

На правах рукописи

Шматуха Владимир Анатольевич

**ФОРМИРОВАНИЕ АВТОНОМНОЙ ПОЗИЦИИ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ КАК ФАКТОР
СТАНОВЛЕНИЯ ИХ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ**

13.00.02 - теория и методика обучения и воспитания (история)

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Ярославль
2004

Работа выполнена на кафедре методики преподавания истории и обществоведения Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д.Ушинского

Научный руководитель:

Доктор исторических наук, профессор А.Б.Соколов

Официальные оппоненты:

Заслуженный деятель науки Российской Федерации,
доктор педагогических наук, профессор М.И.Рожков,

доктор педагогических наук, профессор С.П.Желтобрюх

Ведущая организация: Костромской государственный университет им. Н.А.Некрасова

Защита состоится 28 мая 2004 г. в 15.00 часов на заседании диссертационного совета К 212.307.01. по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата педагогических наук при Ярославском государственном педагогическом университете им. К.Д.Ушинского по адресу:

Отзывы на автореферат присылать по адресу: 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д.Ушинского.

Автореферат разослан «28» апреля 2004 года.

Ученый секретарь
диссертационного совета:

Общая характеристика работы

Актуальность исследования проблемы формирования автономной позиции старшеклассников на уроках истории, обеспечивающей становление их гражданственности, обусловлена задачами модернизации образования, повышения идейно-теоретического уровня воспитания учащихся, процессами демократизации всех сфер общественной жизни, приобщения школы к достижениям зарубежной педагогической науки и образовательной практики.

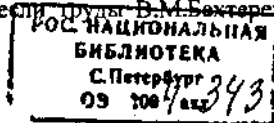
Из профессионального обихода педагогов вытесняется понятие «просвещение», и на смену ему приходит понятие «образование», не просто более широкое по своему значению, а предполагающее утверждение принципиально новой педагогической парадигмы. Традиционная классическая педагогика, ориентировавшаяся преимущественно на репродуктивный тип деятельности, сменяется «постнеклассической» педагогией, основой которой становится принцип нелинейности и неопределенности для гуманитарных систем, согласно которому само проектирование образовательной деятельности приобретает вероятностный характер.

Образовательный процесс начинает рассматриваться как диалогическое взаимодействие двух равноправных субъектов: обучающего и обучаемого. В педагогической теории и практике широкое распространение получают концепции личностно-ориентированного и личностно-деятельностного обучения; создания благоприятных условий для развития креативности детей и их способности к самореализации; гуманизации и гуманитаризации образования; применения здоровьесберегающих технологий и т.п.

Вместе с тем широкое распространение инновационной практики, не всегда учитывающей ограничения, налагаемые педагогической наукой и сложившимися традициями, нормами и процедурами школьной жизни, зачастую приводит к снижению качества обучения, к неоправданному возрастанию перегрузки школьников, отрицательно сказывается на их самочувствии. И хотя сегодня у нас гораздо больше оснований говорить об усилении тенденций гуманизации образования, задача создания истинно гуманной педагогики еще далека от окончательного решения, о чем свидетельствуют приняты уже в начале XXI века «Национальная доктрина образования» и «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года».

Советская школа не была приспособлена для формирования свободной, демократической, социально ответственной личности, способной жить в постоянно изменяющемся мире, активно и успешно взаимодействовать с ним. Её критический и творческий потенциал жестко ограничивались установками господствующей идеологии. И немаловажную роль во всем этом играла система школьного исторического образования.

Огромный вклад в развитие теории воспитания в контексте деятельного, **полезного обществу и государству человека внесли труды В.М.Бохтерева,**



Н.Ф.Бунакова, В.П.Вахтерова, Н.И.Кареева, П.Ф.Каптерева, Д.И.Писарева, Н.В.Щелгунова, К.Д.Ушинского и многих других педагогов и ученых дореволюционной России. После прихода к власти большевиков многие ценные идеи западной педагогики принимаются во внимание при создании советской школы, активными творцами которой становятся Н.К.Крупская, П.П.Блонский, С.Т.Шацкий и другие отечественные педагоги. Но с утверждением сталинской тоталитарной системы школа вынужденно поворачивает к традициям и нормам авторитарной педагогики. В итоге на долгие годы из советской педагогической науки и практики изгоняются прогрессивные идеи, как зарубежных авторов, так и отечественных педагогов-новаторов.

Присущий современному российскому обществу интерес к различным концепциям личности, в том числе в педагогической и психологической науке, обусловлен новой социально-политической ситуацией в стране и в мире. Развернувшаяся критика тоталитаризма, авторитаризма, политического и культурного догматизма, достигших своего апогея в годы «застоя», способствовала раскрепощению общественного сознания, вызвала к жизни множество новых демократических, инновационных подходов к пониманию целей и задач образовательного и воспитательного процессов. Значительный вклад в обоснование целей и задач гуманистического воспитания вносится трудами В.А.Сухомлинского, Ш.А.Амонашвили, И.П.Иванова, Е.Н.Ильина, М.П.Щетинина и др.

Благодаря их усилиям идея гуманизации педагогического процесса материализуется в конкретные педагогические системы, ставящие личность ребенка во главу угла всей образовательной деятельности. Сам педагогический процесс начинает оцениваться по тому, «насколько он в состоянии вбирать в себя ребенка со всеми его страстями, стремлениями к развитию, взрослению, свободе, опережает по времени пробуждение этих страстей, будит и провоцирует их, создает условия для их становления» (Ш.А.Амонашвили). В емкой формуле «учение с увлечением» концентрируется то, что сегодня принято рассматривать в качестве необходимого условия личностно-ориентированного обучения.

Особую значимость социально-образующая функция образования приобретает в переломные моменты человеческой истории, когда кардинальным образом изменяется содержание его целей и задач. Именно такую историческую ситуацию переживает сегодня Россия, и вполне естественно, что перед образованием встают задачи, принципиально отличающиеся от решавшихся им ранее. Одной из таких задач становится *формирование человека, способного жить и плодотворно взаимодействовать с другими людьми в условиях утверждающейся правовой государственности и гражданского общества.*

Это достаточно сложная и многоплановая задача, и, не рискуя брать на себя ответственность за полноту её решения, мы полагаем возможным и необходимым рассмотреть в своей работе организационно-педагогические

условия, при которых действенным средством социального воспитания старшеклассников становится школьное историческое образование.

