**CХIДНOУКРAЇНCЬКИЙ НAЦIOНAЛЬНИЙ УНIВEРCИТEТ**

**IМEНI ВOЛOДИМИРA ДAЛЯ**

Юридичний фaкультeт

Кaфeдрa icтoрiї тa aрхeoлoгiї

ПOЯCНЮВAЛЬНA ЗAПИCКA

дo випуcкнoї квaлiфiкaцiйнoї рoбoти

ocвiтньo-квaлiфiкaцiйнoгoрiвня **мaгicтр**

cпeцiaльнocтi 014.03 – «Ceрeдня ocвiтa. Icтoрiя»

нa тeму**:**

**ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ В СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ НА ПРИКЛАДІ УРОКІВ ІСТОРІЇ**

**Викoнaв:** cтудeнт групи COI-19дм

АбраменкоА.В. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

  (пiдпиc)

**Кeрiвник:** прoф. Михайлюк В.П. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 (пiдпиc)

**Зaвiдувaч кaфeдри:** прoф. Михaйлюк В.П. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

  (пiдпиc)

**Рeцeнзeнт:**

Cєвєрoдoнeцьк 2020

CХIДНOУКРAЇНCЬКИЙ НAЦIOНAЛЬНИЙ УНIВEРCИТEТ

IМEНI ВOЛOДИМИРA ДAЛЯ

**Юридичний фaкультeт**

**Кaфeдрa icтoрiї тa aрхeoлoгiї**

Ocвiтньo квaлiфiкaцiйний рiвeнь мaгicтр

Cпeцiaльнicть 014.03 «Ceрeдня ocвiтa. Icтoрiя»

  ЗAТВEРДЖУЮ

**Зaвiдувaч кaфeдри**

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

«\_\_\_»\_\_\_\_\_\_\_2020 рoку

**З A В Д A Н Н Я**

**НA ДИПЛOМНУ РOБOТУ CТУДEНТУ**

**Абраменко А.В.**

1. Тeмa прoeкту рoбoти: ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ В СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ НА ПРИКЛАДІ УРОКІВ ІСТОРІЇ

Cпeцiaльнi зaвдaння\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Кeрiвник прoeкту (рoбoти) **Михайлюк Віталій Павлович, д.i.н., прoфecoр**

зaтвeрджeнo нaкaзoм вищoгo нaвчaльнoгo зaклaду вiд «\_\_» лиcтoпaдa 2020 р. №\_\_\_\_\_\_\_

2. Cтрoк пoдaння cтудeнтoм прoeкту(рoбoти) 15 ciчня 2020 р.

3. Вихiднi дaнi дo прoeкту (рoбoти). Мeтa мaгicтeрcькoї рoбoти- виcвiтлити психологічні аспекти викладання в системі сучасної освіти на прикладі уроків історії.

4. Змicт рoзрaхункoвo-пoяcнювaльнoї зaпиcки (пeрeлiк питaнь, якi пoтрiбнo рoзрoбити). Вcтуп. Розділ І. Історіографія та джерельна база

Розділ ІІ. Розвиток пізнавальної діяльності учнів старших класів в процесі вивчення історичних дисциплін. Розділ ІІІ. Конструювання процесу вивчення предметного курсу в теорії і практиці викладання історичної дисципліни

 5. Пeрeлiк грaфiчнoгo мaтeрiaлу (з тoчним зaзнaчeнням oбoв’язкoвих кeрecлeнь)\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

6.Кoнcультaтнт рoздiлiв прoeкту (рoбoти)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Рoздiл | Прiзвищe, iнiцiaли тa пocaдa кoнcультaнтa | Пiдпиc, дaтa |
| зaвдaння видaв | зaвдaння прийняв |
| 1 | **Михайлюк В.П., прoфecoр** |  |  |
| 2 | **Михайлюк В.П., прoфecoр** |  |  |
| 3 | **Михайлюк В.П., прoфecoр** |  |  |
|  |  |  |  |

7. Дaтa видaчi зaвдaння **лиcтoпaдa 2020 р.**

**КAЛEНДAРНИЙ ПЛAН**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № з/п | Нaзвa eтaпiв диплoмнoгo прeктувaння | Cтрoк викoнaння eтaпiв | Примiткa |
| 1 | **Збiр тa aнaлiз icтoрiгрaфiї тa джeрeл** |  |  |
| 2 | **Нaпиcaння вcтупу** |  |  |
| 3 | **Нaпиcaння пeршoгo рoздiлу** |  |  |
| 4 | **Нaпиcaння другoгo рoздiлу** |  |  |
| 5 | **Нaпиcaння трeтьoгo рoздiлу**  |  |  |
| 6 | **Написання четвертого розділу** |  |  |
| 7 | **Нaпиcaння виcнoвкiв** |  |  |
| 8 | **Тeхнiчнe oфoрмлeння рoбoти** |  |  |
| 9 | **Пeрeвiркa диплoму нa «aнти плaгiaт» тa здaчa диплoму нa кaфeдру** |  |  |

**Cтудeнт \_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

**Кeрiвник прoeкту (рoбoти) \_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

ЗМІСТ

[ВСТУП 5](#_Toc62122603)

[РОЗДІЛ І. ІСТОРІОГРАФІЯ ТА ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА 9](#_Toc62122604)

[РОЗДІЛ ІІ. РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРИЧНИХ ДИСЦИПЛІН 16](#_Toc62122605)

[2.1Огляд методів викладання історії та підходи до навчання 16](#_Toc62122606)

[2.2 Особливості пізнавальної діяльності учнів старшого шкільного віку 23](#_Toc62122607)

[2.3 Проблема розвитку пізнавальної діяльності 35](#_Toc62122608)

[2.4 Пізнавальна діяльність старшокласників в методиці навчання історії 38](#_Toc62122609)

[2.5 Питання індивідуальної діагностики пізнавальної діяльності учнів у науковій літературі та практиці навчання історії 47](#_Toc62122610)

[РОЗДІЛ ІІІ. КОНСТРУЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТНОГО КУРСУ В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРИЧНОЇ ДИСЦИПЛІНИ 54](#_Toc62122611)

[3.1 Теоретичні засади дослідження сучасних освітніх технологій навчання 54](#_Toc62122612)

[3.2 Сполучення сучасних і традиційних технологій у навчанні історії 57](#_Toc62122613)

[3.3 Ідеї гуманізму в науці і освіті: Історія та сучасні технології 60](#_Toc62122614)

[3.4 Проблема побудови процесу вивчення шкільних курсів історії в методичній літературі 70](#_Toc62122615)

[3.5 Системно-діяльнісний підхід у викладанні історії 74](#_Toc62122616)

[3.6 Конструювання уроків історії за допомогою системно-діяльнісного підходу 78](#_Toc62122617)

[ВИСНОВОК 84](#_Toc62122618)

[СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 87](#_Toc62122619)

**ВСТУП**

Актуальність обраної тематики пов'язана з гострою необхідністю модернізації сучасної історичної освіти. Історична наука має величезний вплив на людський розум. Це така галузь наукового знання, яка несе в собі величезний виховний, ціннісно - орієнтований потенціал. Якщо викладач ідеологізує, спотворює або неточно доносить до учня історичні факти і події, то це може привести до дуже серйозних і згубних наслідків. У зв'язку з цим необхідно максимально детально розглянути психологічно-методологічний аспект сучасного істеричного освіти. Також це підкріплюється розробкою нових нормативних освітніх документів (ФГОС і т.д.). Навколо історичної освіти сформувалося досить багато практичних і теоретичних проблем. Ментальність між поколіннями сильно збільшилася і в зв'язку з цим ціннісний світ сучасного педагога не збігається з учнівським. Аналогічна ситуація з інформаційним розривом між суб'єктами пізнання. Гострота проблеми об'єктивності історичної освіти підкріплюється політичною боротьбою навколо радянської спадщини і спотворення деяких історичних фактів.

Сучасне українське суспільство перебуває в процесі культурної, освітньої та соціально-політичної модернізації. Становлення нового суспільства формує нове соціальне замовлення для освітнього середовища. Це підкріплюється і державним замовленням (ФГОС нового покоління). Освітнє середовище поступово ставало консервативної і неповороткою, був відсутній елемент гнучкості, який би стимулював роботу учнів. Сучасний освітній стандарт ініціював перегляд давно сформованих стереотипів педагогічної діяльності. В основу державного освітнього стандарту покладено системно-діяльнісний підхід, який передбачає розвиток якостей особистості відповідають соціальному замовленню (адаптація до інформаційного суспільства, виховання ціннісно-культурного компонента і т.д.). Виходячи з ФГОС і державного замовлення мета історичної освіти в школі ми можемо трактувати наступним чином: освіта, розвиток і виховання особистості школяра, здатного до самоідентифікації та визначення своїх ціннісних пріоритетів на основі осмислення історичного досвіду своєї країни і людства в цілому, активно і творчо застосовує історичні знання в навчальній і соціальної діяльності. Саме алгоритм реалізації цієї мети на даний момент є досить важко реалізованим. Сучасні концепції історичного навчального процесу спрямовані на такі аспекти, як: індивідуалізація, розвиток пізнавальної діяльності, діагностичний аспект, диференціація освіти. У зв'язку з цим думається, актуально розглянути психологічні аспекти сучасної освіти в школі на прикладі уроків історії. Розглянути методологічну основу, яка пропонується новаторами у сфері освіти.

Об'єктом в даному дослідженні є психолого-методологічний аспект, який виражається в особливостях викладання історії в сучасній шкільній освіті. Відповідно предмет: системно-діяльнісна модель викладання історії, з урахуванням особистісно - орієнтованого пізнавально-освітнього процесу в контексті блокової модульної системи.

Ступінь наукової розробленості даної проблематики почасти відносна. Окремі аспекти обраної тематики розроблено досить широко, однак відсутня систематизація матеріалу і методологічна основа для практичного застосування. Так, концепцію системно-діяльнісного підходу розглядали: С.Л. Рубінштейн, Л.С. Виготський, А.Н. Леонтьєв, Л.В. Занков, Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов. Питання навчання розглядали: А.Б. Воронцов, А.К. Дусавіцкій, В.В. Репкін і ін. Питання методологічної основи викладання історії представлені в працях Карцов В.Г., Стражев А.І., Вагін А.А., Дайри Н.Г. Окремі аспекти проблематики викладання історії в школі розглядали Вяземський Є.Є., Гора П.В., Теремів А.В. та ін. Слід сказати, що проблематику пізнавальної діяльності вивчали: Микешина Л.А., Полани М., Баксанский О.Е., Сидорова В.В., Ратанова Т.А. та ін. Багато питань побічно пов'язані з психологічними аспектами історичної освіти мають велику теоретичну базу. Однак, слід зауважити, що практично не існує єдиного концепту розгляду проблематики пізнавального процесу в системно-діяльнісного підходу в історичній освіті. Також відсутня фундаментальна розробка багатьох методологічних аспектів. Багато сучасні автори не враховують досвід таких фундаментальних вчених, як Гора П.В. Безумовно, є наукові праці які заслуговують на окремий розгляд. Наприклад, Теремів А.В. розкриває концепцію інтеграції освіти, вказує на необхідність синтезу предметності в рамках шкільної освіти. На його думку, пізнавальна діяльність може найбільш ефективно роз тися тільки в рамках надпредметних і метапредметних цілях.

Окрему увагу в даній роботі приділяється старших класів. Це обумовлено рядом причин. Перш за все, саме в старших класах відбувається найбільша активізація пізнавальної діяльності. Особливості вікової психології в старших класах позначаються на діалозі з викладачем, а так само на взаємодії з однолітками. Відбувається зміна в освітній парадигмі. Формується світогляд учнів, вони працюють виходячи з власних інтересів, а так само слід враховувати вже сформований світогляд. Саме в старших класах з'являється здатність критично мислити і оцінювати інформацію. Серед психологічних аспектів самого освітнього процесу окрема увага приділяється особистісно-орієнтованого вектору історичного викладання, модульної конструкції планування, деятельностном підходу і активізації пізнавальної діяльності. По суті, з усіх цих складових можна сформувати синтез ідеальної схеми викладання в сучасній школі. Однак, це складно реалізовується завдання, яке вимагає детального розгляду.

Мета дослідження - виявлення психолого-методологічних особливостей викладання історії в школі. Обрана нами мета визначила наступні завдання: розкрити особливість пізнавальної діяльності в старших класах на уроках історії, сформувати визначення необхідності використання особистісно-орієнтованого педагогічного принципу в контексті модульного освіти; конкретизувати специфіку системно - діяльнісного методу викладання. Необхідно відзначити, що після розгляду всіх психологічних аспектів викладання історії в школі на сучасному етапі розвитку шкільної освіти, планується складання методичних рекомендацій щодо активізації пізнавальної діяльності старшокласників на основі індивідуально-діагностичної моделі.

В основу роботи покладено індуктивний розгляд окремих складових психологічних аспектів викладання історії в сучасній школі. Спочатку необхідно розкрити поняття і особливості пізнавальної діяльності та виявити принципи ефективної активізації цієї діяльності. Для реалізації ефективної пізнавальної діяльності історію необхідно викладати з урахуванням особистісної орієнтації і в контексті системно - діяльнісного підходу. Таким чином, індуктивно досліджуються основні психологічно-методологічні складові викладання історії: пізнавальна діяльність, системно-діяльнісний підхід, модульне планування і особистісно зорієнтоване навчання.

Новизна даної роботи полягає в тому, що на основі розгляду складових освітнього процесу робиться спроба скласти нову методологічну базу з урахуванням досвіду минулих років (наприклад, праці Гори П.В.) і сучасних умов (особистісно - орієнтоване викладання з акцентом на активізацію пізнавальної діяльності). Також на основі розглянутого матеріалу складаються конспекти уроків, які мають практичне значення. Важливо відзначити, що ця дослідницька робота передбачає розгляд проблематики пізнавальної діяльності в працях інших вчених.

Практичне застосування даної роботи можливо в рамках шкільного викладання історії в старших класах. Також грунтуючись на даному дослідженні, можна скласти окремі методичні напрацювання (модульне планування, складання пізнавально розвиваючих завдань, заснованих на діяльнісного підходу і т.д.).

**РОЗДІЛ І. ІСТОРІОГРАФІЯ ТА ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА**

Я вважаю, що історіографія досліджуваної проблеми складається з трьох складових: теорії діяльності, орієнтовно-гностичної діяльності та формування орієнтовно-гностичної діяльності у майбутніх офіцерів-штурманів в процесі історичного становлення системи вищої військової освіти в Росії льотного профілю. Комплексний характер досліджуваної проблеми дозволить більш детально вивчити теорію питання і представити результати дослідження формування орієнтовно-гностичної діяльності у майбутніх офіцерів льотного ланки.

На основі аналізу зібраного матеріалу, стану вивченості проблеми у вітчизняній і зарубіжній науці, ключових подій в історії країни і розвитку професійної льотної підготовки майбутніх офіцерів ми умовно виділили три періоди історіографії даної проблеми:

1-й період - з початку XX століття до середини XX століття;

2-й період - з середини XX століття до 1990-х років;

3-й період - з 1991 року по теперішній час.

Відправною точкою в генезі нашої проблеми і початком першого періоду є становлення військової авіаційної школи на початку XX століття. У Росії цього періоду була вироблена струнка теорія навчання офіцерських кадрів, що реалізується на практиці з урахуванням триєдиної мети: озброєння особового складу знаннями і навичками, розвитку мислення і розумових здібностей учнів [1, с. 83].

Під розумовим вихованням розумілася турбота про розвиток здатності швидко оцінювати обстановку дії, винахідливості і швидкої кмітливості, що забезпечує доцільність рішень (вчинків). Змістовна сторона розумового виховання включала розвиток у воїнів розумових здібностей, мислення, мовлення, пам'яті, чуттєвого сприйняття, уваги, а також виявлення та розвиток індивідуально-психологічних особливостей [1, с. 87].

У 1920-1930-і роки інтенсивно велися науково-дослідні роботи по фізіології льотного праці, психотехніки, рефлексології. Вивчалися професійні особливості осіб летнопод'емной служби (праці А.Д. Архангельського, С.Г. Геллерштейном, Н.М. Добротвірської, С.Є. Мінца, К.К. Платонова, А.В. Раєвського, Л.М. Шварца, І.М. Шпільрейна і ін.) [2].

Також в кінці 1920-х - початку 1930-х років стала розвиватися теорія діяльності, яка активно вивчалася протягом половини століття. Великий внесок у її розробку і розвиток внесли Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, А.Н. Леонтьєв, А.Р. Лурія, О.В. Запорожець, П.Я. Гальперін та ін. Відбувається осмислення ролі діяльності в прояві психічних феноменів людини, в тому числі і свідомості [3, с. 125].

В цей же час в Росії відзначалося зростання інтересу до орієнтовною діяльності.

У уявлень про орієнтування (орієнтовною діяльності) є передісторія. А.Г. Лидерс і Ю.І. Фролов [4] ділять її на два етапи: до 1940 року і від 1940 до 1952 року.

До 1940 року подання про орієнтування розвиваються практично тільки в фізіології вищої нервової діяльності (І.П. Павлов та ін.). Поряд з виділенням орієнтовних реакцій формулюються і уявлення про «орієнтовно-дослідницької діяльності» (сам термін з'явився пізніше), за своїм змістом вже виходить за межі власне фізіології [4, с. 15].

Друге подання про орієнтування стало поведінковим, опис можна зустріти в роботах фізіолога В.П. Протопопова і його учнів в роботах 1927-1944 років.

Також інтерес до «орієнтуванні», якій було надано вже власне психологічний сенс, можна простежити в 1930-1940 роках в працях О.М. Леонтьєва.

До початку XX століття був накопичений великий експериментальний матеріал і по проблемі гностичної (пізнавальної) діяльності, наприклад про поведінку тварин і людини (Б.М. Бехтерєв, І.П. Павлов, І.М. Сєченов, А.А. Ухтомський та ін .); експериментальної психології пізнавальних процесів (Г. Фехнер, В. Вундт, Г. Гельмгольц, І. Мюллер та ін.) [5, с. 33].

В цей же період були закладені основи сучасного розуміння природи пізнавальної діяльності людини в роботах М.Я. Басова, Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, Д.Н. Узнадзе.

Узагальнюючи історіографічні дані, можна стверджувати, що перший період відображає створення науково-організаційних вихідних положень становлення досліджуваної проблеми.

Хронологічні рамки другого періоду ми виділяємо з середини XX століття до1990-х років, в цьому періоді орієнтовна і гностична діяльність отримала подальший розвиток.

Вперше уявлення про орієнтування були озвучені П.Я. Гальперіним, учнем А.Н. Леонтьєва, на нараді з психології в 1952 році.

Від імені групи вчених П.Я. Гальперіна, А.Н. Леонтьєва, Н.Ф. Тализіна, З.А. Решетова та інших вперше були сформульовані дві головні тези майбутньої концепції, що мають відношення до нашого предмету, а саме:

1) «психіка є орієнтовною діяльністю людини - похідною від його практичної діяльності та обслуговуючої її», різні психологічні функції є «різні форми орієнтовною діяльності»;

2) «орієнтовна діяльність складається з двох основних частин – формування образу світу і орієнтації в ньому на основі цих образів ». Саме з такого уявлення про орієнтовну діяльності в подальшому виростають всі інші поняття цій галузі [4].

Далі П.Я. Гальперіним і його учнями в 1950-1980-і роки була розроблена теорія (концепція) планомірного (поетапного) формування розумових дій і понять, яка займає особливе місце в общепсихологической теорії. Ця концепція містить аналіз становлення онтологічних уявлень про діяльність в цілому і про орієнтовну діяльності як специфічному предметі психології зокрема [4, с. 14].

А.Г. Лидерс, Ю.І. Фролов вважають, що саме роботи А.Н. Леонтьєва і його учнів вплинули на виникнення теорії поетапного формування і на формулювання уявлень про орієнтовну діяльності як предмет психології.

Основним методом дослідження психіки як орієнтовною діяльності стає розгляд її формування. В рамках загальної теорії діяльності вивчається і гностична (пізнавальна) діяльність.

У другій половині XX століття пізнавальну діяльність розглядали з різних точок зору. З позицій психофізіології її вивчали П.К. Анохін, Н.А. Бернштейн, А.Р. Лурія та інші; соціальний аспект пізнавальної діяльності цікавив учених К.А. Альбуханову-Славську, Б.Ф. Ломова, І.В. Шорохову та інших; способи пізнавальної діяльності досліджували Д.Н. Богоявленський, З.І. Калмикова, Н.А. Менчинская і ін.

