилизаций, которая состоялась в эпоху Великих географических открытий, предопределяла формирование в общественном мнении Европы определенных взглядов в отношении представителей других народов, причем далеко не всегда эти взгляды были положительными. Прочитайте отрывок из произведения французского мыслителя Гобино «Опыт о неравенстве человеческих рас»:

«Определенная часть человечества изначально лишена способности к цивилизации даже в наименьшей степени...

...Все люди, как утверждают защитники человеческого равенства, наделены равными интеллектуальными инструментами одной природы и одинаковой значимости. Итак, получается, что маленький мозг гурон (название одного из индейских племен – прим. авт.) содержат зародыши духа, которым отмечается англичанин или француз? Почему же тогда на протяжении многих веков они не изобрели ни печатного станка, ни паровой машины? Я имею право спросить у этого гурона, если он такой же, как и наши соотечественники, почему воины его племени не дали миру Цезаря или Карла Великого, и из-за какой досадной случайности его певцы и врачи не сделали ни Гомерами, ни Гиппократами?».

Наблюдаем ли мы примеры негативного отношения к лицам неевропейского происхождения в современной Европе? Если да, то каковы мотивы такого отношения? Как Вы относитесь к подобным утверждениям?

5. Представьте, что Вы – участник экспедиции Кортеса. Напишите о Ваших впечатлениях от этой экспедиции. Как Вы относитесь к делу, в котором участвуете?

Интерактивные задания:

1. Представьте себя на месте профессиональных историков – участников «круглого стола» по теме: «Великие географические открытия: встреча цивилизаций». Для выполнения следующего задания вам нужно разделиться на группы.

Первая группа – специалисты по истории Западной Европы; Вторая – африканисты; третья – американисты; четвертая – международники. Используя учебник и дополнительные материалы, первые три группы должны выделить ключевые последствия Великих географических открытий для «своих» континентов, а четвертая – для состояния системы международных отношений.

Каждая группа ищет дополнительные материалы, иллюстрации; группы определяют порядок и тематику выступлений (на всю группу – до 10 минут). Результат работы нужно представить на уроке систематизации и обобщения. Урок будет проведен в форме «круглого стола».

5.3. Психологические результаты обучения истории в школе

Психологи утверждают, что *функциональные результаты* обучения не являются единственными и всегда сопровождаются *психологическими результатами* (Н. Айзенк, Дж. Андерсон, Э. Эриксон, Е. Ильин, Ф. Райс, К. Роджерс, С. Рубинштейн, Р. Стернберг и др.).

Поэтому при оценке результатов процесса личностно-ориентированного обучения истории учитель должен учитывать, как функциональные, так и психологические результаты учебной деятельности школьников. Сознательно и целенаправленно выбирать методы, формы и средства их проверки.

Психологические положительные результаты обучения представлены новообразованиями в структуре личности, которые обеспечивают продвижение подростка на пути позитивной самореализации и идентификации (Е. Бондаревская, А. Булда, С. Подмазин, В. Сериков, О. Турянская, А. Фурман, А. Хуторской, И. Якиманская).

Как было указано выше, условием развития личности на уроках истории является процесс актуализации, переживания, осознания и развития собственной *системы эмоционально-ценностных отношений* к действительности.

В свое время выдающийся советский психолог С. Рубинштейн отмечал, что человек является личностью в силу того, что он сознательно определяет свое отношение к действительности. Поэтому, утверждал психолог, для человека важное значение имеет сознание не только как знание, но и как отношение, поскольку «личности не может быть без способности сознательно занять какую-нибудь позицию» [303].

Итак, *готовность* к личностной, осознанной, аргументированной и ответственной *оценке* событий прошлого является, на наш взгляд, главным психологическим *показателем* (критерием) эффективности процесса обучения истории в школе. Такая готовность проявляется в ситуации свободного выбора – или выразить собственное мнение, или воздержаться от этого. Человек, который имеет собственную позицию, свое мнение, точку зрения всегда желает ее выразить, потому что он к этому готов.

Следовательно, именно *готовность* обучающегося свободно занять свою осознанную, ответственную позицию и высказать аргументированную оценку определенного исторического факта/явления/процесса/лица, указывает на сформированность системы духовных и жизненных ценностей личности, осознанность ее эмоционально-ценностных отношений, и в то же время, на глубокое усвоение исторической информации. Иначе говоря, это указывает на личностную определенность ученика, его свободу в выборе собственной позиции и готовность к ответственности за нее, что по утверждению психологов и является признаком того, что человек идет путем личностного развития.

Итак, *готовность к действию, к решению* познавательных, практических, проблемных, оценочных, интерактивных задач является

показателем интеллектуальной силы личности, а осознание своей интеллектуальной силы обеспечивает успех человека в процессе самореализации.

Исследования показали, что *психологическим результатом* прикосновения к прошлому становится также «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 [6, с. 324]. Другие авторы определяют «Я-концепцию» как сознательное когнитивное восприятие и оценку индивидом самого себя [240, с. 221-223; 251].

По мнению американского психолога Э. Эриксона, положительным результатом обучения в школе является достижение подростком чувства личной состоятельности и, наоборот, отрицательным результатом обучения является возникновение чувства неспособности, неполноценности, неуверенности. Каждое из этих чувств способствует возникновению соответствующего личностного образа («Я – успешный/молодец...»; «Я – неудачник/«слабак...»»), которые в свою очередь эмоционально очень насыщены [387]. Э. Эриксон отмечает, что старшим подросткам присуще формирование личностной идентичности [290, с. 57; 157; 387]. Этот процесс формируется средствами сознательного личного выбора и усвоения ряда идентификаций, которые в свою очередь зависят от того, как семья, школа, другие люди, общество принимают этот выбор, признают/не признают значимость данной личности.

Э. Эриксон утверждает, что этап юности в жизни человека может иметь и негативный результат, которым является идентификационная диффузность, размытость собственного образа «Я», или его негативный характер. Чтобы предотвратить возникновение ролевой и идентификационной неопределенности, подросток должен сам оценить свои сильные и слабые стороны, научиться использовать их для получения положительного представления о себе и о том, каким он хочет стать в будущем [387, с. 59].

Таким образом, психологическая наука и достижения педагогической практики свидетельствуют, что еще одним психологическим результатом личностно-ориентированного обучения истории в школе является создание личностью *жизнеспособной теории самого себя*, которая состоит в ряде образов «Я», которые создают ее «Я-концепцию» [290, с. 221].

Рефлексивное осознание личностью собственной «силы» или «слабости» в учебном процессе, то есть собственный образ «Я» (или «Я – успешный», или наоборот, «Я – неудачник») – вот общий психологический результат обучения (Е. Эриксон, Дж. Маршал, К. Роджерс, Р. Стернберг). О выдающемся месте рефлексии в учебном процессе говорили и украинские, и российские ученые-педагоги, которые прорабатывают проблему личностно-

ориентированного обучения и воспитания (И. Бех, Е. Бондаревская, Б. Коротяев, С. Подмазин, С. Савченко, В. Сериков, А. Хуторской и др.).

Рассмотрим, какие *образы «Я-концепции»* подростков возникают как результат обучения истории в школе.

Во-первых, это те образы, которые актуализируются в процессе усвоения вышеупомянутых компонентов содержания исторического образования. Так, *психологическим результатом познавательной деятельности*, направленной на усвоение информационного компонента (знаний истории) является:

а) *в позитиве*: познавательное отношение к истории и личностный образ «Я – знаток истории, способен к познанию прошлого», ощущение успеха в познании, готовность и стремление к познавательной деятельности как к средству самореализации;

б) *в негативе*: негативное отношение к предмету, к историческому познанию, личный образ «Я – не способен к историческому познанию, не люблю историю», стремление избежать негативных ситуаций и переживаний, как следствие – отказ от процесса познания.

Психологическим результатом практической деятельности, направленной на усвоение операционного компонента содержания школьного исторического образования, является:

а) *в позитиве*: положительное отношение к практическим задачам и практической деятельности (актуализация и развитие практического отношения), личный образ «Я – умелый, способный к действиям»; переживание личной готовности к практической деятельности, стремление к ней как к средству 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 не готовности к выполнению практических задач, стремление избежать деятельности.

Психологическим результатом творческо-поисковой деятельности учащихся, направленной на усвоение творчески-поискового компонента содержания школьного исторического образования является:

а) *в позитиве*: позитивное отношение к творчески-поисковым задачам и деятельности на уроках истории, личный образ «Я – исследователь, способный к решению исторических проблем»; ощущение готовности и способности к поиску и творчеству;

б) *в негативе*: негативное отношение к задачам проблемного характера, образ «Я – не способен решать проблемы», стремление избежать решения исторических проблем, отказ от выполнения проблемных заданий на уроках истории в связи с субъективным ощущением их сложности.

Психологическим результатом оценочной (ценностно-смысловой) деятельности учащихся, направленной на усвоение ценностно-смыслового компонента содержания исторического образования, является:

а) *в позитиве*: осознанное нравственное и эстетическое отношение к событиям прошлого, адекватные переживания нравственных и эстетических смыслов исторических событий, возникновение личных образов «Я – человек, Я – личность», ощущение собственной причастности к трагическому, героическому и духовному в прошлом, отзывчивость; готовность к ответственной и свободной личностной моральной или эстетической оценке исторических событий;

б) *в негативе*: размытость морально-эстетических чувств и переживаний, состояние «эмоциональной глухоты», которое характеризуется позицией «мне безразлично, меня не касается», и как результат – отказ от осознания и переживания прошлого, от собственной нравственной и эстетической оценки исторических фактов, как от чего-то не актуального, лишнего, избыточного.

Психологическим результатом интерактивной деятельности учащихся, направленной на усвоение коммуникативного компонента содержания исторического образования, является:

1) *в позитиве* – ценностное отношение обучающихся к процессам взаимодействия с одноклассниками, личный образ: «Я признан, принят другими; я – часть коллектива»; личностная позиция в отношении других: «Я принимаю людей, которые рядом, мой класс – значимый для меня коллектив, у меня есть друзья, отношением которых я дорожу», состояние эмоционально-психологического благополучия, устойчивого стремления и готовности к общению.

2) *в негативе* – чувство отчужденности, сложности процесса общения, негативные переживания, связанные: а) с негативным образом себя («Я – не заслуживаю уважения», «Я – лишний»); б) с негативным образом других людей («Они – не принимают меня, они лучше меня...» или «Они не достойны моего внимания и общения»); состояние эмоционально-психологического неблагополучия, дискомфорта и эмоционального напряжения в условиях необходимости общения.

Итак, *психологическими результатами обучения истории* в школе становятся те образы «Я», которые возникают у учащихся в процессе обучения.

По содержанию (в соответствии с компонентами содержания образования, видами учебной деятельности, видами пережитых эмоционально-ценностных отношений) мы выделяем следующие *положительные* образы «Я», на возникновение которых должен целенаправленно влиять образовательный процесс на уроках истории: «Я – знаток истории», «Я – умелый», «Я – способный», «Я – человек», «Я – личность», «Я – партнер». Среди этих образов должен быть воспитан и образ «Я – патриот Родины», «Я – гражданин».

Учитель истории должен отдавать себе отчет в том, что школьное историческое образование имеет самое прямое воздействие на процесс идентификации подрастающей личности.

Поскольку именно осознанность собственного образа «Я» является психологической основой выбора личности, постольку в качестве показателя (критерия) психологического влияния процесса обучения на личность подростка мы выбрали осознанность учащимися тех образов «Я», которые возникают у них на уроках истории.

Психологическими результатами обучения истории в школе являются также процессы самосознания учащихся, связанные непосредственно с содержанием исторического материала.

История имеет большое влияние на развитие самосознания учащихся, на создание социального, реального и идеального образов «Я» в их «Я-концепции».

Формирование на уроках Отечественной истории социального образа «Я – концепции» ученика, через организованный поиск ответа на вопросы: «Кто Я?», «Я житель/гражданин какой страны?», «История какого народа – моя история, история моей семьи, моей Родины?» – является ведущей образовательно-воспитательной целью этого курса. Процесс обучения в этом случае приобретает большой психологический и духовный смысл, поскольку он способствует патриотическому, гражданскому самоопределению учащихся.

Если знания, как результат усвоения исторической информации, не обеспечивают процессов самосознания и самоопределения личности, то они теряют для нее личностный смысл.

По утверждению философа Ю. Давыдова, познание истории является главным условием личностного становления человека, влияния на развитие именно «исторической памяти» человека, т.е. на его знание о собственном происхождении, о своем детстве, о своих родственниках, о том, что он понимает под собственным бытием, какие события из прошлого связывает с собственным самосознанием, свободой, судьбой. Процесс школьного исторического познания влияет на развитие самосознания учащихся потому, что «именно историческая память (речь идет о культурной, исторической, а не механической памяти) – это самосознание конкретного человека в таком же измерении, как и самосознание народа» [104, с. 173].

Поэтому историческая память требует определенной степени развития личностного начала, осознание себя как «Я», самосознания. При наличии самосознания, возникает вопрос об изучении истории в школе как средстве развития социального (национального, религиозного, классового и т.п.) самосознания и социокультурной идентификации личности в подростковом возрасте.

Таким образом, именно процессы самоопределения, и, следовательно, культурного, социального, гражданского, исторического, личностного самосознания и должны быть важнейшим психолого-педагогическим результатом школьного исторического образования. Но первоочередным, базовым, решающим образом «Я» ученика, его главным ответом на вопрос «Кто Я?» должно стать твердое, ясное и ответственное понимание: «Я – Человек», «Я – гражданин».

Вспомним слова великого русского литератора и поэта Николая Некрасова: «Поэтом можешь ты не быть, но гражданином быть обязан!»

Тот факт, что историческое образование способно целенаправленно или естественным образом решать задачи социального, морального, психологического самоопределения человека, признают и психологи (К. Абрамс, Э. Эриксон, Ж. Пиаже, Дж. Маршал, Ф. Райс, Р. Стернберг, С. Рубинштейн), и историки (М. Бердяев, Б. Блок, Л. Гумилев, П. Сорокин, П. Флоренский, О. Шпенглер, А. Тойнби, К. Ясперс), и философы (Б. Богоявленский, Ю. Давыдов, Е. Никитин, М. Шелер, В. Феллер, В. Франкл).

Обобщая все вышесказанное, делаем вывод, что в личностно-ориентированном обучении существуют функциональные и психологические, позитивные и негативные результаты обучения истории в школе.

При этом существует закономерная связь между функциональными и психологическими результатами обучения.

Так, достижение учащимися положительных функциональных результатов в обучении способствует достижению позитивных психологических результатов, которые имеют отражение в положительных ощущениях, переживаниях, отношениях, а также в положительных образах «Я» и соответствующей им «Я-концепции» личности, в способности на этой основе к самоуважению и уважительному отношению к другим людям, к самоопределению в духовных и культурных основах собственной жизни, к гражданской идентификации.

Напротив, негативные функциональные результаты в обучении обуславливают возникновение негативных психологических последствий, в качестве негативных переживаний, отношений, негативных образов «Я», складывающихся в негативную «Я-концепцию» личности.

Задания

1. Обозначьте показатели по которым определялись результаты обучения в советские времена и в конце XX века.
2. Дайте определение категории «функциональным результатам обучения», покажите критерии и способы их определения. Дайте характеристику уровней полученных результатов обучения и средства их оценивания.
3. Дайте определение категории «психологические результаты обучения», покажите критерии и способы их определения.
4. Проанализируйте таблицу 5.8. «Модель личностно-ориентированного обучения истории в школе», используя данную модель, покажите закономерную взаимосвязь и взаимовлияние всех компонентов учебного процесса между собой в личностно-ориентированной системе. Обоснуйте, почему она названа личностно-ориентированной?