Важным фактором, определяющим содержание школьной истории, является историческая наука. К середине XX века утверждается современное понимание исторического знания — его неаксиоматичность, что является отражением стохастического по своей природе процесса общественного развития, в котором большая роль принадлежит субъективному фактору. Со сменой концептуальных оснований в трактовке истории академической наукой соответственно изменяются и подходы к историческому образованию. В основу новой системы исторического образования закладываются *деятельностный подход* и *критическое мышление*, существенным образом расширяющие пределы личностной автономности учащихся в познании.

Пересматривают свое отношение к истории и отечественные ученые, как историки, так и педагоги. В конечном итоге признается необходимым изменение самих подходов к организации школьного исторического образования. Настоятельно востребованной становится отличная от традиционной модель обучения истории. Особую заинтересованность в наличии такой модели испытывают учителя, работающие в старших классах.

Таким образом, сложившаяся практика школьного исторического образования характеризуется рядом существенных противоречий, указывающих на наличие важной теоретической и практической проблемы, которая и была выбрана нами в качестве темы исследования.

Цель исследования: определить условия и организационные формы исторического образования старшеклассников, повышающие его социально-образующую функцию.

Объект исследования: процесс исторического образования в старших классах общеобразовательной школы.

Предмет исследования: теоретико-методические основания и условия, при соблюдении которых историческое образование старшеклассников становится эффективным средством формирования их автономной позиции, становящейся основой гражданственности.

Гипотеза исследования: историческое образование становится эффективным средством формирования автономной позиции учащихся старших классов при следующих условиях:

- его содержание в полной мере соответствует методологическим основаниям современной исторической науки;
- в преподавании истории реализуется деятельностный подход на основе диалогического взаимодействия участников образовательного процесса;
- историческое образование имеет практико-ориентированную направленность и опирается на личностные смыслы учащихся, что обеспечивает прикладной характер приобретаемых ими знаний и ускоряет процесс их социализации;

- обязательным компонентом исторического образования является проблематизация его содержания в целях формирования конструктивного критического мышления.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были определены следующие задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать теоретические основания новой образовательной парадигмы, её основные понятия, положения и установки, выявить её принципиальные отличия от традиционной модели обучения, обосновать перспективность построения исторического образования на её основе.

2. На основе систематизации, анализа и обобщения теоретического материала и практического опыта исторического образования в нашей стране и за рубежом сформулировать основные принципы его организации, способствующие повышению эффективности исторического образования старшеклассников как средства формирования их автономной позиции в контексте потребностей и ценностных ориентации современного общества.

3. Создать целостную процессуальную модель обучения истории в старших классах, позволяющую с максимальной эффективностью решать средствами исторического образования задачи формирования автономной гражданской позиции старшеклассников.

4. Экспериментально исследовать эффективность разработанной модели исторического образования старшеклассников как средства формирования их автономной гражданской позиции.

Методологической основой исследования явились труды отечественных и зарубежных педагогов и психологов: Р.Бернса, Дж.Брунера, П.П.Блонского, Л.С.Выготского, В.В.Давыдова, Дж.Дьюи, ПЛ.Гальперина, И.А.Зимней, ИЛ.Лернера, М.И.Махмутова, А.С.Макаренко, Ж.Пиаже, С.Л.Рубинштейна, К.Д.Ушинского, С.Т.Шацкого, Г.П.Щедровицкого Д.Б.Эльконина и др.

Раскрывая сущность школьного исторического образования как эффективного средства формирования автономной позиции личности, мы использовали труды историков и методистов М.А.Барга, М.Блока, К.Бергмана, Ф.Броделя, Е.Е.Вяземского, К.Галлахера, В.О.Ключевского, Р.Дж.Коллингвуда, П.Ласлета, Дж.Никола, Э.Питца, А.И.Ракитова, Й.Рольфеса, Б.Саймона, А.Т.Степанищева, М.Т.Студеникина, А.И.Уварова, Т.Шидера, К.Ясперса и многих других.

При раскрытии сути современной образовательной парадигмы были проработаны труды педагогов-исследователей В.П.Беспалько, Е.В.Бондаревской, А.А.Вербицкого, М.А.Данилова, А.Н.Дахина, В.К.Дьяченко, О.С.Гребенюка, В.В.Гузеева, Э.Н.Гусинского, О.В.Ивановой, М.В.Кларина, И.П.Подласого, Г.К.Селевко, В.А.Сластенина, Т.И.Шамовой и Т.М.Давыденко, И.С.Якиманской и др.

Источниками данной работы явились нормативно-правовые и методические документы по вопросам образования и социально-

экономической политики: Концепция исторического образования в общеобразовательных учреждениях РФ, государственная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на период 2001-2005 годы», пакет материалов по модернизации структуры и содержания образования в России, Проект Федерального компонента государственного образовательного стандарта, приказ Минобразования России № 1089 от 05.03.2004 «Об утверждении федерального компонента образовательных стандартов начального, основного общего и среднего (полного) общего образования».

В настоящем исследовании использовались следующие основные методы: теоретические (анализ трудов по общей и специальной педагогике, методологии истории и методике её преподавания), эмпирические (включенное наблюдение, изучение документации и продуктов творческой деятельности учащихся, обобщение педагогического опыта, опытно-экспериментальная работа, математико-статистическая обработка).

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивались опорой на теоретические положения, разработанные ведущими специалистами в области педагогики и психологии.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

1. На основе исследования современной педагогической теории и практики доказано, что формирование автономной позиции старшеклассников в оценке фактов и явлений прошлого и настоящего как основа становления их гражданственности в соответствии с новыми социокультурными условиями и установками обеспечивается путем отказа от традиционного информационного, репродуктивно-знаниевого обучения в пользу личностно-деятельностного, практико-ориентированного.

2. На основе личностно-ориентированной образовательной парадигмы разработана деятельностно-продуктивная модель исторического образования старшеклассников как целостная система средств и условий, обеспечивающих формирование автономной гражданской позиции учащихся старших классов.

3. Экспериментально подтверждена эффективность социально-образующей функции деятельностно-продуктивной модели исторического образования старшеклассников.

