

15
Д30

P-P

1036/-

**КИЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ им. А. М. ГОРЬКОГО**

Специализированный совет Д.113.01.01.

На правах рукописи

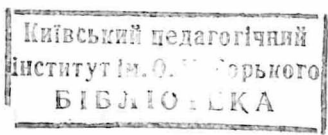
ДЕМИДЕНКО ВАСИЛИИ КУПРИЯНОВИЧ

УДК 370.153:9 (07)

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ
И ЕЕ МОТИВАЦИИ В ПРОЦЕССЕ
ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ**

19.00.07 — педагогическая, детская и возрастная психология

А в т о р е ф е р а т
диссертации на соискание ученой степени
доктора психологических наук



НБ НПУ

імені М.П. Драгоманова

Київ — 1984



100310986

Работа выполнена в Бердянском государственном педагогическом институте им. П. Д. Осипенко.

Официальные оппоненты:

Доктор психологических наук, профессор БОЧАРОВА С. П.

Доктор педагогических наук ЛЕРНЕР И. Я.

Доктор исторических наук ЛЫСЕНКО Н. Н.

Ведущее учреждение: ордена Трудового Красного Знамени Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии АПН СССР.

Защита состо
на заседании сп
государственном
(25203

↓

Б/н.

Демиденко В.К.

↑

...» часов
невском
Горького

Поверніть книгу не пізніше зазначеного терміну.

С д
Авт
Учен
спец

Клино-Светонийська друк.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. В успешном выполнении задач коммунистического строительства, поставленных XXVI съездом партии, июньским, декабрьским (1983 г.), февральским, апрельским (1984 г.) Пленумами ЦК КПСС, а также вытекающих из Конституции СССР, исключительно важная роль принадлежит средней общеобразовательной школе, призванной давать учащимся глубокие и прочные знания о законах природы и общества, формировать у них марксистско-ленинское мировоззрение, воспитывать стремление молодежи к активной трудовой и общественной деятельности, беззаветному служению социалистической Родине, преданности идеям коммунизма. В этой связи возрастает роль истории как предмета преподавания в школе. Именно изучение истории, и прежде всего истории СССР, дает богатейший материал для развития у учащихся «высоких морально-политических, гражданских качеств. Она насыщена такими выдающимися свершениями, которые были и остаются для многих поколений вдохновляющим примером патриотизма и интернационализма. Обращаясь к прошлому, советские люди испытывают чувства законной патриотической гордости, горячей любви к партии и стране. Эти чувства побуждают их самоотверженно трудиться, отдавая все силы ради счастья и процветания Отчизны».¹

Курс истории в средней школе способствует выработке у учащихся в доступной для них форме научного понимания закономерностей развития общества, формирует у них убеждение в неизбежности гибели капитализма и победы коммунизма, последовательно раскрывает роль народных масс как подлинных создателей материальных и духовных ценностей.

Изучение истории важно потому, что оно вооружает школьников не только знаниями о прошлом стран и народов, но и основами марксистско-ленинской теории, содействует превращению коммунистических идей в их внутреннее убеждение, в нравственный идеал.

Воспитание нового человека — это воспитание человека-творца, для которого труд станет первейшей жизненной потребностью. Прекрасный материал для решения этой задачи дает изучение истории, которая ярко и убедительно показывает, что труд всегда был и остается источником всех материальных и духовных ценностей.

Таким образом, изучение истории способствует обеспечению тесного единства идейно-политического, трудового и нравственного воспитания учащихся, формированию их активной жизненной позиции, сознательного отношения к общественному долгу, коммунистической идейности, представляющей собой сплав знаний, убеждений и прак-

¹) История Родины — источник воспитания. — Правда, 1975, 17 октября.

тического действия. Коммунистическая партия придает огромное значение изучению общественных наук, в том числе и истории, что с особой силой подчеркивалось на XXV и XXVI съездах КПСС, в постановлении ЦК КПСС (1979 г.) «О дальнейшем улучшении идеологической, политико-воспитательной работы», в решениях июньского (1983 г.) Пленума ЦК КПСС и в других партийных документах.