**МОДЕЛЬ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО
ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ**

Цели «зачем учить?»	Компоненты содержания образования «чему учить?»	Способы усвоения «как учить?»	Виды и приемы мотивации деятельности	Методы организации деятельности
Образование	<u>Информационный:</u> знания - фактов - понятий - связей - тенденций.	Познавательная деятельность: - восприятие - осознание - осмысление - запоминание - обобщение - систематизация	Актуализация познавательного отношения к действительности: “хочу знать”. Интересный, яркий факт, рассказ учителя, демонстрация картины, зачитывание текста, эпитафия и т.д.	Методы познания: объяснительно-иллюстративный, словесный, наглядный, словесно-печатный
Развитие	<u>Практический:</u> а) знания о способе деятельности; б) умения мыслительные - предметные	Практическая деятельность: - осознание структуры приема; - выполнение по образцу; - тренировка, упражнение; - “перенос”.	Актуализация практического отношения к действительности: “хочу уметь” - <u>Пример</u> истор. личности - Обоснование личной необходимости, полезности - Успешность...	Методы организации практической деятельности: объяснительно-иллюстративный; репродуктивный (упражнение); повторение.
	<u>Творческий опыт</u> - теоретического - практического - художеств. творчества (поиска) Опыт поисковой деятельности, направленной на поиск сущности исторических фактов, понятий, связей, тенденций	Творчески-поисковая деятельность: осознание проблемы; выдвижение гипотезы (определение направления поиска); поиск аргументов; доказательство (решение).	Актуализация творческого отношения к действительности: “хочу найти, создать” Конструирование проблемной ситуации, ситуации ПОИСКА	Методы творчески-поисковой деятельности Метод проблемного изложения Метод эвристической беседы Метод решения проблемных задач Исследовательский метод
Воспитание	<u>Ценностно-смысловой:</u> опыт эмоционально-ценностных отношений	Ценностно-смысловая деятельность: осознание смыслов: переживание смыслов:	Актуализация всей системы эмоционально-ценностных отношений:	Метод организации ценностно-смысловой деятельности:
	Коммуникативный, опыт общения, взаимодействия	Интерактивная. коммуникативная деятельность	Актуализация межличностных отношений	Метод организации коммуникативной деятельности

Средства организации деятельности	Формы организации деятельности	Критерии эффективности процесса	Виды и приемы проверки результатов обучения
<p>Познавательная деятельность: слово учителя, наглядный образ, иллюстративная наглядность, условно-графическая наглядность, предметная наглядность, тексты и т.д.</p>	<p>Урок изучения новых знаний; комбинированный; лекция работа с источником знаний.</p>	<p>Готовность к применению знаний при решении познавательных заданий.</p>	<p><u>Проверка:</u> Знаний ист. фактов («опишите», «расскажите»); знаний ист. понятий; знаний ист. связей. Психологический результат: «Я – историк»</p>
<p>Практическая деятельность: слово учителя образец (приема, действия) памятка с перечнем действий система заданий на организацию упражнений в практической деятельности</p>	<p><u>Урок</u> усвоения умений и навыков. <u>Практическое</u> занятие. <u>Лабораторное</u> занятие. <u>Домашние</u> упражнения</p>	<p>Готовность к применению умений, навыков при решении практических задач.</p>	<p><u>Проверка:</u> Знаний о способах деятельности. Сформированности умения, навыка “выполните...”. Задание на возможный выбор. Психологический результат – «Я – умелый»</p>
<p>Творчески-поисковая деятельность: слово, проблемный вопрос, проблемное задание, проблемная задача, “ситуация поиска”, “ситуация творчества”</p>	<p><u>Урок</u> применения знаний. <u>Семинар</u>. <u>Уроки творчества</u>. <u>Домашние творческие работы</u></p>	<p>Готовность к творчески-поисковой деятельности при решении проблемно-поисковых, творческих заданий.</p>	<p><u>Проверка:</u> Конструирование ситуации выбора: творческое или репродуктивное задание. Задания на поиск: сущности связи, Психологический результат – «Я – способен решать проблемы», «Я – способен создавать, творить»</p>
<p>Ценностно-смысловая (оценочная): слово, задание на выбор (ситуация выбора): а) значения, б) смысла, в) оценки, г) приоритетов д) отношения, е) личной позиции, точки зрения, мнения. “ролевые” задания а) представить себя “современником” изучаемой эпохи, б) представить себя “сторонником” или “противником” и т.п.</p>	<p><u>Нетрадиционные уроки:</u> Игры, Диспуты, “Суды”. <u>Собеседование</u>. Ролевая игра. Коллоквиум</p>	<p>Готовность к оценочной деятельности при решении оценочных, тестовых, поисковых заданий</p>	<p>Проверка достаточности и правильности в аргументировании. «Я – личность, готовая к самостоятельной оценке»</p>
<p>Коммуникативная (интерактивная) – задание на выполнение акта взаимодействия в той или иной форме</p>	<p>Интерактивный урок</p>	<p>Готовность к общению, к взаимодействию</p>	<p>Ситуация взаимодействия комфортна – «Я – партнер, Ты – партнер»</p>

**МИНИ МОДЕЛЬ
ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

Цель	Компонент содержания	Способ усвоения	Отношение, мотив	Приёмы актуализации отношений	Я-концепция Образ – Я
Образование	Информационный (знания)	Познавательная деятельность	Познавательное отношение: «Хочу знать!»	Яркий факт, проблема, «А что дальше?»	«Я – знаток», «Я – знаю»
Развитие	Операционный (умения)	Практическая деятельность	Практическое отношение: «Хочу уметь!»	Ясная задача, верное действие, ситуация успеха	«Я – умелый», «Я – могу...»
	Творчески-поисковый (опыт)	Поисковая, творческая деятельность	Поисковое отношение: «Хочу найти!», творческое: «Хочу создать!»	Проблемная ситуация, творческое задание	«Я – искатель», «Я – творец», «Я – решаю проблемы»
Воспитание	Ценностно-смысловой (опыт)	Оценочная, ценностно-смысловая деятельность	Нравственное отношение, эстетическое отношение: «Хочу быть...»	Ситуации выбора, роли, оценки	«Я – человек, гражданин, личность»
	Коммуникативный	Интерактивная деятельность (взаимодействие)	Межличностное отношение	Ситуация взаимодействия, общения	«Я – партнер, Я – значимый»

РАЗРАБОТКА УРОКА ЛАВРУК А.

Тема урока: Образование Египетского государства.

Тип урока: Урок усвоения новых знаний.

Цели урока:

Образовательная:

1. Усвоить понятия: ном, номарх, Мемфис, Каир, налог, повинности, государство, династия, фараон.
2. Усвоить факты: объединение Египта; социальные слои Египта; периоды истории Древнего Египта; власть фараонов.
3. Усвоить причинно-следственные связи: политическая сила Верхнего Египта – объединение Египта – создание единого могущественного государства; многочисленность родственников фараона – появление «армии» чиновников.

Развивающая:

Сформировать умения: правильно работать с контурной картой, делать выводы по прочитанному материалу и учиться выделять главное.

Воспитательная:

Вызвать чувство сопричастности к истории великой древней цивилизации.

Макроструктура:

Актуализация опорных знаний ученика – 6 мин.

Мотивация учебной деятельности – 3 мин.

Сообщение темы и задач урока – 2 мин.

Первичное восприятие учениками новой темы – 17 мин.

Осмысление – 9 мин.

Обобщение и систематизация – 4 мин.

Подведение итогов урока – 3 мин.

Домашнее задание – 1 мин.

Деятельность учителя.

Актуализация:

На прошлом уроке мы с вами разбирали тему: «Природа, население и хозяйство Древнего Египта». Давайте вспомним:

1. Почему Египет расположен только вдоль реки?
2. Какое значение в жизни египтян имели разливы Нила?
3. Что такое ремесло? Какие виды ремёсел существовали в Египте?

Мотивация:

Вся мировая цивилизация зародилась на Древнем Востоке. Древние римляне говорили «Экс ориентэ локс», что переводится, как «Свет идёт с Востока». А история Древнего Востока начинается с истории Юго-Восточной Азии. Именно тут, как вам уже известно, возникла одна из первых цивилизаций мира. *Какая это цивилизация?* Правильно, это Древнеегипетская цивилизация, одна из величественных и могущественных цивилизаций Древнего мира. А как образовалась, и развивалось это государство, мы познакомимся на этом уроке.

Сообщение темы и задач урока:

Открываем тетради и запишем тему нашего сегодняшнего урока: «Образование Египетского государства». Сегодня мы разберем, как и по каким причинам образовалось Египетское государство, и на каком этапе развития оно находилось в это время.

Изложение новой темы (первичное осмысление):

Египет состоял из нескольких десятков областей – *номов*. Их было более 40. Ном включал в себя город с прилегающими к нему сёлами и полями. Во главе нома стоял *номарх* – сначала родовой вождь, а потом наместник царя. Задание: *Запишите в тетради эти два понятия и их определения из учебника.*

Когда-то номы были небольшими и существовали самостоятельно. Потом все номы дельты Нила объединились в одно государство – Нижний Египет, царь которого носил корону красного цвета. На юге возникло другое государство – Верхний Египет. Его царь носил высокую белую корону. В 3000 г. до н. э. царь Верхнего Египта **Мина** завоевал Нижний Египет и создал единое могучее египетское государство со столицей **Мемфис** («Белые стены»), недалеко от современного Каира. С тех пор египетский царь стал носить двойную корону – белую, вставленную в красную и назывался царём Верхнего и Нижнего Египта. Знаками власти царя стали жезл и плеть, которые он держал в руках. Задание: *Как вы думаете, что обозначали эти два символа? (Дают варианты ответов).*

Правильно, жезл обозначал, что фараон всеми управляет, а плеть, что он покорил свой народ и возможно ему покорятся другие.

Задание: *Откройте контурную карту на с. 2 обозначьте цветом границы Египта после объединения Верхнего и Нижнего царства.*

Вся власть в Египте принадлежала царю. Вельможи, окружавшие царя, были его родственниками. В Египте существовала целая армия чиновников. Чиновники следили, чтобы каждый подданный платил налог в виде продуктов своего труда. Регулярно проводилась перепись населения. Огромное число писцов выполняли эту работу.

Значительную часть урожая земледельцы отдавали царю и храмам. Кроме того, они должны были ещё выполнять определённые повинности – работать на строительстве храмов, царских гробницах, принадлежавших царю и вельможам.

При царях Египет превратился в государство. *По вашему мнению, что такое «государство»? Какие его признаки? Но давайте запишем определение государства:*

Государство – это такая система власти, когда общий порядок поддерживается с помощью специальных людей и организаций – чиновников, надсмотрщиков, жрецов, армии.

Историю Древнего Египта учёные разделили на три периода: Древнее царство, Среднее царство и Новое царство. Задание: *Запишите в свои тетради годы существования этих царств, нанесите их на линию времени:*

Древнее царство – 3000 – 2800 гг. до н. э.

Среднее царство – 2800 – 1300 гг. до н. э.

Новое царство – 1580 – 1050 гг. до н. э.

Цари передавали власть наследникам. Царская власть имела династический характер. Династия – это ряд правителей, которые принадлежат к одному роду и наследуют власть друг за другом. *Как вы думаете, как же могла наследоваться власть? Как передавалась? (Называют варианты).*

Всего в Египте за много столетий сменилось 30 династий. Египтяне боялись вслух называть имена своих царей. Говоря о них, они употребляли выражение «Фер-О», то есть «Великий Дом». Отсюда возникло слово фараон, которое первыми стали употреблять греки.

Появляясь перед царем-фараоном, подданные падали «на животы свои» и целовали землю под его ногами. Задание: *Подумайте, что может означать этот факт? (Варианты).*

Осмысление объективных связей в изученном материале и раскрытие сущности изученных явлений:

1. Что такое государство? Докажи, что оно было в Египте?
2. Почему египетские цари стали носить двойную корону? Что это означало?
3. Какая власть была у писцов? Почему их уважали и боялись?
4. В Египте царская власть носила династический характер. Что это значило?
5. Каковы были главные обязанности подданных?
6. Прочитай Древнеегипетский текст «Стань писцом» и перечисли привилегии писцов.
7. Вспомни, кто такой фараон и как возникло это слово.
8. Представь, что ты стал фараоном. Ты бы изменил что-то в Египте или оставил всё как есть?
9. Как ты думаешь, правильно ли то, что египтяне выполняли повинности? Они работали во благо себе или во благо фараона и вельмож?

Обобщение и систематизация:

Сегодня мы с вами узнали, как Египет стал единым государством, как объединились два автономных царства в единую, могучую державу. Мы познакомились с понятием «государство», узнали, что же такое династия и попытались выяснить принцип наследования власти в Египте. На уроке мы выяснили, что учёные делят историю Египта на три периода, и каждый период отличается по степени своего развития. Узнали кто такой фараон, откуда происходит это слово, и какую власть он имел над своими подданными и над всем государством.

Подведение итогов урока:

Учитель проводит оценивание работы учеников. Выставляет оценки за активность в журнал и дневники. Поясняет, почему и за что были выставлены такие баллы.

Домашнее задание:

Параграф 9. Выполнить задания в конце параграфа.

Деятельность учащихся.**Актуализация:**

1. Почему Египет расположен только вдоль реки?

Ответ: Египет расположен в Юго-Восточной Африке. Африка – очень жаркий край. Дожди там выпадают редко, и всё время стоит нестерпимый зной. В Африке находится пустыня Сахара, покрытая одними песками, почва эта не плодородная и здесь практически ничего не растёт, а значит нельзя заниматься ни земледелием, ни скотоводством. Только одно место напоминает цветущий сад. Это долина реки Нил. Именно поэтому более 5 тыс. лет назад возникло Египетское государство.

2. Какое значение в жизни египтян имели разливы Нила?

Ответ: В Египте с Сахары веют сухие ветры, после чего все растения вянут, а сухая земля покрывается трещинами и не пригодна к земледелию. Когда летом вода поднимается, а потом спадает, то на берегах остаётся толстый слой плодородного ила. Земледелие было главным занятием в Древнем Египте. После разлива Нила земля становилась мягкой и не требовала больших усилий для обработки. Поэтому жители Египта могли выращивать на полях множество различных с/х. культур и тем самым кормиться целый год.

3. Что такое ремесло? Какие виды ремёсел существовали в Древнем Египте?

Ответ: Ремесло – это изготовление всевозможных предметов потреблению ручным трудом. В Древнем Египте существовали такие ремесленнические мастерские: кузницы, мастерские кожевников, мастерские сандальщиков, ткацкие мастерские, мастерские стекольщиков.

Первичное осмысление учеником новой темы:

Ученики внимательно слушают. По просьбе учителя записывают нужную информацию в тетрадь или выполняют задание в контурной карте. Когда по ходу рассказа учитель задаёт вопросы, ученики предлагают свои варианты ответов. Ответы корректирует учитель или другие ученики.

Осмысление объективных связей в изученном материале и раскрытие сущности изученных явлений:

1. Что такое государство? Было 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. Почему Египетские цари стали носить двойную корону? Что она означала?

Ответ: Когда-то в Египте существовали номы, которые были небольшими и самостоятельными. Потом все номы дельты Нила объединились в одно государство - Нижний Египет, царь которого носил корону красного цвета. На юге возникло другое государство – Верхний Египет. Его царь носил высокую белую корону. В 3000 г. до н. э. царь Верхнего Египта Мина завоевал Нижний Египет и создал единое могучее египетское государство со столицей Мемфис («Белые стены»), недалеко от современного Каира. С тех пор египетский царь носил двойную корону – белую, вставленную в красную и назывался царём Верхнего и Нижнего Египта. Корона была символом единовластия.