Проблема формування гностичної діяльності відбилася в роботах П.Я. Гальперіна, Н.Ф. Тализіна (теорія формування розумових дій), в працях В.В. Давидова (теорія розвиваючого навчання і особистісно орієнтований підхід), в дослідженнях І.С. Якиманской (розвиток індивідуальних пізнавальних можливостей і можливостей саморозвитку).

Питаннями формування гностичних умінь займалися вітчизняні вчені А.В. Брушлинский, В.І. Гинецинський, Н.В. Кузьміна Г.І. Щукіна та інші; зарубіжні дослідники Б.Г. Вілсон, П. Коул, І. Рейболд, Дж.У. РОЇВСЬКИЙ, Дж. Хуот, Дж.У. Йшов і ін. В результаті цих досліджень було доведено, що вчення грунтується і виражається в гностичної діяльності.

У 1950-ті роки зростає інтерес до питань методики льотного навчання (Г.Г. Голубєв, В.А. Сичов та ін.). У ці ж роки були визначені в загальних рисах закономірності прийому і переробки інформації людиною.

У 1960-1970-і роки орієнтовну і гностическую діяльність в інженерній психології вперше стали розглядати як єдину діяльність, використовуючи системний підхід до вивчення цих питань [6].

З 1967 року інтерес вчених був спрямований на практичні дослідження в області операторської діяльності (В.П. Зінченко, А.А. Крилов, А.Ф. Пахомов, В.М. Солодовникова і ін.). На основі теоретичного та експериментального аналізу було виділено як вид орієнтовно-гностична діяльність (1967-1972 роки). А.А. Крилов чітко показує роль орієнтовно-гностичної діяльності як головного чинника, що визначає стратегію всієї здійснюваної оператором діяльності; розглядає цю діяльність в якості основного сполучного компонента, що грає головну роль у виробленні єдиної стратегії поточної діяльності, обґрунтовуючи, що орієнтовно-гностичної діяльності властиві не тільки коригувальні, але і конструктивні функції [7].

З метою вивчення цього питання спільно з А.Ф. Пахомовим були проведені експериментальні дослідження, що дозволили отримати деякі характерні закономірності. Дослідники відзначають, що відповідно до частоти надходження сигналів встановлюється темп діяльності, а вивчення просторово-часових і ціннісних характеристик сигнального комплексу становить основну спрямованість орієнтовно-гностичної діяльності [7].

Питання про формування стратегії діяльності стосовно різній частоті надходження сигналів досліджувався і в ряді інших робіт вітчизняних і зарубіжних авторів (Poulton, 1952; Водлозеро, 1965 і ін.). Найбільш значущими є ретельно проведені експериментальні дослідження О.А. Конопкіна (1964, 1965 роки).

В цей же період у військовій педагогіці і психології був зроблений акцент на вивчення «льотних здібностей» (А.А. Ворона, Д.В. Гандер, С.Г. Мельник, К.К. Платонов, Б.Л. Покровський, В .А. Пономаренко та ін.); «Психології льотного праці» (А.В. Анохін, Н.А. Ігнатов, К.К. Платонов та ін.); «Психологічного забезпечення безпеки польотів» (В.Т. Юсов); «Психологічних закономірностей управління літаком, тренажерного навчання» (Ю.П. Добровольський, Н.Д. Заваловом, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, В.А. Пономаренко та ін.); «Розвитку мислення та інтелектуальних здібностей курсантів» (С.В. Альошин, В.В. Офіцерів і ін.).

Саме з цього часу почалося активне дослідження сенсорно-перцептивних і розумових процесів у професійній льотної діяльності оператора.

Таким чином, цей період відображає розробки науково-теоретичних поглядів на рішення досліджуваної проблеми і накопичення науково-педагогічних теорій діяльності, в тому числі і орієнтовно-гностичної.

Третій період - з 1991-х років по теперішній час - ознаменований тим, що орієнтовна і гностична діяльність знову стали розглядатися як окремі самостійні види діяльності, кожна з яких має свій спектр і цілі досліджень.

У 1992 році істотний внесок в розвиток авіаційної психології вніс Ю.К. Стрільців, який досліджував психологічні феномени професійної діяльності штурманського праці в цивільній авіації.

В кінці 1990-х років ми відзначили інтерес до досліджень системної організації просторово-гностичної діяльності дітей шкільного віку (В.Ю. Вільдавскій); формування гностичних умінь у студентів в процесі професійно-педагогічної підготовки (С.Л. Суворова); формування гностичної професійної діяльності вчителя (Л.А. Чепляева).

Починаючи з початку XXI століття зріс інтерес до вивчення орієнтовною діяльності в навчанні дітей з обмеженими можливостями (О.І. Варламова, Л.В. Шипілова, А.Ю. Украинцева); до орієнтовною навчально-пізнавальної діяльності студентів (Т.В. Моїсеєва), орієнтовною основи розумової діяльності (А.В. Короткова), орієнтовно-дослідницької діяльності в ситуації міжособистісного спілкування (Д. Дмитрієв), психологічних умов формування орієнтовної основи дії ( А.В. Кот, І.В. Рехман); формування гностичних умінь студентів (Г.В. Карева, Є.Ю. Овсянников).

Також акцентуємо, що сучасний етап третього періоду пов'язаний з політичними перетвореннями в країні і світі. У цих умовах особливого значення стала набувати система державної політики в галузі будівництва Збройних Сил, системи військової освіти, військового навчання і виховання [1, с. 103].

Проблема нашого дослідження набирає пік актуальності, відбувається активне відновлення наукового інтересу до вивчення процесу формування практичної діяльності та практичного мислення військовослужбовців Військово-космічних сил, загальних і спеціальних професійних компетенцій, в тому числі і підвищення якості професійної підготовки майбутніх офіцерів-штурманів. З'являються необхідність і можливість вирішення сформульованої нами проблеми.

Виділимо роботи останніх років, пов'язані з проблемою нашого дослідження: «Формування узагальнених інженерних умінь курсантів» (В.П. Биков, Д.В. Ізосімов, Л.В. Львів, С.А. Тімаева); «Удосконалення педагогічної системи підготовки штурманського складу» (В.А. Чернов); «Рефлексивно-прогностична діяльність курсантів» (Є. Анфаль); «Системна підготовка до виконання польотного завдання» (Д.Н. Шихару); формування навігаторській компетентності курсантів в процесі тренажно підготовки (А. Кадочников) і ін.

**РОЗДІЛ ІІ. РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРИЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

**2.1Огляд методів викладання історії та підходи до навчання**

Процес становлення і розвитку історії як предмета з 1801 -1880 рр. був тісно пов'язаний з розвитком капіталістичних відносин в Росії і зростанням національної самосвідомості російського народу. У цей період починається розкладання феодально-кріпосницького ладу і загострюється класова боротьба, що сприяло в свою чергу формування різних напрямків російської історичної думки, що відбивали інтереси різних класів.

В умовах кризи феодально-кріпосницького ладу уряд посилювало боротьбу з набирала силу революційної ідеологією, вона використала метод насадження релігійно-монархічні поглядів у всіх типах шкіл - парафіяльних і повітових училищах, гімназіях і університетах.

В основу ідеологічного виховання учнів були покладені «охоронні начала православ'я, самодержавства і народності», сформульовані міністром народної освіти графом С. С. Уваровим. По суті дані «початку» представляли собою посилене впровадження релігійності і християнської моральності, відданості цареві та монархічного способу правління, впевненості, що кріпосне право є непорушним і відповідає інтересам російського народу, і, нарешті, ненависті до революційних ідей і їх носіїв. Головна роль у здійсненні цих «істинно російських охоронних почав» відводилася історичній освіті.

Реакційна політика царизму призвела до того, що історична освіта стало відриватися від історичної дійсності і від досягнень передової частини історичної науки. Зі шкільних підручників виключалися питання соціально-економічного розвитку країни, розкриття закономірностей історичного процесу, узагальнення історичних фактів, - тобто, все, що хоч в якійсь мірі могло підвести учнів до висновків про неминучість падіння феодально-кріпосницького ладу в РоссііБущік Л. П . Нариси розвитку історичної освіти в СРСР / Л. П. Бущік.-М .: Изд. АПН РРФСР, 1961.-С.-9.

Посилення кризи феодально-кріпосницького ладу, що розгорівся в у другій чверті XIX столітті, змусило царську владу посилювати боротьбу з формується революційною ідеологією, насильницькими методами насаджувати релігійно-монархічні погляди в усіх типах шкіл - парафіяльних і повітових училищах, гімназіях і університетах.

У 1828 році був виданий «Статут гімназій і училищ, подведомих університетам» Збірник постанов по Міністерству народної освіти / Росія. М-во народ. просвещенія.-2-е вид.- Т.-2. СПб .: Тип. В. С. Балашева, 1875-1876. С. 200-250., Де говорилося про «охорону справи народної освіти від сторонніх згубних впливів, підтримка і зміцнення оного в дусі релігії і моральності і покладання турботи про досягнення цього мети на спільні зусилля міністерства народної освіти, духовенства і дворянства» Константинов, Н. А. Історія педагогіки / Н.А. Константинов, Є. Н. Мединський, М. Ф. Шабаева.- М .: Просвещение, 1934. С. 461.

Щоб відвернути увагу учнів від найважливіших питань сучасності і не допустити впливу на них революційних ідей, в гімназіях, за зразком реакційних німецьких і австрійських шкіл, стала вводитися система класицизму або «неогуманізма». Ця система передбачала основою середньої загальної освіти вивчення древніх класичних мов (грецької та латинської), що становило 41% всього навчального часу Бущік Л. П. Нариси розвитку історичної освіти в СРСР / Л.П. Бущік.- М .: Изд. АПН РРФСР, 1961.-С.-3. Також вивчалася антична література, стародавня історія Греції та Риму.

Міністром народної освіти графом С. С. Уваровим були сформульовані «охоронні начала православ'я, самодержавства і народності», що стали основою ідеологічного виховання учнів. «Охоронні начала» являли собою посилене впровадження релігійності і християнської моральності, відданість царю і монархічного способу правління, впевненість, що кріпосне право є непорушним і відповідає інтересам російського народу, і, нарешті, ненависті до революційних ідей і їх носіїв. І головна роль в здійсненні цих «істинно російських охоронних почав» відводилася історичній освіті.

Проти подібного церковно-монархічного змісту історичної освіти активно виступали в 40-х роках XIX століття великі російські революціонера В. Г. Бєлінський і А. И. Герцен. Вони намагалися показати хибність реакційних переконань, що народ за своєю природою релігійний, з давніх-вірний цареві і вважає нормальним стан кріпосного права. Вони виступали за безрелігійне, матеріалістичне освіту і виховання. А. И. Герцен вказував, що релігія - узда для мас, випробуваний спосіб їх залякування, що вона перешкоджає народу «ясно бачити, що діється на землі, змушуючи піднімати погляди до небес». Герцен А. І. Повне зібрання творів і листів / А. І. Герцен.-Т. XX. - М .: Изд. АН РСР, 1923. С. 78.А. И. Герцен доводив, що головною рушійною силою в російській історії виступає не самодержавство і церква, а трудящі народні маси. Тому він пропонував в шкільному курсі РСЕ історії учням показувати в першу чергу представників народу, народні маси, приділяючи особливу увагу їх героїчним подвигам у праці, в боротьбі проти гнобителів і захисту своєї землі від іноземних загарбників. На таких подібних прикладах, вважав А. И. Герцен, і треба виховувати любов до праці, своєї батьківщини і свого народу.

Соратник і однодумець Герцена В.Г. Бєлінський бачив засіб пізнання ідейного руху свого часу і революційного виховання народу в правдивому висвітленні минулого, як вітчизняного народу, так і інших народів. «Вік наш - переважно історичний століття, - писав він. - Історичне споглядання могутньо і чарівно проникло собою всі сфери сучасного свідомості. Історія стала тепер як би загальним підставою і єдиною умовою будь-якого живого знання: без неї стало неможливо осягнення ні мистецтва, ні філософії ». Бєлінський В. Г. Вибрані філософські твори / В. Г. Бєлінський. - М .: Изд. ОГИЗ, 1940. С. 267.

У рецензії на підручник С. Смарагдова по загальній історії (Смарагд С. Керівництво по пізнанню нової історії. СПб .: 1844.) В. Г. Бєлінський заперечував проти перетворення історії в «звалище», в «звезення важливих і порожніх фактів», проти надмірного захоплення подробицями без належних узагальнень і висновків, без певної ідеї [https://ukrmova.com.ua, 29].

Виступаючи за «належні узагальнення і висновки» з яскравого історичного оповідання, за «втручання» в виклад історичних подій, за формування певного «думки, погляду, поняття, переконання», певної «філософії» та «віри в ідею», В. Г. Бєлінський закликав вчителів виховувати в учнів патріотизм, робити з них активних і свідомих борців проти феодально-кріпосницького ладу, гаряче люблять свою батьківщину і вірять в її велике майбутнє. При цьому любов до батьківщини повинна мати не абстрактний, а дієвий характер.

Переломним етапом у розвитку викладання історії став перехід Росії від феодально-кріпосницького ладу до капіталістичної системи. Потужна ідейно-політична боротьба навколо питань історичної освіти розігралася в 50 - 60-ті роки XIX століття.

Революційні демократи Н. Г. Чернишевський і Н. А. Добролюбов Добролюбов Н. А. Вибрані педагогічні висловлювання / Н. А. Добролюбов.- М.:. Учпедгиз, 1939. розробляли теорію, що мирне, плавний розвиток в історії неможливо. Історія - це не мирна ідилія, а велика драма, складний і суперечливий процес, який розвивається через криваві, болісні зіткнення. Історичний розвиток проявляється, відзначав підцензурної мовою Н. Г. Чернишевський, в «незвичайних обставинах» і «благородних поривах», т. Е. В революційних формах, в скачках. Саме в цьому стрибкоподібному, діалектично революційному розвитку, на думку Н. Г. Чернишевского17Чернишевскій, Н.Г. Твори / Н. Г. Чернишевкій.- Т.-1. М .: Изд. Думка, 1986 -1987., Полягає сутність історичного процесу. Отже, при висвітленні історії суспільства на першому плані повинна стояти творча, революційна діяльність народу.

Заслугою М. Г. Чернишевського і Н. А. Добролюбова, є те, що вони вперше в російській домарксистской науці висунули і обгрунтували положення про те, що царі, королі і полководці, не окремі історичні особистості, а народні маси є головною рушійною силою в історії; що без активної участі народних мас не може здійснитися жодне громадський рух, без народу сама історія перестає бути історією. Тому центральне місце в кожному підручнику з історії має зайняти опис життя народу, положення народних мас, їх праці та боротьби зі своїми гнобителями. Вважаючи історичні знання головним елементом розумового розвитку і освіти, Н. Г. Чернишевський приділяв велику увагу науково-теоретичних і методичних основ шкільного курсу історії.

Виступаючи проти антинаукових і реакційних історичних і педагогічних концепцій лібералів, в тому числі і концепцій Н. Г. Чернишевський і Н. А. Добролюбов показували, що фактично історичний процес зводився до розвитку монархічної держави, до діянь членів правлячої династії, а угруповання матеріалу будувалася по княжениям і царствованиям. Таке членування матеріалу, в свою чергу, супроводжувалося ідеалізованим зображенням діяльності монархів, переоцінкою впливу государів на загальний хід історичного процесу і одночасним замовчуванням або запереченням прогресивної ролі в історії народних мас. Н. Г. Чернишевський Чернишевський, Н. Г. Вибрані педагогічні висловлювання / Н. Г. Чернишевскій.- М .: Изд. Учпедгиз, 1940.-С.- 62-63. і Н. А. Добролюбов вимагали, щоб викладання історії озброювала учнів такими знаннями, які допомагають правильному розумінню сучасного життя, дають поняття про «постійні законах», за якими йде історія народів, сприяють розширенню світогляду до розуміння загальних потреб і потреб людства. На думку Н. Г. Чернишевського, шкільний курс історії повинен відповідати сучасним вимогам науки і віку учнів; його не слід захаращувати непотрібними подробицями і другорядними фактами. Розповідь в підручнику повинен відрізнятися стислістю, але в той же час связностью і повнотою; всі важливі факти потрібно викладати з такою докладністю, яка необхідна для того, щоб дати про них живе поняття.

Також Н. Г. Чернишевський і Н. А. Добролюбов виступали проти викладання «класичної школи» Заходу. Боячись ще більшої революційної хвилі прихильники класичної освіти цілеспрямовано прагнули відвести викладання гуманітарних дисциплін якнайдалі від сучасності. Тому вони наполягали на підвищенні питомої ваги давньої історії, яку вважали фундаментом і основою історичної освіти. Вимагали, щоб в гімназіях вивчення давньої історії передувало вивчення російської історії і будувалося за системою концентров, тобто шляхом такого розташування матеріалу в програмах і підручниках, яке характеризується повторюваністю питань і тем курсу з більш глибоким освітленням на кожному новому щаблі навчання.

Противники класицизму навпаки прагнули до підвищення питомої ваги вітчизняної історії. Вони вважали, що історична освіта необхідно поставити на службу завданням патріотичного виховання молодого покоління. Починати курс вивчення пропонували з вітчизняної історії, так як вона ближче і доступніше дітям.

Питання про поліпшення методів викладання історії обговорювалося дуже широко. Невдоволення існуючими підручниками і вербалізмом в викладанні історії викликало своєрідну реакцію. Окремі історики-методисти стали пропагувати введення в школах наочного культурно-історичного вивчення батьківщини замість викладання політичної історії. Відомий російський історик ліберального напряму, видавець і редактор журналу «Вісник Європи» М. М. Стасюлевич поставив питання про те, що «формальний метод» вивчення історії за підручником, метод зубріння необхідно замінити «методом реальним», заснованим на самостійному, активному вивченні учнями історичних джерел. З цією метою він видав спеціальну хрестоматію з історії середніх віків Стасюлевич М. М. Історія середніх віків у її письменників і дослідженнях новітніх вчених / М.М. Стасюлевіч.- Т.-1-3.СПб .: Изд. Полігон АСТ, 1863-1865. СПб .: Изд. Книга по требованию, 2011.-С.-1376. Петербурзький учитель А. Добряков спробував застосувати «реальний метод» у викладанні історії вітчизни. Однак шкільна практика показала, що обійтися без вивчення підручника неможливо. У підсумку прийшли до висновку, що в учнів повинен бути не тільки хороший підручник, але ще і хороша історична хрестоматія.

Після видання рескрипту Олександра II від 13 травня 1866 року, в якому було потрібно, щоб виховання юнацтва було направлено в дусі релігії і монархізму і заборонялося будь-яке «таємне проповідування руйнівних понять», в школах і друку почалося цькування передових вчителів і учнів. На перший план в такій обстановці в історичній освіті знову стало висуватися вивчення давньої історії. Знову повернулися до класичної освіти з механічним запам'ятовуванням граматичних форм, зазубрювання грецьких і латинських текстів, вивченням латині. У навчанні став використовуватися так званий «репетиційний метод», що зводиться до механічного заучування історичного матеріалу.

Отже, до кінця 80-х років XIX століття історична освіта знову повернулося в русло релігійно-монархічного виховання. Вся діяльність викладачів історії була підпорядкована суворому адміністративно-поліцейському нагляду. Учитель більш не мав права відступити від циркулярних вказівок, тексту офіційних програм і підручників. Незважаючи на бурхливий сплеск революційних ідей і спроб їх прорватися в народні маси, уряду в особі Міністерства народної освіти все ж вдалося на якийсь період законсервувати історична освіта.

**2.2 Особливості пізнавальної діяльності учнів старшого шкільного віку**

Питання пізнання і пізнавальної діяльності досить детально розглянуті в науковій літературі. Аналіз даної проблематики відбувався з самих різних сторін. Досить багато авторів займалися дослідженням тематики пізнавальної діяльності студентів та учнів старших класів. Серед них можна назвати такі імена: академік М.М. Мехдізаде, А.О. Мехраб, Я.Ш. Керімов, Н.М. Казимов, А.А. Алізаде, А.А. Агаєв, А.Н. Аббасов, А.Х. Пашаєв, Ф.А. Рустамов, М.

А. Ісміха-нів, Р. Джавадов, Л.І. Мансурова, І.В. Шіхаліева, Н. Зейналова, Р.Р. Мамедзаде і ін.

Питання пізнання трактувався з самих різних точок зору. Так, Валицкий А.П. трактує термін поняття, як «одна з функцій свідомості - розгортається як ціннісне, любовне ставлення до світу, яке природно людині, пов'язує його з божественним актом любові, що є спільною основою всіх речей і явищ буття».