«Необходимо, чтобы преподавание предметов общественно-гуманитарного цикла в яркой, доходчивой форме раскрывало пути революционного обновления мира, основные принципы и исторические преимущества социализма, реакционную, антинародную сущность капитализма, с классовых позиций давало убедительные ответы на волнующие молодежь вопросы современной общественной жизни, показывало неизбежную победу идей коммунизма».¹

Важным условием повышения эффективности обучения истории школьников является дальнейшее совершенствование форм и методов ее преподавания, приведение самих методов обучения в соответствие с требованиями жизни, привитие учащимся умения самостоятельно пополнять свои знания и применять их на практике. Следовательно, учителя истории должны еще активнее включиться в выполнение задачи XXVI съезда КПСС — «повысить качество обучения».² Преподавание истории должно быть поставлено на твердую научную основу. Учитель истории с успехом справится со своей задачей в том случае, когда он будет вооружен знаниями закономерностей усвоения учащимися исторического материала — этого необходимого условия управления учебной деятельностью школьников.

В последние три десятилетия проблема психологии обучения истории привлекла к себе внимание ряда психологов. В этой связи следует отметить исследования А. З. Редько, В. В. Богословского, А. И. Раева, М. И. Кругляка, Г. Е. Залеского, М. И. Заболотнева, Л. А. Семенов, В. П. Беспечанского и др. В их работах вскрыт ряд интересных закономерностей усвоения исторических понятий школьниками (А. З. Редько, М. И. Кругляк, А. И. Раев, Л. А. Семенов), понимания причинно-следственной зависимости и обусловленности исторических явлений (В. В. Богословский), формирования приемов умственной деятельности учащихся (Г. Е. Залеский) и их самостоятельного мышления на основе поэтапного усвоения схем научного анализа исторических явлений (М. И. Заболотнев).

Вместе с тем для всех отмеченных и других исследований психологии усвоения истории характерным является то, что они проводились только лишь на определенных возрастных группах. Вопрос динамики тех или иных психологических закономерностей на протяжении всего обучения учащихся в школе не рассматривался.

Какими приемами исторического мышления владеют учащиеся младших, средних, старших классов? Какой личностный смысл придает учащиеся этим приемам: используют ли их только в учебной деятельности или рассматривают их как необходимое средство в

1) Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы. — Правда, 1984, 14 апреля.

2) Материалы XXVI съезда КПСС. — М.: 1981, с. 60.

личной социальной ориентировке в качестве средства управления своим поведением? Какое значение придают учащиеся изучению истории, применению усвоенных исторических знаний в своих ближайших жизненных планах? Эти и другие весьма важные вопросы остались неисследованными.

Особенно следует подчеркнуть недостаточную изученность мотивации учебной деятельности школьников в процессе изучения истории, исторических учебных интересов, в частности, их познавательных возможностей в ее усвоении.

Естественно, отсутствие соответствующих психологических исследований создает трудности в разработке вопросов методики и методики обучения истории.

Настоящее исследование представляет собой попытку целостного изучения психологических особенностей учебной деятельности школьников и ее мотивации в процессе изучения истории.

Актуальность темы исследования, как видим, обуславливается важностью самой рассматриваемой проблемы и недостаточностью ее изучения.

Цель нашей работы — исследование психологических условий оптимизации обучения истории школьников, формирования их научных взглядов на окружающий мир.

Объект исследования — учебная деятельность школьников при изучении истории.

Предмет исследования — психологические закономерности усвоения истории школьниками.

При реализации поставленной цели мы исходили из таких предположений: (1) Трудности в усвоении истории учащимися — следствие эмпирического уровня ее преподавания, в результате чего у учащихся развитие теоретического мышления в области истории (историческое мышление) происходит слабо, что отрицательно сказывается на их научном анализе фактического материала. Следовательно, проблема обучения и умственного развития учащихся на уроках истории должна занять одно из ведущих мест в практике современной школы. (2) Формирование научных, диалектико-материалистических взглядов на общественные явления, умения их оценки в процессе изучения истории находятся в прямой зависимости от степени сформированности учебной деятельности школьников.