3. Какая власть была у писцов? Почему его уважали и боялись?

Ответ: Писцы регулярно проводили перепись населения. Так же они записывали собранный урожай и определяли, какая его часть достанется крестьянину, а какая отойдёт в пользу государства. Именно поэтому его боялись. Уважали его за то, что это были образованные и грамотные люди.

4. В Египте царская власть носила династический характер. Что это значило?

Ответ: Это значило, что цари передавали власть наследникам. Царская власть имела династический характер. Династия – это ряд правителей, которые принадлежат к одному роду и наследуют власть друг за другом.

5. Каковы были главные обязанности подданных?

Ответ: Подданные регулярно платили налог в виде продуктов своего труда. Значительную часть урожая земледельцы отдавали царю и храмам. Кроме того, они должны были ещё выполнять определённые повинности – работать на строительстве храмов, гробницах, принадлежавших царю и вельможам.

6. Прочитай Древнеегипетский текст «Стань писцом» и перечисли привилегии писцов

Ответ: «Писец освобождён от всех повинностей. Он свободен от всех работ», «...он не носит тяжёлую корзину, избегает судьбы гребца. Писец не знает, что такое работать на строительстве. Над ним не стоят многочисленные господа и хозяева», «Когда он появляется на людях, он красиво одет и ему все кланяются. Когда ищут умелого, находят его. Когда ищут грамотного, находят его»,

7. Вспомни, кто такой фараон и как возникло это слово.

Ответ: Фараон – это царь в Египте. Египтяне боялись вслух называть имена своих царей. Говоря о них, они употребляли выражение «Пер-О», то

есть «Великий Дом». Отсюда возникло слово фараон, которое первыми стали употреблять греки.

8. Представь, что ты стал фараоном. Ты бы изменил что-то в Египте или оставил всё как есть?

9. Как ты думаешь, правильно ли то, что египтяне выполняли повинности?

Если ученики готовы, то они самостоятельно обобщают материал и делают выводы. Если нет, учитель помогает им.

Ученики записывают домашнюю работу в дневник и подают его на оценку.

РАЗРАБОТКА УРОКА ЗАБЛОЦКОЙ Н.

Тема: Возникновение Древнеегипетского государства

Тип урока: усвоение новых знаний

Цель:

Усвоить факты, понятия, закономерности связанные со становлением Древнего Египта.

Сформировать умения учащихся: устанавливать взаимосвязи между природными условиями и хозяйством Египта, навыки работы с текстом, развитие речи, мышления.

Воспитать ценностное отношение к истории и культуре другой цивилизации.

Оборудование: карта Египта, таблица, схема, рисунок с изображением египтян. Учебник: О. Бондаровский, В. Власов. История Древнего мира: Учебник для 6 класса общеобраз. школы. – 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 (6 тыс. – 4 тыс. 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. Ирригационная 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 (с. 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	Бурные разливы Нила
Большое кол-во солнечных дней в году	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.

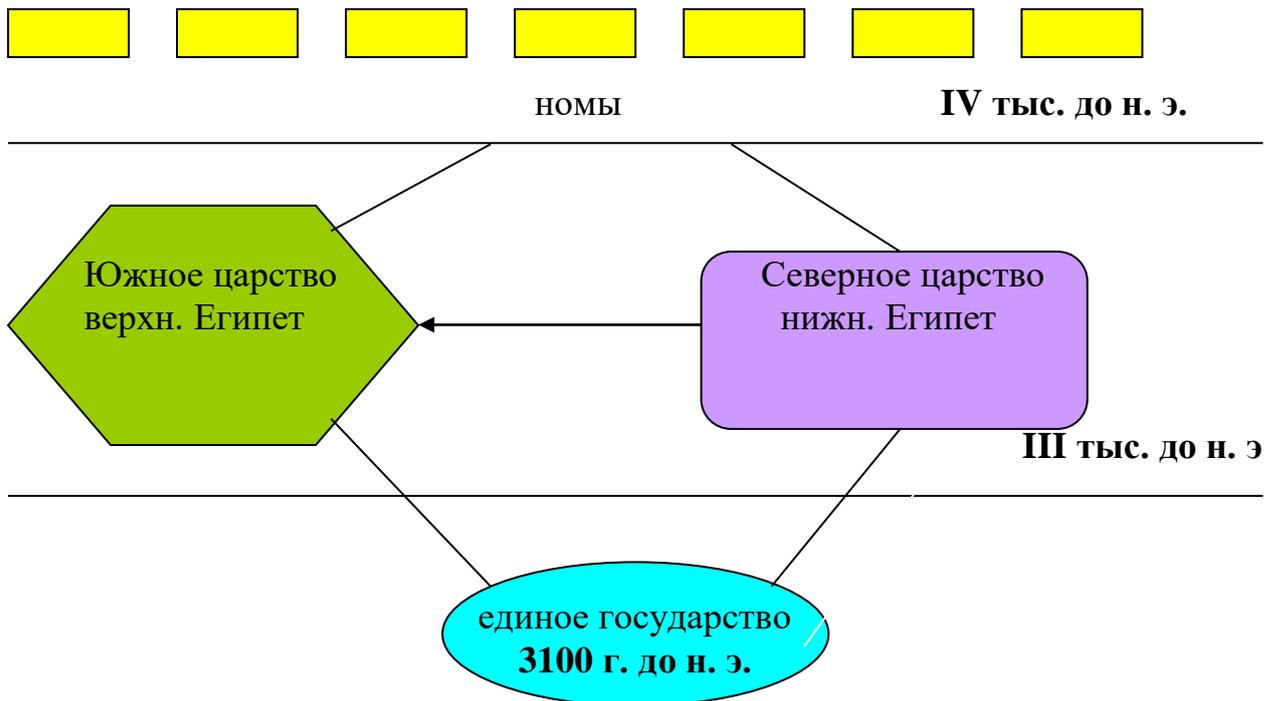
Раннее, чем у других народов, в Египте возникает неравенство и личная собственность (форма присвоения, при которой орудия труда и продукты принадлежат отдельным людям). Эксплуатация бедных слоев усиливалась. Пленников, которых ранее убивали, сейчас начали превращать в рабов. Их даже называли «живые убитые».

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 3100 г. 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 (с. 36-40);
2. Представь себя путешественником... Составь рассказ о своем путешествии по Древнему Египту?
3. Объясни, как ты понимаешь слова Геродота «Египет – дар Нила».

РАЗРАБОТКА УРОКА ЛАВРУК А.

Тема урока: Расцвет Древнеегипетского государства.

Тип урока: 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:

Ощущать морально-эстетические смыслы и ценности, которые включает в себя урок; привить ученику чувство ответственности перед выполнением заданий.

Макроструктура:

Актуализация опорных знаний ученика о способах деятельности – 5 мин.

Мотивация практической деятельности – 2 мин.

Постановка темы и цели урока – 2 мин.

Организация практической деятельности (в контексте с изучением нового материала) – 29 мин.

Обобщение и систематизация – 2 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?
4. Что такое памятка?

5. Что такое линия времени?

6. Напомните, как правильно работать у настенной исторической крарты

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 приобрело 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 с изучением 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 1551 г. 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.

Задание: Начертите в тетради таблицу «Фараоны Нового царства», которая представлена на доске и, по мере моего рассказа, заполните. Нужно отметить годы правления фараонов и что они сделали для Египта.

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. *Что мы запишем в таблицу под № 1? (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), он завоевал страны восточного Средиземноморья – Палестину и Сирию, страну на южных границах Египта – Нубию и другие. *Задание: Просмотрите в учебнике иллюстрации на с. 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 отметим в таблице 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»).

Задание: На с. 62 посмотрите на скульптурное изображение царицы Нефертити (3), опишите, как она выглядела.

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 1347 г. 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. *Заполним таблицу.*

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 тыс. 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.

Задание: Вы услышали рассказ обо всех выдающихся фараонах периода Нового царства. Кто из фараонов вам наиболее понравился как мудрый правитель? 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:

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.

Подведение итогов урока:

Учитель проводит оценивание работы учеников. Выставляет оценки за активность в журнал и дневники. 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.

Актуализация:

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 влияние 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 гг. до н. э.

Среднее царство – 2800 – 1300 гг. до н. э.

Новое царство – 1580 – 1050 гг. до н. э.

Организация практической деятельности в контексте с изучением нового материала:

Когда учитель просит учеников записать в тетради понятие или отметить что-либо на контурной карте, ученики выполняют задания, задают вопросы, если им что-то не понятно. На вопросы отвечает учитель или другие ученики.

Задание: Начертите в тетради таблицу «Фараоны Нового царства», которая представлена на доске и по мере моего дальнейшего рассказа вы её будете заполнять. Нужно отметить годы правления фараонов и что они сделали для Египта.

Фараоны нового царства.

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 гг. 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. Подобно остальным фараонам он использовал огромные массы пленных, захваченных в других странах, на принудительных государственных работах. Прославился также как зодчий. За время его правления было построено много новых храмов, которые поражают гигантскими размерами

Задание: Посмотрите в учебнике иллюстрации на с. 47. «Египетская армия во времена Тутмоса III». Как эта армия была построена?

Ответ: Впереди пешие войска, на колеснице едет предводитель с луком для стрельбы. Сзади него располагалось с обеих сторон по 2 блока воинов. В

каждом блоке находилось по три вида войск: первыми стояли лучники; вторыми были метатели копий, которые защищались щитами; третьи ехали колесницы с воинами, запряжённые лошадьми.

Задание: На с. 62 изображена статуя царицы Нифертити. Опишите, как она выглядела.

Ответ: Нифертити представляется нам, как величественная царица, со своим характером и амбициями. Это молодая женщина с нежными чертами лица, с лебединой шеей, большими удлинёнными глазами и завораживающим мечтательным взглядом.

Задание: Вы слышали обо всех выдающихся фараонах периода Нового царства. Кто из фараонов вам представляется вам наиболее мудрым правителем? Почему? За какие поступки и качества вы его считаете его лучшим?

Если ученики готовы, то они самостоятельно обобщают материал и делают выводы. Если нет, учитель помогает им.

Ученики записывают домашнюю работу в дневник и подают его на оценку. Если что-то не понятно по д/з, то задают соответствующие вопросы.

РАЗРАБОТКА УРОКА ЛАВРУК А.

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 – 10 мин.

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 письма 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 - на египетском. 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.

А 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 было много.

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». *Запишите значение этого слова себе в тетрадь.*

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? 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)

Вопросы на организацию 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 ученикам тратить такие большие усилия, чтобы овладеть знаниями? Если да, то 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.

Актуализация:

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 Хеопса – 137 м. 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.

Организация практической деятельности:

Задание: Выделите предложения, которые говорят о почётности профессии писца.

Ответ: «Мудрые писцы»; «Их имена сохраняются на века»; «Человек угасает, тело его становится прахом и только написанное слово заставляет вспомнить его устами тех, кто передаёт это в уста других».

Организация 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».

Организация ценностно-смысловой деятельности:

Ученики дают ответы на вопросы в соответствии с собственным пониманием моральных ценностей.

Записывают Д/З и подают дневники на оценку.

РАЗРАБОТКА УРОКА ЧИЖ М.

Тема урока: тематическая аттестация по теме «Древний Египет».

Тип урока: Урок контроля и коррекции.

Цель урока:

Проверить: достигнуты ли учеником образовательные, развивающие, воспитательные задачи данной темы. И какие компоненты содержания исторического образования по теме «Древний Египет» усвоены учениками. Подкорректировать допущенные ошибки по данной теме.

Макроструктура:

Мотивация. Определение темы, цели и задач урока. Инструктаж по выполнению учебных заданий – 2 мин.

Проверка сформированности знаний исторических фактов, понятий, связей на репродуктивном уровне – 10 мин.

Проверка сформированности умений на репродуктивном уровне – 10 мин.

Проверка способности учеников использовать знания и умения в стандартных условиях – 5 мин.

Проверка способности учеников применять знания и умения в творческо-поисковой деятельности – 10 мин.

Проверка способности учеников применять знания и умения в ценностно-смысловой деятельности – 10 мин.

Подведение итогов – 8 мин.

Деятельность учителя.

Мотивация. Определение темы, целей и задач урока:

Мы с вами уже изучили такую тему, как «Древний Египет». Мы узнали много новых и интересных фактов об образе жизни, истории и культуре Древних египтян. На сегодняшнем уроке, каждый из вас проверит, как хорошо он усвоил и понял эту тему. Нашей целью будет проварить знания каждого по данной теме. Насколько вы усвоили исторический материал.

Вашей задачей будет как можно точнее и правильнее ответить на поставленные вопросы и задания по теме: «Древний Египет»

Инструктаж по выполнению учебных заданий:

Для начала, уберите с парт всё лишнее. Должны остаться только двойной листок, ручка и атлас. Будет представлено 5 блоков вопросов. Первый блок оценивается от 1 до 4 баллов, второй – от 5 до 7 балла, третий – от 8 до 9 баллов, четвертый – 9-10 баллов и пятый – 11-12 баллов.

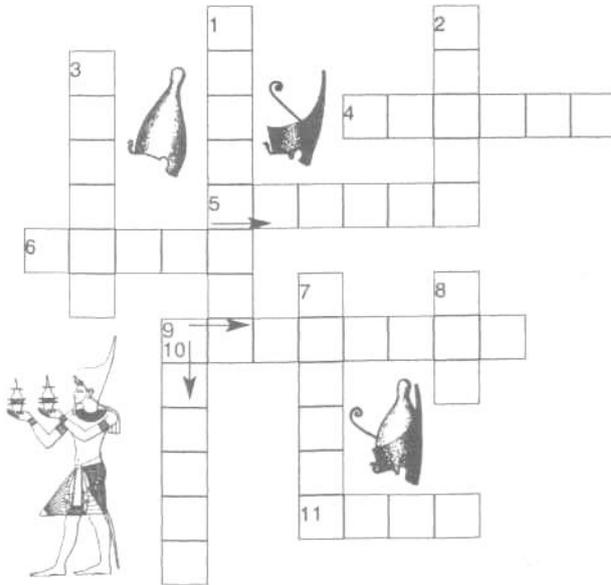
Вы выполняете задания, которые соответствуют вашему уровню знаний и умений

Подпишите листочки в правом верхнем углу, указав свою фамилию и класс. *Затем учитель приступает к распределению вариантов.* Напишите свой вариант и приступайте к работе. Задания не переписывайте.

Задания репродуктивного характера:

I Вариант:

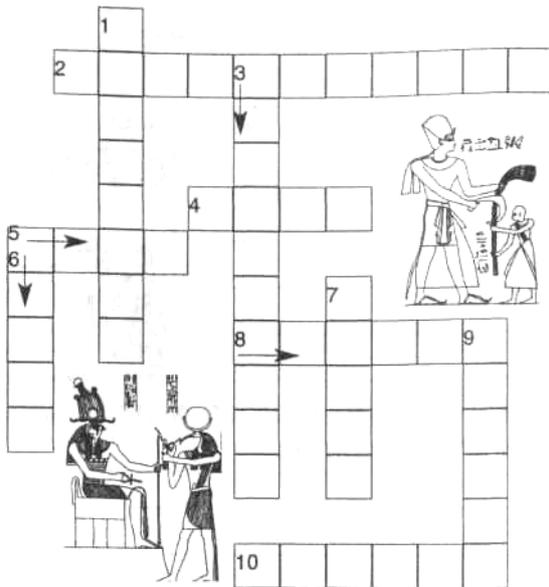
1. Назовите вдающихся фараонов Нового царства.
2. Какие виды ремёсел существовали в Египте?
3. К чему привило завоевание Египта племенами гигсосов?
4. Разгадай кроссворд.