Практическая значимость исследования определяется тем, что предлагаемая деятельностно-продуктивная модель обучения истории учащихся старших классов:

- технологична, поскольку в полной мере соответствует обобщающим характеристикам образовательной технологии;
- легко воспроизводима в практике обучения, так как основывается на общедидактических установках и принципах;

- «центрируема» на личностных смыслах и личностном опыте обучаемых и в этом качестве полностью соответствует сущностным основаниям личностно-ориентированной образовательной парадигмы;
- деятельность-ориентируема, в силу чего обеспечивает высокий образовательный (обучающий и воспитывающий) результат «на выходе» независимо от различий в индивидуальных характеристиках учащихся «на входе».

На защиту выносятся:

1. Обоснование обусловленности становления новой образовательной парадигмы концептуальными положениями междисциплинарного направления исследований взаимодействия гуманитарных систем.

2. Результаты и выводы о большей продуктивности обучения, выстраиваемого на основе педагогических концепций, ориентирующих образовательную практику на активное включение учащихся в процесс «делания истории» с позиции «конструктивного скептицизма» и с использованием методов познания, применяемых академическими историками.

3. Деятельностно-продуктивная модель исторического образования старшеклассников как средство повышения эффективности социально-образующей функции школьной истории.

Апробация и внедрение результатов исследования

Основные теоретические положения и полученные в ходе опытно-экспериментальной работы практические результаты обсуждались на заседании кафедры методики преподавания истории и обществоведения ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, на научно-практических конференциях педагогических работников региональной и муниципальной систем образования, на семинарах учителей истории города, в работе со студентами исторического факультета ЯГПУ.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе 10-11 классов гимназии № 1 г. Ярославля.

Структура диссертации состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы, включающего 325 наименований, и 10 приложений. Диссертация содержит 17 рисунков и 6 таблиц.

Основное содержание диссертации

Во введении обосновывается актуальность выбора темы, анализируется степень разработанности проблемы, определяются цель, задачи, объект и предмет исследования, формулируются основные положения, выносимые на защиту, определяется научная новизна исследования, теоретическая и практическая значимость работы, а также методология и методы исследования, приводятся сведения об апробации диссертации и характеристика её структуры.

Первая глава — «Теоретические основы построения образовательной практики в контексте задач социального воспитания» — посвящена подробному анализу многочисленных авторских концепций по вопросам совершенствования образовательной практики в связи с меняющейся политической и социокультурной ситуацией современной эпохи цивилизационного развития.

В первом параграфе первой главы «Современная педагогическая наука о повышении эффективности социально-образующей функции образования» всесторонне освещаются мнения и позиции ведущих зарубежных и отечественных педагогов и ученых о возможных путях преодоления сложившегося в образовании кризиса. Прежде всего, следует принимать во внимание процесс постоянного обновления теоретической базы образования, происходящий под влиянием множества различных факторов, как внутренних - потребности образования и школы, так и внешних - стремительное развитие общества, науки, производства. На рубеже XX - XXI веков ясно вырисовываются контуры новой фазы цивилизационного развития, для которой характерным становится изобретение новейших технологий и новых типов социальных действий людей, качественные трансформации во всех социокультурных областях.

В информационном, постоянно изменяющемся обществе чрезвычайно актуальной становится задача не только адаптации человека к новым условиям, но и выработка новых подходов, новых технологий обучения и воспитания, способствующих дальнейшему раскрытию творческого потенциала личности. Для школьной теории и практики актуальными становятся вопросы дидактики как общей теории обучения, поиски путей и средств повышения её эффективности. Многие педагоги (М.Ж.Арстанов, П.И.Пидкасистый, В.В.Гузеев, А.М.Кушнир и др.) подчеркивают важность создания новой образовательной технологии, но затрудняются точно охарактеризовать её структуру и функции, инновационный потенциал, что, в конечном счете, приводит к сближению образовательной технологии с совокупностью методов и с методикой как традиционной составляющей системы образования. Мы полагаем недопустимым абсолютизировать одно (образовательные технологии) в ущерб другому (методике, в основе которой лежит репродуктивный тип деятельности).

Выстраивая новую образовательную парадигму, большинство исследователей стараются увязать в стройную, логически целостную систему различные педагогические дисциплины, имеющие приблизительно один объект рассмотрения. Однако сторонники создания новой образовательной технологии настаивают на её зависимости от образовательной политики, которая, в свою очередь, определяется господствующей в обществе философией образования.

Массовое внедрение педагогических технологий относится к началу 60-х годов, и его обычно связывают с реформированием сначала американской, а затем и европейской школы. На этом этапе технологии рассматриваются как средство, способное существенно потеснить учителя в качестве

главенствующей фигуры процесса образования. Однако его главным итогом становится признание принципиальной невозможности построения образовательного процесса без ведущей роли учителя.

Существенную роль в изменении самих подходов к образованию и к его технологизации сыграла синергетика как междисциплинарное направление научных исследований, нацеленное на получение знаний о функционировании и развитии сложных систем и стремящееся интегрировать концептуальный аппарат естественных, технических и гуманитарных наук, опираясь на теорию самоорганизации, что позволяет использовать в фундаментальных и прикладных исследованиях новый более эффективный инструментарий научного поиска и анализа его результатов.

Впрочем, достигнув единодушия в признании необходимости смены образовательной парадигмы, педагогическое сообщество по-разному продолжает трактовать сущность и содержание образовательной технологии, акцентируя или игнорируя присущий любой технологии алгоритмизм действий в зависимости от того, насколько значимыми представляются различным исследователям личностно-субъективные параметры образовательного процесса. Вместе с тем школу ни в коем случае нельзя уподоблять массовому производству, «фабрике по производству граждан». Поэтому в нашей педагогической науке все большую поддержку получает провозглашенное В.П.Беспалько определение сущности технологии как «общей стратегии развития личности и создание для этого адекватных средств».