Четкое понимание и решение школьниками учебных задач приводит их к овладению обобщенными знаниями о существующих связях и отношениях между изучаемыми историческими событиями и явлениями, формированию системы подлинно научных исторических понятий как основы марксистско-ленинского понимания истории, — этого важнейшего средства анализа общественных явлений. (3) Эффективность обучения учащихся истории обуславливается также степенью понимания учителем закономерностей усвоения ими научных исторических понятий, предвидения возможных ошибок в трактовке учащимися тех или иных исторических событий и явлений при соответствующих методах и приемах преподавания. (4) В исследовании мы исходим из того, что объектом управления учителя в процессе усвоения учащимися учебного предмета является их познавательная деятельность, представляющая собой, как отмечал А. П. Леонтьев,

единство внутренней (сознания) и внешней (практической) деятельности, в процессе которой учащиеся овладевают знаниями, умениями, воспитываются и развиваются. Поскольку познавательная деятельность по характеру своего протекания является аналитико-синтетической, конкретизированным объектом управления выступают действия анализа и синтеза. Формирование специальных приемов познавательной деятельности учащихся при помощи соответствующих схем ориентации (определенных систем действий) в историческом процессе — важное условие повышения эффективности обучения истории школьников. При изучении истории учащимися, как известно, приходится распознавать те или иные исторические события и явления, выражать свое отношение к ним, давать им оценку. Ориентационные системы действий являются весьма эффективным средством их анализа и оценки. В соответствии с целью и выдвинутыми гипотезами в исследовании поставлены следующие задачи:

1. Изучить закономерности усвоения истории школьниками, выявить при этом недостатки и трудности учебной деятельности в процессе изучения истории при существующей практике обучения, в связи с чем проследить:

а) понимание учащимися закономерностей развития общества, продвижение их от незнаний к знаниям, от менее глубоких к более глубоким знаниям, формирование у них научных исторических понятий;

б) эффективность влияния применяемых методов обучения на управление умственным развитием учащихся;

в) формирование у школьников умения применять полученные знания на практике.

2. Дать психологический анализ обычно применяемых в практике преподавания истории приемов управления познавательной деятельностью учащихся, позволяющих более эффективно работать над усвоением ими исторических понятий, формирования у них умения применять их при анализе тех или иных исторических событий и явлений.

3. Экспериментально проверить эффективность предложенного нами пути управления учебной деятельностью школьников в процессе изучения истории. В данном случае мы исследуем, в какой мере предложенный путь соответствует возрастным возможностям школьников и как он способствует повышению эффективности понимания исторического процесса учащимися, усвоения ими понятий, формирования умений, ценностных ориентаций, установок, оценок, умственному развитию.

4. Изучить мотивационный аспект учебной деятельности школьников в процессе изучения истории, в частности, учебные интересы.

Адекватно поставленным задачам был использован комплекс методов исследования: наблюдения (непрерывное, элементное); эксперимент с преобладанием генетико-моделирующего метода, позволяющего активно проектировать приобретение школьниками знаний и умений в процессе изучения истории, формировать различные психологические явления во время экспериментального обучения; анализ и обобщение опыта учителей; беседы; изучение письменных работ школьников и др.

Достоверность результатов исследования определялась методами математической статистики.

Научная новизна работы. В процессе исследования получены новые данные о сущности учебной деятельности школьников при изучении истории, ее возрастной динамике, характере формирования исторических понятий, об управлении и самоуправлении учебной деятельностью учащихся, о ее мотивации. Выявлены основные трудности, встречающиеся на пути школьников в их продвижении от незнаний к знаниям и от менее глубоких к более глубоким знаниям истории.

Прежде всего, следует отметить, нами обнаружены значительные познавательные возможности уже учащихся среднего школьного возраста. Наше исследование показало, что активную работу над пониманием учащимися основных закономерностей общественного развития можно и следует начинать с пятого класса. В противном случае мы будем искусственно тормозить развитие теоретического мышления учащихся.

Удалось установить психологический подход к классификации исторических понятий, в основу которого положен принцип уровня содержательной абстракции, уровня обобщенности приемов умственной деятельности, их использования в качестве средств ориентации в историческом процессе.