1. Гробницы египетских правителей.
2. Египетский царь, которому соорудили самую большую из известных гробниц.
3. Греческое название государства Та Кемет
4. Египетский царь, для которого соорудили первую пирамиду
5. Первая столица Египта.
6. Люди, которые проводили религиозные обряды.
7. Слово, которое происходит от названия царского дворца Пер-О.
8. Река, в долине которой возник Египет.
9. Поколение правящих особ, которые были родственниками и правили один за другим.
10. Местность в русле Нила, названная так греками из-за сходства с 4 буквой греческого алфавита.
11. Области в Древнем Египте, которые имели свои политические и религиозные центры, войско и другое.

II Вариант:

1. Назовите основные занятия египтян.
2. Что клали в гробницу фараона?
3. К чему привели военные амбиции Тутмоса III?
4. Разгадайте кроссворд:



1. Гроб, в который клали мумию.
2. Вера во многих богов
3. Фараон, который прославился тем, что его гробницу в Долине царей нашли не разграбленной.
4. Бог Верхнего и Нижнего Нила, что приносит плодородность.
5. Рассказы, в которых воплощено представление древних людей о мире и его построение.
6. Специально обработанное и замотанное в полотно тело покойника.
7. Поклонение кому-, чему-нибудь.
8. Бог – защитник умерших, один из судей в царстве мёртвых.
9. Статуя льва с головой фараона, которая символизирует божественную силу египетского царя.
10. Бог – властелин «потустороннего мира».

Задания практического (репродуктивного) характера:

I Вариант

1. Используя атлас, дай ответ на вопросы:
 - А. На берегу какой реки возник Египет?
 - Б. Определите место положение Древнего Египта?
2. Напиши, что изображено на рисунке:



II Вариант:

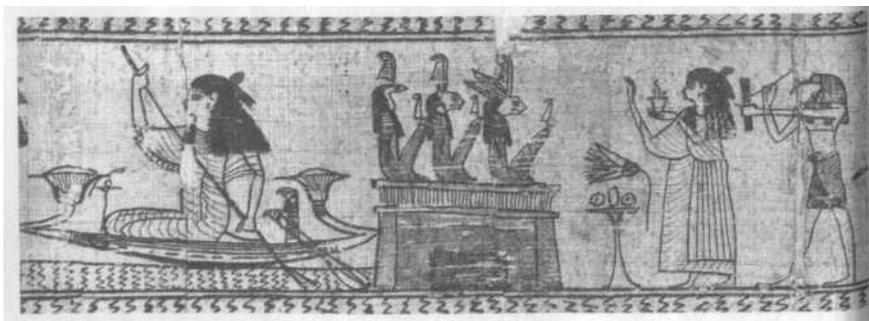
II Вариант:

1. Используя атлас, дай ответ на вопросы:

А. Какую часть Египта называют нижней? Где она находится?

Б. Где расположена первая столица Древнеегипетского государства?

2. Напиши, что изображено на рисунке:

**Задание на применения знаний и умений:****I Вариант**

Распредели утверждения, вписывая в таблицу соответствующие буквы:

Тутмос III	Эхнатон	Рамзес II

А. Воевал с могущественным Хеттским царством, про действия в одной из битв впервые сохранились точные сведения в письменных источниках, в изображениях на стенах храмов.

Б. Втрое увеличил территорию своего государства.

В. После его смерти все нововведения были отменены.

Г. Занял престол после смерти первой в истории женщины-правителя Хетшепсут.

Д. Стремясь ослабить египетское жречество, совершил религиозную реформу, объявивши единым вселенским божеством солнечный диск Атона.

Е. Реализуя идею мировой державы, совершил 17 военных походов в Азию, где завоевал Сирию.

Ж. Прославился как зодчий, в частности расстроил Карнакский храм в Фифах и построил множество новых храмов.

II Вариант:

Распредели утверждения, вписывая в таблицу соответствующие буквы:

Фараон	Вельможа	Простолюдин

А. Жил в глиняных, но высоких, чаще трёхэтажных домах с толстыми стенами, садом, ставком или бассейном.

Б. Жил в хижине из плетёного папируса, обмазанной илом.

В. Имел одежду, которая символизировала его божественное происхождение, обязательными элементами которой были парик и накладная борода, заплетённая в косу.

Г. Имел чётко регламентированную жизнь: в течение дня проводил приёмы, принимал участие в судебных заседаниях, прогулках и развлечениях.

Д. Каждый день носил набедренную повязку с широким поясом, в праздники – пояс с вышивкой и недорогие украшения.

Е. Одевался в царские одежды, приносил жертвы, слушал молитвы.

Ж. Жильё со вкусом обставлял кроватями, столами, креслами, сундуками, шкафами.

З. Из мебели: циновки, кресла из папируса, иногда – сундуками.

Задания на творческо-поисковую деятельность:

I Вариант

1. Выбери из перечисленного достижения древних египтян.

А. Считали мозг руководящим центром организма.

Б. Изобрели алфавит, который лёг в основу графики современных европейских языков.

В. Изобрели гончарный круг и ткацкий станок.

Г. Изобрели простой и удобный способ счёта и записи чисел, которые используем и мы.

Д. Изобрели письменность в виде иероглифов.

Е. Изобрели способ добычи железа, который широко использовалось в военном деле.

Ж. Хорошо разбирались в анатомии человека.

З. Чеканили собственные монеты.

И. Пользовались солнечными и водными часами.

К. Научились изготавливать тонкие и лёгкие шёлковые ткани.

Л. Вычисляли площадь треугольника, круга, поверхность шара, объём пространственных фигур.

М. Разделяли день на 24 часа.

Н. Практическая медицина соединялась с магией.

О. Сложилась специализация врачей.

П. Наблюдали за звёздами, в частности Сириусом.

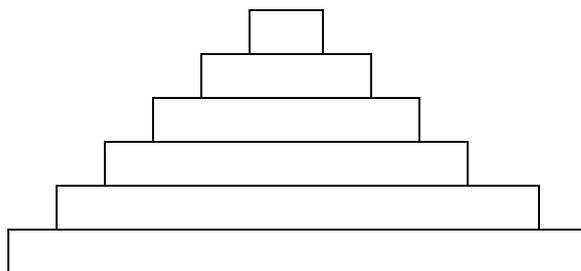
Р. Создали календарь (12 месяцев, 30 дней).

2. В Египте царская власть имела династический характер. Что это значило?

II Вариант:

1. Найди каждому представителю египетского общества соответствующее место в пирамиде, вписав нужные буквы.

А. Фараон. Б. Свободные ремесленники. В. Жречество, вельможи, чиновники, военачальники. Г. Рабы. Д. Служители храмов, ремесленники, врачи.



2. Что такое государство? Было ли оно в Египте?

Оценочные и ценностно-смысловые задания:

I Вариант:

1. Кем бы вы хотели «быть» в Древнем Египте: писцом, астрономом, лекарем, математиком и т.д. Почему?
2. Как ты относишься к тому, что при постройке пирамид нещадно эксплуатировалось местное население? По-твоему, цель оправдывает средства? Актуальна ли эта проблема в наше время?

II Вариант:

1. Кто из фараонов Нового царства вам наиболее понравился как мудрый правитель? За какие поступки вы его считаете лучшим?
2. Представь, что ты «стал» богом. Кому или чему бы ты покровительствовал? Какие человеческие качества поощрял в людях? Почему?

Деятельность учащихся.

Задания репродуктивного характера:

I Вариант:

1. Назовите владыков Нового царства.

Ответ: царица Хатшепсут, Эхнатон, Тутмос III, Рамзес II

2. Какие виды ремесел существовали в Египте?

Ответ. В Египте существовали такие виды ремесел: кузнечное дело, кожевенное, сапожное (сандальное), ткачество, стекольное ремесло.

3. К чему привело завоевание Египта племенами гиксосов?

Ответ: завоевание Египта племенами гиксосов привело к тому, что столетие Египет находился под их властью, а затем началось народное восстание, которое привело к полной независимости государства в 1551 г. до н.э. С этого времени начинается новый этап в истории Египта – Новое царство.

4. Разгадай кроссворд.

Ответы: 1. Пирамиды. 2. Хиопс. 3. Египет. 4. Яхмос. 5. Мемфис. 6. Жрецы. 7. Фараон. 8. Нил. 9. Династия. 10. Дельта. 11. Номы.

II Вариант:

1. Назовите основные занятия египтян.

Ответ: Основными занятиями египтян были: земледелие, ремесло, торговля.

2. Что клали в гробницу фараона?

Ответ. В гробницу фараона клали: статуи, колесницы, кровати, сундуки с драгоценностями и украшениями, кувшины с пищей. Т.е. все необходимое для «жизни» в царстве мертвых.

3. К чему привели военные амбиции Тутмоса III?

Ответ: военные амбиции Тутмоса III привели к тому, что за время его правления территория Египетского государства увеличилась в 3 раза, он завоевал страны восточного Средиземноморья – Палестину и Сирию, страну на южных границах Египта – Нубию и др. Он превратил Египет в могучую мировую державу.

4. Разгадайте кроссворд.

Ответы: 1. Саркофаг. 2. Многобожие. 3. Тутанхамон. 4. Хапи. 5. Мифы. 6. Мумия. 7. Осирис. 8. Сфинкс. 9. Анубис.

Задания практического (репродуктивного) характера:

I Вариант

1. Используя атлас, дай ответ на вопросы:

А. На берегу какой реки возник Египет?

Ответ: Египет возник на берегах реки Нил.

Б. Определите местоположение Древнего Египта?

Ответ: Древний Египет был расположен на Северо-востоке Африки. От Средиземного моря, от дельты Нила, до первых нильских порогов.

2. Напиши, что изображено на рисунке:

Ответ: на рисунке изображены сельскохозяйственные работы в Древнем Египте. Сначала женщины собирали урожай. Затем сеяли зерно. После шли быки, которые затаптывали зерна, для того, чтобы зерно не палило солнце и оно хорошо приросло в земле.

II Вариант:

1. Используя атлас, дай ответ на вопросы:

А. Какую часть Египта называют нижней? Где она находится?

Ответ: Нижней Египет находится на севере страны, приближаясь к Средиземному морю. Эту территорию называют – дельта.

Б. Где расположена первая столица Древнеегипетского государства?

Ответ: Первой столицей Египта, был Мемфис. Он располагался в Нижнем Египте, в дельте Нила.

2. Напиши, что изображено на рисунке:

Ответ: На рисунке изображено подземное царство. Душа умершего уплывает в потусторонний мир. Бог Тот перед алтарём с изображением богов, записывает добрые и злые дела умершего.

Задание на применения знаний и умений:

I Вариант

Распредели утверждения, вписывая в таблицу соответствующие буквы:

Тутмос III	Эхнатон	Рамзес II
А, Б, Г, Е	В, Д	Ж

II Вариант:

Распредели утверждения, вписывая в таблицу соответствующие буквы:

Фараон	Вельможа	Простолюдин
В, Г, Е	А, Ж	Б, Д, З

Задания на творческо-поисковую деятельность:

I Вариант

1. Выбери сиз перечисленного достижения древних египтян.

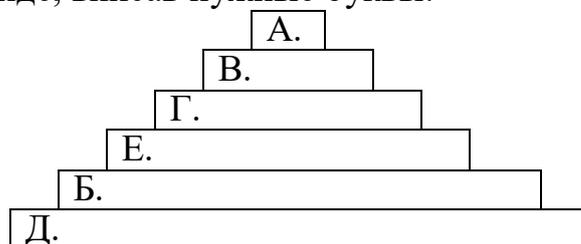
Ответ: Ж, И, Л, М, Н, О, П, Р.

2. В Египте царская власть имела династический характер. Что это значило?

Ответ: Это значило, что цари передавали власть наследникам. Царская власть имела династический характер. Династия – это ряд правителей, которые принадлежат к одному роду и наследуют власть друг за другом.

II Вариант:

1. Найди каждому представителю египетского общества соответствующее место в пирамиде, вписав нужные буквы.



2. Что такое государство? Было 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.

Задания на ценностно-смысловую деятельность

Ответы на систему ценностно-смысловых заданий учащиеся дают в соответствии с собственными ценностями, но используя знания данной темы.

Список литературы

1. Maslow A. H. Eupsyhan Management: A Journal / Maslow A. H., R. Irwin. – Illinois : Homewood., 1965. – p. 136.
2. Bollnow O. F. Existenzphilosophi und Paedagogik / O. F. Bollnow. – Stuttgart, 1962. – P. 91–115.
3. Nohl, H. Die paedagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. – Frankfurt am Main, 1961. – S. 65. // Философская мысль. – 2001. - №3. – С.35.
4. Murrey H. A. Exploration in Personality / H. A. Murrey. – N.Y., 1938. – 761 p.
5. Абишева, А. К. Проблема «Я» в философии и психологии / Абишева А. К. // Филос. науки. – 2002. – № 6. – С. 90–99.
6. Абрэмс, К. Аффективное развитие / К. Абрамс // Одаренные дети : пер. с англ. ; под общ.ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слущкого. – М., 1991.– С. 319–347.
7. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
8. Агибалова Е. В. Всемирная история. Средние века : проб.учеб. для 7 кл. серед. шк. / Е. В. Агибалова, Г. М. Донской, В. М. Духопельников ; под ред. М. О. Рудя. – К. : Освита, 1995. – 368 с.
9. Агибалова Е. В. Методическое пособие по истории средних веков : пособие для учителя / Е. В. Агибалова, Г. М. Донской. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1988. – 334 с.
10. Адлер А. Индивидуальная психология, её гипотезы и результат / А. Адлер // Психология личности : хрестоматия : в 2 т. / А. Адлер, под ред. Д. Я. Райгородский. – Самара, 2006. – Т. 1. – С. 163–178.
11. Айзенк М. Психология для начинающих / М. Айзенк. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
12. Актуальные проблемы современной исторической науки : [круглый стол] // Вопр. Истории. – 1992. – № 8/9. – С. 159-166.
13. Алексашкина, Л. Н. Дидактические аспекты преподавания истории / Л. Н. Алексашкина // Педагогика. – 1993. – № 3. – С. 11–16.
14. Алексашкина, Л. Н. Стандарты по истории: путь в школу / Л. Н. Алексашкина // Педагогика. – 2003. – №1. – С. 14–21.
15. Алексеева, В. Г. Ценностные ориентации личности и проблема их формирования / В. Г. Алексеева // Сов.педагогика. – 1981. – № 8. – С. 61–69
16. Альтшуллер Г. С. Как стать гением: жизненная стратегия творческой личности / Г. С. Альтшуллер, И. М. Верткин. – Минск : Беларусь, 1994. – 479 с.

17. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск : Университетское, 1990. – 560 с.
18. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 380 с.
19. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : ЛГУ, 1968. – 326 с.
20. Ангеловски К. Учителя и инновации : кн. для учителя / К. Ангеловски ; пер. с макед. В. П. Диденко. – М. : Просвещение, 1991. – 156 с.
21. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности : основы педагогики творчества / В. И. Андреев. – Казань : Казан.ун-тет, 1988. – 238 с.
22. Андреев Д. Л. Роза мира: метафилософия истории / Д. Л. Андреев. – М. : Руссико, 1991. – 286 с.
23. Андрюсев Б. Е. Опорные конспекты по истории древнего мира : 5 кл. : пособие для учителя / Б. Е. Андрюсев. – М. : Изд-во Владос-Пресс, 2001. – 96 с.
24. Андрюсев Б. Е. Опорные конспекты по истории средних веков : 6 кл. : пособие для учителя / Б. Е. Андрюсев. – М. : Изд-во Владос-Пресс, 2001. – 96 с.
25. Анисимов С. Ф. Духовные ценности: производство и потребление / С. Ф. Анисимов. – М. : Мысль, 1988. – 253 с.
26. Анискович, С. Древнее Двуречье и Передняя Азия: урок-викторина / С. Анискович // История : еженедел. прил. к газ. «Первое сентября». – 1996. – № 6. – С. 9–10.
27. Архангельский Л. М. Социально-этические проблемы теории личности / Л. М. Архангельский. – М. : Мысль, 1974. – 221 с.
28. Архангельский Л. М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности / Л. М. Архангельский. – М. : Знание, 1978. – 64 с.
29. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М. : Мысль, 1976. – 158 с.
30. Асмолов А. Г. Деятельность и установка / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1979. – 151 с.
31. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 104 с.
32. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
33. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: метод. основы / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.

34. Бахтин, М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. – 1986. – Ежегодник 1984-1985. – С. 80–160.
35. Бахтина О. И. Актуальные вопросы методики обучения истории в средней школе : пособие для учащихся / О. И. Бахтина, Н. К. Боголюбова, Н. И. Ворожейкина и др. ; под ред. А. Г. Колоскова. – М. : Просвещение, 1984. – 272 с.
36. Бердяев Н. А. О назначении человека / Н. А. Бердяев. – М. : АСТ : Хранитель, 2006. – 478с.
37. Бердяев Н. А. Смысл истории / Н. А. Бердяев. – М. : Мысль, 1990. – 173 с.
38. Берн Э. Игры в которые играют люди : психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры : психология человеческой судьбы : пер. с англ. / Э. Берн ; общ.ред. М. С. Мацковского. – М. : Спец. лит., 1996. – 400 с.
39. Бернадский В. Н. Методы преподавания истории в старших классах : стенография лекций, прочитанных в 1938–1939 учеб.г. / В. Н. Бернадский. . – Л. : Ленингр. гор. ин-т усовершенствования учителей, ист. ф-т, 1939. – 148 с.
40. Бершадский М. Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев. – М. : Центр «Пед. поиск», 2003. – 256 с.
41. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 190 с.
42. Беспалько, В. П. Стандартизация образования: основные идеи и понятия / В. П. Беспалько // Педагогика. – 1993. – № 5. – С. 16–25.
43. Бех, И. Д. Духовные ценности в развитии личности / И. Д. Бех // Педагогика и психология. – 1997. – № 1. – С. 124-129.
44. Библер, В. С. Нравственность. Культура. Современность : (философские раздумья о жизненных проблемах) / В. С. Библер // Этическая мысль. – М. : Политизд. – 1990. № 9. – С. 16–57.
45. Библер, В. С. Школа «диалога культур» / В. С. Библер // Сов.педагогика. – 1988. – № 11. – С. 29–34.
46. Блок М. Апология истории, или Ремесло историка / М. Блок ; пер. Е. М. Лысенко ; прим. и ст. А. Я. Гуревича. – М. : Наука, 1986. – 254 с.
47. Боголюбов Л. Н. Идеиное воспитание на уроках истории / Л.Н. Боголюбов. – М.: Просвещение, 1981. – 208 с.
48. Боголюбов, Л. Н. О формах учебных занятий по обществоведению / Л. Н. Боголюбов // Преподавание истории в шк. – 1985. – № 6. – С. 42–48.
49. Боголюбов, Л. Н. Развитие у учащихся умений применять теоретические знания / Л. Н. Боголюбов // Повышение эффективности

- преподавания обществоведения : пособие для учителя ; сост. А. И. Матвеев; под ред. Л. Н. Боголюбова, М. М. Винокуровой. – М., 1986. – С. 55–82.
50. Богоявленский, Б. История: во-первых, во-вторых, в-третьих, / Б. Богоявленский, К. Г. Митрофанов // История: еженедел. прил. к газ. «Первое сентября». – 1994. – № 27. – С. 3.
51. Богоявленский, Б. Новая концепция исторического образования: плохоусвоенный «предшествующий опыт» / Б. Богоявленский // История: еженедел. прил. к газ. «Первое сентября». – 2000. – март (№ 11). – С. 15–16.
52. Богоявленский, Б. Преподавание истории: старые вопросы, новые подходы, вечные проблемы / Б. Богоявленский, К. Г. Митрофанов // Преподавание истории в шк. – 1995. – № 3. – С. 29–41.
53. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 199 с.
54. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте : психол. исслед. / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968.– 464 с.
55. Божович, Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л. И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонадежиной ; Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии АПН СССР. – М. : Педагогика, 1972. – С. 7–44.
56. Большаков В. П. Ценности культуры и время (некоторые проблемы современной теории культуры) / В. П. Большаков. – Великий Новгород : Новгород.гос. ун-т, 2002. – 112 с.
57. Бондаревская Е. В. Личностно-ориентированный образовательный процесс : сущность, содержание, технологии : материалы конф. шк.-лаб., март., май 1995 / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д : Изд-во Ростов.гос. пед. ун-та, 1995. – 285 с.
58. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д : Булат, 2000. – 351 с.
59. Бондаревская, Е. В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 44–53.
60. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 301с.
61. Быковская, С. Н. Подведение учащихся к мировоззренческим выводам на обобщающих уроках / С. Н. Быковская // Пути усиления мировоззренческой направленности преподавателей истории. – 1990. – С. 34–39.
62. Бьютон, М. Методы работы в классе / М. Бьютон, Б. Дуссен // Управление школой. – 1997. – № 21. – С. 22–23.

63. Вагин А. А. Методика обучения истории в школе / А. А. Вагин. – М. : Просвещение, 1972. – 351 с.
64. Вагин А. А. Методика преподавания истории в средней школе. Учение о методах. Теория урока / А. А. Вагин. – М. : Просвещение, 1968. – 431 с.
65. Вазина К. Я. Саморазвитие личности и модульное обучение / К. Я. Вазина. – Н. Новгород, 1991. – 119с.
66. Ваховский Л. Ц. Западноевропейская философия воспитания эпохи Просвещения / Л. Ц. Ваховский ; Луган. гос. пед. ун-т им. Т. Шевченко. – Луганск : Альма матер, 2000. – 292 с.
67. Вдовина Л. Н. История России с древнейших времен до конца XVII века : уч. пос. для студентов высш. учеб. заведений / Л. Н. Вдовина, Н. В. Козлова, Б. Н. Флоря. – М.: Эксмо, 2006. – 766 с.
68. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений / В. К. Вилюнас – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 142 с.
69. Войтыла, К. Основания этики / К. Войтыла ; предисл. и примеч. Ю. А. Шрейдера ; пер. с пол.и послесл. Н. Л. Трауберг // Вопр. философии. – 1991. – № 1. – С. 28–60.
70. Волков В. А. История России с древнейших времен до конца XVII века. Учебник и практикум / В. А. Волков. – М.: Юрайт, 2016. – 452 с.
71. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Спб. : Союз, 1997. – 96 с.
72. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.
73. Вышеславцев, Б. П. Сердце в христианской и индийской мистике / Б. П. Вышеславцев // Вопр. философии. – 1990. – № 4. – С. 62–87.
74. Вяземский Е. Е. Методические рекомендации учителю истории: основы профессионального мастерства : практ. пособие / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 160 с.
75. Вяземский Е. Е. Теория и методика преподавания истории : учеб.для студентов высш. учеб. заведений / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 384 с.
76. Вяземский, Е. Е. Реформа исторического образования в современной российской школе / Е. Е. Вяземский // Преподаватель. – 1999. – № 1(8). – С. 13–18.
77. Вяземский, Е. Е. Школьное историческое образование в России: на пути к новой парадигме / Е. Е. Вяземский // Мое Отечество. – 1997. – № 1. – С. 14–77.

78. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии. – М., 1966. – С. 236–277.
79. Гартвиг А. Драматический метод преподавания / А. Гартвиг // Педагогический вестник Московского учебного округа. – 1914. – № 3. – С. 17–22.
80. Гартвиг А. Метод рассказов и драматизации при преподавании истории в младшем возрасте / А. Гартвиг // Народный учитель. – 1916. – № 1. – С. 6–7.
81. Гартвиг А. Школьная реформа снизу / А. Гартвиг. – М. : Т-во И. Д. Сытина, 1908. – IV, 5-201 с.
82. Гегель Г. В.-Ф. Феноменология духа / Г. В.-Ф. Гегель ; пер. с нем. П. Таращук ; ред. пер. Ю. Кушаков. – К. : Изд-во Соломии Павличко «Основы», 2004. – 548 с.
83. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский ; Рос.акад. образования, И-нт теории образования и педагогики. – М. : Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
84. Гин А. А. Приемы педагогической техники : свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность : пособие для учителя / А. А. Гин. – Луганск : Учеб.кн., 2003. – 84 с.
85. Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности : пер. с англ. и фр. / сост. Л. И. Василенко, В. Е. Ермолаева ; ввод.ст. Ю. А. Шрейцера ; под ред. В. М. Леонтьев. – М. : Прогресс, 1990. – 495 с.
86. Годер Г. И. Задания и задачи по истории древнего мира : пособие для учителя / Г. И. Годер. – М. : Просвещение, 1996. – 144 с.
87. Годер Г. И. Преподавание истории в 5 классе : пособие для учителя / Г. И. Годер. – М. : Просвещение, 1985. – 207 с.
88. Голованов С. А. История древнего мира. 6 класс : учеб. пособие для 6 кл. общеобразоват. учеб. заведений / С. А. Голованов, С. В. Костырко – Запорожье : Премьер, 2005. – 303с
89. Головатенко, А. Ю. Учебники истории: сегодня и завтра / А. Ю. Гооватенко // История : еженедел. прил. к газ. «Первое сентября». – 1997. – № 7. – С. 1–5.
90. Гольшева, З. В. Психолого-педагогические критерии оценки исторических знаний / З. В. Гольшева // Нетрадиционные способы оценки качества знаний школьников / под ред. Е.Д. Божович. – 2004. – С. 39–50.
91. Гончарова Т. И. Когда учитель – властитель дум : кн. для учителя / Т. И. Гончарова, И. Ф. Гончаров. – М. : Просвещение, 1991. – 174 с.

92. Гончарова Т. И. Уроки истории – уроки жизни : из опыта работы учителя истории 536-й шк. Ленинграда / Т. И. Гончарова ; предисл. Ю. К. Бабанского. – М. : Педагогика, 1986. – 127 с.
93. Гора П. В. Методические приемы и средства наглядного обучения истории в средней школе : пособие для учителей / П. В. Гора. – М. : Просвещение, 1971. – 239 с.
94. Гора П. В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе / П. В. Гора. – М. : Просвещение, 1988. – 207 с.
95. Горелик Ф. Б. Воспитывая гражданина, формируя мировоззрение : кн. для учителя : из опыта работы / Ф. Б. Горелик – М. : Просвещение, 1986. – 208 с.
96. Горелик, Ф. Б. Воспитывать человека и гражданина / Ф. Б. Горелик // Пути усиления мировоззренческого направления преподавания истории. – К., 1990. – С. 2–5.
97. Государственная программа «Развитие образования» [Электронный ресурс] : Программа российской федерации (утв. постановлением Правительства от 26 декабря 2017 года №1642). – Режим доступа: <http://government.ru/docs/all/115042/>. – Дата обращения: 11.10.22.
98. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N 413 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования" (с изменениями и дополнениями) Редакция с изменениями N 732 от 12.08.2022. Режим доступа: <https://minobr.tverreg.ru/files/ФГОС%20СОО%20с%20изменениями%20от%2023.09.2022.pdf> Дата обращения: 15.12.2024
99. Гузеев В. В. Методы и организационные формы обучения / В. В. Гузеев. – М. : Нар.образование, 2001. – 128 с.
100. Гузеев В. В. Образовательная технология: от приема до философии / В. В. Гузеев. – М. : Сентябрь, 1996. – 111 с.
101. Гуревич, А. Я. О кризисе современной исторической науки / А. Я. Гуревич // Вопр. истории. – 1991. – № 2/3. – С. 21–36.
102. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования : учеб.пособие для вузов / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М. : Логос, 2001. – 224 с.
103. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения : опыт теорет. и эксперимент психол. исслед. / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 239 с.
104. Давыдов, Ю. Н. Этическое измерение памяти (нравственно-философские размышления в связи с романами Чингиза Айтматова) /

- Ю. Н. Давыдов ; под ред. А. Гусейнов // Этическая мысль : [науч.-публицист. чтения]. – М., 1990. – С. 165–197.
105. Дайри Н. Г. Как подготовить урок истории / Н. Г. Дайри. – М. : Просвещение, 1969. – 128 с.
106. Дайри Н. Г. Обучение истории в старших классах средней школы : познавательная активность учащихся и эффективность обучения / Н. Г. Дайри. – М. : Просвещение, 1966. – 438 с.
107. Дайри Н. Г. Основное усвоить на уроке : кн. для учителя / Н. Г. Дайри. – М. : Просвещение, 1987. – 192 с.
108. Данилов А. А. История России. XX век. 9-11 класс. Учебно-методическое пособие. / А. А. Данилов. – М., Дрофа, 1998. – 127 с.
109. Демков М.И. Курс педагогики : для учит.ин-тов высш. жен. курсов и пед. кл. жен. гимназий / М. И. Демков. – 5-е изд., без перемен с 4-го. – М. :Пг : Т-во Думнов, насл. бр. Салаевых, 1918– . – (напеч. в Москве. – Т. 1 вышел в 1917 г.).
- Ч. 2 : Теория и практика воспитания : (с прил. указ иностр. лит.по педагогике и ее истории, краткого обзора некоторых кн. и краткой рук. для изучающих педагогику и ее дисциплины). – М. : Пг : Т-во Думнов, насл. бр. Салаевых, 1918. – X, 366 с. С. 87.
110. Дидактика современной школы : пособие для учителя / Б. С. Кобзарь и др. ; под ред. В. А. Онищука ; НИИ педагогики УССР. – К. : Рад.шк., 1987. – 351 с.
111. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики : учеб.пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1975. – 303 с.
112. Диденко В. Д. Искусство. Духовная культура. Философия / В. Д. Диденко. – Алма-Ата : Наука Каз. ССРС, 1990. – 199 с.
113. Довгаль, Г. С. Размышление о самом себе: ролевые игры на уроках граждановедения / Г. С Довгаль // Граждановедение. – 1999. – № 6. – С. 2–5.
114. Додонов Б. И. В мире эмоций / Б. И. Додонов. – К. : Политиздат Украины, 1987. – 140 с.
115. Додонов Б. И. Эмоция как ценность. Над чем работают, о чем спорят философы / Б. И. Додонов. – М. : Политиздат, 1978. – 272 с.
116. Донской, Г. М. Средства и приёмы нравственного воспитания / Г. М. Донской // Преподавание истории в школе. – 1980. – № 5. – С. 43–52.
117. Дробницкий О. Г. Мир оживших предметов : проблема ценности и марксистская философия / О. Г. Дробницкий – М. : Политиздат, 1967. – 351 с.
118. Дусавицкий А. К. Формула интереса. Познай себя: Психология – школьнику / А. К. Дусавицкий. – М. : Педагогика, 1989. – 172 с.