Образование - особая сфера жизнедеятельности человека. Здесь многое, если не всё, определяется личностным началом, идущим как от учителя, так и от ученика. Здесь, как нигде, велика роль субъективного фактора и так же, как нигде, велика непредсказуемость результатов. С учетом этого важнейшего обстоятельства и выстраивается современное образование, не отрицающее ни эмпирику частно-методических подходов, ни алгоритмизм в соблюдении декларируемых современной образовательной парадигмой дидактических норм и правил, ни стохастичность образовательного процесса, рассматриваемого как взаимодействие гуманитарных систем. По существу, такой логики и придерживаются сторонники новых подходов к образованию, которые в отечественной педагогической науке объединяются понятиями «личностно-ориентированный» и «личностно-деятельностный».

Подавляющее большинство педагогов-исследователей, говоря об «исчерпанности традиционной педагогики в собственных границах», имеют в виду необходимость отказа от информационного, репродуктивного и консервативного по своей сути образования в пользу «методологического», предполагающего овладение интеллектуальными технологиями, трансформацию учебной информации в эвристически ценное знание путем размышления (рефлексии), что обеспечивает большую эффективность применения знаний в конкретной, многообразной, практической деятельности.

Таким образом, необходимость обновления образовательной практики ни у кого не вызывает сомнений. Внимательно следя за новейшими зарубежными разработками в области образовательных технологий и проводимыми на Западе реформами школьного образования, отечественные исследователи и педагоги подчеркивают ценность в первую очередь гуманистической модели образовательного процесса, где постановка целей, выбор средств, их реализация соответствуют критериям творчества, личной свободы, возможности самореализации, развитию инициативности учащихся, способствуют созданию позитивной, эмоционально стимулирующей среды.

Во втором параграфе первой главы «Личностно-ориентированное обучение как основа формирования гражданственности учащихся» представлена концепция известных российских ученых, которая вызвана к жизни как социально-политическими реалиями современности, так и развитием научных знаний. Не в последнюю очередь личностно-ориентированная образовательная парадигма складывается и под влиянием синергетики, позволяющей связать воедино различные процессы самоорганизации в различных областях, в частности, такие важные подходы в области образования, как гуманитарный, культурологический, социологический.

Содержание личностно-ориентированного образования определяется его направленностью на удовлетворение экзистенциальных потребностей человека, то есть потребностей, связанных с постижением смысла бытия и личного существования, с реализацией естественной устремленности человека к свободе и свободному выбору своего жизненного пути. Оно призвано помочь человеку в формировании собственной индивидуальности, в определении личностной гражданской позиции. По нашему мнению, содержание личностно-ориентированного образования должно включать в себя следующие компоненты:

- *аксиологический*, имеющий целью включение учащихся в мир ценностей и оказание им помощи в выборе личностно значимой системы ценностных ориентации;
- *когнитивный*, обеспечивающий учащихся системой научных знаний об окружающем мире, обществе, культуре, человеку;
- *деятельностно-творческий*, нацеленный на формирование у учащихся разнообразных способов деятельности и развивающий на этой основе заложенные в них творческие способности;
- *личностный*, призванный обеспечить развитие интеллектуальных рефлексивных способностей, а также овладение способами саморегуляции, самосовершенствования, самоопределения.

Конкретная образовательная практика свидетельствует, что решающим критерием овладения учащимися и педагогами личностно-ориентированной методологией является умение человека самостоятельно добывать и пополнять свои знания, расширяя диапазон личностных возможностей, обеспечивающих быструю и безболезненную адаптацию к динамически изменяющимся условиям окружающей социокультурной среды. Без этого

вхождение новых поколений в социум становится затруднительным, более напряженно протекает процесс их социализации.

Все вышесказанное имеет самое непосредственное отношение к историческому образованию, которое, отвечая на «вызовы» современности, призвано сформировать у школьников критическое мышление наряду с терпимостью и уважительным отношением к многообразию окружающих их культур, наций, других сообществ. Однако трудно рассчитывать на подобное в сфере гуманитарного и исторического образования, если до сих пор значительная часть учителей продолжает придерживаться догматических и авторитарных установок, проявляет нетерпимость к отличному от их собственного мнению. Но реальность сегодняшнего дня такова, что усложняющиеся задачи образования выводят учителя на новый профессиональный уровень, требующий овладения им новыми профессиональными компетенциями, которыми в рамках традиционного образования учитель не владел и не видел в этом необходимости.

Сегодня, чтобы успешно выполнять свои профессиональные функции, учитель должен уметь создавать условия для развития личности учащегося, выстраивая при этом отличную от традиционной модель взаимодействия участников образовательного процесса - диалогическое взаимодействие. Тактикой общения здесь становится понимание, признание и принятие личности ребенка, выражаемые умением становиться на его «субъектную» позицию, не игнорируя при этом чувства и эмоции обучаемого. Ребенок в лично-ориентированной системе обучения - полноправный партнер, что отрицает использование по отношению к нему императивных и манипулятивных средств воздействия.

Принципиально важным компонентом лично-ориентированного подхода в образовательном процессе становится вера в духовные, нравственные, индивидуально-личностные силы ребенка, которая обеспечивается адекватной оценкой того положительного, что в нем наличествует. Не менее важен и отказ учителя от убежденности в собственном превосходстве, отказ от представления о ребенке как существе, во всех отношениях менее совершенном, чем обучающий и воспитывающий его педагог. И, наконец, настоятельно необходимой становится способность учителя видеть творческий потенциал ребенка, то, что пребывает в нем в зачаточном состоянии, но что может и должно раскрыться при умелом педагогическом воздействии.

Лично-ориентированное образование призвано обеспечить учащихся социально-значимыми компетенциями. Выпускники современной школы должны научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить в ладу с собой, обеспечивая тем самым дальнейшее развитие своей личности.

В теоретико-методологическом смысле идея лично-деятельностного подхода в образовательном процессе, становящаяся основой современного образования, проистекает из развиваемых синергетикой «холистических»

представлений, тесно связанных с представлениями об активности субъекта, о принципах его созидательной и конструктивной деятельности.

Личностно-деятельностный подход требует при построении образовательного процесса тщательно учитывать психологические особенности учащихся: индивидуальные способности и задатки, способности к познанию и самопознанию, индивидуальные черты усвоения изучаемого материала, креативность и инициативность, степень развития сознания и самосознания, умение регулировать и контролировать свое поведение, эмоциональные реакции.