Показана специфика усвоения исторических понятий (чрезвычайно важная роль воссоздающего воображения, в связи с чем — внутренней наглядности), динамика их развития, основная тенденция которой — увеличение частных несущественных признаков понятий, а далее их уменьшение и постепенное увеличение обобщенных существенных (сущностных) признаков, что и обеспечивает переход от первичноконкретных через генерализованные к дифференцированным, конкретным в их полноте, строго научным понятиям. Для первой и в особенности второй ступени характерно явление смешивания однородных понятий, продолжительность которого находится в прямой зависимости от способов организации умственной деятельности учащихся, уровня развития их теоретического мышления. В осуществлении последнего весьма важная роль познавательных задач, специальных приемов познавательной деятельности учащихся при помощи схем ориентации в историческом процессе. Автором разработаны такие приемы в виде алгоритмов и общих правил действия. Следует отметить, что предложенные нами приемы создают возможность привлечения технических средств для обеспечения оперативной обратной связи между учащимися и учителем.

Предложена оригинальная классификация учебных интересов учащихся, а именно: познавательные, интеллектуальные, эмоциональные и практические.

Получены новые данные о характере движения исторических интересов учащихся: вначале наблюдается общий интерес к истории как к занимательной науке (интерес к самому содержанию исторического материала — познавательный интерес, по нашей классификации, со значительной эмоциональной окраской) — 4—7 классы, далее — в 8-ых, и особенно 9—10-ых классах доминирующее место начинает занимать практический аспект исторических знаний —

мировоззренческо-ориентационный (интеллектуально-практические интересы). Выявлена тенденция движения интереса учащихся к изучению истории: 4—6 классы — значительный подъем, 7—8 — спад и 9—10 классы — опять подъем.

Однако, как показано в диссертации, мотивация учащихся к изучению истории не происходит автоматически, стихийно. Мотивацией можно и нужно управлять. Один из важнейших путей этого управления — обучение учащихся приемам через ориентировку, в результате чего исторические знания из занимательного средства превращаются для учащихся в руководство к действию.

Выявлены и сформулированы условия целесообразности возможного программирования обучения истории на различных его ступенях. Следует отметить, что неоправданно бытует отрицательное мнение среди некоторых методистов, дидактиков и психологов относительно возможностей программирования в обучении истории как эффективного средства его управления, его мотивации.

Перечисленные основные положения диссертации и выносятся на защиту.

Практическая ценность работы. Полученные результаты исследования, как свидетельствуют об этом отзывы учителей, органов народного образования, рецензентов на публикации, подготовленные на материале диссертации, личные наблюдения, позволяют оптимизировать процесс обучения истории, добиться более эффективного усвоения учащимися соответствующих знаний.

Апробация работы осуществлялась уже в процессе проведения исследования в школах Николаевской и Запорожской областей.

О результатах научного исследования диссертант докладывал на 3-х Всесоюзных научных конференциях (1973, 1974, 1982 гг.), 6-ти республиканских (1957, 1958, 1961, 1963, 1964, 1977 гг.), 8-ми научных конференциях профессорско-преподавательского состава Николаевского и 15-ти Бердянского пединститутов, на областных, районных, городских семинарах учителей истории.

Материалы диссертации отражены в монографии, брошюре и 30 статьях (общий объем 20 печ. л.).

При изучении вопроса психологических особенностей учебной деятельности школьников в процессе изучения истории мы исходили из необходимости проанализировать труды не только советских, но и дореволюционных педагогов, методистов и мыслителей, которые высказали целый ряд ценнейших мыслей и по рассматриваемой проблеме.

Охарактеризовав состояние интересующего нас вопроса в советской и зарубежной литературе, переходим к изложению теоретических позиций и анализа полученных данных по исследуемой нами проблеме. Мы прежде всего останавливаемся на определении исходных понятий нашего исследования — «учебная деятельность школьника», «усвоение» и других (гл. 2), выявлении закономерностей и обусловленностей понимания и усвоения исторического материала учащимися (главы 3—4).