119. Духовность человека : педагогика развития : учеб.пособие / Н. В. Михалкович и др. ; под ред. Н. В. Михалковича. – Минск : Тесей, 2006. – 400 с.
120. Дьюи, Дж. Мое педагогическое кредо/ Дж. Дьюи// Путь образования. – 1998. – №1. – С. 50-55.
121. Дьячков С. В История средних веков: рабочая тетрадь для 6 кл./ С. В. Дьячков. – Х.: Мир детства: Ранок, 2000. – 128 с.
122. Дьячков С. В История средних веков: рабочая тетрадь для 7 кл./ С. В. Дьячков. – Х.: Мир детства: Ранок, 2000. – 128 с.
123. Ерохина, М. С. Формирование исторической эмпатии на школьных уроках / М. С. Ерохина // Преподавание истории в shk. – 2004. – № 5. – С. 61–63.
124. Жарова Л. Н. Всемирная история. Новое время (XVI – к. XVIII ст.) : учеб.для 8 кл. сред. shk. / Л. Н. Жарова, И. А. Мишина, А. А. Михеев. – К. : Генеза, 1999. – 280 с.
125. Жарова, Л. Н. Диалектика как инструмент развития мышления учащихся / Л. Н. Жарова // Пути усиления мировоззренческой направленности преподавания истории. – К., 1990. – С. 11–16.
126. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб.пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 208 с.
127. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация : учеб.пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 192 с.
128. Загвязинский В. И. Учитель как исследователь / В. И. Загвязинский. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
129. Загвязинский, В. И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука / В. И. Загвязинский // Инновационные процессы в образовании. – Тюмень, 1990. – С. 5–14.
130. Занков Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – М. : Педагогика, 1990. – 424 с.
131. Запорожец Н. И. Развитие умений и навыков учащихся в процессе преподавания истории (4–8 кл.) / Н. И. Запорожец. – М. : Просвещение, 1978. – 144 с.
132. Запорожец Н. И. Формирование классового подхода к оценке исторических деятелей : 4–8 кл. : кн. для учителя / Н. И. Запорожец. – М. : Просвещение, 1988. – 112 с.
133. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности / А. Г. Здравомыслов. – М. : Политиздат, 1986. – 223 с.

134. Золотухина-Аболина, Е. В. О специфике высших духовных ценностей / Е. В. Золотухина-Аболина // *Философ.науки.* – 1987. – № 4. – С. 11–18.
135. Ильин Е. Н. Искусство общения/Е. Н. Ильин// – М. : Педагогика, 1982. – 108 с.
136. Ильин Е. Н. Путь к ученику : раздумья учителя-словесника: кн. для учителя : из опыта работы / Е. Н. Ильин. – М. : Просвещение, 1988. – 221 с.
137. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2004. – 512 с.
138. Ильин Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 384 с.
139. Ильина Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения : (материалы лекций) / Т. А. Ильина. – М. : Знание, 1972. – Вып. I. – 72 с.
140. Ильченко В. И. Феномен сакрального в историко-культурном пространстве / В. И. Ильченко, В. М. Шелюто– К. : АОИТН, 2002. – 325 с.
141. История для завтрашнего дня : (современ. реформа шк. истор. образования в России) : пособие для учителей и студентов / под ред. Е. Е. Вяземского. – М. : ЦГО, 1999. – 186 с.
142. История Украины. Всемирная история (5-12 классы): программы для общеобразоват. учеб.зав. / В. Смолий (ред.); гл. упр. сред.образования. - К.: Перун, 2005. – 92 с.
143. История Украины. Всемирная история. (5-12 классы): программы для общеобразоват. учеб.зав. / Утв. М-вом образования и науки Украины; В.С. Власов (подгот.). – К.; Ирпень: Перун, 2005. – 142 с.
144. Кабанова-Меллер Е. Н. Учебная деятельность и развивающее обучение / Е. Н. Кабанова-Меллер. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
145. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е. Н. Кабанова-Меллер. – М. : Просвещение, 1968. – 287 с.
146. Каган М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган ; С.-петерб. гос. ун-т, акад. гуманитар. наук. – СПб. : Петрополис, 1997. – 205 с.
147. Каган, М. С. К построению философбердской теории личности / М. С. Каган // *Философ.науки.* – 1971. – № 5. – С. 14–17.
148. Казакина М. Г. Ценностные ориентации школьников и их формирование в коллективе : учеб.пособие по спецкурсу / М. Г. Казакина ; Ленингр. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Л. : ЛГПИ, 1989. – 83 с.
149. Как построить свое «Я» : научно-популярное издание / под ред. В. П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1991. – 136 с.
150. Калмыков, А. И. Урок-игра, урок-соревнование / А. И. Калмыков // *Преподавание истории в шк.* – 1998. – № 5. – С. 38–41.

151. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З. И. Калмыкова. – М. : Педагогика, 1981. – 200 с.
152. Кальней В. А. Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель – ученик»: метод. пособие для учителя / В. А. Кальней, С. Е. Шишов. – М. : Пед. о-во России, 1999. – 77 с.
153. Кант И. Из «Лекций по этике» (1780–1782) / И. Кант ; [редкол.: А. Гусейнов и др.] // Этическая мысль. 1990 : [науч.-публицист. чтения]. – М., 1990. – 480 с. (С. 296–322 указать в тексте)
154. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев ; под ред. А. М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
155. Карандышев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности : концепция и метод. рук. / В. Н. Карандышев. – СПб. : Речь, 2004. – 70 с.
156. Карцов В. Г. Очерки методики обучения истории СССР в VIII– X классах : (из опыта работы) / В. Г. Карцов. – 2-е изд., перераб. – М. : Учпедгиз, 1955. – 184 с.
157. Квятковский, Е. В. Самопроявление личности как педагогическая проблема / Е. В. Квятковский // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 32– 38.
158. Кинкулькин А. Т. Всесторонне и направленно. Вечно живой родник / А. Т. Кинкулькин. – Ставрополь : Изд-во, 1975. – 87с.
159. Кинкулькин, А. Т. Гуманизация образования и формирование исторического сознания / А. Т. Кинкулькин // Преподавание истории в шк. – 1990. – № 1. – С. 138– 142.
160. Кириллова Г. Д. Совершенствование урока как целостной системы : учеб. пособие / Г. Д. Кириллова. – Л. : ЛГПИ, 1983. – 76 с.
161. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии : (анализ зарубеж. опыта) / М. В. Кларин. – Рига : НПИ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
162. Кларин М. В. Инновации в обучении : метафоры и модели : анализ зарубеж. опыта / М. В. Кларин. – М. : Наука, 1997. – 223 с.
163. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе : (анализ зарубеж. опыта) / М. В. Кларин. – М. : Знание, 1989. – 75 с.
164. Клименко, А. В. Уроки-суды в преподавании истории и права / А. В. Клименко, В. В. Румынина // Преподавание истории в шк. – 1998. – № 3. – С. 58–65.
165. Ключевский В. О. Полный курс русской истории : в одной кн. / В. О. Ключевский ; в соврем. Изложении Лин фон Паль. – М. : АСТ, 2009. – АСТ ; Санкт-Петербург : Астрель-СПб, 2009. – 541 с.
166. Ковалев А. Г. Психология личности / А. Г. Ковалев. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1969. – 391 с.

167. Кови С. Семь навыков лидера : (деловой бестселлер) / С. Кови ; пер. с англ. В. А. Ноздриной. – Минск : Реклам.-изд. об-во «Вегапринт» : Реклам.-производствен. об-во «Paradox», 1996. – 435 с.
168. Коменский Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избранные педагогические сочинения: [в 2 т.] / под ред. А. И. Пискунова, И. Кирашка, Б. Куяла и др. – М., 1982. – Т. 2. – 1982. – 576 с
169. Кон И. С. Открытие «Я». Над чем работают, о чём спорят философы / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 367 с.
170. Кон И. С. Психология ранней юности : кн. для учителя / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
171. Конаржевский Ю. А. Анализ урока / Ю. А. Конаржевский. – М. : ОЦ «Пед. поиск», 2000. – 336 с.
172. Кондрашова Л. В. Гуманизация учебно-воспитательного процесса школы : история, теория, поиски / Л. В. Кондрашова. – Кривой Рог: КГПИ, 1996. – 74 с.
173. Кондрашова Л. В. Превентивная педагогика : учеб.пособие / Л. В. Кондрашова. – К. : Высш. шк., 2005. – 231 с.
174. Конституция Украины: принята на пятой сессии Верхов. Рады Украины 28 июня 1996 - К.: Пресса Украины, 1997. - 80 с.
175. Копьев, А. Ф. Психологическое консультирование: опыт диалогической интерпретации / А. Ф. Копьев // Вопр. психологии. – 1990. – № 3. – С. 17–25.
176. Коровкин Ф. П. История древнего мира : учеб.для 5 кл. сред. шк. – 3-е изд. дораб. / Ф. П. Коровкин. – М. : Просвещение, 1988. – 253 с.
177. Короткова М. В. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях : практ. пособие для учителей / М. В. Короткова, М. Т. Студеникин. – М. : Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 192 с.
178. Короткова М. В. Практикум по методике преподавания истории в школе : учеб.пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / М. В. Короткова, М. Т. Студеникин. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 272 с.
179. Короткова, М. В. Проблемные игры и познавательные задания на уроках истории средних веков / М. В. Короткова // Преподавание истории в шк. – 1991. – № 4. – С. 137–144.
180. Короткова, М. В. Противоречивые проблемы современного преподавания : взгляд методиста / М. В. Короткова // Преподавание истории в шк. – 1997. – № 1. – С. 15–19.

181. Короткова, М. В. Рабочие тетради на уроках истории / М. В. Короткова // Преподавание истории и обществоведения в шк. – 2002. – № 2. – С. 26–30.
182. Коротяев Б. И. Диалектика «недостающего» и «избыточного» в образовательном пространстве : монография / Б. И. Коротяев, В. С. Курило, В. В. Третьяченко ; М-во образования и науки Украины, Луган. нац. пед. ун-т им. Т. Шевченко. – Луганск : Альма-матер, 2006. – 240 с.
183. Корчак Я. Когда я снова стану маленьким : повести : [для ст. шк. возраста] : пер. с пол. / Я. Корчак ; предисл. В. Смирновой. – М. : Детгиз, 1961. – 254 с.
184. Косов Б. Б. Личность: теория, диагностика и развитие : учеб.-метод. пособие для высш. учеб. заведений / Б. Б. Косов. – М. : Академ. проект, 2000. – 240 с.
185. Костюк Г. С. Учебно-воспитательный процесс и психологическое развитие личности / Г. С. Костюк ; сост. и авт. коммент В. В. Андриевская и др. ; авт. вступление. ст. Л. Н. Проколиенко, Г. А. Баля ; под ред. Л. Н. Проколиенко. - М.: Сов.шк., 1989. – 608 с.
186. Краевский В. В. Содержание образования : вперед к прошлому / В. В. Краевский. – М. : Пед. о-во России, 2001. – 36 с.
187. Кревер Г. А. Изучение теоретического содержания курсов истории в 5–9 кл. : из опыта работы / Г. А. Кревер. – М. : Просвещение, 1984. – 192 с.
188. Кривега Л. Д. Мировоззренческие ориентации личности в условиях трансформации общества / Л. Д. Кривега. – Запорожье : ЗГУ, 1998. – 202 с.
189. Кринко, Е. Размышления о школьной истории, ее возможностях, а также о том, чего же мы от нее все-таки ждали / Е. Кринко, Т. Хлынина // История : еженедел. прил. к газ. «Первое сентября». – 2000. – май (№ 20). – С. 1–2; С. 12.
190. Кричевский, В. Четыре уровня школьного поиска / В. Кричевский // Нар.образование. – 1997. – № 1. – С. 12–14.
191. Кривко, Т. А. Гуманистические ценности в современном образовании / Т. А. Кривко // Ценностные приоритеты в образовании XXI века: ориентиры и пути современного образования :– Луганск, 2005. – Ч. 3. – С. 31–41.
192. Крылова, Н. В. Философско-педагогические аспекты культуры воспитания / Н. В. Крылова // Базовая культура личности : теоретич. и методич. проблемы. – М., 1989. – С. 11 – 21.
193. Кулагина Г. А. 100 игр по истории : пособие для учителя / Г. А. Кулагина. – 2-е изд., доп и перераб. – М. : Просвещение, 1983. – 240 с.
194. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Ч. Куписевич ; пер. с пол.и предисл. О. В. Долженко. – М. : Высш. шк., 1986. – 367 с.

195. Курбатов, Р. История – это факты, которые обрели смысл. Но школьный курс – по-прежнему лишь перечень событий и дат / Р. Курбатов // Первое сент. – 1999. – № 30. – С. 6.
196. Лазукова, Н. Н. Использование технологического подхода в обучении истории / Н. Н. Лазукова // Преподавание истории в shk. – 2001. – № 1. – С. 59–67.
197. Лазукова, Н. Н. Формирование учебных умений на уроках истории / Н. Н. Лазукова // Преподавание истории и обществоведения в shk. – 2002. – № 1. – С. 34–40.
198. Ланкин В. Г. Феноменологические основания личностно ориентированного образования и возможности педагогической модели Школы гуманитарного образования (опыт экспертного суждения) [Электронный ресурс] / В. Г. Ланкин // Режим доступа: <http://two.cityline.ru/~idcriast/shgo/lankin.htm>. – Дата обращения – 30.09.2022.
199. Лебедев О. Е. Формирование потребности в знаниях у учащихся / О. Е. Лебедев. – Л. : О-во Знание РСФСР, Ленингр. орг., 1973. – 32 с.
200. Ленин В. И., И. Ф. Арманд [17 (30) ноября 1916 г.] / В. И. Ленин // Полн. собр. соч. – Т. 49. – С. 328–334.
201. Ленин В. И. К вопросу о диалектике / В. И. Ленин // Полн. собр. соч. М. : Из-во полит. лит-ры, 1969. – Т. 29. – С. 316–322.
202. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
203. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев ; под ред. В. В. Давыдова и др. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 1983. – 391 с.
204. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев ; под ред. В. В. Давыдова и др. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – 1983. – 284 с.
205. Лернер И. Я. Древний мир. Познавательные задачи : учеб. пособие / И. Я. Лернер. – М. : Изд-во гимназии. Открытый мир, 1995. – 96 с.
206. Лернер И. Я. Изучение истории СССР в IX классе : вопр. активизации познавател. деятельности учащихся / И. Я. Лернер. – М. : АПН, 1963. – 227 с.
207. Лернер И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
208. Лернер И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории : пособие для учителей / И. Я. Лернер. – М. : Просвещение, 1982. – 191 с.