Відразу варто відзначити, що терміни розуміння, знання, рефлексія, мотивація розглядалися опосередковано, так чи інакше, в рамках пізнавальної діяльності. Наш колега, Теремів Олександр Валентинович в своїй роботі «інтегратізм в пізнанні як основа вдосконалення загальної освіти» ставить питання про необхідність інтеграції в освіті для найбільш об'єктивного процесу пізнання в рамках навчання в школі. Є суттєва аргументація, яка вказує на необхідність підкріплення звичайних наукових шкільних знань додатковими філософськими, ціннісно-смисловими, історичними відомостями. В ході роботи робиться відсилання на розкриття поняття пізнання в житті людини. У людському пізнанні присутні всі необхідні елементи: об'єкт, суб'єкт, методи результат. Пояснення, розуміння і рефлексія лежать в основі самого процесу пізнання.

Поглиблено питання пізнавальної діяльності розглядав Н.Г. Дайри в своїй роботі «Навчання історії в середніх і старших класах: пізнавальна активність учнів і ефективність навчання». Автор зміг розкрити весь історіографічний аспект проблематики. Первинно методологію пізнання в освіті він приписує Ушинського і Каменському. Так само першу роботу, в якій говорилося про необхідність виховувати в школі критичне пізнання він датує тисячу вісімсот шістьдесят три роком (автор Стасюлевич). В рамках радянської педагогічної діяльності йшла гостра полеміка навколо пізнавальної діяльності та ролі вчителя. Неможливо не відзначити статтю Гори П.В. «Організація пізнавальної діяльності учнів у процесі усного викладу навчального матеріалу вчителем». Гора велику увагу приділяє логічним завданням для активації пізнавальної діяльності, намічає їх типологію і способи застосування.

У дисертації Баксанського О.Е. «Єдність наукових та соціальних репрезентацій пізнання» видно тезу про те, що наука мала свої витоки в повсякденному пізнанні. Наукова картина світу сформувалася вже в рамках розвитку позанаукового пізнання. Концепція Баксанського добре збігається з традиційною парадигмою онтогенезу. Наука виникла з буденного пізнання. Учень в рамках освітнього процесу з самого початку має інструментарієм повсякденного пізнання і лише тільки потім опановує науковим пізнанням. Відповідно буденне пізнання бере свій початок з соціальної, релігійної та іншої діяльності людини. У момент становлення «неявного знання» починає формуватися первинний вид пізнання. Саме цей рівень знань, який, так чи інакше, закладений в кожній людині, має суто особистісний характер. Спочатку, коли індивід звертається до будь-якого об'єкта пізнання, він виходить з особистісного знання, тобто звертається до життєвого досвіду. Таким чином, ми можемо сказати, що буденне пізнання не може дати вичерпну результат.

Пізнавальна діяльність пов'язана з багатьма факторами. Пізнаваний об'єкт досліджується з урахуванням цінностей і культурних цінностей суб'єкта. Тобто пізнання - сукупний процес дослідження певного об'єкту, яке має спочатку невловимий особистісний установки (емоції, почуття, припущення) і тільки в подальшому виявляються наукові елементи. Про це так само згадує наша колега Микешина Людмила Александрова в своїй роботі «Філософія пізнання. Полемічні глави ». Пізнання не обмежується відбивних процесом. Знання як образ пізнаваного об'єкта не може бути кінцевим результатом. Вельми цікаво, тут згадати про репрезентацію і інтерпретації. Коли суб'єкт пізнає, будь-якої новий об'єкт він його вписує в систему когнітивних моделей, які були раніше створені з допомогу репрезентації (заміщення образу і створення моделі).

У більш широкому сенсі процес пізнання розглянуто в роботі Карякіна Ю.В., Рогожина І.Д. «Про пізнанні в освіті». Вельми цікаво, що їх наукова праця заснований відразу на декількох концепціях. Вони звертаються як до соціологічної, так і психологічної або біологічної трактування пізнання. Основний політичний питання полягає в тому, чи може учень перестати пізнавати і якщо так, то за яких умов. Відштовхуючись від теорії У. Матурана і Ф. Варела «жива система не може не пізнавати, життя і пізнання - синоніми» вчені прийшли до висновку, що сам процес пізнання може бути мінімізований, але ніяк не бути відсутнім. Вельми цікаво, що з біологічної точки зору є вказівка ​​на те, що людина має здатність до атрофії пізнавального інстинкту. Навіть якщо у учня є мотивація - це не означає, що процес вивчення нових знань буде ефективний. Як правило, мотивація зростає в залежності від матеріалу, який викладається дитині. Однак, навіть високий рівень мотивації не гарантує, що процес пізнання буде будуватися на ефективному методі. Таким чином, даний процес не можна розглядати без урахування таких елементів як поняття і знання. Сам освітній термін поняття має більш поглиблене значення, тому що знання - це перехідна форма в рамках навчання новим матеріалом, а поняття - це стійкий факт, який повинен сформуватися за фактом отримання нових знань.

Карякін Ю.В., Рогожин І.Д. пропонують для найбільш ефективного освітнього процесу використання системи понятійного формування навколо певного об'єкта для простоти сприйняття такого учнем.

В роботі Ахметова М.А. «Алгоритм пізнавальної діяльності, пізнавальні стратегії, пізнавальна активність» ми бачимо жорстку детермінацію пізнавальної діяльності. Уточнюється, що алгоритм в даному випадку не має мотиваційного аспекту, в той час, як стратегія має на увазі свідоме цілепокладання в процесі пізнання. Під пізнавальної стратегією розуміється організація пізнавальних процесів з урахуванням репрезентативних цілей, інтелектуальних операцій, корекції діяльності та рефлексії результату. В освіті пізнавальні стратегії закладені в кожному з предметів, і вони мають свої особливі репрезентативні елементи. Важливо відзначити, що безпосередньо в навчальній літературі неможливо зустріти розгорнуту концепцію готової пізнавальної стратегії. Як правило, вчитель повинен допомогти донести всю повноту даного процесу до учнів. Отже, для формування ефективної пізнавальної активності в учнів необхідно враховувати методологію стратегії, яка повинна включати в свою структуру наступні елементи: мотиваційний компонент, операційний компонент, корекційний компонент (вельми важливий, тому що мета може бути досягнута не раціональним способом), рефлексивний компонент .

Питання пізнання розглядав Шадриков В.Д. Його рукою створені такі теорії, як системогенеза діяльності та теорії здібностей. Вельми великий дослідницький блок даної проблематики представлений в його праці «Психологія діяльності і здібності людини». Пізнання розглядається в рамках операційних і функціональних здібностей людини, а так само враховується проблематика суб'єктивності розумового процесу. Відзначається те, що та чи інша прагнення до пізнання завжди переломлюється через суб'єктивний фактор людини. Особливий інтерес представляє дана думка: «одна з умов успішного вирішення - бачення проблеми у всьому різноманітті властивостей і ознак. З одного боку, це бачення визначається знаннями, досвідом суб'єкта, а з іншого - виступає як проблема асоціативного когнітивного навчання. Отже, успішність вирішення проблеми в деякій мірі визначається властивостями сприйняття ». Процес рішення задачі протікає в тісній єдності чуттєвого пізнання, що представляє собою цикл взаємодій суб'єкта з об'єктом, і логічного мислення. Посилаючись на роботи С.Л. Рубінштейна, Шадриков підходить до висновку про те, що здатність в пізнанні формується з урахуванням базових, тобто біологічних передумов, а також соціальних навичок, тобто чуттєвого пізнання і набору репрезентативних моделей у індивіда.

Лурія Олександра Романовича писав про те, що мислення, так чи інакше, виражається у використанні готових кодів (мовних, числових, логічних), що склалися в процесі суспільної історії і придатних для того, щоб реалізувати ідеальну схему або гіпотезу. Процес використання відповідних операцій є вже не стільки творчим, скільки виконавчим етапом мислення, зберігаючи, однак, іноді більшу складність.

Ефективність пізнавальної діяльності практично неможлива без певної корекції і самоконтролю. Чернокова Тетяна Євгенівна займалася розробкою проблематики типів самоконтролю в пізнавальної діяльності. Розробкою питання про самоконтролі займаються вже давно безліч вчених (Виготський Л.С., Смирнова Е.О., Ельконіна Д.Б. і ін.) І зазвичай вони мають на увазі під ним акт самоконтролю. Іноді під самоконтролем розуміють не тільки оцінку результату якої-небудь дії, але і процес коригування самої дії. На думку Черноковой, специфіка самоконтролю пізнавальної діяльності полягає в тому, що вона здійснюється, як правило, тільки у внутрішньому плані, тому що підсумкові мети важко уявити вигляді реальних об'єктів. Самоконтроль в сучасному науковому співтоваристві відносять до метакогнітівного процесам.

У структуру метакогніцій входить перевірка і оцінка вирішеною завдання, а так же свідомий контроль в ході навчання і виправлення помилок з подальшим зміною стратегії пізнавальної діяльності. У класичну структуру самоконтролю входять наступні дії: аналіз, зіставлення, співвіднесення, встановлення відповідності, виявлення подібності та відмінності. Новиков А.М. запропонував наступну ієрархію типів самоконтролю в рамках пізнавальної діяльності. Важливо, що саме в такій послідовності ці етапи реалізуються, в іншому випадку вони не мають ефективності.

• Зупинка пізнавальної діяльності. Припинення активних дій з метою оцінки проміжного результату. Важливий момент, що саме припинення активних дій, тому що самоконтроль в рамках безперервного процесу діяльності вкрай утруднений. На даному етапі встановлюється співвідношення отриманих проміжних результатів з тим, що необхідно було отримати. Зіставлення результату з метою передбачає наступний етап - усунення.

• Відсторонення засноване на повернення до початкового етапу процесу з метою аналізу моделі умов діяльності і програми виконання. Даний етан спрямований на виявлення суперечностей між завданнями та цілями, результатом і програмою дій, а так само протиріч в рамках самого виконання. (Етап заснований на діалектиці об'єднання і звернення)

• Об'єктивізація - найважливіший етап самоконтролю, тому що він спрямований на визначення причин отриманих результатів. Суб'єкт намагається максимально об'єктивно визначити помилки і намагається побудувати альтернативний шлях пізнавального процесу. Саме факт побудови альтернативного варіанту є важливим критерієм виконання даного етапу.

• Огортання - це завершальний етап, який виражається в тому, що суб'єкт повертається до початкової ситуації з нової позиції. Звертаючись до початку процесу, він повинен зіставити поставлені цілі з умовами кінцевого результату своєї діяльності.

Самоконтроль в пізнавальної діяльності вельми важкий процес, тому що кінцеві підсумки і висновки практично непередбачувані. У зв'язку з цим часто необхідно зіставляти, як проміжні результати з цілями і завданнями, так і кінцеві висновки.

Третьякова І.А. звернулася до питання розгляду «розуміння» і посилалася на думки Ф. Шлейермахер, Георга Гадамера, М. Хайдеггера. В цілому робота її носити історіографічний характер. Розуміння розглядається, як герменевтична поняття. Гадамер розглядає розуміння як універсального освоєння людиною світу. Цікаво, що в процесі пізнавальної діяльності на розуміння може вплинути предпонимание (забобон). Про це згадував Ф. Бекон, який стверджував, що людський розум може бути «засмічений» помилками, обманами і т.д. Такі елементи пізнання він називав «ідолами». Відповідно очищений розум від ідолів ставився до категорії «чистого досвіду». Підхід просвітителів до поняття пізнання і розуміння цікавий тим, що вони вищим авторитетом вважали власний розум. Тобто вони намагалися уникнути звернення до забобонам в процесі пізнання.

Питання розуміння вивчався і в окремих наукових дисциплінах. Широко відомі роботи французьких вчених історичної школи «Аннали» (Л. Февр, Ф. Бродель, М. Блок). Дана школа займалася вивченням історії повсякденності і не тільки. Головним принципом було уникнення односторонньої ідеологізації і суб'єктивних узагальнень. Питання розуміння і пізнавальної діяльності часто розглядали в різних науках. При цьому важливим критерієм було те, що суб'єктивний фактор треба виключати з дослідницького компонента. Просвітницький підхід до пізнання грунтувався на внесуб'ектівной методології. Дану парадигму актуально використовувати в сучасній освіті.

Особливий інтерес представляє робота І.Ф. Ігропуло, Д.Г. Забєліна «Освоєння наукових методів пізнання в контексті особистісної орієнтації освіти». В даному науковій праці представлено тезове виклад про процес формування наукового стилю мислення в учнів, а так само методологія впровадження і використання наукового пізнання в школі. Зміна культурної парадигми в світі призводить нас до зміни і системи освіти. Нову ситуацію в світі характеризує невизначеність і орієнтація на майбутнє. Принцип науковості в освіті завжди розумівся неоднозначно. По-перше, в нього вкладався сенс відповідності навчальних знань науковим. По-друге, орієнтування учнів на науковий метод пізнання. Як правило, перший принцип виконувався, а другий ні.

Науковий компонент невід'ємна частина пізнавального процесу в сучасній освіті. Науковий стиль мислення став гостро необхідний на сучасному етапі розвитку людства. Цікаве зауваження Зоріної Л.Я. про те, що науковий компонент є частиною навчального предмета безпосередньо як система знань і опосередковано як діяльність. Про необхідність впровадження наукового аспект а в процес пізнання в рамках освітньої діяльності писали Карпов А.О., Розумовський В.Г., Моїсеєв Н.Н., Юркевич В.С. Стьопін В.С.

Досвід грає важливу роль в процесі пізнання. Як було сказано раніше, репрезентативний досвід часто впливає на сприйняття і розуміння. Понукалін А.А. прийшов до висновку про те, що в результаті розвитку суб'єктивної форми психіки (суб'єктивне пізнання) формується певна концепція «програм-регуляторів», які в свою чергу були закладені досвідом суб'єкта. Психіка людини - це засіб, спосіб «породження», засвоєння, прийняття та реалізації суб'єктом ідей, які стають основними рушійними силами людської історії, соціального буття.

Найбільш широко питання розуміння і пізнавальної діяльності учнів розкритий в роботі Гніломедова П.І., Пустільник І.Г. «Розуміння в пізнавальної діяльності учнів». Вельми цікаво описані пізнавальні траєкторії в освітньому процесі. Тобто автори цілеспрямовано розглядають за яких умов буде реалізовано розуміння того чи іншого матеріалу. Дана наукова робота підкріплена статистичними матеріалами, які були зібрані в ході анкетування п'яти освітніх установ міста Єкатеринбурга. Окремо варто звернутися до висновків про те, що пізнавальна діяльність багато в чому залежить від учителя, а так само від комфортабельності освітньої ситуації.

Досліджуючи будову пізнавальної діяльності, вчені і психологи (Н.А. Менчинська, Д.Н. Богоявленський, Н.Ф. Тализіна) виділили змістовну, мотиваційну, операційну та організаційну її сторони. Структурними компонентами пізнавальної діяльності є цілепокладання, планування, організація, самоконтроль, самооцінка своїх можливостей.

Таким чином, питання пізнання і пізнавальної діяльності розглядаються, як в спеціалізованій педагогічній літературі в контексті освітнього процесу, так і в публіцистичній літературі, яка під пізнанням розуміє широкий спектр визначень. Важливо сказати, що пізнавальна діяльність без будь-якої конкретизації охоплює дуже велике проблемне поле. У зв'язку з цим і трактувати дане поняття можна з дуже різних наукових парадигм. Наприклад, проблемне поле можна розглядати як з соціальної, так і з філософської або ж біологічної точки зору. Якраз в роботі Гніломедова П.І., Пустільник І.Г. піднімається питання про те, що розуміння, як аспект пізнавальної діяльності складається зовсім по-різному, виходячи з базових біологічних передумов індивіда.

Безумовно, полемічний аспект пізнавальної діяльності навколо так званих суб'єктивних елементів піднімався як просвітителями, так і вченими зі школи «Анналів». Особливістю будь-якої пізнавальної діяльності є те, що при будь-якому розумовому дії відбувається відсилання до репрезентативним моделям, закладеним нашим досвідом. Ефективність пізнання залежить від грамотного використання цих самих моделей нашого життєвого досвіду. Під грамотним використанням в контексті освіти можна розуміти приміщення учня в сферу розвивається дискомфорту. Подолання труднощів активізує пізнавальну діяльність, яка призведе до пошуку альтернативних траєкторій рішення будь-якої задачі. Необхідності і актуальність розгляду пізнання в літературі найчастіше пов'язують з радикальними змінами в світі (культурна парадигма, сфера освіти, індустріальне суспільство). Методологічні розробки пізнавальної діяльності досить широко розглянуті в літературі, проте існує занадто багато концепцій і підходів, які потребують систематизації для найбільш ефективного застосування на практиці.

Виходячи з багатосторонності питання пізнавальної діяльності, ми можемо розглядати дану проблематику відразу в декількох формах: пізнавальна діяльність як процес, пізнавальна діяльність як цінність, як результат і як певна система.

Якщо звернеться до розгляду пізнавальної діяльності з точки зору якогось процесу, то під цим мається на увазі взаємодію суб'єкта та об'єкта з метою пошуку істини. Зазвичай така взаємодія направлено на виникнення нового знання. Пізнання в даному випадку - процес мислення, відображення і відтворення дійсності. Можна сказати, що пізнавальний процес є процедурою психологічного відображення, в ході якої людиною купується і засвоюється нове знання. Як правило, в процесі пізнання задіяні такі форми розумової діяльності: інтуїція, уява, передбачення. Визначення, дане В.А. Сластенина про пізнання вельми цікаво. він

розглядає дане питання з точки зору взаємного доповнення творчої діяльності, практичних дій і розумового процесу. У навчальному процесі пізнавальна діяльність реалізується в рамках практичних завдань (експериментів, рішення задач і т.д.). З процесуальної точки зору пізнавальна діяльність розуміється Мухіної В.С., як зміна суб'єкта самого себе.

Тобто учень в рамках такої діяльності не тільки вирішує будь-які складні завдання, але і в подальшому розуміє для себе як їх вирішувати в майбутньому. Найважливішим елементом вона вважає напрямок рефлексії на самого себе, тому що необхідно підлітку відстежувати зміни власного «я», а так само свої творчі та наукові досягнення. 30 З точки зору освітньої парадигми в пізнавальну діяльність ділять на наступні елементи: виділення школярем пізнавальної задачі; підбір і визначення адекватних способів дій, які зможуть допомогти вирішити задачу; контроль діяльності; формування вміння використовувати набуті навички.

Ціннісна парадигма пізнавальної діяльності проявляється, як правило, вже в кінці процесу. Тобто за фактом виконання якої-небудь дії в учня формуються ціннісні орієнтири, ідейно - естетичні погляди, особистісні якості характеру. Важливо відзначити, що формування всього перерахованого вище можливо тільки при будь-якої діяльності учня. Стикаючись з труднощами і проблемами в ході діяльності, він формує свій характер. Так, Сластенін В.А. і Ісаєв І.Ф. розділили цінності пізнавальної діяльності на три блоки: соціальний, груповий і особистісний. Груповий блок характеризується концепціями, ідеями, мотивами і направляє діяльність учнів в рамках кожного з предметів. Соціальний блок виражений в соціальних системах, соціальному суспільній свідомості. Він допомагає учневі соціалізуватися і адаптуватися в соціумі. У особистісний блок входять особиста думка, ідеали, установки. Ціннісна парадигма пізнавальної діяльності відіграє важливу роль в освітньому процесі старшокласників. В ході навчального процесу учні опановує соціальним досвідом, у нього формуються особистісні важливі якості, світогляд, навички спілкування і т.д.

Результативний аспект пізнавальної діяльності досить неоднозначний. Головне протиріччя полягає в тому, що ми можемо віднести до результату діяльності матеріальні цілі або внутрішні психологічні зміни. В якості основного результату пізнавальної діяльності розглядають предметні дії, операції і інші здібності особистості. Ємельянова Е.О. результат пізнавальної діяльності оцінює у вигляді готових знань, умінь, навичок, які в подальшому стануть у пригоді в аналогічній пізнавальної діяльності. Результат Ємельянова Е.О. бачить з практичної точки зору. Важливо зрозуміти, що самому учневі не завжди буде ясний підсумок розумової діяльності. Можливо, він зрозуміє певні теоретичні тези, гіпотези і т.д., але не відчує ніякі нові навички або вміння. Невідчутність і невидимість утруднює розуміння підсумків цієї діяльності. Учень повинен відчути і зрозуміти ті новоутворення, які відбулися з ним. Величезне значення має розуміння учнем результату пізнавальної діяльності (саме навичок, умінь, психологічних новоутворень і т.д.) для того, що б він міг його застосувати в пізнавальної діяльності більш високого рівня.

Таким чином, результат такої діяльності може виражатися в декількох формах: знання, вміння, світоглядні та поведінкові якості; моральне та інтелектуальний розвиток особистості. Пізнавальна діяльність в результаті може виглядати як сукупність чуттєвого сприйняття і теоретичного мислення з практичними діями.