Рассмотрев закономерности понимания исторического процесса, формирования системы исторических понятий, переходим к освещению путей управления и самоуправления учебной деятельностью школьников в процессе изучения истории (глава 5). В этой главе основное внимание уделяется вопросам умственного развития уча-

щихся, формированию приемов их познавательной деятельности, мотивации и других аспектов учебной деятельности школьника.

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Результаты исследования представлены в работе объемом 347 стр., в числе которых 32 таблицы. Диссертация состоит из введения, пяти глав, общих выводов, списка использованной литературы (библиография) — 454 названия.

Во введении обоснована актуальность исследования, определены его объект, предмет, цель и задачи, охарактеризованы гипотезы, научная новизна и практическая значимость работы.

В первой главе — «Проблема психологических особенностей учебной деятельности школьников и ее мотивации в процессе изучения истории в педагогической и психологической литературе» — освещаются воззрения соответствующих авторов по рассматриваемой проблеме, начиная с введения истории как школьного предмета преподавания, по настоящее время как в нашей стране, так и за рубежом.

Начиная с XVIII ст., в трудах педагогов и других ученых находит свое освещение целый ряд интересных мыслей по вопросу психологии обучения истории. В учебниках и руководствах, разработанных уже Ф. И. Янковичем, указывается на необходимость понимания учащимися причин «великих перемен, случившихся в роде человеческого», развития у них мышления, активизации их внимания к изучаемому материалу и т. д.

Анализ учебников и пособий по истории (авторы Н. К. Кайдапов, С. Смагардов, С. Ушаков, Ф. Лоренц, Н. Зуев, С. М. Соловьев, И. Беллярминов, В. Фармаковский, С. Рождественский, Я. Гуревич, С. Платов, П. Виноградов, М. Ковалевский, Р. Виппер, П. Кареев и др.) дал возможность проследить развитие идей не только с точки зрения структуры и содержания исторического образования учащихся в дореволюционной школе, но и сделать выводы относительно некоторых психологических аспектов повышения эффективности ее преподавания: необходимость снабжения учебников соответствующим методическим аппаратом, учета возрастных особенностей учащихся, борьбы против вербализма и т. д.

Большое значение историческому образованию учащихся придавали наши выдающиеся дореволюционные педагоги и мыслители В. Г. Белинский, А. И. Герцен, Н. Г. Чернышевский, И. А. Добролюбов, Д. И. Писарев, Л. П. Толстой, К. Д. Ушинский и другие. Неудивительно, что в их научной деятельности проблема усвоения истории учениками занимала значительное место. Хотя этот вопрос решался ими в основном в методическом аспекте, они, разрабатывая методику преподавания истории, высказали ряд интересных и важных мыслей по психологическим особенностям учебной деятельности школьников в процессе ее изучения. В частности, следует отметить их указания на необходимость обогащать учащихся яркими представлениями об исторических событиях и явлениях, устранять перегрузку памяти школьников второстепенными фактами и датами, учитывать их возрастные особенности и избегать в связи с этим аб-

страктных определений, обучать учащихся умению анализировать, обобщать факты, добиваться сознательного усвоения истории. Красной нитью через труды дореволюционных педагогов и мыслителей проходит идея развивающего обучения.

Заслуживают внимания их соображения относительно специфики усвоения истории и в связи с этим их указания на большую роль языка в этом процессе. Некоторые высказывания по данному вопросу мы находим также в первом русском учебнике по педагогической психологии, автором которого является П. Ф. Кантерев.

Однако у дореволюционных авторов мы не обнаруживаем специальных психологических исследований по рассматриваемой нами проблеме. Она начала исследоваться лишь советскими психологами и методистами.

История, как и другие науки, стала подлинной наукой тогда, когда начала строиться на основе марксизма-ленинизма, когда из истории царей превратилась в историю развития производства, в историю народа.

Известно, что формирование научных понятий, формирование мировоззрения у учащихся в первую очередь определяется содержанием изучаемых курсов. Дореволюционная учебная литература не могла обеспечить подлинно научное понимание исторического процесса, поскольку «вся старая школа, будучи пропитана классовым духом, давала знания только детям буржуазии», — указывал В. И. Ленин на III съезде комсомола.