С позиции обозначенных в данной работе исследовательских задач принципиально важной стороной личностно-ориентированного подхода в образовательном процессе становится умение и способность педагога создавать необходимые условия для становления личности учащегося как достаточно свободного и самостоятельного субъекта деятельности, обладающего цельными правами для формирования и отстаивания своей собственной автономной позиции, которая в ряде случаев может и не совпадать с позицией учителя, осуществляющего руководство учебным процессом. Манипуляция поведением учащегося, какими бы благими намерениями она ни прикрывалась, совершенно недопустима в процессе диалогического взаимодействия. Решению этой непростой задачи в значительной мере способствует рефлексивный подход, формирование в процессе взаимодействия рефлексивной культуры, ибо рефлексивный подход, по единодушному признанию психологов, выступает одним из ведущих механизмов саморазвития личности.

Существенным компонентом формирования автономной позиции учащихся в рамках личностно-ориентированной парадигмы является использование технологии критического мышления, получившей признание лишь в середине 90-х годов прошлого столетия. Многочисленные сторонники этой технологии считают, что её целью является развитие критического мышления посредством интерактивного включения учащихся в образовательный процесс. Применительно к школьному историческому образованию использование этой «критической» технологии означает изучение множества фактов и аргументов, доказательств и мнений, «поиск объяснений» сложных социально-исторических явлений.

Вторая глава — «Деятельностно-продуктивная модель обучения истории как средство формирования гражданственности учащихся» — содержит в себе подробное освещение взглядов педагогов и ученых историков на задачи и цели исторического образования и воспитания ответственной, гражданской активной, критической и независимой личности.

В первом параграфе второй главы «Проблема социального воспитания средствами школьного исторического образования» акцентируется внимание на воспитательных проблемах и задачах изучения истории в школе, на том, какие нравственные чувства, политическое сознание и мышление призвано оно формировать.

По данному вопросу существует огромное количество различных точек зрения, как среди зарубежных, так и отечественных педагогов и историков-исследователей. В отечественной педагогической науке на сегодняшний день широко признанной является позиция, согласно которой базовой основой и мотивационным стержнем исторического образования должно стать «формирование исторического мышления» — в дидактическом аспекте, и «граждан, которыми нельзя манипулировать» — в социальном. Через историю и на уроках истории дети должны понять, что именно этот предмет более других готовит их к жизни за пределами школы. Это то, что должно иметь «на выходе» школьное историческое образование, то, каким, в сущности, оно должно стать, но пока еще не стало.

Причиной незавершенности перестройки исторического образования в современной школе является, с одной стороны, сохранение традиционных взглядов и подходов, сторонники которых односторонне сводят его к воспитанию патриотизма на основе некритичной подачи прошлого даже в ущерб объективным фактам, а с другой, продолжающиеся дебаты по вопросам преподавания истории в постсоветской России, в ходе которых высказываются подчас противоположные точки зрения. Неоспоримым итогом многочисленных дискуссий, в которых активно участвуют и СМИ, явилось признание необходимости рассматривать отечественную историю «в контексте мировой», преодолевая при этом искусственное противопоставление «нашей» истории «идеологически чуждой нам» зарубежной.

Процесс демократизации отечественной школы, начавшийся в 90-х годах прошлого века, оказал благотворное воздействие на школьное историческое образование: учителя получили право на самостоятельность в выборе средств и методов обучения, появилось несколько (на сегодняшний день их уже 40) учебников, происходит ослабление учительского авторитаризма в образовательном процессе и т.д., но в целом преподавание школьной истории пока еще не приобрело диалогического характера.

Вместе с тем большинство педагогов, теоретиков и практиков школьного исторического образования сходятся в том, что оно должно стать стержнем формирования и воспитания молодых граждан России, призвано научить их положительно воспринимать идеи и ценности гражданского общества и правового государства. В качестве главной цели исторического школьного образования утверждается «привитие навыков критического мышления», позволяющих гражданину делать осознанный выбор своей собственной автономной позиции в условиях формирующегося гражданского общества.

В то же время было бы большим заблуждением не видеть препятствий на пути утверждения новой парадигмы школьного исторического образования. Это сохраняющийся «Внушающий» и назидательный тип преподавания истории, традиционная трактовка сущности патриотического воспитания, «выпячивание» особенностей национального образования, противопоставляемого апологетически насаждаемому «глобализму», и т.п. Этим и объясняется определенная «скромность» результатов практического

использования новых подходов, несмотря на теоретическое, технологическое и методическое доминирование их в науке.

При построении содержания исторического образования необходимо придерживаться оптимального соотношения национального и интернационального компонентов. Не менее важно и соотношение провозглашаемой новыми подходами к историческому образованию вариативности исторических интерпретаций с воспитанием чувства уважения к истории родной страны. Неразумно, в связи с этим, сводить изучение истории только к победам и достижениям, так как подлинная история любой страны всегда драматична, а подчас и трагична.

Значительное внимание в этом разделе работы отводится анализу и обсуждению взглядов зарубежных историков и педагогов, которые раньше нас осознали опасность абсолютной подчиненности школьного исторического образования национально-государственным интересам и, осознав этот факт, подвергли содержание истории и методические основы её преподавания радикальному пересмотру. Наиболее ценные обобщения и выводы западных историков и педагогов могут быть сведены к следующим положениям: во-первых, история понимается как наука особого рода, изучающая события, недоступные наблюдению. Главной задачей историка становится «мысленное проникновение» в социальные действия людей прошлого, их воспроизведение в сознании историка. В ходе исторического исследования важное место отводится не только сбору и обобщению фактов, но их критическому осмыслению, «автономному и независимому» (Р.Дж.Коллингвуд). Вместе с тем подчеркивается относительность исторического познания, проявляющаяся в том, что «каждое новое поколение должно заново писать историю своим собственным способом».

Во-вторых, новое отношение к исторической науке обуславливает необходимость учить на уроках истории умениям работать с историческим материалом. Обучение истории должно стать «не предметом заучивания», а «предметом для размышления». В-третьих, задачей методики становится приспособление содержащихся в научной историографии сведений к возможностям школы, возрасту и представлениям подрастающего поколения. В-четвертых, во многих школах Европы практикуется ограничение широты охвата тематики в пользу национальной истории (особенно в Англии). В-пятых, педагоги акцентируют внимание на связи событий прошлой истории с явлениями современности (например, актуальность создания «Единой Европы»). Рассмотрение истории как единого цельного процесса, связывающего настоящее с прошлым, дает возможность учителям делать акцент не столько на решении познавательных задач, сколько на реализации воспитательных.