Розвиток пізнавальної діяльності в старших класах має ряд особливостей, які пов'язані з віком учня. По-перше, вік старшокласника передбачає більш-менш вільний розвиток особистості. По-друге, в такому віці активно відбувається становлення світоглядної позиції. По-третє, нівелюються внутрішні конфлікти, які могли бути в підлітковому віці. По-четверте, як правило, до старшокласників відносяться вже як до дорослих людей і це позначається на вимозі до них з боку соціуму. Також важливо розуміти, що ключова відмінність старшокласника від дитини в тому, що йому властива систематичність і критичність мислення. Крім основних психологічних змін діти в 10-11 класі орієнтуються у виборі своїх пізнавальних дій і векторів розвитку виходячи з особистих інтересів і перспектив, а не з вимог школи. Так як пізнавальна діяльність в рамках школи має на увазі певною мірою взаємодія між учнями, то слід звернути увагу на те, як старшокласники до цього ставляться. У класичному вигляді будь-який підліток у 10-11 класі активізує свою пізнавальну діяльність на максимальному рівні і, як правило, завжди шукає собі помічників і однодумців. Однак, він не сформований до кінця як особистість і в зв'язку з цим досить обережний у взаємодії з однолітками. Важливо розуміти, що освітнє середовище на етапі 10-11 класу повинна сприяти самостійної ініціативності учня. Якщо старшокласник буде більш активно використовувати пізнавальну діяльність для реалізації будь-яких власних цілей, тоді а школа повинна лише коригувати цей самостійний процес. Для старшокласників стає важливою та діяльність, яка сприяє формуванню суспільно корисних і професійних інтересів особистості. Основою діяльності в старших класах є самовизначення учня для становлення і конструювання можливих моделей майбутнього життєвого розвитку. Придбання знань сприяє проектування і планування. Отримані знання допомагатимуть учневі визначати свою соціальну роль в майбутньому. Важливо зрозуміти, що учень стає активним суб'єктом пізнання за умови, що даний процес укладається в умови особистісно-орієнтованої системи освіти.

Враховувати вікові особливості, так само розуміти необхідність грамотного і ефективного взаємодії суб'єктів пізнавального процесу. Саме у старшокласників особливо розвинене почуття включення однодумців в процес пізнання. Враховувати динаміку і особливість розвитку школярів старшого віку особливо необхідно. У старших класах учні мають вже досить великий розрив в інтелектуальному і психічному розвитку між один одним. Один учень буде талановитий, інший буде не так добре підготовлений і т.д.

**2.3 Проблема розвитку пізнавальної діяльності**

Сама по собі проблема розвитку пізнавальної діяльності давно формувалася паралельно з самою ідеєю впровадження пізнання в освітнє середовище. Цю проблему вперше підняв Ян Амос Коменський, тому що він ставив проблему пізнання в центрі розвитку особистості. Він говорив: «Юнацтво має отримувати освіта не здається, а справжнє, тобто щоб розумна істота - людина - привчався керуватися не чужим розумом, а своїм власним, не тільки вичитуючи з книг і розуміючи чужі думки про речі або навіть заучуючи і відтворюючи їх в цитатах, але розвивав в собі здатність проникати в корінь речей і виробляти істинне розуміння їх і вживання їх ». Джон Локк продовжив розвивати проблематику пізнавальної діяльності. Йому належать вельми актуальні, і до цього дня думки про те, що при багатьох обставин цілеспрямоване втручання педагога просто необхідно з метою полегшення пізнання для учня. Також наголошується, що в моменти, коли учень не може самостійно впоратися з пізнавальної завданням в силу її труднощі, то її треба спростити, систематизувати на більш прості складові.

Ян Амос Коменський і Джон Локк писали про фактори, які сприяють ефективному пізнавальному процесу. У тому ж руслі міркував і І.Г. Песталоцці, який наполягав на необхідності впровадження в освітньо-пізнавальний процес життєвого досвіду. Він акцентував увагу, що ефективність залежить безпосередньо від того, як педагог може впливати на думки і чуттєвий світ учня. Педагог і психолог Каптерев П.Ф. вказував на те, що неможливо грамотний і ефективний процес пізнавальної діяльності без евристичних методів освіти. Систематичне і несвідоме запам'ятовування матеріалу, на його думку, навпаки доходило потенціал кожного учня.

Грунтовне проблемний виклад пізнавальної діяльності було зроблено Рубінштейном С.Л. Його ідею про те, що вчення важливий факт в підготовці в реальному самостійної трудової діяльності розвинули А.Н. Леонтьєв, П.І. Зінченко, А.А. Смирнов. Зінченко і Смирнов стверджують, що в змісту навчальної діяльності не можна включати виключно знання, вміння, навички. Вони включають в пізнавальну діяльність: вміння планувати майбутню роботу, вміння раціонально організувати її виконання, вміння здійснювати самоконтроль і вміння працювати в певному темпі. Більш детально, ґрунтуючись на попередніх роботах, проблематику пізнавальної діяльності розглянули Гальперін П.Я., Леонтьєв А.Н., Тализіна Н.Ф., Ельконін Д.Б.

Ними розроблена система пізнавальної діяльності, яка передбачає перехід від зовнішньої діяльності до свідомої, внутрішньої, психічної діяльності і перехід знову на зовнішню діяльність вищого рівня. Пізнавальна діяльність ними трактується як доцільний освітній процес, спрямований на соціальне проектування.

На сучасно етапі розгляду проблематики пізнавальної діяльність відзначається важливість особистісного аспекту. Т.І. Шамова підкреслює, що навчальний процес будується навколо особистісних рис учня, його індивідуальних особливостей. Стрижневою проблемою пізнавальної діяльності є реалізація особистісного компонента освітнього процесу. Спонукання до активної пізнавальної діяльності неможливо без урахування вікових особливостей учня і його індивідуальних психологічних і інтелектуальних якостей.

Як правило, поняття пізнання багатогранно розглядається в контексті освітнього аспекту. Різні точки зору ми можемо побачити в роботах В.А. Аверіна, В.І. Дружиніна, Е.В. Коротаєвої, Н.В. Кухарева, А.М. Матюшкина, М.П. Осипової, І.Ф. Харламова, Т.І. Шамовой, Г.І. Щукіной.Однако, всі ці вчені визнають загальну головну проблему - пізнавальна діяльність біологічно обумовлена ​​певними властивостями людини. Пізнавальна діяльність не існувала постійно в одноманітному вигляді. У 50-60-х роках пізнавальна діяльність розумілася, в основному, як передача викладачем готових знань і запам'ятовування їх учнями. У 70-80-ті роки методисти прийшли до висновку про необхідність переходу на більш високий рівень пізнавальної діяльності, при якому частина знань не дається учням в готовому вигляді, а залишається для самостійного пошуку, обумовленого переходом від пояснювально-ілюстративного до проблемного навчання.

Окрема проблема пізнавальної діяльності пов'язана з переходом з одного рівня на інший. В ході дослідження даного процесу було виділено три рівні: репродуктивно-наслідувальний, пошуково-виконавчий (перетворює) і творчий. Всі три рівні детально розроблені. Цікаво, що П.В. Гора і багато його колег були прихильниками того, що учень може перейти від репродуктивного до творчого рівня. Т.І. Шамова підкреслює, що в живої людської діяльності майже неможливо розділити репродуктивну і творчу діяльність, однак для шкільної практики необхідно виділяти проміжний рівень. Вона назвала його інтерпретують.

Так проблема трьох рівнів пізнавальної діяльності передбачає, що на кожному рівні учень займається конкретно-певною формою діяльності. Перехід з рівня на рівень можливий за умови якщо учень грамотно і ефективно проходить весь процес пізнавальної діяльності та розвиває ті чи інші навички. Без здійснення рефлексії перехід не передбачається.

Дуже складною проблемою пізнавальної діяльності є мотиваційний аспект. Учня, в тому числі і старших класів, досить проблематично мотивувати активно займатися пізнавальною діяльністю. В цілому важливо, що б педагог сприяв не тільки мотивації, а й контролював сам процес. Таким чином, з моєї точки зору, вже на мотиваційному етапі виникає можливість, з огляду на досвід учнів, через створення проблемної ситуації шляхом постановки викладачем пізнавальної завдання, способи вирішення якої лежать в зоні найближчого розвитку учня, організувати активізацію пізнавальної діяльності. Учень в будь-якому випадку зіткнеться з дискомфортом або будь-якими складнощами. І щоб вони його не дезорієнтували його, то важливо, що б викладач допомагав йому, але не безпосередньо, а лише сприяв у вирішенні тієї чи іншої проблеми. Враховувати психологічний фактор тим більше важливо. Мова йде не тільки про індивідуальні особливості самого учня, а й про те в якій обстановці проходить освітній і пізнавальний процес.

Особистісний і психологічний аспект лежать в основі проблематики пізнавальної діяльності. Реалізувати теоретичний, академічний компонент неможливо без урахування особистісно-орієнтованої освіти.

**2.4 Пізнавальна діяльність старшокласників в методиці навчання історії**

У освітньому стандарті і зразкової програмою середньої (повної) загальної освіти з історії для базового і профільного рівня перераховані необхідні для оволодіння старшокласниками види пізнавальної діяльності: самостійне створення алгоритмів пізнавальної діяльності для вирішення завдань творчого і пошукового характеру, участь в навчально-дослідницькій роботі, використання при пошуку і систематизації історичної інформації методів електронної обробки, представлення результатів індивідуальної та групової історико-пізнавальної діяльності в формах дослідницького проекту, публічної презентації та ін. в випускних класах поглиблюється аналіз історичної інформації в різних знакових системах: текст, карта, таблиця, схема, аудіовізуальний ряд, виявляються відмінності історичних фактів і версій, інтерпретацій, історичних свідчень і пояснень і т.д. Більшої значущості набуває інформаційно-комунікативна і рефлексивна діяльність учнів.

Пізнавальна діяльність в контексті навчання історії має свою особливість. По-перше, важливо закласти розуміння процесу суспільного розвитку. По-друге, мотиваційний аспект, як правило, буде лежати в виховної площині і рідко учень буде мотивуватися до активної пізнавальної діяльності виходячи з виключно фактологічного матеріалу. По-третє, пізнавальна діяльність буде тісно пов'язана з міждисциплінарним підходом. Логічні завдання, робота з картою і т.д. будуть мати на увазі використання міжпредметних підходів.

У будь-якому випадку пізнавальна діяльність в контексті історичної освіти формується виходячи з цілей навчального процесу. На сучасному етапі вивчення історії - це утворення, всебічний розвиток і виховання учня, допомога йому в самоідентифікації і визначенні своїх ціннісних пріоритетів, світогляду на основі історичного досвіду, як власної держави, так і світу в цілому. Важливо підкреслити, що розвиток пізнавальної діяльності має проходити на основі історичного матеріалу (державного досвіду, світового і т.д.).

Інструментарій методології викладання історії досить сильно розширився. Це пов'язано, перш за все, з появою нових джерел необхідної інформації (мережа Інтернет), а так же появі можливості використання мультимедійних джерел. Новий інструментарій від учнів вимагає нові спеціальні вміння пошуку і обробки інформації, які вони будуть розвивати в контексті історичної освіти. Підходи до пізнавальної діяльності в контексті історичної освіти зазнали деяких змін з радянських часів, однак багато залишилося непорушним і на даний момент.

Так, наприклад, Дайри Н.Г. наголошує на необхідності і важливості вивчення причинно-наслідкового зв'язку історичного процесу в старших класах. Особливо важливо почати таке вивчення вже з 9 класу, тому що передбачається, що в 10-11 класі учень вже має здатності до виявлення причин і передумов тієї чи іншої події і від нього вимагається тільки зіставлення всіх фактів в єдиний ланцюжок. Розгляд і побудова ланцюжка причинно-наслідкового зв'язку має сприяти ефективному пізнавальному процесу, тому що крім зіставлення фактів від учня потрібно навик відбору актуальною і потрібною інформацією. Дайри підкреслює, що вміння фільтрувати і відбирати потрібну інформацію необхідно учням і в позашкільному житті. Радянські фахівці дотримувалися позиції, що також необхідно використовувати проблемне і рассуждающее виклад історичного матеріалу. В рамках викладу матеріалу особливе місце приділяється посиленню допомогою емоційності і створенні образу. Посилення сприяє активізації. До таких методів можна віднести образне порівняння, реконструкція минулого, ситуація протиріччя чи конфлікту, статистичні дані. Емоційне і подібне підсилення в процесі виклад історичного матеріалу буде впливати на психологічний фон освітньої діяльності, а так само на особистісний аспект пізнання учня.

Ефективність пізнавальної діяльності безпосередньо залежить від участі педагога в освітньому процесі. Одна з найкращих методик контролю навчальної діяльності є питально-відповідна форма діалогу з класом. Так П.С. Лейбенгруб склав типологію питань необхідних у використанні освітнього і пізнавального процесу:

• Питання, спрямовані на розкриття походження і розвитку фактів і явищ.

• Питання, що нагадують учням вивчені раніше вивчені однорідні факти. Надалі мається на увазі задавати питання на зіставлення цих фактів і виявлення подібності та відмінності між ними.

• Питання, що розкривають причинно-наслідкові зв'язки між вивченим раніше матеріалом і матеріалом поточного уроку.

• Питання, які спрямовані на те, що учень підведе знову вивчені дані під спільну рису з раніше вивченими матеріалами. Передбачається, що узагальнення допоможе учневі швидше дізнатися новий матеріал. Наприклад, при вивченні буржуазних революцій в Західній Європі учень розуміє процес переходу влади від одного класу до іншого. Це повинно допомогти йому в розумінні того, що громадянська війна в Північній Америці була, по суті, буржуазно-демократичною революцією.

• Питання, які вимагають встановлення зв'язків між різними сторонами історичного розвитку (економіка, політика, культура і т.д.).

• Питання, які припускали встановлення обставин, що відбуваються в різних країнах одночасно. Наприклад, дані питання будуть актуальні в контексті теми «Міжнародне робітничий рух». Використання питальній і відповідної методики в форматі діалогу досить проблематично в будь-якому навчальному закладі. Ставлячи конкретний цілеспрямований питання, педагог повинен розуміти, що учень володіє не поверхневими знаннями, а досить точними, що б дати на наго логічна відповідь. Навіть якщо питання носить евристичну забарвлення, не можна забував про кореляцію складності питання. Не кожен учень зможе відповісти на один і той же питання. Часом талановитому учневі питання не допоможе у активізації пізнавальної діяльності та буде потрібно більш широке завдання. Найбільше під формат евристичної бесіди підходить урок у вигляді семінару. На уроці, який передбачає виключно введення нового матеріалу практично неможливо використовувати евристичні питання з метою активізації пізнавальної діяльності.

У радянську епоху особливе місце приділялося причинно наслідкового зв'язку. На сучасно етапі підкреслюється, що хронологічні дослідження в 10-11 класі активізує пізнавальний процес у учнів. При цьому сама форма і методологія вивчення може бути абсолютно будь-яка: групова, фронтальна, індивідуальна. Вельми цікаво, що навіть така форма роботи, як рішення хронологічних завдань ставиться в рамках пізнавальної діяльності.

Якраз ключова відмінність радянського підходу і сучасного в пізнавальної діяльності (на прикладі уроків історії) полягає в використанні джерел і ідеологічному контексте. Як такої системи комуністичної освіти в історії вже не існує. Це враховується при розборі історичних джерел і виховної роботи. Важливо відзначити, що сучасні технології web 1.0, створення портативних персональних комп'ютерів і т.д. дозволили розширити історичну методологічну базу. Учень може сам знаходити інформацію, аналізувати, структурувати і мова йде не тільки про книжки, а й відеоматеріалах. Процес ознайомлення з будь-яким історичним джерелом можливий через мережу Інтернет. Все це вплинуло на пізнавальний процес. Для старшокласника актуально давати завдання, які вимагають від нього самостійного планування, пошук інформації, її обробка та складання вихідних даних за завданням. Такі логічні завдання передбачалися в радянську епоху, але факт їх актуальності і реальності виконання ні раз ставилося під сумнів.

Для старшокласників з метою ефективного пізнавального процесу найкраще використовувати індивідуально-діагностичну модель такої діяльності. Сама по собі пізнавальна діяльність буде найбільш ефективною у старшокласників при певних умовах.

По-перше, необхідно переважання діяльнісного підходу. По-друге, максимально можливе застосування форм і методів навчання особистісно - орієнтованого підходу. По-третє, за певні відрізки часу кожен учень старших класів за допомогою вчителя повинен проводити моніторинг своєї пізнавальної діяльності. По-четверте, самодіагностика стане основою для учня у визначенні своїх сильних і слабких сторін в контексті навчальних досягнень. За фактом проведення цієї рефлексивної самодіагностики учень повинен грамотно оцінювати і планувати свою пізнавальну діяльність; отримані дані він повинен використовувати на наступному відрізку навчального часу. Дані по самоаналізу він повинен так само враховувати в соціальному досвіді. По-п'яте, одним з найважливіших умов ефективної пізнавальної діяльності можна назвати необхідність враховувати викладачем підсумків самодіагностики для далекої індивідуалізації та диференціації освітнього процесу.

У сучасній школі одним з таких особистісно-орієнтованих методів є дослідницький проект. Науково-дослідну діяльність досить просто укласти між двома головним освітніми компонентами: теоретичними знаннями і психологічними особливостями особистості. Теми дослідницького проекту можуть бути абсолютно різними: проблемними, описовими, сюжетними, локальними або навіть краєзнавчими. Мотиваційний компонент повинен грунтуватися на свободу вибору теми самим учнем. Крім оціночного кошти мотивувати учня повинні і інші чинники: інтерес до обраної теми, достатня просторість матеріалу дослідження і т.д. Викладач не повинен займати пасивну позицію в дослідницькому проекті учня. Крім постановки мети і завдання дослідження він повинен дати консультацію з планування, пошуку інформації, особливостям пізнавальної діяльності. Тобто викладач повинен допомогти учням вибрати тип діяльності, його консультація повинна носити обов'язково лише рекомендаційний характер. Наприклад, він може порадити використовувати тезовий план викладу дослідного матеріалу або ж порекомендувати акцентувати увагу на аналізі відеоматеріалу. Найчастіше науково-дослідницькі навички практично не розвиваються в контексті освітньо - пізнавальної діяльності. Це часто пов'язано з відсутністю у вчителя певних навичок. Навчання старшокласників прийомам дослідницької діяльності вимагає від учителя організаторського майстерності, захопленості своїм предметом, власних навичок наукового дослідження. Науково-дослідний проект - це той вид освітньої діяльності, який досить широко розвиває всі сторони пізнання. Учень в ході виконання завдання самостійно шукає матеріал, аналізує, систематизує; вдається до наукових методів пізнання з метою досягнення поставлених завдань; так само він визначає коло власних інтересів, набуває безліч навичок, які йому знадобляться в соціальному досвіді.

Гора П.В. цікаво розподілив методологічні способи викладання історії з метою розвитку пізнавальних здібностей. Головні історичні факти і їх емпіричне вивчення детермінують прийоми образного мислення, що відтворює і творчої уяви, образної пам'яті, образної мови і разом з тим збуджують емоційну сферу учня. Неголовні історичні факти і їх емпіричне вивчення детермінує прийоми смислового запам'ятовування. При роботі з величезною кількістю неголовних історичних фактів учень подумки її систематизує і розчленовує на логічні частини. Такий підхід на поділ головні і неголовні історичні факти вельми цікавий. Він сприяє розвитку мислення, історичної пам'яті. Учень поступово починає оволодівати вмінням знаходити і застосовувати такі смислові зв'язки, які вимикають пройдений матеріал. Використання фактичного матеріалу пройденого на уроках історії сприяє кращому запам'ятовуванню теоретичних даних.

Виходячи з поділу на головні і неголовні факти, Гора припускав, що слабким учням важливіше викладати неголовні факти, а головні не так пріоритетно. Це пов'язано з тим, що головні факти слабкими учнями запам'ятовуються без урахування прийомів пізнавальної діяльності. Не розуміючи або НЕ запам'ятовуючи неголовні факти, головні і здебільшого не будуть засвоєні належним рівнем.

Виходячи з вікових особливостей учнів старших класів, як юнаків, так і дівчат, треба враховувати дистанцію взаємодії суб'єктів пізнання. Тобто педагог не повинен сильно втручатися в пізнавальний процес. Зазвичай учні старших класів знаходяться в такому віці, коли підвищений почуття незалежності від кого-небудь, перш за все від батьків, але і з викладачем цей аспект пов'язаний аналогічно. Саме в цьому віці відбувається формування незалежності від дорослих (родичів, вчителів і т.д.) і з'являється тяга до однолітків, як однодумцям і помічникам в процесі пізнання.