Таким образом, только с победой Октября создались все условия для изучения подлинной истории человеческого общества.

Большая заслуга в развитии исторического образования в нашей стране принадлежит А. В. Луначарскому, М. П. Покровскому, Н. К. Крупской, работой которых и в этой области руководил В. И. Ленин.

В письме В. И. Ленина М. П. Покровскому по поводу его «Русской истории в самом сжатом очерке» (первом научном курсе русской истории) высказаны глубокие и психологические мысли, которые стали основополагающими при разработке нашими методистами и психологами вопросов организации учебной деятельности школьников при изучении истории. В. И. Ленин, в частности, указывал, что усвоение истории возможно лишь на основе изучения конкретных исторических фактов в их строгой хронологической последовательности.

Но на пути становления исторического образования в молодой советской школе возникло много трудностей. Вопрос о новых программах, о содержании самих школьных предметов стал ареной острой борьбы. Школьные программы 1918—1921 гг. решительно рвали со старыми. Однако они не были еще совершенны. Само понятие «история» было заменено понятием «обществоведение».¹ Эти программы ориентировали не на изучение системы знаний, а на комплексную систему — в соответствии с временем года формули-

¹) Не следует смешивать курс обществоведения, который изучается в настоящее время в 10-м классе, с обществоведением 20-х годов. Современный курс обобщает и подытоживает приобретенные учащимися знания по общественным и естественным наукам, дает им представление об основных законах развития природы и общества.

ровались темы, объединявшие различные предметы. Однако и в этих условиях составители пособий, методисты сформулировали целый ряд интересных мыслей по вопросу особенностей учебной деятельности школьников при усвоении истории. В первую очередь следует подчеркнуть важность идеи авторов рабочих книг по истории о необходимости приобщать учащихся к исследовательской работе над источниками.

Большое значение в деле развития исторического образования в нашей стране имели постановления партии и правительства о школе, вышедшие в 30-х годах. Согласно постановлению от 5 сентября 1931 г. «О начальной и средней школе», история восстановилась как учебный предмет. В специальном постановлении от 16 мая 1934 г. «О преподавании гражданской истории в школах СССР» ЦК ВКП(б) и СНК осудили отвлеченно-социологизаторский характер преподавания и указали конкретные пути его улучшения.

Ряд новых проблем исторического образования учащихся был выдвинут историческими решениями XXIV—XXVI съездов КПСС.

Первым исследованием в области психологии усвоения обществоведческих знаний учащимися было исследование Ж. И. Шиф, в котором прослеживаются особенности развития научных обществоведческих понятий, формирующихся в условиях обучения. В результате анализа полученных данных автор приходит к выводу, что путь развития обществоведческих понятий начинается с первичных обобщений, затем идет насыщение этих обобщений конкретным, и, наконец, на основе овладения этим своеобразно «наглядным» компонентом прокладывается путь к дальнейшим, более высоким обобщениям.

Начиная со второй половины 30-х годов, выходит целый ряд работ, посвященных усвоению истории учащимися.

Вопрос усвоения исторического материала учащимися начальных классов стал предметом исследования И. В. Гиттис, М. И. Кругляка, В. Г. Карцова, Л. М. Кодюковой, В. Ф. Рудич и др.

Усвоению отдельных вопросов истории учащимися среднего школьного возраста посвящены исследования А. З. Редько, Е. А. Виноградовой, В. В. Богословского, А. М. Невского, А. И. Расва, В. И. Прошляковой, М. И. Кругляка, В. В. Горы, В. К. Демиденко, Р. Е. Колчиной, И. К. Тарасенко и др.

Специальных исследований усвоения тех или иных вопросов истории учащимися старшего школьного возраста крайне недостаточно: исследования Д. Г. Ребизона, В. К. Демиденко, В. В. Богословского, Г. Е. Залесского и некоторые другие.