Отечественная школа, отказавшись от примитивов тоталитарного воспитания, авторитаризма и назидательности тона в преподавании исторической дисциплины, постепенно меняет и цели исторического образования. Теперь они уже не сводятся к передаче знаний в хронологически отсортированном виде, к механическому заучиванию фактов

и событий. На первый план выдвигаются задачи социального воспитания средствами школьной истории, формирование нравственных и политических качеств, необходимых для принятия ответственных решений в самостоятельной жизни, формирование автономной позиции, в которой существенную роль играет позитивное критико-рефлексивное отношение к социальной действительности.

Во втором параграфе второй главы «Деятельностно-продуктивная модель исторического образования старшекласников» автор, рассмотрев различные подходы к моделированию образовательных систем, выстраивает свою собственную, состоящую из четырех взаимосвязанных уровней.

За основу принимается то определение модели и виды её классификации, которые приняты в философско-методологической литературе (В.А.Штофф, А.Н.Дахин, А.А.Вербицкий). Под моделью обычно понимается мысленно представляемая или материально реализуемая система, которая, воспроизводя или отображая изучаемый объект, способна замещать его, давая тем самым возможность получения новой информации о нем. В исследованиях социальных объектов чаще используются модели-образы, придающие познавательным средствам специфические гносеологические свойства.

В современной педагогической науке и практике объектом моделирования выступает как содержание образования, так и сама учебная деятельность. Широко используется моделирование учебного материала для его логического упорядочения, построения семантических схем, представления информации в наглядной форме с целью лучшего усвоения учащимися изучаемого материала, понимания его сущности, содержания, структуры.

Педагогическое моделирование нередко используется в тесной связи с другими популярными понятиями - «проект», «проектирование», при этом проектирование направлено на создание планируемых процессов и явлений. Компонентами проектной деятельности выступают конкретные модели или модули (функциональные узлы, объединяющие совокупность элементов, например, образовательной системы).

Приступая к созданию собственной модели обучения, мы опирались на идеи Э.Н.Гусинского, трактующего модель как «систему, в которую входят методы и организационные формы обучения, образующие её дидактическую основу, включая средства и приемы обучения». Такой подход представляется нам весьма плодотворным, так как позволяет связать в единую концептуальную целостность разноуровневые блоки (подсистемы) образовательного процесса. Таким образом, выстраивая модель обучения истории старшекласников, мы закладываем в её основание общедидактические принципы личностно-ориентированной образовательной парадигмы, отражающей современные представления педагогической науки об образовании.

Таковыми принципами являются:

1. *Направленность на удовлетворение экзистенциальных потребностей человека,* связанных с реализацией естественной его устремленности к свободе и свободному выбору своей жизненной траектории развития.

2. *Актуализация субъектного опыта учащихся и создание условий* для согласования его с общественным опытом. Школьник в этой ситуации перестраивает прежние представления, генерирует новые знания, выходя за границы субъектного, личного опыта.

3. *Диалогический подход,* обеспечиваемый сотворчеством педагога и учащихся, способностью учителя выдвигать и решать совместно с учащимися творческие задачи, продуктивно перестраивать и расширять диапазон видов и форм не только учебно-познавательной, но и коммуникативной деятельности.

4. *Практико-ориентированная направленность образовательного процесса,* характеризуемая поддержкой индивидуальности ребенка, созданием условий для удовлетворения социокультурных потребностей учащихся, содействием в развитии способов самореализации личности, поощрением и стимуляцией взаимодействия учителя и учащихся.

5. *Деятельностный подход,* обеспечивающий осознанное усвоение содержания образования при том непреложном условии, что оно становится предметом активных действий со стороны учащегося.

6. *Внутренняя дифференциация образовательного процесса,* обеспечивающая индивидуализацию обучения по его содержанию, по типу усвоения, по уровню самостоятельности, по методам и способам.

7. *Направленность на формирование рефлексивной культуры,* основным показателем которой становится способность работать в условиях неопределенности, обеспечивающая решение творческих проблем личности и формирование мотивации школьников к саморазвитию

Поскольку, в центре нашего исследования стоит не процесс образования вообще, а школьное историческое образование, рассматриваемое нами как эффективное средство социального воспитания учащихся, мы предлагаем создание особой модели обучения путем необходимой корректировки и согласования названных принципов с особенностями исторического познания. Именно поэтому второй уровень предлагаемой модели составляют методологические основания исторической науки, использование которых на практике требует определенных правил, обеспечивающих наиболее полную реализацию социально-образующей функции предмета.

Третий уровень разработанной нами модели образуют некоторые существенные черты процесса школьного исторического образования, такие как насыщение уроков истории и обществоведения деятельностью учащихся, разнообразие источников исторической информации, отказ от стереотипной оценки ответов учащихся, право учащегося на собственную позицию, уважение позиции оппонента. Так, оцениванию подлежит в первую очередь не формальный ответ учащегося (пересказ учебника), а степень его аргументированности. Неудовлетворительные оценки (отметки) не должны

иметь места, порицаться должно лишь нежелание учащегося работать. Поощрению подлежат творчество и самостоятельность учащихся.

И, наконец, четвертым уровнем нашей модели, фактически её ядром, на котором центрируются используемые учителем приемы и обучающие средства, выступают непосредственно учащиеся, которые:

- самостоятельно осуществляют свою деятельность по конструированию истории;
- руководствуются при этом личностным смыслом и интересами;
- используют личностный опыт и практические умения;
- самостоятельно оценивают достигаемые результаты путем рефлексии.

Предлагаемая нами модель технологична, так как она в полной мере соответствует обобщающим характеристикам образовательной технологии. Она представляет собой взаимосвязанную систему действий учителя и ученика по проектированию (планированию) и организации образовательного процесса с целью достижения конкретного результата. Кроме того, она опирается на общедидактические принципы личностно-ориентированной образовательной парадигмы и на методологические основания исторической науки, которая рассматривает постижение прошлого как субъективную деятельность по его реконструкции.