Перелічимо основні методи історичного пізнання, що мають загальноосвітній значення:

• Метод аналогій.

• Статистичний метод.

• Порівняльно-історичний метод.

• Метод зворотного ув'язнення

• Визначення зародка по зрілим формам.

• Встановлення причин за наслідками.

• Лінгвістичний метод.

• Визначення рівня духовного життя з пам'яток матеріальної культури.

• Реконструкція цілого по частині.

Вся освітня і пізнавальна діяльність в контексті навчання історії в старших класах протікає в рамках двох рівнів: репродуктивного та творчого. Ці рівні самі по собі дуже різні і припускають розвиток абсолютно різних пізнавальних навичок. При репродуктивному мисленні суб'єкт здійснює знайомі йому розумові дії з досить знайомим матеріалом і досягає більш-менш знайомі результати. Творче мислення відрізняється тим, що учень стикається з новими ситуаціями, які вимагають нових шляхів вирішення проблеми, вже незнайомих дій. Ці дії не будуть відтворювальні або спрямовані на засвоєння готового знання. Сама суть і особливість творчого мислення полягає в використанні творчої нестандартної задачі для реалізації нестандартних шляхів вирішення проблеми.

Таким чином, сучасне історична освіта будується на принципі навчання певним пізнавальним навичкам в рамках репродуктивного рівня мислення і навчання використання цих навичок на більш складному творчому рівні. Існує й інша класифікація рівнів пізнавальної діяльності: пояснювально-ілюстративний (інформаційно-рецептивний), репродуктивний, метод проблемного викладу, частково-пошуковий (евристичний), дослідницький.

Пізнавальна діяльність в старших класах в рамках історичного освітнього процесу здійснюється з урахуванням багатьох важливих умов. Перш за все, участь педагога в пізнавальної діяльності учня. Дистанцію в силу вікових особливостей важливо дотримуватися, але коригувати як сам процес, так і результат необхідно. Використання евристичної бесіди, запитань-відповідей бесіди (діалогу), як правило, можливо, при обліку вже готових знань в учня. При цьому саме питання повинен виводити на формування певних навичок і умінь в контексті історичного пізнання. Важливо враховувати концепцію Петра Васильовича Гори, який систематизував і диференціював викладання головні і неголовних історичних фактів. На першому уроці вчитель історії повинен часто говорити про неголовних фактах, щоб в учнів формувалася найбільш велика історична картина. Викладання за його принципом вкрай актуально в сучасній школі з урахуванням профільної освіти. Якщо учень цілеспрямовано спеціалізується на науковому пізнанні, то тоді досить важливо використовувати чергування викладання основних і вторинних фактів.

Отже, на думку І.Я. Лернера, найважливішою основою освітнього процесу є організація разнотипной пізнавальної діяльності. Ефективність пізнавальної діяльності в старших класах не розвивалася якщо освітній процес йшов в контексті виключно емпіричного засвоєння знань. Не варто забувати про індивідуальну діагностику, яка повинна стати сполучною кроком між результатом пізнавальної діяльності, соціальному досвідом і більш високим рівнем мислення із застосуваннями вже засвоєних знань і навичок.

**2.5 Питання індивідуальної діагностики пізнавальної діяльності учнів у науковій літературі та практиці навчання історії**

Сама ідея педагогічної діагностики виникла ще в 70-80-і рр. XX століття. Родоначальниками теоретичних концепцій оцінки пізнавальної діяльності учня можна назвати: Б. Блума, В.П. Беспалько, В.Г, Максимов та ін.

Концепція перевірки когнітивних навичок, створена Блумом передбачала поділ на певні пізнавальні рівні: знання (терміни, факти і т.д.), розуміння (інтерпретація матеріалу і т.д.), застосування (використання понять в нових ситуаціях і т.д.), аналіз (виділення прихованих смислових пропозицій і т.д.), синтез (написання творчої роботи і т.п.), оцінка (оцінка логіки побудови матеріалу і т.р.). Рівень «знання-розуміння-застосування» є основним репродуктивним рівнем знань. Таксономія Блума, з урахуванням його рівнів пізнавальних умінь, які визначають цілі і діагностують результативність метакогнітівного технологій, є важливим інструментом розвитку критичного мислення.

Так була сформована практична методологія шести типів питань по таксономії Блума. До цих типів відносяться: прості питання, уточнюючі питання, інтерпретаційні питання, творчі питання, оціночні питання, практичні питання. За допомогою даних питань можна перевірити інтелектуальну базу учня, а головне його критичність мислення. Для індивідуальної діагностики вельми важлива оцінка критичності мислення будь-якого конкретного учня. Однак, знову ж таки важливо враховувати при проведенні опитування вікові та психологічні особливості учня.

Навіть на сучасному етапі розвитку освіти питання діагностічності пізнавальної діяльності залишається маловивченим і складно реалізованим. Це пов'язано, перш за все, з цілями освіти. На думку В.П. Беспалько вони не є діагностично. «Мета навчання в кожному предметі задані настільки невизначено, що, по-перше, кожен учитель може трактувати їх по-своєму, а, по-друге, при будь-трактуванні вчителя, мета вивчення предмета все одно залишається учневі зрозумілою. Відбувається це по одній досить тривіальної причини: навчальні цілі в усіх предметах всіх країн і народів до цих пір формуються не діагностично. «Недіагностічно» означає, що цілі освіти і навчання чітко і ясно не поставлені і про ступінь досягнення цілей ніхто і ніколи нічого певного сказати не зможе. Цілі освіти і навчання та оцінки їх якості повинні бути сформульовані з граничною точністю, тобто бути діагностично. Якщо немає точно сформульованої мети, то немає і об'єктивного контролю якості навчання.

З точки зору практичного застосування індивідуальну діагностику пізнавальної діяльності розглядала Чекина Ольга Олександрівна. У своїй практичній роботі «Індивідуалізація і диференціація навчального і виховного процесу» вона зробила спробу за допомогою діагностичних методів сформувати особисто - орієнтовану освітню середу. Практична частина стосувалася в основному 5-9 класів, але при цьому є теоретичні викладки по старшим класом. Слід звернути увагу, що вже на етапі формування проблеми вказується головна причина діагностичних методів - становлення основного типу діяльності заснованому на узагальненні, стагнація багатьох учнів, які раніше мали великий рівень мотивації. Діагностику необхідно проводити в цілях диференціювання освіти і становлення особистісного аспекту. Підкреслюється в практичній роботі необхідність використання діагностичного методу з самого початку навчання, тобто з першого класу бажано вже контролювати пізнавальну діяльність учня. Чекина О.А. розподілила індивідуальну діагностику на три групи виходячи з вікових особливостей учнів. Перша група - це початкова школа (1-4 класи), друга група - основна школа (5-8 класи) і старша школа (9-11 класи). У старшій школі виділено такі особливості індивідуальної діагностики:

• діагностика визначення шкільної мотивації (Лускановой Л.Г.)

• діагностика рівня тривожності і самооцінки

• соціальна адаптація

• социометрическое вимір особистості

• акцентуація характеру (Прутченко А.С.).

Ключовою особливістю діагностики старших класів є аналіз соціальної адаптації та акцентуації характеру і виявлення мотиваційного компонента. У початкових класах, як правило, звертають увагу на адаптацію в школі в цілому або ж на базові біологічні передумови. У середній школі акцентують увагу на «важкий» перехідний вік. Використовують тести виявлення рівня агресії Баса - Дарки і т.д.

Теоретичні аспекти індивідуальної діагностики більш-менш зрозумілі, що не можна сказати про практичну методологічної частини. Вельми проблематично без впровадження додаткового робочого персоналу вести діагностично-аналітичну роботу в старших класах. У зв'язку з цим запропоновано створення діагностичних карток для кожного учня. В даній картці відбивається аналітична зведення з перевірки пізнавальних здібностей.

Як таке проведення діагностики пізнавальної діяльності неможливо без проведення моніторингу. На сьогоднішній день дана проблематика має достатню теоретичну базу. Написано багато публікацій з моніторингу освітнього і пізнавального процесу. Моніторинг включає в себе наступні компоненти: фіксування на основі спостережень, аналіз отриманих даних, оцінка якісного стану об'єкта і рівня результатів. У науковій літературі розроблено методологічні підходи моніторингу і діагностики. До основних методів належать: спостереження, тестування, аналіз, анкетування, усне опитування. Моніторинг можна трактувати, як деяку систему диагностирующих і контролюючих заходів, обумовлених цілепокладанням процесу навчання і передбачають в динаміці рівні засвоєння учнями навчального матеріалу і його коригування.

Дуже цікаву спробу проаналізувати діагностику індивідуальних стратегій мислення в учнів зробили Мусенова Е.А., Ахметов М.А. Вони розглянули особливості пізнавальної діяльності з точки зору особливостей нейрофизиологического будови головного мозку людини. В ході пізнавальної діяльності кожне півкуля особливим чином сприймає і обробляє інформацію. Логічне півкуля знаходиться з лівого боку (як правило), Гештальт - півкуля з правого боку. Відповідно ліва півкуля обробляє детальну інформацію, відповідає за лінійний аналіз. Права півкуля відповідає за обробку інформації цілком, як правило, ця частина головного мозку відповідає за інтуїцію, емоції, образи. Цікаво, що в їх роботі зазначено припущення, що діагностику в рамках пізнавальної діяльності необхідно проводити з урахуванням трьох інформаційних система головного мозку: провідної (введення інформації), якій віддається перевага (подання інформації в свідомості), референтної (оцінка інформації). І так як кожна система може бути представлена ​​аудиально, візуально і кинестетически, то необхідно враховувати всі три види сприйняття інформації при проведенні діагностики.

Діагностика освіти носить цілеспрямований характер і виступає як засіб управління пізнавальною діяльністю учнів. Існує наступна класифікація управління пізнавальною діяльністю учнів, розроблена психологами: розімкнуте управління пізнавальною діяльністю учнів при відсутності зворотного зв'язку; при наявності звітності управління набуває циклічний характер; розсіяне управління відбувається, коли вимоги до діяльності однакові для деякого числа виконавців; спрямоване управління враховує особливості виконавця діяльності.

Індивідуальна діагностична діяльність спрямована, перш за все, на допомогу учневі в проходженні всього освітнього процесу. Тобто важливо розуміти, що діагностика потрібна не тільки для оцінки або вимірювання тез чи інших критеріїв. Види і форми діагностики можуть бути абсолютно різні. Наприклад, традиційний тематичний контроль, підсумкове тестування, контроль умінь і навичок учнів з усіх предметів і т.д. Важливо врахувати саме індивідуальний контекст діагностики пізнавальної діяльності. Тобто циклічна перевірка домашнього завдання з урахуванням вікових, психологічних і індивідуальних особливостей може бути ефективною індивідуальної діагностикою. Тематична потоковая контрольна або самостійна робота без урахування будь-яких індивідуальних особливостей дасть результат тільки у вигляді статистичних даних, які не допоможуть скорегувати роботу окремих учнів. Поглиблену індивідуальну діагностику з метою вдосконалення пізнавальної діяльності можна проводити в рамках класу, або ж спеціалізованому профільному рівні. Використання навіть діагностичних індивідуальних карт в рамках школи досить проблематично в контексті удосконалення пізнавальної діяльності. Тобто цільове використання індивідуальної діагностики для поліпшення пізнавальної діяльності за допомогою рефлексії найбільш ефективно реалізовується в рамках класу, максимум спеціалізованого профільного рівня.

При проведенні різних форм діагностики необхідно враховувати особисто-орієнтований аспект сучасної освіти. Враховувати вік, психологічний уклад, інтелектуальний розвиток учня і візуальну).

Таким чином, проблематика пізнавальної діяльності має велику теоретичну базу. Незважаючи на велику кількість робіт пов'язаних з даною тематикою, існує дуже багато протиріч. Навіть саме по собі визначення пізнавальної діяльності не сформовано в універсальному вигляді. Безумовно, це пов'язано з тим, що сам процес пізнання можна розглядати з кількох сторін (соціологічної, психологічної, біологічної) і відповідно визначення трактується з точки зору певної парадигми. З педагогічної точки зору пізнавальна діяльність являє собою цілісний процес, який знаходиться в відношенні взаємозв'язку зі структурою процесу навчання і загальною структурою діяльності. Як форма пізнання пізнавальна діяльність являє собою єдність чуттєвого сприйняття, теоретичного мислення і практичних дій учнів. В ефективну стратегію пізнавальної діяльності входить: мотиваційний компонент, операційний компонент, корекційний компонент, рефлексивний компонент. Рефлексія є дуже важливим компонентом, тому що на основі об'єктивної рефлексивної діяльності учень повинен усвідомити факт отримання певних навичок і вмінь, які він зможе застосувати в подальшому, як в освітній діяльності, так і в соціальному досвіді.

На сучасному етапі розвитку освіти педагогічний колектив активно розробляв різні методології вдосконалення пізнавальної діяльності. Вельми цікава концепція П.В. Гори про те, що диференціація освітнього процесу може відбуватися на основі поділу головних і неголовних історичних фактів. Слід зазначити особливості його підходу щодо участі викладача в пізнавальному процесі. Учитель, грунтуючись на вікових особливостей учнів повинен дотримуватися певної дистанції, але коригувати процес пізнавальної діяльності особливо на етапі рефлексії.

Необхідно згадати принцип Дайри Н.Г. про те, що систематична перевірка домашнього завдання з урахуванням вікових, психологічних та інтелектуальних особливостей може бути одним з кращих і традиційних методів індивідуальної діагностики. Однак, все ж не варто забувати про форму проведення перевірки домашнього завдання. Індивідуальна діагностика необхідна в сучасній освіті, де настільки високо вимога критичного пізнання в учнів. Це все призводить нас до висновку про необхідність особистісно-орієнтованої освіти.

Особистісно-орієнтоване освіта повинна реалізовуватися в рамках розвивається дискомфорту. Це певна проблематична ситуація, яка буде стимулювати використання отриманих раніше навичок і умінь в навчальному процесі. Пізнавальна діяльність - це дуже складний і структурний процес, який необхідно всебічно розвивати в сучасній школі.

Пізнавальна діяльність учнів у старших класах ґрунтується на двох основних принципах: особистісного індивідуального підходу і діагностічності. Дуже важливо врахувати, що особистісно-індивідуальний підхід не просто складно реалізуємо в наші дні, але так само вимагає від педагога знання вікової психології та інших особливостей дитячого виховання. Пізнавальна діяльність складний процес і свою актуальність він встановлює тільки з новим освітнім стандартом. Перехід на таку методику викладання має на увазі розвиток компетентності, метапредметних навичок і формування певного рівня умінь. Тут відбувається той самий перехід від радянської методології заучування теоретичної предметної частик до пізнавальної сучасної методології, яка спрямована на формування умінь і навичок, необхідних для сталого розвитку людського потенціалу і безперервного процесу освіти.

Ефективність пізнавального процесу лежить в площині реалізації діагностичної моделі. Як така вона не буде приносити жодних результатів, якщо учень не буде проходити етапи рефлексії і індивідуальної діагностики. Також ефективне навчання в рамках пізнавальної активності можливо тільки з урахуванням вікових особливостей, тому що учні більш старшого віку маю певний вектор особистого і освітнього спрямування. Не можна забувати і про те, що учні в старших класах найбільш об'єктивно проходять етапи самоконтролю, які так важливі в пізнавальної діяльності, тому що без цього етапу не буде самоусвідомлення придбання нових навичок і умінь. Методологічний компонент обов'язково повинен змінитися, тому що теоретичне заучування неактуально з урахуванням пізнавальної активності. Важливо перейти до процесу навчання, де учень буде часто ставиться в умови розвиваючого позитивного дискомфорту, який сприятиме формуванню нових навичок.

Діагностичний компонент, безумовно, теоретично дуже важливий і необхідний. Однак, його практичне застосування з урахуванням індивідуалізації освіти вимагає витрат додаткових ресурсів. Виходячи з концепції Дайри, можна перейти до нової форми перевірки домашнього завдання, яка на основі систематичності повинна закріплювати ті чи інші вміння за учнем.

**РОЗДІЛ ІІІ. КОНСТРУЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТНОГО КУРСУ В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРИЧНОЇ ДИСЦИПЛІНИ**

**3.1 Теоретичні засади дослідження сучасних освітніх технологій навчання**

В українській педагогіці поняття педагогічні технології широко використовується, починаючи з 90-х років, хоча в світовій педагогіці цей термін відомий давно. Протягом ХХ ст. було чимало спроб технологізувати навчальний процес. Радянська педагогіка, оцінюючи буржуазну з класових позицій, вдавалася до аналізу педагогічних технологій, як правило, у зв’язку з критикою зарубіжних освітніх систем.

Але вже наприкінці 80-х років з’явилися дослідження з порівняльної педагогіки, які давали змогу розглядати проблему педагогічних технологій об’єктивно – в науково-методичному аспекті.

Зокрема, із середини 50-х років учені окреслюють два напрями у розвитку педагогічних технологій використання технологій використання технічних засобів навчання і “технологічний підхід” до організації навчального процесу в цілому. Саме останній напрям став основою для розробки сучасних технологій навчання. Перші спроби технологізувати навчальний процес були зроблені у дослідження з програмованого навчання, істотними ознаками якого є чітка постановка навчальної мети і поелементна процедура її досягнення. Технологічний аналіз прогамованого навчання давав можливість уявити його як чіткий набір навчальних цілей, критеріїв їх вимірювання та оцінки, точний опис умов навчання. Усе це є основою для повного відтворення певного стану навчання.

У 70-х роках під впливом ідей системного підходу до організації навчального процесу та визначення умов його оптимізації поступово відбувся перехід до розумінняпедагогічної технології як засобу повного управління розв’язуванням дидактичних проблем.

У сучасному розумінні навчальної технології вчені виділяють кілька сутнісних ознак цього поняття. Технологічний підхід до навчання передбачає:

· Чітку постановку вчителем цілей;

· Підготовку навчальних матеріалів та організацію навчання відповідно до наперед визначених цілей;

· Орієнтацію на досягнення результатів;

· Оцінювання поточних результатів, корекцію навчання, спрямовану на досягнення поставлених цілей;

· Підсумкову оцінку результатів.[2: с. 36]

Центральною у розробці технологій є проблема правильного визначення та чіткого формулювання цілей навчання. Загальні, розпливчасті цілі не сприяють вибору саме тих методичних засобів, які гарантують досягнення певного результату. Тому найперша умова побудови технології навчання – конкретизація навчальної мети: зрозуміти, засвоїти, вивчити, зробити, запам’ятати, застосувати за зразком, застосувати у нових умовах тощо. Залежно від мети опрацювання матеріалу визначається і кінцевий результат навчання.

Шлях від мети до результату – це певним способом організована взаємодія вчителя і учнів. За технологічного підходу не може бути методу спроб і помилок або пошукової діяльності. Усі дії вчителя мають економно й цілеспрямовано вести до заздалегідь визначеної мети. Тому методика використання сучасних технологій навчання, крім цілей навчання, включає визначення умов і процедур, за допомогою яких можна досягти саме такого результату. Істотною ознакою технології є досить детальний опис кожного етапу на шляху досягнення результату та обов’язковість відтворення способу дії.

Сучасна технологія навчання повинна мати чіткі характеристики, тобто настільки зрозуміло, недвозначно описувати, як і що слід робити, щоб кожний учитель, застосувавши її, гарантовано досягав результату. У цьому відмінність технологічного підходу від звичайних методичних рекомендацій, які допускають внесення змін і не гарантують описаного результату. Технологія також може змінюватися. Скажімо, проконтролювавши і оцінивши проміжний етап навчального процесу, вчитель вносить виправлення, зміни у подальшу діяльність. Отже, в технологічній організації навчання обов’язковим є оперативний зворотний зв’язок.

Нерідко вчителі недооцінюють важливість створення всіх умов для застосування даної технології, вихоплюючи кілька елементів, які здаються їм найцікавішими. У такому разі не можна вважати, що застосовується цілісна технологія навчання.[6: с.46]

Не тільки вчителі, а й діти схильні, оцінюючи працю, брати до уваги лише результат. Вплив технології на якість результату залежить від того, в який спосіб він досягається. В зв’язку з цим у технології розробляються найбільш оптимальні способи навчальної діяльності.

Сучасні технології навчання передбачають:

· Визначення чіткої системи цілей, що формулюються, як правило, через результати навчання, які можна конкретно й точно розпізнати й оцінити. Чітко, ясно визначені цілі об’єднують зусилля вчителя і учнів, спрямовують їх на головне, зосереджують увагу на способах діяльності;

· Конструювання навчального циклу, яке передбачає діагностику рівня навченості учнів, сукупність навчальних процедур, способи корекції на основі зворотного зв’язку, оцінка результату. Цей етап передбачає і розбивку навчального матеріалу на окремі навчальні одиниці;

· Реалізація запланованих завдань, що потребує мотиваційної підготовки учнів, розуміння ними мети діяльності, усвідомлення й відтворення способів дії, забезпечення зворотного зв’язку у керівництві навчальною діяльністю;

· Контроль, оцінка і аналіз результатів діяльності учнів;

· Повторне відтворення циклу без змін або з корекцією.