209. Лернер, И. Я. Взаимосвязь обучения и воспитания в целостном учебно-воспитательном процессе / И. Я. Лернер // Новые исследования в педагогических науках. – 1986. – № 2 (48). – С. 14–18.
210. Лернер, И. Я. Историческое сознание и условия его формирования / И. Я. Лернер // Преподавание истории в shk. – 1988. – № 4. – С. 18–24.
211. Лернер, И. Я. Методы обучения / И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин ; под ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткина // Дидактика средней школы : некоторые проблемы современ. дидактики : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – 1975. – С. 146–184.
212. Лернер, И. Я. О роли человека в истории / И. Я. Лернер // Преподавание истории в shk. – 1990. – № 2. – С. 135–140.
213. Лернер, И. Я. Опыт применения познавательных задач в V классе / И. Я. Лернер // Преподавание истории в shk. – 1967. – № 1. – С. 13–16.
214. Лернер, И. Я. Проблема познавательных задач в обучении основам гуманитарных наук и пути её исследования (постановка проблемы) / И. Я. Лернер // Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам. – 1972. – С. 5–36.
215. Лернер, И. Я. Функции учебника и способы фиксации в нём учебного материала / И. Я. Лернер ; под ред. В. В. Краевского // Теоретические основы содержания общего среднего образования. – 1983. – С. 305–311.
216. Лефевр, А. Практическая работа в классе / А. Лефевр // Управление школой. – 1997. – № 21. – С. 17–19.
217. Линденберг К. Обучение истории : пер. с нем. / К. Линденберг ; под ред. Н. Н. Глухой. – М. : Парсифаль : Рус. слово, 1997. – 191 с.
218. Лихачев Б. Педагогика : курс лекций : учеб. пособие для вузов. – 2-е изд., испр. и доп. / Б. Лихачев. – М. : Прометей, 1996. – 463 с.
219. Лысенкова, С. Н. Когда учиться легко / С. М. Лысенкова // Педагогический поиск: кн. для учителя:. – К., 1988. – С. 47–89.
220. Лямцев П. Формирование человека как личности : социал.-филос. аспект / П. Лямцев. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 119 с. (С. 39. С. 50. Указать в тексте)
221. Максименко С. Д. Общая психология : [учеб. пособ.] / С. Д. Максименко. – М. : Рефл-бук, К. : Ваклер, 2000. – 528 с.
222. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию / М. К. Мамардашвили ; предисл. Ю. П. Сенокосова. – 2-е изд., изм. и доп. – М. : Прогресс, 1990. – 365 с.
223. Маркова А. К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А. К. Маркова, А. Б. Орлов, Л. М. Фридман. – М. : Педагогика, 1983. – 65 с.

224. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 125 с.
225. Маркс К. Экономико-философские рукописи / К. Маркс // Маркс К. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – 2-е изд. – М. : Из-во полит. лит-ры, 1974. – Т. 42. – С. 41–174.
226. Маслоу А. По направлению к психологии бытия : религии, ценности и пик переживания / А. Маслоу ; пер. с англ. Е. Рачковой. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. – 271 с.
227. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 206 с.
228. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе : кн. для учителей / М. И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.
229. Махмутов М. И. Современный урок / М. И. Махмутов. – 2-е изд. – М. : Педагогика, 1985. – 183 с.
230. Мелков Ю. А. Факт в постнеклассической науке / Ю. А. Мелков. – К. : ПАРАПАН, 2004. – 224 с.
231. Методика обучения истории в средней школе : пособие для учителей в 2 ч. / НИИ содерж. и методов обучения АПН СССР. – М.: Просвещение, 1978. – Ч. 1. – / [Ф. П. Коровкин, А. Т. Кинкулькин, Л. С. Лейбенгруб и др.] ; отв. ред. Ф. П. Коровкин. – 1978. – 287 с.
232. Методика обучения истории в средней школе: пособие для учителей: в 2 ч. / НИИ содерж. и методов обучения АПН СССР. – М.: Просвещение, 1978. – Ч. 2. – / [В. Г. Бирковский, О. Е. Вайнер, М. М. Винокурова и др.] ; отв. ред. Н.Г. Дайри. – 1978. – 239 с.
233. Методика обучения истории древнего мира и средних веков в 5–6 классах / Г. М. Донской., Н. И. Запорожец., Ф. П. Коровкин и др. – М. : Просвещение, 1970. – 400 с.
234. Методика преподавания истории в средней школе : пособие для учителей и студентов / И. В. Берельковский, Л. С. Павлов. – М. : Поматур, 2001. – 335 с.
235. Методы педагогических исследований / В. И. Журавлев, Г. П. Ников, М. Н. Скаткин и др. ; под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. – М. : Педагогика, 1979. – 255 с.
236. Методы системного педагогического исследования : учеб.пособие / Н. В. Кузьмина, Е. Л. Григорьева. В. А. Якунин и др. ; под ред. Н. В. Кузьминой. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.

237. Мирошниченко, Н. П. Преподавание истории Древнего мира по системе В. Ф. Шаталова / Н. П. Мирошниченко // Преподавание истории в шк. – 1990. – № 4. – С. 76–91.
238. Михайлюк В. П. История. Методика личностно-ориентированного обучения: метод. пособие. для студентов-практикантов / В. П. Михайлюк, О. Ф. Турьянская. – Луганск: инст. им. В. Даля, 2007. – 95 с.
239. Момов В. Человек, мораль, воспитание : теорет.-методол. проблемы : пер. с болг. / В. Момов – М. : Прогресс, 1975. – 163 с.
240. Моральный выбор / А. А. Гусейнов, Р. И. Александрова, С. Ф. Анисимов и др.; под общ. ред. А. И. Титаренко. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – 344 с.
241. Мудрик А. В. Главное – личность / А. В. Мудрик // Педагогическое образование. – М., 1990. – Вып. 2. – 143 с.
242. Мурзина, И. Я. Ценностные основы содержания образования и формирование региональной идентичности / И. Я. Мурзина // Искусство и образование. – 2005. – № 6 (38). – С. 18–32.
243. Мыскин, В. А. Изучение личности исторического деятеля / В. А. Мыскин // Преподавание истории в шк. – 1999. – № 4. – С. 17–18.
244. Мясищев, В. Н. Структура личности и отношения человека к действительности / В. Н. Мясищев // Психология личности : тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М., 1982. – С 35–38.
245. Национальная доктрина развития образования Украины в XXI веке: проект. - К.: шк. мир, 2001. – 24 с.
246. Несмелова М. Л. Методика дифференцированного обучения учащихся 6 класса на уроках истории : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.02. Теория и методика обучения и воспитания по истории / М. Л. Несмелова. – М., 1998. – 16 с.
247. Никандров, Н. Д. Духовные ценности и воспитание человека / Н. Д. Никандров // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 3–8.
248. Никандров, Н. Д. Ценности как основа целей воспитания / Н. Д. Никандров // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 3–10.
249. Никитин, Е. П. Духовный мир : органичный космос или разбегающаяся вселенная? / Е. П. Никитин // Вопр. философии. – 1991. – № 8. – С. 3–12.
250. Никифоров Д. Н. Наглядность в преподавании истории и обществоведения : Пособие для учителей / Д. Н. Никифоров, С. Ф. Складенко. – М. : Просвещение, 1978. – 319 с.
251. Ницше Ф. Антихристианин : опыт критики христианства / Ф. Ницше ; пер. В. А. Флеровой ; под ред. А. Я. Ефименко. – СПб. : М. О. Пирожков, 1907. – IV, 94 с.

252. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта общего образования [Электронный ресурс] : Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/>. – Дата обращения: 17.10.2022.
253. Озерский И. З. Начинаящему учителю истории : из опыта работы / И. З. Озерский. – М. : Просвещение, 1989. – 204 с.
254. Окунев А. Л. Как учить, не уча или 100 мастерских по математике, литературе и для начальной школы / А. Л. Окунев. – СПб. : Питер-Пресс, 1996. – 444 с.
255. Ольшанский В. Б. Личность и социальные ценности / В. Б. Ольшанский // Социология в СССР : [в 2 т.] / [ред.-сост. Г. В. Осипов.]. – М., 1965. – Т. 1. – С. 25–29.
256. Онищук В. А. Типы, структура и методика урока в школе / В. А. Онищук. – К. : Рад.шк., 1976. – 184 с.
257. Онищук В. А. Урок в современной школе : пособие для учителя / В. А. Онищук. – 2-е изд. перераб. – М. : Просвещение, 1986. – 158 с.
258. Осичнюк Е. В. Идеал и деятельность / Е. В. Осичнюк. – К. : Вища шк. : Изд-во при Киев.ун-те, 1981. – 184 с.
259. Паламарчук В. Ф. Взаимосвязь образования, воспитания и развития учащихся на уроке / В. Ф. Паламарчук. – К. : Рад.шк., 1982. – 133 с.
260. Паламарчук В. Ф. Школа учит мыслить / В. Ф. Паламарчук. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1987. – 206 с.
261. Паниотто, В. И. Количественные методы в социологии / В. И. Паниотто, В. С. Максименко. – К. : Наук.думка. – 1982. – 270 с.
262. Педагогика : (краткий курс лекций) : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. С. Курило, А. Н. Чиж, Н. С. Кратинов, и др. – Луганск : Альма-матер, 2001. – 231 с.
263. Педагогика : учеб. пособие для пед. учеб. заведений / В. И. Журавлев и др. ; под ред. П. И. Пидкасистого – 3-е изд. – М. : Пед. о-во России, 1998. – 640 с.
264. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др.; под ред. С. А. Смирнова. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 512 с.
265. Педагогика: учеб. для пед. ин-тов и ун-тов УССР / А. Г. Дзевежин, Н. Д. Ярмаченко, Д. Ф. Николенко и др. ; под ред. Н. Д. Ярмаченко. – К. : Высш. шк., 1986. – 541 с.

266. Педагогические ситуации в воспитании школьников / С. М. Годник, Л. Р. Суринова, Л. Ф. Спирин и др.; ред. С. М. Годник. – Воронеж : Изд-во Воронеж.ун-та, 1985. – 144 с.
267. Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии : избранные труды / А.В. Петровский. – М. : Просвещение, 1984. – 264 с.
268. Петровский А. В. Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1989. – 280 с.
269. Петровский, А. В. Основы психологии личности / А. В. Петровский // Нар. образование. – 1968. – № 8. – С. 2–16.
270. Питюков В. Ю. Основы педагогической технологии : учебн.-метод. пособие / В. Ю. Питюков. – 3-е изд. – М. : Гном и Д, 2001. – 188 с.
271. Подаляк Н. Г. История средних веков: учебник для 7 кл. общеобразоват. учебн. завед. / Н. Г. Подаляк. – К. : Генеза, 2004. – 288 с.
272. Подласый И. П. Педагогика : новый курс : в 2 кн. : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / И. П. Подласый. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004– .
- Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
273. Подласый, И. П. Педагогические инновации / И. П. Подласый, А. И. Подласый // Родная шк. – 1998. – № 12. – С. 3 – 17.
274. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование : социал.-философ. исслед. / С. И. Подмазин. – Запорожье : Просвита, 2000. – 250 с.
275. Подмазин, С. И. Технология личностно ориентированного урока / С. И. Подмазин // Современные школьные технологии / сост. И. Рожнятовский, В. Зоц. – 2004. – Ч. 1. – С. 64 – 65.
276. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е.С. Полат. – М.: Изд. центр Академия, 1999. – 224 с.
277. Положение о критериях и нормах предметных результатов [Электронный ресурс] : Утверждено приказом Министерства образования Российской Федерации от 5 марта 2004 года «1089» «Об утверждении федерального компонента государственных стандартов начального общего, основного общего и среднего общего образования». Режим доступа : <http://government.ru>. – Дата обращения – 25.10.2022.
278. Полторац, Д. И. Пакеты-комплекты документальных материалов / Д. И. Полторац // История. Еженедельное приложение к газете «Первое сентября». – 1996. – №19. – С. 16.
279. Поташник, М. М. Разумное сеите разумно. О модах в педагогике / М. М. Поташник // Нар. образование. – 1996. – № 9. – С. 5–14.

280. Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. / под общ.ред. Р. Стернберга ; пер. с англ. К. Щукина, Ю. Буткевич. – СПб. : Питер, 2002. – 265 с.
281. Пригожин А. И. Нововведения: стимулы и препятствия : социал. проблемы инноватики / А. И. Пригожин. – М. : Политиздат, 1989. – 270 с.
282. Примерные программы по учебным предметам. История 5-9 классы. – 2-е издание - М.: Просвещение, 2010 г. – 94 с.
283. Программа восьмилетней и средней школы. История. 4–10 кл. Основы советского государства и права. 8 кл. / ред. Т. В. Естеферова ; корр. Г. Ф. Алексина. – К.: Рад.шк., 1987. – 152 с.
284. Проект государственного образовательного стандарта [Электронный ресурс] : Программа федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования и Примерной образовательной программы основного общего образования (ПОП ООО) . – Режим доступа: <http://government.ru>. – Дата обращения: 14.10.2022.
285. Психология личности : [в 2 т.] : хрестоматия / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара : Изд. Дом «Бахрах-М». – 1999. – Т. 1. – С. 471–530.
286. Пунский В. О. Учить умению учиться : Из опыта работы Ворошиловградской средней школы № 36 / В. О. Пунский и др. – К. : Сов.шк., 1987. – 192 с.
287. Радзиховский, Л. А. Диалог как единица познания / Л. А. Радзиховский // Познание и общение. – 1988. – С. 24–35.
288. Радугин А. А. Социология : курс лекций / А. А. Радугин, К. А. Радугин. – 3-е изд., перераб и доп. – М. : Изд-во Центр, 2003. – 222 с.
289. Радченко И. П. НОТ учителя / И. П. Радченко. – М. : Просвещение, 1989. – 242 с.
290. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста : учеб.пособие / Ф. Райс ; пер. с англ. Н. Малыгиной и др. – 8-е междунар. изд. – СПб. : Питер, 2000.– 624 с.
291. Рассел Б. Почему я не христианин : избр. атеист.произведения / Б. Рассел ; [пер с англ., сост., авт. предисл. и примеч. А. А. Яковлев. – М. : Политиздат, 1987. – 333 с.
292. Ревель, Ж. Микроисторический анализ и конструирование социального / Ж. Ревель // Одиссей. Человек в истории. – 1996. – С. 100–110.
293. Репкин В. В. Развивающее обучение : теория и практика : статьи / В. В. Репкин, Н. В. Репкина. – Томск : Пеленг, 1997. – 288 с.
294. Рикер, П. Философская интерпретация Фрейда / П. Рикер // Герменевтика и психоанализ. Религия и вера. – 1996. – С. 71–74.

295. Риккерт Г. Философия жизни / Г. Риккерт. – К. : Ника-Центр, 1998. – 507 с.
296. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс ; общ.ред. и предисл. Е. И. Исениной. – М. : Прогресс, 1994. – 480 с.
297. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг ; науч. ред. А. Б. Орлов ; пер. с англ. С. С. Орлова и др. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.
298. Розанов В. В. Сумерки просвещения : сборник / В. В. Розанов ; сост. и авт. очерка о В. В. Розанове В. Н. Щербаков. – М. : Педагогика, 1990. – 620 с.
299. Розова, Т. Проблема общественного идеала в религиозной философии Серебряного века / Т. Розова // Философ. мысль. – 2001. – № 3. – С. 51–59.
300. Рокич М. Методика : Ценностные ориентации / М. Рокич // Психологические тесты : в 2 т. / под ред. А.А. Карелина. – М., 2003. – Т. 1.: – 416 с. (С. 242-258 указать в тексте)
301. Ротенберг В. С. Мозг. Обучение. Здоровье : кн. для учителя / В. С. Ротенберг, С. М. Бондаренко. – М. : Просвещение, 1989. – 239 с.
302. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 508 с.
303. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
304. Рубинштейн, С. Л. Принцип творческой самодеятельности / С. Л. Рубинштейн // Вопр. психологии. – 1976. – № 4. – С. 106.
305. Савенков, А. М. Творческий проект, или Как провести самостоятельное исследование / А. М. Савенков // Шк. технологии. – 1998. – № 4. – С. 144–148.
306. Савченко С. В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства / С. В. Савченко. – Луганск : Альма-Матер, 2003. – 406 с.
307. Салимова К. И. Антология педагогической мысли : в 3 т. / К. И. Салимова, Г. Б. Корнетов. – М. : Высш. шк., 1988. – Т. 1 : Прогрессивная зарубежная педагогическая мысль о трудовом воспитании и профессиональной подготовке. – 1988. – 446 с.
308. Сапожников, А. А. Историческое сознание и историческое мышление : к вопросу об использовании понятий / А. А. Сапожников // Развитие исторического мышления. – Одесса, 1999. – С. 16–19.
309. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации / Г. К. Селевко. – М. : Нар.образование, 1998. – 256 с.