В третьей главе диссертации — «Формирование автономной позиции старшеклассников на основе деятельностно-продуктивной модели» — основное внимание уделяется приемам и способам деятельности учителя истории, планам и структуре построения урока, заданиям, организации самостоятельной работы учащихся и множеству других дидактических приемов, способствующих развитию творческого критического мышления, выработке независимой гражданской позиции и личностной оценке, личностному отношению к событиям прошлого с целью постижения сущности исторических событий. В этом же разделе диссертации рассматриваются результаты опытно-экспериментальной работы.

В первом параграфе третьей главы «Использование деятельностных подходов как средство формирования гражданской позиции старшеклассников» автор сосредотачивается на некоторых приемах, используемых в рамках данного подхода, делая акцент не столько на самих приемах, сколько на принципах и условиях, соблюдение которых способно вывести систему школьного исторического образования на качественно иной уровень, более соответствующий целям и задачам современной образовательной парадигмы.

Одной из серьезнейших проблем, с которой сталкивается любой учитель истории, работающий в старших классах, является проблема переработки и усвоения достаточно большого объема информации, предоставляемой различными учебниками и учебными пособиями. Её решение не сводится к дилемме использования одного или нескольких источников исторической информации, хотя выбор в пользу последнего расширяет возможности установления объективности и истинности исторических событий. Но более успешным разрешением данной проблемы становится на путях развития

субъективной активности самого учащегося в процессе обучения, в ориентации его на самостоятельный поиск средств разрешения встающих перед ним задач. Главное с позиции деятельностного подхода в изучении школьного курса истории старшеклассниками - это творческая поисковая деятельность самого учащегося, превращение его в активного субъекта обучения. Поэтому использование учителем самых различных источников информации, разных учебников как раз и создает условия, в пределах которых мышление учащихся не ограничивается рамками одной концептуальной схемы, оказывается свободным в выстраивании собственной «исторической конструкции», собственной интерпретации прошлого.

В то же время освоение учащимися большого объема информации порождает немало трудностей. Имеющиеся почти во всех школьных учебниках структурные разбивки материала, различные пояснительные схемы, таблицы, иллюстрации не решают в полной мере указанной проблемы. В конечном итоге даже самые интересные и увлекательные схемы структурирования материала, без использования которых трудно освещать крупные исторические события, мало способствуют развязыванию собственной инициативы и творческой самостоятельности учащихся. Теория и практика использования деятельностного подхода на уроках истории в старших классах, собственная многолетняя преподавательская работа и опытно-экспериментальные исследования подводят автора к заключению, что наиболее эффективными приемами развития самостоятельности, автономной гражданской позиции могут служить следующие дидактические приемы.

Во-первых, работа учащихся с опорными конспектами, содержащими в сжатой форме достаточно подробную информацию по изучаемой теме. Они могут служить своеобразной опорой (подсказкой) при устном ответе учащегося. Во-вторых, необходимо научить каждого при работе с исторической информацией составлению развернутых планов-конспектов, которые могут быть «свернуты» в опорный конспект, в определенную концептуальную схему. Главное в этой самостоятельной работе учащегося - выделить наиболее существенные моменты, на этой основе наполнить каждое из выделенных положений конкретными фактами, отбираемыми из различных источников, и попытаться создать сложную и всегда неоднозначную конструкцию исторического прошлого. В-третьих, учитель должен научить старшеклассников умения ориентироваться в историческом пространстве и времени, четко отличать один исторический период от другого, так как историческим мышлением и представлением они, как правило, не обладают. Важно приучить их воспринимать время не как простую сумму измерений, а как определенную материальную субстанцию, насыщенную реальными событиями и творящими их людьми. Поэтому столь важно использовать на уроках истории синхронистические таблицы, с которыми самостоятельно работают учащиеся. Немаловажно и то, что в этом случае реализуется идея «изучения отечественной истории в контексте мировой».

В-четвертых, весьма эффективным приемом работы с информационным ресурсом является активно используемая нами деятельность по выполнению тестовых заданий, выстраиваемых по определенной схеме. По нашему мнению, они помогают развивать поисково-исследовательскую деятельность учащихся, способствуют формированию их информационно-коммуникативной компетентности. Проблема использования тестов в настоящее время активно дискутируется, и автор в решении её придерживается позиции тех ученых и практиков, которые указывают на познавательную ограниченность тестов, присущий им механизм автоматического заучивания. Поэтому он считает, что использование тестов должно дополняться устным опросом, развернутой беседой по изучаемым темам.

Другим важным средством актуализации познавательной активности и формирования автономности мышления учащихся являются вопросы на уроках истории, так как каждый новый вопрос определяет новый фокус исследования, адресует учащихся к источникам информации. Автор в качестве соответствующего руководства учителю предлагает определенную схему, смысл которой заключается в том, чтобы определенные компетенции (опыт, навыки, знания) были востребованы именно на стадии обработки источников.

Весьма продуктивной оказывается также организация практического занятия с источниками информации в конце прохождения какой-либо крупной темы, что помогает учащемуся выстраивать собственное автономное отношение к общим, обсуждаемым всем классам проблемам. Наконец, важным методическим приемом является то, что ранее было нами названо «деланием истории». Практически его реализация заключается в том, чтобы, отвечая на поставленный вопрос, учащийся выстраивал логическую цепочку исторических событий, имея в виду различные варианты их протекания и проявляя при этом автономность собственной позиции.

При изучении школьного курса истории важно иметь в виду практический, прикладной характер, который также связан с воспитывающей функцией данной дисциплины. Учащийся должен научиться видеть духовно-нравственную подоплеку политико-правовых, социальных и экономических событий, постигать мотивы поступков, цели, мировоззренческие ориентиры участников событий прошлого, степень гуманности их поступков.

Во втором параграфе третьей главы «Организация опытно-экспериментальной работы и интерпретация результатов» излагаются результаты экспериментальной проверки эффективности предложенных автором организационно-педагогических мер и условий, при которых школьное историческое образование обеспечивает формирование активной гражданской позиции старшеклассников.