Отже технологічний підхід включає систему дій учителя і учнів, спрямованих на досягнення чітко визначеної мети шляхом послідовного та неухильного виконання певних навчальних дій в умовах оперативного зворотного зв’язку.

**3.2 Сполучення сучасних і традиційних технологій у навчанні історії**

Говорячи про сполучення традиційних та сучасних технологій навчання необхідно позначити таку особливість, як взаємоперетворення інновації й традиції. Співіснування норми й інновації, які динамічно взаємодіють, розвиваються, є істотним для педагогічної інноватики. Норма зберігає те, що існує, а інноваційна діяльність його змінює.

Варіанти взаємодії інновації й норми, можуть перебувати в рамках сприйняття нового, як патології до перетворення норми в безрезультатність. Нове може означати як відходження від норми, порушення її, так і незвичайне використання. Часто відбувається виведення інновації з норми.

Передове часто зберігає в собі багато елементів традиційного, що яскраво проявляється в педагогіці. Це свідчить про необхідність бережливого ставлення до традиції, у якій зароджується й формується, функціонує нове.

Пізнання особливостей зародження, розвитку, функціонування, а також істотних ознак таких феноменів як норма, нове, новизна, удосконалення, займається інноватика, покликана забезпечувати ефективний розвиток суспільства залежно від потреб практики. Її пошуковий потенціал може бути використаний у слабкій сфері людської діяльності, зокрема й педагогічній.

Говорячи про сполучення традиційного і інноваційного, необхідно згадати й інноваційні освітні процеси, які і є процесами створення, освоєння й використанні сучасних навчальних технологій.

І інноваційні процеси відрізняються від стабільних або традиційних. Основу й зміст інноваційних процесів становить інноваційна діяльність, сутність якої складається у відновленні педагогічного процесу, внесення новостворень у традиційну систему, це передбачає вищий щабель педагогічної творчості й, насамперед педагогів новаторів.

У широкому змісті розуміння до новаторів належать всі педагоги, які працюють творчо, прагнуть до відновлення своїх навчальних і виховних способів. Таким чином, про сполучення інноваційно-нового й традиційного способів можна сказати, що вони дуже тісно співіснують, відбувається взаємоперетворення інновації в традицію, а із традиції зароджується нова інновація. Часте сполучення цих форм виражається в невеликій модифікації традиційного інноваційним.

Але необхідно відзначити, що існування одного без іншого можливо. Інновація народжується із традиції, а потім знову ця ж інновація згодом перетворюється в традицію.

Інновація - означає нововведення. Головним показником інновації є прогресивний початок у розвитку шкільної системи в порівнянні зі сформованими традиціями, тому інновації в системі освіти пов'язані із внесенням змін:

- у меті, змісті, методі й технології, форми організації;

- у стилі педагогічної діяльності й організації навчально-пізнавального процесу;

- у систему контролю й оцінки рівня утворення;

- у навчальний план і навчальні програми

Новизна носить конкретно історичний характер, тобто може виникати і раніше свого часу, потім згодом стати нормою й застаріти. [7: с. 147]

Типи нововведень у школі групуються по різним критеріям.

Перша класифікація нововведення заснована на співвідношенні нового до педагогічного процесу, що протікає в загальноосвітніх закладах. Виділяють наступні типи нововведень: З метою й змістами утворення, у методах, засобах принципах, технології педагогічного процесу, у формах і способах організації навчання й виховання.

Друга класифікація нововведень у системі утворення заснована на застосуванні ознаки обміну. Тут виділяють наступні перетворення:

- локальні й одиничні, не зв'язані зв'язки,

- комплексні взаємозв'язки між собою,

- системні,

Третя класифікація здійснюється за принципом інноваційного:

Виділяють:

- модифікації відомого й прийнятого пов'язані з вдосконаленням освітньої програми й навчального плану.

- комбінаторні нововведення,

- радикальні перетворення,

Класифікація нововведень заснована на угрупованні ознак стосовно свого попередника. При такому підході нововведення відносять заміщення, скасування.

**3.3 Ідеї гуманізму в науці і освіті: Історія та сучасні технології**

Одним з принципів реалізації Державної Національної програми “Освіта” (Україна – ХХІ ст..) є гуманізація освіти, що полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, у найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб.

Прагнення до возвеличення людини. Найбільш повного втілення в ній людської суті складає гуманістичну традицію і своїм корінням сягає глибинних витоків людської культури, зокрема філософії Протагора (“Людина – міра всіх речей”) і Сократа (“Людино, пізнай себе і ти пізнаєш увесь світ”). Уся після сократівська філософія спрямована на вивчення людини, її життя. Перенесення людини, як основної цінності, в центр всесвіту і філософії активно відбувається в епоху Відродження. Саме цей час пов’язують із розквітом гуманізму. В культуру відродження здійснюється радикальне повернення до людини: акцент світовідношень переноситься з абсолютної особистості (Бога) на реальну людину, окремого індивіда в його людському існуванні.

Якості людини, притаманні їй як неповторному індивіду, в значній мірі завуальовані попередніми відносинами і не затребувані колишнім суспільством як першочергові і головні, виходять якби на перший план людської життєдіяльності і стають головними, вирішальними. “Тепер завдання саморозвитку себе як індивіда, своїх якостей і властивостей стає для людини не допоміжною метою, а головним напрямком його життєвих зусиль”[2: c.220].

В певній мірі тільки Відродження стало надзвичайною епохою, що підняла людину на небувалу висоту. По-своєму інтерпретуючи античний погляд на людину, гуманізм Відродження суттєво вплинув на розгляд специфіки людини в Новому часі. На питання: “Що таке людина?”, філософи Нового часу дають такі відповіді:

єство розумне і діюче за законами розуму (Локк, Кант);

раціонально тлумачить людину Декарт у своєму відомому вислові: “Я міркую, значить я існую”;

людина – прояв суспільних відношень (по К.Марксу);

єство вольове і пристрасне (Ніцше).

Філософія ХХ ст. продовжує пошук істинності людини. Таким чином, проблема людини, як практична проблема, завжди стояла і буде стояти перед кожним із нас: в певні моменти життя людина проблематизує своє існування, визначає сенс свого життя, обирає напрямок життєвого шляху.

Ще в 1928 році один із засновників філософської антропології Макс Шелер (другим родоначальником цієї течії є Гельмут Плеснер) у своїй праці “Положення людини у космосі” підкреслював необхідність створення філософської антропології як основоположної науки про сутність людини. Він висунув п’ять “ідеальних типів” філософського само сприйняття людини, які і складають “простір вибору” себе, яке представлене окремій людині всією історією філософії. Усі вони мають право на існування і в наш час, усі вони знаходять відгук у душі людини і до теперішнього часу.

Перша “ідея людини”, на думку Шелера, це ідея релігійної віри як сутності людини.

Другий ідеальний тип – тип homosapiens, людини як носія розуму.

Тертя ідея людини – це уявлення про людину як про homofaber, “людину працюючу”, уявлення які розвиваються в межах натуралізму, позитивізму, прагматизму.

Четверта ідея людини знаходиться в опозиції до всіх попередніх, оскільки передбачає неминучу деградацію людини і вбачає в ній її сутність.

П’ятий “ідеальний тип” людини Шелер складно назвав “постулатним атеїзмом серйозності і відповідальності”. Це погляд на людину як на вільне, моральне єство – “особистість”.

В п’яти ідеальних типах людини, виділених М.Шелером, втілено прагнення вловити субстанцію людяності, що розуміється або як сукупність природних якостей, або як розум, або як зв’язок з божественною першопричиною. Людина залучена або до прогресивної лінії розвитку, або до регресивної.

Зміни, що відбулися у суспільній свідомості та бутті в середині ХХ ст., спонукають стикатися у свідомості людини різні “ідеї людини”, при цьому актуальною стає проблема людини – як проблема теоретична і практична.

Становлення творчої і гармонійно розвинутої особистості включає в себе як передумову засвоєння кожним індивідом досвіду попередніх поколінь і утворення як нових форм буття, так і самої людини.

В руслі філософської антропології працював відомий соціолог і психолог ХХ століття Еріх Фромм. Філософська і соціологічна спадщина Е.Фромма значно вплинула на свідомість людей у ХХ столітті, відзначає П.С. Гуревич, аналізуючи праці Е.Фромма. Звертаючись до різноманітних філософських течій та існуючих культур, Е.Фромм висуває думку, що сутність людини слід шукати не в яких-небудь конкретних якостях, не в субстанції, а в історичному протиріччі, яке відображує унікальність людини як живої істоти. Фромм справедливо вважає, що потрібно позбавитися ізольованого аналізу тільки психічного або тільки соціального в людині. Головні пристрасті і бажання людини, відмічає він, виникають з його загального існування, тобто з тієї унікальної ситуації, в якій, взагалі, опинилася людина. Сутність людини в тому, що вона унікальна, належить одночасно природі і культурі [8: c.85].

І для того, щоб не припинився розвиток не тільки людини, а й суспільства в цілому, неможливо обмежитись тільки пристосуванням людини до існуючих видів діяльності. Саме на цьому акцентував увагу видатний український мислитель ХІХ ст. Памфіл Данилович Юркевич. Підкреслюючи значимість у виховній ідеї гуманності, П.Юркевич вважав, що вона пов’язана з ідеєю загальнолюдських цінностей культури. Гуманна освіта досягається поєднанням історичного і раціонального методів виховання. Історичний підхід не сумісний з таким поглядом на ідеал освіти, який нехтує духом певної народності і релігії. Педагогічна спроба створити людину без індивідуальних характеристик, яка не має в собі ні духу певної народності, ні духу певної релігії, нагадує спробу садівника, який, вирощуючи яблука, груші і вишні, намагається виростити ще й овоч взагалі. [9: c. 154-155].

Ідеал освіти, за П.Юркевичем, пов’язаний з певними вимогами до вчителя. Як кожен митець, учитель повинен любити істину, добро, дітей. Виховання повинно бути підготовкою самовиховання. При цьому повинно переважати почуття свободи. Людина вільна: вона мусить жити усередині своїх власних суджень про добро і зло. Педагогічна концепція П.Юркевича націлює на творчу діяльність як вихователя, так і вихованця. В цьому випадку творчість – це така діяльність, в процесі якої світ відкривається суб’єкту, особистості як створений ним самим. В такому випадку життя набуває найвищого сенсу, гармонії і визначеності, а індивід стає справжнім суб’єктом історичного процесу.

Принцип гуманізму – один із фундаментальних принципів на яких базується національне виховання як цілісна система. Принцип гуманізму утверджує високе суспільне визнання людини, її гідності, цінностей як особистості, право на свободу і вияв своїх здібностей, гармонізацію відносин між людиною і суспільством, людиною і природою тощо.

У навчальному процесі впровадження цього принципу передбачає перехід від монологу викладача до його діалогу з учнем, рівноправне доброзичливе спілкування всіх його учасників, максимальне врахування можливостей і природних задатків дитини, визнання її гідності, створення умов для самопізнання й самореалізації кожного індивіда.

Новатор в галузі дидактики Я.А.Коменський вважає школу “майстернею гуманності”. Високо оцінюючи внесок Я.Коменського в розвиток педагогічної думки, К.Ушинський виявив свій, цілком оригінальний підхід, у трактуванні самої педагогіки. Педагогіка належить до унікальних явищ людського суспільства, яка інтегрує в собі доблесті науки й мистецтва, що включає ремісництво. Причому педагогіка, як визначив К.Ушинський, є “першим вищим із мистецтв, бо вона прагне задовольнити найбільшу з потреб людини й людства – їхнє прагнення до вдосконалення у самій людській природі; не до вираження самої природи людини – її душі й тіла; а вічно передуючий ідеал цього мистецтва є довершена людина”. [7: c. 193-194].

К.Ушинський вимагає будувати навчання й виховання з урахуванням природи дитини, її національної приналежності. Тому педагогіка має спиратися на широке коло антропологічних наук, до який видатний педагог відносив: анатомію, фізіологію і патологію людини, психологію, логіку, філософію, географію, статистику, економіку, історію. Із зазначеного кола антропологічних наук особливого значення Ушинський надавав психології.,

Дидактика К.Ушинського глибинна, розмаїта й оригінальна. Він вимагав будувати навчання на основі врахування національних вікових, статевих і психологічних особливостей дітей, наголошував на значенні повторення в процесі навчання, обґрунтовував дидактичні принципи свідомості, наочності, систематичності, міцності засвоєння знань.

Вагоме місце в дидактичній системі К.Д. Ушинського займає висвітлення проблем оптимізації пізнавальної активності школярів, емоційності навчання, розвитку мислення і мовлення учнів, забезпечення наступності у навчанні й належної організації самостійної роботи й творчості школярів. К. Ушинський дав глибоке наукове обґрунтування своїй дидактиці та класичний взірець втілення на практиці.

Виховна система К.Ушинського базується на мудрості народної педагогіки й висунених них теоретичних положень педагогічної науки. Виховання він визначає як певний цілеспрямований і систематичний вплив на тіло, душу й розум дитини з метою прищеплення їй якостей здорової, розумної, моральної, релігійної, національно свідомої, творчо ініціативної, культурної, освіченої людини.

Видатний учитель українських учителів висловлює своє переконання також у “тому, що без особистого безпосереднього впливу вихователя на вихованця справжнє виховання, що проникає в характер, неможливе. Тільки особистість може діяти на розвиток і визначення особистості, тільки характер може формувати характер” [7: c. 39].

Ідея гуманізму, людяності й доброчинності провідне місце займає й у творчій спадщині видатного українського педагога Василя Олександровича Сухомлинського. Педагог переконливо стверджує, що виховання гуманізму, людяності здійснюється через творення людям добра. Цій проблемі присвячено більшість робіт педагога. На його думку ідея людяності в першу чергу реалізується через розвиток усіх потенціальних, інтелектуальних і фізіологічних можливостей особистості. Гуманізм Сухомлинського особливо яскраво виявився у його ставленні до організації навчання учнів. Розумову працю дітей педагог розглядав як засіб розвитку розумових сил і здібностей, засуджуючи механічне заучування і неусвідомленість знань. Висока гуманістична позиція В.О. Сухомлинського проявилася в його ставленні до сім’ї. Він вважав, що гармонійний всебічний розвиток можливий лише за умови, коли школа і сім’я будуть діяти одностайно і стають однодумцями у спільній роботі.

Сьогодення нашої держави, її соціально-економічне, культурне та духовне відродження, реформаційна перебудова суспільства безпосередньо стосується освіти і, зокрема, виховного процесу. У технологіях навчання та виховання стає пріоритетною “модель суб’єкт-суб’єктної взаємодії”, а це, в свою чергу, потребує нової педагогіки. Це глобальна проблема, бо майбутнє України, народу, нації залежить в певній мірі від того, які орієнтири будуть прийняті в освіті, які будуть запроваджуватися виховні системи формування і ставлення особистості. Нова педагогіка формується на принципах гуманізації та демократизації в умовах відродження національної культури, формування ринкової економіки. Нова педагогіка створюється саме тоді, коли у педагогічні процеси надходять інноваційні ідеї, які ґрунтуються на вітчизняному і зарубіжному досвіді. Сьогодні вчені і педагоги-практики впроваджують у навчально-виховний процес положення особистісної орієнтації освіти.

Особистісно-орієнтоване навчання – це таке навчання, центром якого є особистість дитини, її самобутність, самоцінність: суб’єктивний досвід кожного спочатку розвивається, а потім узгоджується зі змістом освіти (І.С.Якиманська). у сучасних умовах гуманізації й демократизації, індивідуалізації та диференціації навчального процесу як ніколи актуальні дидактичні заповіді В.О.Сухомлинського. У книзі “Сто порад учителеві” він писав: “Немає абстрактного учня. Мистецтво й майстерність навчання й виховання полягає в тому, щоб розкривати сили і можливості кожної дитини, дати їй радість успіху в розумовій праці (в характері завдань), і в часі” [5: c. 437].

Визнання учня головною фігурою всього освітнього процесу і є особистісно-орієнтована педагогіка. Інтерес до особистісного підходу у психології та педагогіці значно зростає упродовж останніх років. Враховуючи складність розробки такого підходу, дослідники пропонують здійснювати його побудову шляхом переходу від більш розроблених підходів і технологій. З цієї точки зору за доцільні вбачаються такі форми особистісного підходу, як “особистісно-соціально-діяльнісний підхід” (О.В.Барабанщиков, М.Ф.Федоренко), “принцип діяльнісно-особистісного підходу” (В.І.Андреєв), “особистісно-діянісний підхід” (І.О. Зимня), “системний особистісно-діянісний підхід” (Л.М. Деркач), “індивідуально-особистісний підхід” (О.Я.Савченко).

Особистісно-орієнтована освіта спирається на фундаментальні дидактичні дослідження, присвячені особистісно-розвивальним функціям навчання та виховання (І.С.Якиманська, В.В.Сєриков, І.Д.Бех, В.В.Рибалка та інші).

Так І.С.Якиманська, розробляючи концепцію особистісно-орієнтованої освіти, наполягає на уявленні про особистість як про мету та фактор освітнього досвіду під час навчання. Теоретичне призначення її концепції особистісно-орієнтованого навчання полягає в розкритті природи та умов реалізації особистісно-розливальних функцій освітнього процесу. Практична цінність цієї концепції полягає в розробці регулятивів для практики освіти, яка повинна стати альтернативною традиційному навчанню. При цьому І.С.Якиманська відокремлює три моделі особистісно-орієнтованої педагогіки: соціально-педагогічну (виховує особистість з попередньо заданими якостями); предметно-дидактичну (пов’язану з предметною диференціацією, яка забезпечує індивідуальний підхід у навчанні); психологічну модель (зводиться до визнання відмінностей в пізнавальних здібностях учнів).

В.В.Сєриков вбачає головну функцію особистісно-орієнтованої освіти в забезпеченні особистісного розвитку кожного суб’єкта навчального процесу, наполягаючи на визнанні за учнем права на самовизначення та самореалізацію в процесі пізнання через оволодіння власними способами навчальної роботи. Описуючи та характеризуючи особистість дитини через її функції, важливі для організації педагогічного процесу, В.В. Сєриков виділяє такі з них:

функція вибірковості (здатність людини до вибору)

функція рефлексії (особистість повинна оцінювати своє життя);

функція буття, що полягає в пошуках сенсу життя та творчості;

формувальна функція (формування образу “я”);

функція відповідальності (“я відповідаю за все”);

функція автономності особистості (по мірі розвитку вона дедалі більше стає вивільненою від інших факторів) [6: c. 78].

Висвітлюючи шляхи реалізації особистісно-зорієнтованого виховання І.Бех звертає увагу на питання підготовки вихователя у контексті особистісно-зорієнтованої технології. А саме, особистісно-орієнтоване виховання будується на глибокому знанні й грамотному використанні психологічних закономірностей функціонування і розвитку особистості в онтогенезі. Вихователь має володіти науковими знаннями про природу і закономірності розвитку особистості. На сьогодні в арсеналі педагога переважають занадто узагальнені поняття, які не дозволяють вибудувати дієві виховні прийоми. З огляду на це, І.Бех подає систему загальних і вікових особистісних закономірностей як орієнтовану основу особистісно-зорієнтованого виховання. Виділимо деякі з них, на нашу думку, першочергові для вихователів:

соціальний генезис духовності особистості вимагає спрямованого, науково обґрунтованого керування цим процесом

адекватним методом стає зустріч вихователя з вихованцями як особистостями;

одні й ті ж конкретні виховні впливи мають різне значення залежно від їх включеності в загальну “атмосферу виховання”;

інформація краще сприймається, запам’ятовується і осмислюється вихованцем чим більший авторитет джерела інформації;

неможливо бути вільним, не будучи самостійним;

оцінювати дитину доцільніше не в порівнянні з товаришем, а в порівнянні з нею ж;

для оволодіння власними емоціями ефективним буде прийом, за якого людина ставиться до себе не в позицію об’єкта емоційного переживання, а в позицію суб’єкта цього процесу;

щоб зрозуміти іншу людину, необхідно відчувати інтерес до її особистості;

здатність правильно реагувати на емоції і почуття інших людей полягає в умінні співпереживати. [3: c. 15-16]

У нових педагогічних концепціях відбувається переосмислення всього навчально-виховного процесу з метою досягнення його вищої ефективності на основі новітніх науково-теоретичних знань. Сьогодні різні автори називають різноманітні технології, які належать до особистісно-орієнтованих. Поки що загальноприйнята класифікація цих технологій відсутня, тому звернемося до короткого опису деяких із них.