310. Селиванова, З. К. Смыслоразностные ориентации подростков / З. К. Селиванова // Социол. исслед. – 2001. – № 2. – С. 87–92.
311. Сент-Джон, лорд Болингброк Г. Письма об изучении и пользе истории / Генри Сент-Джон, лорд Болингброк // Величие здравого смысла: Человек эпохи Просвещения : кн. для учителя / сост. С. Я. Карп. – 1992. – С. 16–18.
312. Сергиенко Г. Я. История Украины (с древнейших времен до конца XVIII века) : учеб. пособие для 7–8 кл. сред. шк. : пер. с укр. / Г. Я. Сергиенко, В. А. Смолий. – К. : Освита, 1995. – 256 с.
313. Сериков В. В. Образование и личность : теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 271 с.
314. Серый А. В. Ценностно-смысловая сфера личности : учеб. пособие / А. В. Серый, М. С. Яницкий. – Кемерово : Кемеров. гос. ун-т, 1999. – 92 с.
315. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2000. – 350 с.
316. Скороходова Н. Ю. Психология ведения урока / Н. Ю. Скороходова–Спб. : Речь, 2002. – 148 с.
317. Скотт Д. Г. Конфликты, пути их преодоления : [пер.] / Д. Г. Скотт. – К. : Внешнеторгиздат, 1991. – 190 с.
318. Слостёнин В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостёнин, Г. И. Чижакова. – М. : Изд. центр «Академия», 2003. – 192 с.
319. Слободчиков В. И. Психологические основы личностно-ориентированного образования / В. И. Слободчиков. – М. : Высшая шк., 1999. – 236 с.
320. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1997. – 800 с.
321. Соловейчик С. Л. Педагогика для всех : кн. для будущих родителей / С. Л. Соловейчик. – 2-е изд. – М. : Дет. лит., 1989. – 367 с.
322. Сорока-Росинский В. Н. Педагогические сочинения / В. Н. Сорока-Росинский ; сост., авт. вступ. ст. и коммент. А. Т. Губко. – М. : Педагогика, 1991. – 239 с.
323. Сорокин, П. А. Нормативная ли наука этика и может ли она ею быть? / П. А. Сорокин // Этическая мысль. 90 : науч.-публ. чтения ; редкол.: А. А. Гусейнов и др. – М., 1990. – С. 327–348.
324. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество / П. А. Сорокин ; общ.ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов. – М. : Политиздат, 1992. – 542 с.
325. Сорокин, П. А. Социологический этюд об основных формах общественного поведения и морали / П. А. Сорокин // Сорокин П. А.

- Человек. Цивилизация. Общество ; пер. с англ. , общ.ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов. – М., 1992. – С. 32–155.
326. Стандарт основного общего образования по истории // Преподавание истории в шк. – 2004. – № 6. – С. 24–29.
327. Степанищев А. Т. Методика преподавания и изучения истории : учеб.пособие для студентов высш. учеб. заведений : в 2 ч. / А. Т. Степанищев. – М. : ВЛАДОС, 2002. – Ч. 1. – 2002. – 306 с.
328. Степанов Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. – М. : Творч. центр «Сфера», 2002. – 157 с.
329. Столович, Л. Н. Об общечеловеческих ценностях / Л. Н. Столович // Вопр. философии. – 2004. – № 7. – С. 86–97.
330. Стражев А. И. Методика преподавания истории : пособие для учителей / А. И. Стражев. – М. : Просвещение, 1964. – 287 с.
331. Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе : учеб.для студентов высш. учеб. заведений / М. Т. Студеникин. – М. : Гуманитар. издат. Центр «Владос», 2004. – 240 с.
332. Сухомлинская, О. В. Идеи свободы в воспитании / О. В. Сухомлинская // Свободное воспитание. – 1993. – Вып. 3. – С. 7–11.
333. Сухомлинский В. А. Мудрая власть коллектива : (методика воспитания коллектива) / В. А. Сухомлинский ; пер. с укр. Н. Дангуловой. – М. : Мол.гвардия, 1975. – 239 с.
334. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина / В. А. Сухомлинский ; пер. с укр. Н. Дангуловой. – М. : Мол.гвардия, 1971. – 336 с.
335. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – 2-е изд. – К. : Рад.шк., 1972. – 244 с.
336. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю / В. А. Сухомлинский // Сухомлинский В. А. Избранные произведения : в 5 т. – К., 1979. – Т. 2. – С. 447–698.
337. Сухомлинский В. А. Духовный мир школьника подросткового и юношеского возраста / В. А. Сухомлинский. – М. : Учпедгиз, 1961. – 223 с.
338. Сухомлинский, В. А. Дайте ребенку радость умственного труда, радость успеха в учении / В. А. Сухомлинский // Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям.– 1988. – С. 157–172.
339. Табачник Д. В. «Утиный суп» по-украински: Беседы с украинским политиком: диалоги с глухими / Д. В. Табачник. – Харьков : Фолио, 2008. – 543 с.

340. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников : кн. для учителя / Н. Ф. Талызина. – М. : Просвещение, 1988. – 173 с.
341. Таранов П. Философия сорока пяти поколений / П. Таранов. – М. : АСТ, 1999. – 647 с.
342. Теоретические основы содержания общего среднего образования / М. Н. Скаткин, В. С. Цетлин, В. В. Краевский и др. под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.
343. Теория личности К. Юнга. Психология личности : [в 2 т.] : [хрестоматия] / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара, 2006. – Т. 1. – С. 115–127.
344. Теория личности Э. Эриксона. Психология личности : [в 2 т.] : [хрестоматия] / ред.-сост. Д. Я. Райгородский]. – Самара, 2006. – Т. 1. – С. 297–348.
345. Толстой Л.Н. Уголок избранных мыслей / Л.Н. Толстой // Полн. собр. соч. – СПб., 1910. – Т. 5. – С. 65–104.
346. Турченко Ф. Г. История Украины. Конец XVIII – нач. XX века : учеб. для 9 кл. : [пер. с укр.] / Ф. Г. Турченко, В. Н. Мороко. – К. : Генеза, 2002. – 424 с.
347. Турянская О. Ф. Воспитание у подростков ценностных ориентаций: (на материале истории) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Турянская О. Ф. – Харьков, 1994. – 203 с.
348. Турянская О. Ф. Методика преподавания истории в школе (в схемах и таблицах) : метод. пособие для организации самостоят. работы по предмету / О. Ф. Турянская. – Луганск : ЛГПУ, 1999. – 74 с.
349. Турянская О. Ф. Теория и практика личностно-ориентированного обучения истории в школе : монография / О. Ф. Турянская ; М-во образования и науки Украины, Гос. учреждение «Луган. нац. ун-т им. Т. Шевченко». – Луганск, 2008. – 496 с.
350. Турянская О. Ф. Технология духовного развития школьников в процессе обучения : (на примере истории) / О. Ф. Турянская // Весн. Луган. госуд. пед. ун-та им. Т. Шевченка. – Луганск, 1999. – № 1(11) : Пед. науки. – С. 91–100.
351. Турянская О. Ф. Технология личностно-ориентированного обучения : (науч.-метод. основы и пед. опыт многопрофил. лицея г. Луганска) : метод. пособие для студентов пед. вузов и учителей истории и социально-гуманитарных дисциплин / О. Ф. Турянская., Т. Т. Анпилогова; Луган. гос. пед. ун-т им. Т. Шевченко. – Луганск, 2001. – 59 с.

352. Турянская, О. Ф. Компетентностный подход и его место в личностно-ориентированном обучении истории в школе / О. Ф. Турянская // Молодежь и рынок. – 2010. – № 7/8. – С. 84–89.
353. Турянская, О. Ф. Методы личностно-ориентированного обучения в школе / О. Ф. Турянская // История в shk. Украина. – 2002. – № 1. – С. 27–32.
354. Турянская, О. Ф. Технологические основы исторического образования / О. Ф. Турянская // История в школе. Украина. – 2000. – № 3. – С. 11–14.
355. Турянская, О. Ф. Условия эффективности обучения истории в школе / О.Ф. Турянская // Весн. Луган. госуд. пед. ун-та им. Т. Шевченка. – Луганк, 1999. – № 2 : Пед. науки. – С. 130–133.
356. ФГОС ООО Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 [Электронный ресурс] : «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64101) . – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/>. – Дата обращения 04.10.2022.
357. ФГОС основного общего образования [Электронный ресурс] : Приказ Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644. – Режим доступа: <http://fgos.ru>. – Дата обращения 04.10.2022.
358. ФГОС среднего общего образования [Электронный ресурс] : Приказ Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1645. – Режим доступа: <http://fgos.ru>. – Дата обращения 04.10.2022.
359. Февр Л. Бои за историю : [сб. ст.] / Л. Февр ; пер. А. А. Бобовича и др. ; вступ. ст. А. Я. Гуревича ; коммент. Д. Э. Харитоновича. – М. : Наука, 1991. – 629 с.
360. Федеральный закон об образовании Российской Федерации [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745>. – Дата обращения – 23.10.2022.
361. Феллер В. В. Введение в историческую антропологию : опыт решения логической проблемы философии истории / В. В. Феллер. – М. : КНОРУС, 2005. – 672 с.
362. Ферро М. Как рассказывают детям историю в разных странах мира : [пер. с фр.] / М. Ферро. – М. : Высш. шк., 1992. – 350 с.
363. Философия истории : учеб.пособие для студентов вузов, обучающихся по гуманитар. специальностям и направлениям / А. С. Панарин и др. ; под ред. А. С. Панарина. – М. : Гайдарики, 1999. – 432 с.
364. Философско-психологический семинар : «Личность как объект политической деятельности: очевидное или невероятное» // Практич. философия. – 2005. – № 1. – С. 221 – 228.

365. Флоренский П. А. Столп и утверждение истины : опыт православ. теодицеи в двенадцати письмах / П. А. Флоренский. – М. : Лепта, 2002. – 814 с.
366. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник : пер. с англ. и нем. / В. Франкл // общ.ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева ; вступ. ст. Д. А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1990. – 366 с.
367. Фрейд З. Психология бессознательного : сб. произведений / З. Фрейд / сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М. Г. Ярошевский. – М. : Просвещение, 1990. – 447 с.
368. Френе С. Формирование личности ребёнка и подростка / С. Френе : пер. с фр. Т. В. Старостиной // Френе С. Избранные педагогические сочинения : пер. с франц. ; общ.ред. и вступ. ст. Б. Л. Вульфсона. – М.: Просвещение, 1990. – 304 с.
369. Фридман Л. М. Изучение личности учащегося и ученических коллективов : кн. для учителя / Л. М. Фридман, Т. А. Пушкина, И. Я. Каплунович. – М. : Прсвещение, 1988. – 206 с.
370. Фридман Л. М. Психологическая наука – учителю / Л. М. Фридман, К. Н. Волков. – М. : Просвещение, 1985. – 224 с.
371. Фромм Э. Иметь или быть? : пер. с англ. / Э. Фромм ; общ.ред. и послесл. В. И. Добренъкова. – 2-е изд., доп. – М. : Прогресс, 1990. – 330 с.
372. Фромм Э. Человек для самого себя / Э. Фромм ; пер. с англ. Э. Спировой. – М. : АСТ, 2010. – 350 с.
373. Харрис Т. А. Я хороший, ты хороший : сокр. пер. с англ. / Т. А. Харрис. – М. : Соль, 1993. – 176 с.
374. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность : [в 2 т.] : пер. с нем / Х. Хекхаузен. – М. : Педагогика, 1986. –
Т. 1 : – 1986. – 406 с.
375. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность : [в 2 т.] : пер. с нем / Х. Хекхаузен. – М. : Педагогика, 1986. –
Т. 2 : – 1986. – 391 с.
376. Холл К. С. Теории личности : учеб.пособие для студентов фак. психологии по дисциплине «Общая психология» / К. С. Холл, Г. Линдсей. – М. : Апрель-Пресс : Эксмо-Пресс, 1999. – 590 с.
377. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения : как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
378. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб.для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Изд-во, 2001. – 544 с.

379. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Нар.образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
380. Шевеленкова, Т. Д. Исследование личностного способа существования человека в современном мире / Т. Д. Шевеленкова // Психология личности в условиях социальных изменений. – 1993. – С. 21–26.
381. Шевченко Г. П. Актуальные проблемы духовного развития личности / Г. П. Шевченко // Духовность личности на современном этапе развития цивилизации : материалы междунар. науч.-практ. конф. – Донецк, 2003. – С. 40–47.
382. Шелер, М. Человек и история / М. Шелер // THESIS. – М., 1993. – Вып. 3. – С. 132–154.
383. Шиянов, Е. Н. Аксиологические основания процесса воспитания / Е. Н. Шиянов // Педагогика. – 2007. – № 10. – С. 32–37.
384. Шорохова Е. В. Социально-психологическое понимание личности : методол. проблемы социал. психологии / Е. В. Шорохова. – М. : Просвещение, 1975. – 368 с.
385. Шпенглер О. Закат Европы : очерки морфологии мировой истории : образ и действительность / О. Шпенглер ; пер. с нем. Н. Ф. Гарелин. – Минск : ООО «Попурри», 1998– .
Т. 1 : Образ и действительность. – 1998. – 668 с.
386. Энгельс Ф. Анти-Дюринг / Ф. Энгельс // Маркс К. Сочинения. – 2-е изд. / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Т. 20. – С. 5–338.
387. Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис : учеб.пособие / Э. Эриксон ; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых ; пер. с англ. А. Д. Андреева и др. – 2-е изд. – М. : Флинта и др., 2006. – 341 с.
388. Юнг К. Г. Бог и бессознательное / К. Г. Юнг ; сост, авт. предисл. П. С. Гуревич. – М. : Олимп : ООО «Изд-во АСТ-ЛТД», 1998. – 480 с.
389. Юнг К. Г. Конфликты детской души : сб. : пер. с нем. / К. Г. Юнг. – М. : Канон, 1995. – 333 с.
390. Юнг К. Г. Психология бессознательного / К. Г. Юнг ; пер. с нем. В. Бакусева, А. Кричевского, Т. Ребеко. – М. : ООО «Изд-во АСТ-ЛТД» : Канон+, 1998. – 400 с.
391. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская ; отв. ред. М. А. Ушакова. – М. : Сентябрь, 2000. – 175 с.
392. Янин, В. Л. Актуальные проблемы современной исторической науки : [круглый стол] / В. Л. Янин // Вопр. истории. – 1992. – № 8/9. – С. 159–166.

Учебное издание

ТУРЯНСКАЯ Ольга Федоровна

**МЕТОДИКА
ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО
ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ**

Учебное пособие

3-е издание, исправленное и дополненное

В авторской редакции

Подписано в печать .2024. Бумага офсетная.
Гарнитура TimesNewRoman.
Печать ризографическая. Формат 60×84/16. Усл. печ. л.
Тираж экз. Заказ № .

Издатель
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
Издательство ЛГПУ
ул. Оборонная, 2, г. Луганск, ЛНР, 291011. Т/ф: +7 857-2-58-03-20
e-mail: knitaizd@mail.ru