С целью операционализации понятия «эффективность» были выделены следующие её показатели: во-первых, выраженность социально-психологических установок учащихся в зависимости от их направленности на объективированные нами оппозиции — «альтруизм-эгоизм», «процесс-

результат» и др. Во-вторых, отношение к государству, складывающееся на основе выбора из предложенных характеристик наиболее значимых. Для измерения выбранных нами показателей эффективности обучения при проведении формирующего эксперимента использовались две основные методики: 1) методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф.Потемкиной и 2) сокращенный вариант семантического дифференциала Ч.Осгуда, модифицированный Е.Ю.Артемьевой.

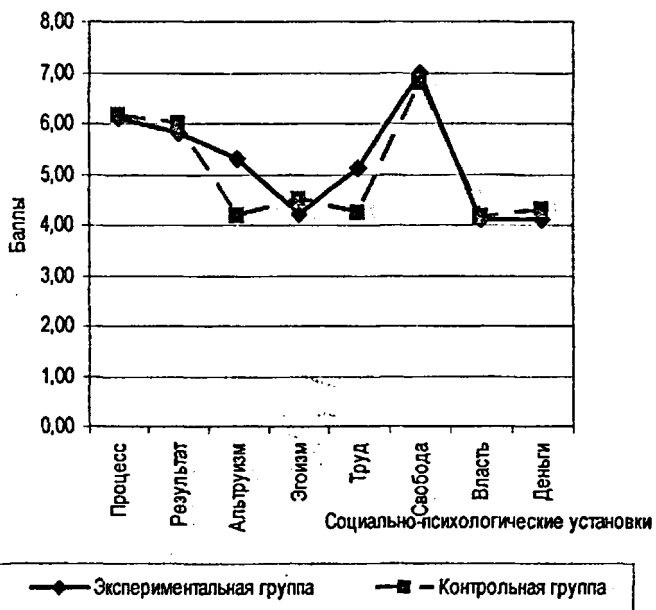
Этапы проведения опытно-экспериментальной работы. Первый - констатирующий эксперимент - проводился в 2000-2001 учебном году посредством анкетирования учащихся 10-х классов с целью выявления их социально-психологических установок и отношений к государству. На втором - этапе формирующего эксперимента - в период двух учебных лет (2000-2001 и 2001-2002 гг.) проводилась экспериментальная апробация разработанного нами организационно-педагогического комплекса (деятельностно-продуктивной модели обучения). На третьем - этапе заключительного констатирующего эксперимента в конце 2001-2002 учебного года - нами были произведены контрольные замеры по использованным методикам, составлены графики и диаграммы диагностического исследования.

В начале работы были определены контрольная и экспериментальная группы. В первую вошли 62 учащихся, во вторую 63 учащихся 10-11 классов гимназии № 1 г. Ярославля. Проведенный сравнительный анализ данных на этапе констатирующего эксперимента показал, что учащиеся в обеих группах довольно схожи почти по всем показателям. В то же время была отмечена высокая значимость таких ценностей, как «свобода», сочетающаяся с довольно высокой оценкой по шкале «ориентация на процесс» (процесс деятельности и стремление к самостоятельности). Контрольная и экспериментальная группы учащихся до формирующего эксперимента не различались значимо в своем отношении к государству России. В ходе исследования было выявлено и представление учащихся о том, каким должно быть «хорошее государство», которое получило бы высокую положительную оценку. Для выявления представлений о «хорошем государстве» был использован корреляционный анализ и построены матрицы интеркорреляций.

Анализируя результаты опросов, проведенных в конце обучения учащихся 11-х классов, и сравнивая результаты экспериментальной и контрольной групп, можно сделать следующие выводы: формирующий эксперимент значимо повлиял на систему социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере учащихся.

У учащихся экспериментальной и контрольной группы наблюдаются существенные различия на высоком уровне значимости и выраженности социально-психологических установок на альтруизм и труд. Значение Т-критерия для других социально-психологических установок (на власть, эгоизм, свободу, деньги, процесс и результат) не превышает порогового

значения, и, следовательно, нельзя сделать вывод о наличии статистически значимых различий между экспериментальной и контрольной группами по этим показателям:



Статистические данные свидетельствуют о том, что при использовании нами лично-деятельностного подхода и элементов критического мышления формируется активная гражданская позиция, которая предполагает наличие альтруистических ценностей и выраженность социально-психологической установки на труд:

№	Показатель	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Значение Т-критерия
1	Процесс	6,11	6,17	-0,20
2	Результат	5,82	6,00	-0,86
3	Альтруизм	5,30	4,20	3,03**
4	Эгоизм	4,22	4,51	-0,73
5	Труд	5,11	4,23	2,71**
6	Свобода	6,98	6,81	0,60
7	Власть	4,12	4,15	-0,07
8	Деньги	4,10	4,30	-0,54

Общий вывод по результатам эксперимента: полученные статистически значимые данные свидетельствуют о том, что используемая нами модель обучения формирует личностную автономию старшеклассников, способствует закреплению в их сознании способности к независимому осмыслению и оценке социально-значимых фактов, что, по нашему глубокому убеждению, свидетельствует об их активной гражданской позиции.

Основные положения исследования отражены в следующих публикациях:

1. Шматуха В.А. Политическая география. Учебное пособие: В помощь учителям новейшей истории и географии. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. **К.Д.УШИНСКОГО**, 1999. 89 с.
2. Шматуха В.А. Технологизация образования и образовательная практика // Муниципальная система образования: Информационно-методический журнал. Вып. 2. Ярославль, 2002.
3. Шматуха В.А. Технологизация образовательного процесса в условиях дифференциации обучения // Проблемы дифференцированного обучения при изучении предметов естественно-математического цикла / Материалы региональной практико-ориентированной конференции. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2002.
4. Шматуха В.А. О практико-ориентированных приемах работы с исторической информацией на уроках истории в старших классах // Ярославский педагогический вестник № 2 (35), 2003. С.137-144.
5. Шматуха В.А. Вопросы и задания на уроках истории в старших классах как средство закрепления и развития автономности мышления старшеклассников // Вопросы отечественной и зарубежной истории. Материалы конференции «Чтения Ушинского» на исторического факультете. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2003. С.151-164.

№ - 8 5 6 0

Формат 60x84 1/16. Бумага тип № 1.
Усл. печ. л. 1,4. Тираж 150 экз.

Управление образования мэрии города Ярославля
150000, Ярославль, Волжская набережная, 27