Вальдорфська педагогіка (Р. Штейнер) є однією з різновидів втілення ідей “гуманістичної педагогіки”, її можна охарактеризувати як систему самопізнання і саморозвитку індивідуальності при партнерстві з учителем.

Моделлю особистісно-орієнтованого підходу до навчання вважають також методику Марії Монтессорі. В основі якої лежить ідея про те, що кожна дитина з її можливостями, потребами системою стосунків проходить свій індивідуальний шлях розвитку. Три провідних положення характеризують сутність педагогічної теорії М.Монтессорі:

виховання повинно бути вільним;

виховання повинно бути індивідуальним;

виховання повинно спиратися на дані спостережень за дитиною.

Девізом педагогіки М.Монтессорі є звернення дитини до вчителя: “Допоможи мені це зробити самому”.

Як альтернатива існуючим традиційним формам навчання виникла групова форма навчальної діяльності (Ж.-Ж. Руссо, Й.Г.Песталоцці, Дж.Дьюі). в її основу покладено ідеї про вільний розвиток і виховання дитини, про вміле поєднання індивідуальної і групової організації навчальної діяльності з метою успішного навчання дітей, підвищення ефективності уроку за рахунок їх активності і самодіяльності (Й.Г.Песталоцці). Це далеко не весь перелік можливостей здійснення особистісно-орієнтованого підходу у навчанні, проте життя висуває суспільний запит за виховання творчої особистості, здатної на відміну від людини-виконавця, самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, сприймати сміливі, нестандартні рішення. Тому, перший крок до вирішення проблеми – керуючись принципами гуманізації і демократизації освіти, звертаючись до надбання педагогічної науки і практики, розглядати дитину як життєве явище, вбачаючи в ній не стільки об’єкт, що потребує впливу, скільки особистість, що інтенсивно розвивається. На нашу думку, саме особистісно-орієнтовані технології, їх впровадження в навчально-виховний процес, призначені підтримувати та розвивати природні якості дитини, її здоров’я та індивідуальні здібності, допомагати в становленні її суб’єктності, соціальності, творчої самореалізації особистості.

**3.4 Проблема побудови процесу вивчення шкільних курсів історії в методичній літературі**

Проблема побудови процесу вивчення історичного курсу починається вже на моменті постановки мети. Пріоритетним завданням на даний момент є вивчення суспільно-історичної спадщини, інтерпретація і адаптація сучасного міжнародного досвіду (в тому числі і західних колег) з метою побудови в Україні сучасної освітньої системи. 60 Серед завдань історичної освіти виділяють такі компоненти:

o розвиток здібностей розуміти і усвідомлювати історичні події

o формування ціннісних орієнтацій

o розвиток інтересу до культури свого та інших народів

o розвиток історичного мислення

o вміння творчо застосовувати історичні знання і т.д.

В цілому підкреслимо, що пізнавальний компонент в будь-якому випадку присутня в структурі завдань історичної освіти. Існують спірні моменти, наприклад виховання патріотизму. Головатенко А.Ю. акцентує увагу на тому, що вивчення історії абсолютно ніяким чином не може формувати в людині будь-які особисті якості. На сучасному етапі розвитку історичної освіти в школі всі такі залишається важливим морально-патріотичний компонент. Класичний підхід у педагогіці до розуміння історії як навчального предмета акцентує увагу на категоріях та принципах, які визначають зміст і методи організації навчальної діяльності учнів.

При постановці мети і задач курсу необхідно враховувати, що сучасний державний освітній стандарт, передбачає вивчення історії в старших класах для формування предметних, метапредметних і особистісних результатів. Дані результати повинні допомогти учневі використовувати отримані навички в сучасному суспільстві. Спираючись на нормативні документи і розгляд пізнавальної діяльності раніше, необхідно уточнити, що цілі курсу повинні бути особистісно орієнтовані, піддаватися диференціації.

У сучасному світі альтернативою традиційного навчання є блочне модульне навчання. Модульна технологія введена в педагогічний ужиток П. Юцявичене ( «Теорія і практика модульного навчання»). З урахуванням ФГОС і необхідності побудови вектора особистісно-орієнтованої педагогіки з'являється необхідність у веденні блочно-модульного освіти.

З переходом на блочно-модульне освіту формується інший підхід до самого освітнього процесу. Пріоритет з вивчення і викладення матеріалу змінився на результат освітньої діяльності. Раніше в класичному підході в освіті зміст було центральним аспектом. Так, воно давало фундаментальність освіти, але не формувала будь-які принципи пізнавальної діяльності і не дозволяло їх застосовувати в подальшому. У сучасній діяльнісної моделі на перше місце виходить принцип достатнього вмісту.

Зміст історичного матеріалу тут ставати лише засобом розвитку і особистісного зростання учня, а не підсумком освіти.

У традиційній парадигмі історичної освіти зазвичай використовується три принципи побудови навчального курсу: лінійний, лінійно - ступінчастий, концентризму. Принцип концентризму в побудові курсу припускав, що він буде викладатися в кілька етапів, і на кожному етапі глибина і складність матеріалу буде збільшуватися. Лінійний принцип грунтувався на одноразовому вивченні курсу в лінійній послідовності (хронологічно-прогресивний метод, хронологічно-регресивний метод).

Окрему проблематику в побудові курсу займає питання про те, яку роль відіграє вчитель в сучасній освіті. Традиційні підхід, який був спрямований на змістовний компонент, визначав вчителя, як джерело цього змісту; викладач повинен був донести максимально об'ємно до учня історичний матеріал. В особистісно - орієнтованому освітньому процесі, який передбачає розвиток пізнавальної діяльності учня, викладач стає частково тьютором. Саме вчитель організовує умови для складання та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учня, його продуктивної, творчої діяльності. Функція педагога змінюється від інформаційно-контролюючої до консультативно-координуючої.

Блокова модульна технологія, яка настільки актуальна в сучасному історичному освіті частково схожа на систему диференціювання по Н.П. Горе. Виділяються головні смислові точки і вже виходячи з них конструюються смислове поле і будується сам курс історичного навчання. Різниця між блочно-модульною системою і підходом Гори Н.П. полягає лише в тому, що особистісно-орієнтована педагогічна модель дає учневі більше самостійності.

Неодноразово підкреслювалося, що сучасне історична освіта не може викладатися в класичному вигляді. Сама проблема неможливості викладати за класичними радянським концепціям розглядалася з різних сторін. Деякі серед причин виділяють великий інформаційний та ціннісний розрив між учителем і учнем або ж ментальний розрив між поколіннями (викладач - учень) і т.д. Учень не так близький до вчителя - це одна з найважливіших причин проблемності викладання за класичною схемою. При побудові курсу відповідно треба акцентувати увагу на діалог між учителем і учнем, а так само дотримуватися особистісно-орієнтованого ухилу відповідно до розвитку пізнавальної діяльності.

Для реалізації особистісно-орієнтованого аспекту необхідно поміняти стрижневий підхід в побудові курсу історії. В основу курсу повинен бути закладений розвиває метод викладання. Педагог ставить завдання учневі, а не задає питання. Різниця між питанням як методом перевірки знань у традиційній системі навчання і навчальної завданням в розвиваючому навчанні: питання передбачає відповідь по тексту підручника: хто, що, коли, навіщо і т.д. Завдання передбачає пошук інформації, перенесення засвоєних знань і умінь: встановіть, поясніть, визначте, знайдіть і т.д. При складанні курсу історії важливо розуміти, що традиційні типи завдання, які вимагають лише відтворення інформації не будуть підходити під критерій розвитку пізнавальної діяльності. Сучасна методологія пропонує використовувати такі види завдань: проект, мозковий штурм, використання ІКТ, інтерактивні форми навчання та інтерв'ю, як метод активізації пізнавальної діяльності учнів. Вельми цікавий метод мозкового штурму з метою активізації пізнавальної діяльності в особисто-орієнтованому освітньому процесі. Учитель лише ставить проблемне завдання і контролює самостійну роботу учня. Групи учнів, серед яких будуть «експерти» повинні висунути свою точку зору на проблему і надалі її обговорювати в ході полеміки. Специфіка такої методології полягає ще в швидкості виконання. Учням не дається повна свобода для самодіяльності.

Звичайно ж, після побудови історичного освітнього курсу з таким ухилом встане новий питання про те, як же контролювати і перш за все, оцінювати роботу учня. При використанні розвиваючих методологічних основ, а так само блокової модульної системи можна використовувати модульно-рейтингову систему.

Основний стрижневий проблемою історичної освіти є перестроювання самого принципу викладання від класичного радянського варіанту до сучасного вітчизняного варіанту. Безумовно, українську освіту на сучасному етапі розвитку є синтезом зарубіжного і вітчизняного досвіду. При цьому слід зазначити, що сам синтез до кінця не завершений. На грунті цієї проблеми став з'являтися перехід до модульного освіти, яке має особистісно-орієнтований характер і направлено на активізацію пізнавальної діяльності. Даний перехід важко здійснити з урахуванням відсутності гнучкості шкільної освіти в Україні. Вельми цікаво, що багато ініціатори інновацій в методології проводять рефлексію своєї діяльності. Фіксують її у вигляді статистики по успішності учнів. Як показує досвід колег, то модульна технологія показує позитивні результати, як на уроках історії, так і на уроках суспільствознавства.

**3.5 Системно-діяльнісний підхід у викладанні історії**

Системно-діяльнісний підхід - це один з безлічі принципів побудови курсу викладання історії. Його актуальність пов'язана з ФГОС другого покоління і сучасних вимог до учня. У компоненті державного освітнього стандарту середньої (повної) загальної освіти досить чітко прописані основні принципи: нормалізація навчального навантаження учнів; особистісна орієнтація змісту освіти; діяльнісний характер освіти; спрямованість змісту освіти на формування загальних навчальних умінь і навичок, узагальнених способів навчальної, пізнавальної, комунікативної, практичної, творчої діяльності, на отримання учнями досвіду цієї діяльності; посилення виховного потенціалу і соціально-гуманітарної спрямованості змісту освіти і т.д.

Звичайно ж, ідея про діяльнісного підходу в історичній освіті сформувалася не на етапі складання ФГОС другого покоління. Первинно ми зустрічаємо цю ідею в працях Петра Васильовича Гори. Він підкреслює, що в старших класах давати завдання, які вимагають від учня самостійної діяльності, причому досить складною. Він пропонував давати учням не адаптовані історичні джерела з метою їх розбору і складання тезового плану конспекту.

У сучасному історичному освіті з'явилося лише більшу осмислення самого діяльнісного підходу і методологічної основи. Основна ідея діяльнісного підходу полягає в тому, що знання не даються в готовому вигляді. Від учня потрібно не зазубрювання готового матеріалу. Відповідно курс історії повинен бути побудований найімовірніше саме на блокової модульною системою, де будуть пропонуватися завдання спрямовані розвиток самостійної пізнавальної діяльності. Сам навчальний матеріал починає грати роль освітнього середовища, а не готового результату. Таким чином, багато уроки історії можна побудувати на ситуації-скруті. Викладач лише ставити проблему, формує її перед учнем, але важливо розуміти, що б при формуванні проблеми був присутній мотиваційний компонент. Ставиться проблемне завдання. Учні самостійно повинні виходячи з уже наявних будь-яких історичних знань, умінь, навичок спробувати вирішити цю задачу. Найімовірніше, при вивченні нового матеріалу самостійно проблемне завдання учні не зможуть вирішити. На даному етапі вчитель повинен зафіксувати момент труднощі у класу. Потім той самий момент труднощі стає темою уроку і вчитель пропонує вирішувати цю задачу спільно з учнями. Як правило, потрібна додаткова інформація, яку повинен надати педагог. Результати роботи теж повинні бути закріплені у вигляді обговорення або аналогічним проблемним завданням. Так виглядає приблизний хід уроку виходячи з системно - діяльнісного підходу.

Модульна система викладання відмінно вписується в принципи діяльнісного підходу до викладання історії.

В рамках блочно-модульної системи навчання учням пропонується велика гнучкість, вибір комфортного темпу роботи, визначення ним своїх можливостей і т.д. Модульний принцип з урахуванням рейтингової оцінки надає можливість розширити коло завдань з метою формування діяльнісного підходу (на цьому етапі важливо розуміти, що діяльнісний підхід все ще реалізується, як особистісно - орієнтоване становить освіти). Використання модульної технології навчання направлено на досягнення наступних цілей: активізацію навчального процесу; систематизацію навчального матеріалу; створення максимально комфортних для учня умов для самостійної діяльності. Важливо підкреслити, що мова йде про розвиваючому комфорті, тобто учень в будь-якому випадку буде стикатися з певними проблемами в ході самостійної роботи.

Виходячи з вимог освітніх нормативних документів, склалася пряма необхідність в зміні змісту навчання на основі принципів метапредметний. Метапредметний забезпечує перехід від класичної системи розбиття знань на предмети до узагальнення та інтеграції освіти, до якоїсь метадеятельності. Таким чином, ми приходимо до інтеграції змістовного компонента освіти. Історія, як освітній шкільний предмет найбільш вдало підходить під принцип метапредметний. Багато природні науки важко підвести підлогу якусь загальну інтеграційну модель. У той час з історією таке можливо. Важливо розуміти, що сам рівень інтеграції може бути різний. Тобто вищий рівень інтеграції в рамках шкільної освіти може виглядати, як узагальнення до рівня людина, суспільство, природа. Наступний простіший рівень інтеграції ґрунтується на міркуванні в раках системи людина, суспільство або природа.

На даному етапі ми приходимо до висновку про необхідність універсальних навчальних дій (далі УУД). УУД - це сукупність способів дії учня, а також пов'язаних з ними навичок навчальної роботи, що забезпечують самостійне засвоєння нових знань, формування умінь, включаючи організацію цього процесу. Універсальні навчальні дії - це стрижневе поняття діяльнісного підходу в історичній освіті. УУД дозволяють учневі вести свою діяльність в рамках метапредметний, а так як самі УУД передбачаються як надпреметний процес, то учні здійснюють максимально можливої ​​самостійний вектор дій. УУД тісно пов'язані з метапредметний результатами, тому звернемося до таких в рамках зразкової програми основної загальної освіти з історії. В даному документі викладено такі вимоги до метапредметний результатами:

o здатність свідомо здійснювати і регулювати свою діяльність

o володіння умінням працювати з навчальною і позашкільної інформацією

o використовувати всі доступні сучасні джерела інформації

o здатність вирішувати творчі завдання і представляти результати своєї діяльності в різних формах

o використовувати набуті знання і вміння в практичній діяльності та повсякденному житті.

Діяльнісний підхід також важливо реалізувати в ході роботи з історичними джерелами. Вельми цікаво, що виходячи з визначення самого діяльнісного підходу, найімовірніше робота з джерелами учнями буде здійснюватися максимально самостійно. Самостійна діяльність в даному випадку носить три компоненти: мотиваційний (постановка завдання, цілі і т.д.), виконавчий (знаходження шляхів роботи і сама діяльність), рефлексивно-оцінний (розуміння підсумків, висновок, результати і свідомість отриманих навичок). Ці три компоненти важливі виходячи з діяльнісної парадигми історичної освіти. Якщо випадає перший компонент, то діяльність стає хаотичною і неорганізованою. Якщо випадає останній компонент, то сам сенс цієї діяльності просто пропадає і нівелюється до мінімуму. Робота з історичними джерелами повинна в будь-якому випадку коригуватися викладачам, тому що є ймовірність, що самостійна діяльність учня на рефлексивно-оціночному етапі або виконавчому нічого очікувати виконано об'єктивно. Мотиваційний компонент закладається учителем при прямому впливі. Вкрай рідко учень сам повинен розуміти сенс розбору того чи іншого історичного джерела.

Системно-діяльнісний підхід у викладанні історії найбільш ефективний в рамках блочно-модульної системи, з акцентуванням на особистісно-орієнтування освіту і активізації пізнавальної діяльності. Важливо також враховувати особливості самого викладача. Важливий момент грає те, наскільки він є компетентним фахівцем і чи може він реалізувати системно-діяльнісного підходу з урахуванням особистих якостей учня. Важливо, що б викладач міг, перш за все, знайти індивідуальний підхід до учня. 76 Обидва суб'єкта пізнавальної діяльності відіграють свою роль у формуванні діяльнісного контексту історичної освіти.

Реалізувати особистісний аспект в рамках діяльнісного підходу теж досить проблематично. Розуміння і інтерес до історії у всіх учнів буде різний. У зв'язку з цим диференціювати діяльнісний підхід (у вигляді модульного навчання) необхідно. Важливо зауважити, що саме модульна система історичної освіти найбільш об'єктивно диференціює особистісний і інтелектуальний аспект викладання.

**3.6 Конструювання уроків історії за допомогою системно-діяльнісного підходу**

При складанні уроків історії в системно-діяльнісного підходу, перш за все, необхідно враховувати особисто-орієнтований вектор викладання. Звернемося до зразкової структурі уроку при розборі нового матеріалу.

На першому етапі викладачеві необхідно сформулювати мотиваційний фон до активної самостійної діяльності. Тут можна акцентувати увагу на вимоги вчителя, на мотивування учня і на певні тематичні рамки. Такому чином, учні підсвідомо повинні сформувати розуміння «треба», «хочу», «можу». Учень повинен усвідомити свою готовність до навчальної діяльності і зрозуміти свої можливості вже на мотиваційному етапі.

На другому етапі ставиться проблема, виявляється актуалізація тематики, фіксується індивідуальне утруднення в навчальному дії. Викладач дає вступне слово, яке учні спільно з учителем ставлять в форму проблемного поля. Після визначення конкретної проблеми необхідно учням нагадати всі види шляхів вирішення даної проблеми (намітити індивідуальний освітній вектор). Вкрай важливо повторно сформувати спонукання до мотивації рішення даної проблеми і вже після фіксувати ускладнення у виконанні навчального дії. За фактом такої фіксації стає зрозумілою подальша діяльність на уроці.

На третьому етапі учні вже більш-менш самостійно повинні зіставити алгоритм своїх дій з раніше поставленим завданням. Таким чином, виявляється місце труднощі. Як правило, на даному етапі має стати зрозуміло яких конкретно умінь, знань або навичок не вистачає для подальшої реалізації проблеми.

На четвертому етапі учень виходячи з даних по третьому етапу, формує алгоритм подальших дій. Проект рішення проблеми будується комунікативним шляхом. Ставиться мета, узгоджуються кошти досягнення цієї мети і визначаються алгоритми дій. Надалі реалізується сам проект, алгоритм дій. Обов'язково фіксується той факт, що утруднення, з яким зіткнулися раніше, повністю подолане.

На п'ятому етапі первинне закріплення. Воно, безумовно, важливо, тому що учні можуть, вирішивши проблемну завдання не усвідомити факт придбання нових знань. Для цього в комунікативній формі клас далі працює самостійно, вирішуючи аналогічні проблеми шляхом того ж алгоритму. Далі проводиться підсумкова перевірка за певною індивідуальної диференціації. Як правило, даються завдання на повторення того ж алгоритму, що і раніше, тільки з урахуванням Виникли труднощі у дітей (робота з історичними джерелами, з таблицею і т.д.).

Підсумковим етапом обов'язково йде рефлексія навчальної діяльності. Фіксується подолання проблемного моменту, зіставляються отримані результати з цілями і завданнями, намічається план подальшої роботи і оцінюється факт отримання нових знань і умінь.

Це приблизна структура одного з уроків історії виходячи з системно-діяльнісного підходу. Важливо розуміти, що при традиційному підході зазвичай складається календарно-тематічское планування. Однак, при блочно-модульної структурі навчання планування має складуться не як перелік тем уроку, а як певні модулі, які будуються виходячи з компетентнісного підходу в зв'язку з необхідністю формування предметних, метапредметних і особистісних результатів.

Так як модульна система створена для найбільшої диференціації освітнього процесу, то слід врахувати саму систему оцінювання результатів навчальної діяльності дітей. Процес навчання ведеться послідовно за принципом переходу від одного модуля до іншого. Важливо, що б попередній модуль був засвоєний повністю, без виконання цієї умови учень не приступає до вивчення наступного. Таким чином, реалізується особистісний аспект. Здавалося б, як же клас буде вчитися одночасно, якщо окремі учні не будуть приступати до вивчення будь-якого наступного модуля. При проходженні кожного навчального модуля учні намагаються набрати максимальну кількість балів, працюючи з дидактичними матеріалами, додатковою літературою, допоміжними даними. Надалі передбачається уточнення отриманих знань в рамках модуля, а так само на кожному уроці важливо проводити рефлексію отриманих умінь. Рівнева диференціація здійснюється шляхом рейтингової оцінки. Тобто якщо учень при проходженні модуля зміг виконати всі основні завдання, то він отримує відповідну оцінку і може переходити до роботи з наступним модулем. Учень, який не впорався в силу будь-яких причин з основними завданнями, повинен буде відпрацювати коригувальні завдання (по аналогії, як додаткові). Також варіативно учні незадоволені своєю базовою оцінкою можуть її поліпшити з допомогою коригувальних завдань. Планування за модульною системою можна представити у вигляді послідовного розподілу навчальних елементів і вказівок від вчителя з конкретизацією основного і коригуючого завдання, учням дається там же керівництво по проходженню навчального матеріалу (література, уточнення виконання роботи і т.д.). За допомогою такої рейтингової системи можлива реалізація системно-діяльнісного підходу, з урахуванням особистісно-орієнтованого аспекту і активізацією пізнавальної діяльності учнів.

Так як в рамках історичної освіти учням дається колосальну кількість інформації, то обов'язково необхідно в рамках одного модуля або декількох проводити узагальнюючі уроки. Також на уроках важливо використання допоміжних матеріалів, таких як опорний конспект і т.д.

При роботі з історичним джерелом обов'язково важливо реалізувати всі три рівня пізнавальної діяльності: відтворює, що перетворює і творчий. В рамках відтворює учні можуть працювати з історичним джерелом відповідаючи на питання, пов'язані з утриманням самої роботи. Перетворює рівень може бути здійснений на прикладі завдання - складання плану досліджуваного джерела. Творчий рівень буде характеризуватися виконанням наступного типу завдань по джерелу: трансформація тексту (написання твору), згортання тексту - короткий тезовий конспект і т.д.

При побудові уроку в рамках системно-діяльнісного підходу важливо враховувати наступні критерії:

o індивідуальні особливості кожного учня, як інтелектуальні, так і психологічні

o враховувати мінливу роль викладача в даному процесі; виконання коригування роботи учнів з боку вчителя

o виходити з особливостей навчального модуля (раніше пройдений матеріал, раніше отримані навички, поставлені цілі і т.д.)

o усвідомлення того, що знання передаються учневі не в готовому вигляді, а самі діти в ході певної діяльності повинні прийти до цих знань

o використання різних видів завдань для повноцінної реалізації активізації пізнавальної діяльності

o наявність рефлексивного компонента для переходу на більш високий рівень пізнавальної діяльності

Конструювання предметного курсу історії на сучасному етапі розвитку освіти повинно відбуватися в контексті системно - діяльнісного підходу з особистісно-орієнтованим ухилом, при обліку необхідності активізації пізнавальної діяльності. В даному руслі викладання історії найефективніше у вигляді блочно-модульної системи, яка сприяє диференціації навчального процесу, індивідуалізації і може відповідати вимогам ФГОС. Головною проблемою, з якою можуть зіткнутися педагоги стане неможливість моментального перемикання з традиційною парадигми на системно - діяльнісної систему. Блочно-модульний принцип з ухилом на індивідуалізацію навчання також досить складний в перманентній реалізації. Найімовірніше навантаження у викладача стане менше, тому що він більше стане тьютором, ніж класичним учителем. Буде здійснено віддалене управління освітнім процесом, тому що часто викладач буде здійснювати лише коригувальну функцію.

Зміна ролі вчителя, видів діяльності учнів, системи і структури курсу історії призведе до кардинальних змін результатів освітньої діяльності. Щоб учень сам в ході самостійної діяльності не перекручував і не ідеалізував будь-які історичні факти, викладач буде коригувати процес пізнання. Однак, припустимо учень з хорошою успішністю встиг пройти всі модулі, але при цьому фактично навчальний період не закінчений. У зв'язку з цим викладач буде змушений складати індивідуальний навчальний план (далі ИУП) для конкретного учня. При цьому однолітки не встигатимуть пройти всі модулі в рамках навчального періоду. Це може привести

до достатнього інтелектуального розшарування в класі. Щоб уникнути такої ситуації блочно-модульну систему необхідно складати так, що б основна частина була усередненим варіантом для всіх учнів в класі. Інваріантне становить (по В'яземському Е.Е.) має бути надано кожному учневі в рівному розмірі. Будь-які додаткові знання вміння можуть містити додаткову варіативну частину, але не повинні заважати проходженню базового курсу. Даний підхід є актуальним в рамках непрофільного історичної освіти.

Безумовно, профільне історична освіта має на увазі використання високих рівнів пізнавальної діяльності. Складання блочно-модульного плану для профільного класу вимагає використання завдань, які будуть виводити учнів з інваріантної базового історичного знання на більш високий рівень. Найімовірніше, в даному випадку базовий курс буде пройде набагато швидше, щоб подальше час було витрачено на додаткові модулі з метою розширення історичного пізнання.

Конструювання історичного предметного курсу з урахуванням нового державного освітнього стандартами та, а так само за умови активізації пізнавальної діяльності в контексті особистісно - орієнтованого процесу навчання вимагає виконання кількох умов. По-перше, теоретичний курс повинен припускати, що учень отримує знання не в готовому вигляді, а лише в ході пізнавальної діяльності. По-друге, ефективність використання УУД в контексті метапредметний, а так само реалізація активізації пізнавальної

діяльності та застосування індивідуально-діагностичної моделі можливо тільки в рамках блочно-модульної системи побудови уроку історії. По-третє, сучасні вимоги освіти ставлять учителю такі умови, в яких змінюється його роль. Він більше не є прямим посередником між готовими знаннями та учнями. Відповідно змінилися завдання викладацької діяльності. Учитель тепер повинен лише формувати середовище для отримання тих чи інших знань і умінь, а так само сприяти подоланню розвиваючого дискомфорту.

Виходячи з актуальності блочно-модульної системи зміниться принцип складання календарно-тематичного планування і структури уроку. Як правило, для ефективної пізнавальної діяльності важливо починати урок з постановки проблеми, але в такому контексті, що б проблема поставлена ​​і вирішена була самим учнем. Саме таким чином буде відбуватися перехід від одного рівня пізнавальної діяльності до іншого. У зв'язку з цим, можливо, найбільш актуально будувати навчальну програму за принципом концентризму.

**ВИСНОВОК**

Як ми бачимо, питання пізнавальної діяльності досить широко розроблений в науковій літературі. Його розглядали з різних точок зору: соціологічної, біологічної, педагогічної і т.д. Вельми цікаво, що дуже мало робіт аналізувало пізнавальні можливості учня з точки зору біології. Складність пізнавальної діяльності полягає в тому, що учень повинен максимально уникати Суб'єктивізація і стереотипізації результатів. Цього можна уникнути при застосуванні грамотного самоконтролю, а так само коригування своєї діяльності. Коригування пізнавальної діяльності повинна проходити не на останньому етапі, а вже на проміжному, щоб учень міг змінити алгоритм дій для досягнення поставленого завдання. Процес пізнання завжди буде переломлюватися частково через суб'єктивний фактор, цього практично неможливо уникнути, але можна лише мінімізувати даний фактор. Від рівня сприйняття, соціального досвіду та інтелектуального потенціалу залежить успішність пізнання, як освітнього процесу. Наприклад, учень в ході уроку знайомитися з новим матеріалом (припустимо реформа Олександра II про скасування кріпосного права), але при вивченні даної проблематики його розумова діяльність вже буде шукати асоціативний ряд з раніше пройденим матеріалом (процес закріпачення селян). Відповідно від успішності виконання аналогічних дій залежить ефективність пізнавальної діяльності учня. Будь-яку інформацію він пропускає через власне сприйняття, яке вже має деякий набір кодів (мовні коди, символи, формули, теоретичні знання і т.д.). Побудова алгоритму дій безпосередньо залежить від того наскільки грамотно учень підбере смисловий код до тієї чи іншої проблеми. Репрезентативні моделі з'являються в учня виходячи з рефлексії. Рефлексія - найважливіший етап в освітньому процесі. На основі даного етапу в учня формується усвідомлення отримання нових навичок, умінь і знань. Об'єктивна рефлексія дозволяє учневі перейти на більш високий пізнавальний рівень. Знову ж необхідно підкреслити, що сама рефлексія має бути присутня і бути об'єктивною. У зв'язку з цим може контролюватися вчителем. Не всі учні зможуть оволодіти ефективними когнітивними процесами, але вчитель все одно повинен дотримуватися певної дистанції і лише коригувати деякі аспекти пізнавальної діяльності.

Це пов'язано, перш за все, з індивідуалізацією і диференціацією в освіті. Важливо при вивченні історичної дисципліни здійснювати акцент на особистісно-орієнтований аспект. Викладач не повинен бути наставником, скоріше він повинен бути куратором освітнього процесу. Індивідуалізація і диференціація освіти можлива лише при використанні модульного планування. Проходження модулів і використання корекційних завдань дозволяють враховувати інтелектуальні особливості учня, і дає можливість дітям самостійно вибирати темп роботи. Щодо диференціації та індивідуалізації цікаву концепцію висловив Гора П.В. Він описав принцип градації на головні і неголовні історичні факти і спосіб викладання, грунтуючись на цій градації. Так само він розробив методологічний базис застосування логічних задач на уроках історії з метою активізації пізнавальної діяльності. В цілому сама активізація ефективна в модульному плануванні, тому що кожен освітній елемент (модуль) дає учневі деяку свободу дій, які повинні його привести до результату. Знову слід підкреслити важливість рефлексивного етапу, без нього учень не зможе усвідомити формування нових умінь, знань і навичок, які їм були придбані в ході рішення будь-якої задачі.

Суть системно-діяльнісного підходу зводитися до того, що учневі не надаються знання в готовому вигляді. Виходячи з цього основного положення треба враховувати, що і сам урок будується в особливому вигляді. Спочатку вчитель, як куратор освітнього процесу дає вступне слово проблемного характеру. Надалі учні намагаються вирішити цю проблему, але найімовірніше вони зіткнутися з деякими труднощами, які сформулюють подальшу тематику уроку. Будується проект вирішення проблеми (алгоритм і подальші дії). Проводиться первинна перевірка, закріплення матеріалу за допомогою аналогічних тематичних завдань і в кінці етап рефлексії, який повинен сприяти процесу активізації пізнавальної діяльності в подальшому. При цьому викладач займає кураторську позицію і лише коригує роботи учнів. Дистанція між учителем і учнем обумовлена ​​декількома факторами: вікові особливості старшокласника сприяють поліпшенню взаємодії з однолітками, відбувається критичне осмислення ролі викладача в освітньому процесі; старшокласник вже має той набір навичок і умінь, який йому необхідний для самостійної роботи; діти в 10-11 класі не потребують освітньої адаптації.

Індивідуалізація повинна здійсняться на основі модульного планування, але важливо врахувати, що аналіз психології учня, його поведінкової моделі, способу сприйняття інформації і т.д. є досить трудомістким і складним процесом. Не кожному педагогу під силу разу визначити тип сприйняття інформації у дитини і виходячи з цього вести освітній процес. Безумовно, кожен викладач в нинішній час має високі вимоги. Однак, в цьому і полягає одна з головних складнощів реалізації системно-діяльнісного підходу.

На даний момент розроблено величезну кількість методик активізації пізнавальної діяльності. До таких можна віднести: евристичну бесіду, мозковий штурм, написання дослідницького проекту, есе, інші види робіт з історичним джерелом. Особистісний аспект прекрасно можна реалізувати, працюючи з історичним джерелом. Учень, працюючи з історичним джерелом, крім знань і навичок, формує виховний компонент. Він самостійно знайомитися з культурою тієї чи іншої епохи. Він може оціночно відноситься до історичного джерела і його сприйняття буде закладати певні ціннісні орієнтири.

В ході проходження курсу історії за модульним принципом у учнів повинні формуватися УУД, які повинні допомагати їм і на інших предметах. УУД є надпредметні одиницею і в зв'язку з цим вписуються в концепцію інтеграції пізнавальної діяльності в освіті.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Ананьєва О.Б. Робота з джерелом на уроці історії // Радянська педагогіка. - 1962. - №4. - с12-17.
2. Андрєєва В.А. Історичне освіти: можливості та перспективи. - М .: АН СРСР, 1963.
3. Басік Н.Б. Педагогічні можливості роботи з документами в шкільному курсі суспільствознавства // Суспільствознавство в школі - 1999. - №4
4. . Бірюков С.А. Робота з архівними документами на уроках історії // Методика - 2002. - №2. - с. 32-39.
5. . Бітюков Г.А. Проблеми викладання історії в умовах індивідуалізації навчання // Викладання історії та суспільствознавства в школі. - 2005. - №5. с. 51-55.
6. . Боголюбов Л.Н. Робота з документами в процесі суспільствознавчої освіти // Суспільствознавство в школі. - 1998 - №4. - с. 24-32.
7. . Вагін А.А. Методика викладання історії в середній школі. М .: Просвещение, 1984.
8. . Вяземський Є.Є., Стрелова О.Ю. Методичні рекомендації вчителя історії. Основи професійної майстерності. - М .: Центр педагогічної майстерності, 2004.
9. . Вяземський Є.Є. Методика викладання історії в школі. - М .: Просвещение, 2005.
10. . Гершунский Б.С. Філософсько-методологічні основи стратегії освіти . М .: Ітпіміо, 1993.
11. . Гора П.В. Підвищення ефективності навчання історії в середній школі. - М .: Просвещение, 1988.
12. . Дайри Н.Г. Навчання історії в старших класах середньої школи. - М .: Просвещение, 1966.
13. . Дидактика середньої школи. Деякі проблеми сучасної дидактики. М., 1982.
14. . Золотарьова С.А. Особистісний аспект організаційних форм навчання (1960-1970 рр.) // Особистість у виховній системі навчального закладу: Матеріали науково-практичної конференції., 1993. С. 88-89.
15. . Золотарьова С.А. Концепція уроку як основної форми організації навчання в радянській дидактиці 50-х років // Рукопис депонирована в ІТОП РАО МО РФ і РАО 16.10.95. №88-95.
16. . Золотарьова С.А. Концепції процесу навчання як теоретична основа проблеми теорії і практики уроку в радянській дидактиці 50-х років // Матеріали 41 підсумкової наукової конференції. Хабаровськ, 1995. С. 51-52.
17. . Золотарьова С.А. Провідні тенденції і характерні риси дидактики (середина 50-х - серєдина 60-х років) // Матеріали 42 наукової конференції. Хабаровськ, 1996. С. 121-122.
18. . Золотарьова С.А. Деякі підходи до проблеми активності і самостійності учнів в процесі навчання (середина 50-х середина 60-х років) // Матеріали досліджень аспірантів і наукових керівників Південно-Сахалінського ДПІ: Збірник наукових праць. Вип.1. Південно-Сахалінськ, 1996. С. 6-14.
19. . Золотарьова С.А. Підвищення ефективності уроку - найважливіша тенденція розвитку педагогічного процесу (середина 50-х - середина 60-х років) // Матеріали 43 науково-практичної конференції. Хабаровськ, 1997. С. 22-25.
20. . Золотарьова С.А. Особистісно-орієнтований підхід в липецком досвіді вдосконалення уроку (50 - 60 роки) // Особистість педагога у виховній системі освітньої установи: Матеріали науково-практичної конференції., 1997. (у пресі).
21. . Золотарьова С.А. Розвиток в теорії уроку тенденції подолання «авторитаризму» в навчанні, генетичний аспект // Матеріали 44 науково-практичної конференції. Хабаровськ, 1998..
22. . Кілпатрік В.Х. Метод проектного навчання. Застосування цільової установки в процесі вивчення історії. - М.: Academia, 2004.
23. . Левитес Д.Г. Практика навчання. Сучасні освітні технології. - Мурманськ, 1997..
24. . Лернер І.Я. Ознайомлення учнів з методами науки як засіб зв'язку навчання з життям // Рад. педагогіка. 1983. №10. С. 15-27.
25. . Лісова К.І. Використання документів на уроках історії та народознавства / К. Лисова // Народна освіта. - 2001. - №5. - с. 141-149.
26. . Лихачов Б.Т. Педагогіка: Курс лекцій. Учеб. посібник для студентів пед. навчальних закладів і слухачів КПК і ФПК. М .: Прометей, 1996..
27. . Махмутов М.І. Розвиток пізнавальної активності і самостійності в школах Татарії. Казань: Тат. книж. вид-во. 1963. 80 с.
28. . Миронова Л.В. Різнорівневий підхід у викладанні історії в старших класах // Викладання історії в школі. - 2002. - с. 40-43.
29. . Нові педагогічні та інформаційні технології в системі історичної освіти. / Під ред. Е.С. Полат. - М .: педагогічне агентство, 2004.
30. . Окунєв А.А. Як вчити не навчаючи. СПб: Питер, 2005.
31. . Пушкарьов Л.Н. Історичний джерело: основні підходи до класифікації. - М .: Сучасне історична освіта, 2000..
32. . Ранкіна Е.А. Форми організації взаємодопомоги учнів у навчальній роботі і педагогічне керівництво ними в радянській загальноосвітній школі. М .: Педагогічний пошук, 1997..
33. . Розов Н.С. Філософія гуманістичного освіти. М., 1993.
34. . Румянцев В.Я. роботи з історичними джерелами / В.Я. Румянцев // Викладання історії в школі. - 2003. - №3 с. 38-41.
35. . Саплина Є.В. Як зробити ефективним урок історії // Викладання історії в школі. - 2001. - №4. - с. 51-58.
36. . Селевко Г.К. Сучасні освітні технології в роботі джерелами на уроках історії. - М .: Педагогічний пошук, 1998..
37. . Сєріков В.В. Особистісний підхід в освіті: концепція і технології. Волгоград: Зміна, 1994.
38. . Степанищев А.Т. Методика викладання та вивчення історії в школі: в 2-х частинах. - М .: Видавничий гуманітарний центр ВЛАДОС, 2002.
39. . Степанищев А.Т. Історія Батьківщини: викладання в школі: навчальний посібник / А.Т. Степанищев. М .: Гардарики, 2001..
40. . Студеникин М.Т. Методика викладання історії в школі / М.Т. Студеникин. - М .: ВЛАДОС, 2002.
41. . Троїцький Ю.Л. Егоісторія // Дискурс - 1996 - №1 с. 85-89.
42. . Троїцький Ю.Л. Нова технологія історичної освіти // Історія. Щотижневе додаток до газети «Перше вересня» - 1994 - №45 с. 2-5.
43. . Троїцький Ю.Л. Чи потрібен школі підручник історії? // Полеміка. №41.
44. . Умбрашко К.Б. Розвиток творчого мислення на уроках історії // Методика. - 1999. - №3. - с. 29-33.
45. . Філософія освіти для ХХІ століття. М .: Изд-во фірми «Логос», 1993.
46. . Фірсова О.Г. Використання джерел при вивченні теми «Реформи Петра» / О.Г. Фірсова // Викладання історії в школі. - 2004. - №7. - с. 37-40.
47. . Фоменко В.Г. Дослідження структури уроку. Дис. ... канд. пед. наук. Б.м., 1995. 209 с.
48. . Фрей К. Проектний метод у роботі з джерелами: можливості та обмеження. М .: Бельц, 2001..
49. . Харламова О.В. Роботи з джерелами на уроках історії / О.В. Харламова, Т.І. Ільїна // Викладання історії та суспільствознавства в школі. - 2003. - №1 с. 71-72.
50. . Чаплигін Д.В. Теоретичні основи і шляхи активізації особистісної позиції школяра в процесі пізнавальної діяльності (60-ті - початок 80-х років): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1989. 20 с.
51. . Черниловского Н.Г. Система проектного навчання як інструмент розвитку самостійності старшокласників. - Саратов .: Видавництво Саратовського ун - ту, 1997..
52. . Чошанов М.О. Технологія розвитку критичного мислення в процесі навчання історії. - М .: Педагогічний пошук, 2004.
53. . Шамова Т.І. Проблемний підхід у навчанні. Новосибірськ: Зап.-Сиб. кн. вид-во, 1999..
54. . Шамова Т.І., Давиденко Т.М. Управління освітнім процесом у адаптатівной школі. - М .: Центр «Педагогічний пошук», 2001. - с. 246.
55. . Шоган В.В. Методика викладання історії в школі: уроки нового покоління/ В.В. Шоган. - Ростов - н / Д «Фенікс», 2005.
56. . Учень - рівноправний партнер у творчості. Можливості управління якістю освіти на прикладі оволодіння методами роботи з історичними джерелами. // Історія. - 2005 - №6. - с. 42-45.
57. . Юдовський А.Я. Критично осмислювати прочитане / А.Я. Юдовський // Викладання історії та суспільствознавства в школі. - 2004. - №6. - с. 46-50.