В процессе исследования упомянутыми авторами сделаны следующие выводы: усваивая сразу два противоположных понятия, учащиеся часто раскрывают одно понятие при помощи другого, ему противоположного; для усвоения исторических понятий исключительно важное значение имеют определенные опосредствующие их понятия; признак понятия связывается самим понятием через образ, в котором отражаются конкретные исторические единичные и типизированные факты; исторические понятия усваиваются неравномерно, быстрее усваиваются понятия с ярко выраженной чувственной основой, в активизации познавательной деятельности учащихся на уроках истории большое значение имеет проблемное обучение, формирование специальных приемов умственной деятельности, в частности, приемов научного анализа и оценки общественных явлений.

Особое внимание привлекают к себе работы методистов А. А. Вагина, Н. Г. Дайри, П. С. Лейбенгруба, дидакта И. Я. Лернера, разработавших ряд интересных положений по вопросу активизации познавательной деятельности учащихся на уроках истории.

Значительных успехов достигла психологическая и педагогическая наука социалистических стран (Болгария, Венгрия, ГДР, Польша, Чехословакия и др.), ставшая на путь своего развития на основе марксизма-ленинизма.

Так, в частности, методисты истории этих стран С. Апостолова, В. Дончева, И. Писарски, Н. Попова и др. (Болгария), П. Себени, О. Саболч, Л. Элекеш и др. (Венгрия), Т. Шор, К. Биргер, В. Дик, Г. Веттштед, Д. Рольф и др. (ГДР), Г. Борнгольцова, В. Мощенская, Е. Пентковски, А. Кульчиковская, К. Шимборская и др. (Польша), А. Сихрова, В. Майстрик, В. Шлик (Чехословакия), разрабатывая свой предмет, сформулировали ряд интересных мыслей по проблеме психологических особенностей учебной деятельности школьников в процессе изучения истории, в частности, по вопросам формирования исторических понятий и мировоззрения школьников.

Ряд заслуживающих внимания выводов практического характера по рассматриваемой нами проблеме сформулировано буржуазными методистами, педагогами и психологами (Пиаже — Швейцария, Вальтраут Кюперс — ФРГ, Брунер, Доналд, Эдвин — США, Стронг, Бурстон, Грик — Англия и др.). Но в целом каких-то серьезных успехов в этой области капиталистические страны не достигли, что объясняется методологическими позициями буржуазных авторов, которые в своей основе являются идеалистическими. В современной буржуазной психологии, например, делается попытка психологизировать сами социальные явления, попытка привлечения для объяснения психологии там, где действуют принципиально иные — общественные законы.

Вторая глава диссертации — «Предмет, задачи и методы исследования». В своем исследовании мы руководствовались марксистско-ленинской теорией познания. В его организации и проведении мы опирались на достижения нашей психологической науки в области обучения и учебной деятельности школьников.

Из всей совокупности вопросов, связанных с исследуемой нами проблемой, мы остановились на рассмотрении понимания исторического процесса учащимися, формирования системы исторических понятий, на вопросах управления и самоуправления учебной деятельностью школьников на уроках истории. При исследовании названных вопросов перед нами в первую очередь возникла задача выяснения сущности самих понятий «обучение», «учебная деятельность школьников», «усвоение», без чего, разумеется, не может быть и речи о поисках путей повышения эффективности обучения истории.

Обучение в самом широком смысле мы рассматриваем как совместную деятельность учителя и учащихся, направленную на глубокое и прочное усвоение знаний и умений школьниками, их воспитание и развитие с целью подготовки к сознательной активной и творческой самостоятельной трудовой и общественной деятельности. Руководящая роль в этой деятельности принадлежит учителю. При этом, что особенно следует подчеркнуть, в функции учителя всегда

входит не только сообщение знаний, но и управление их усвоением, принятие учащимся умения самостоятельно пополнять свои знания, ориентироваться в стремительном потоке научной и политической информации. Ученик же выступает и объектом и субъектом деятельности. Главными компонентами обучения, как видим, являются деятельность учителя, деятельность учащегося и содержание образования. Нашим объектом исследования, о чем уже шла речь, является учебная деятельность школьника в процессе изучения истории.

Опираясь на исследования Д. В. Эльконина, В. В. Давыдова, А. И. Марковой, Е. Н. Кабановой—Меллер, Н. А. Менчинской, П. Я. Гальперина и других авторов, а также на свои собственные наблюдения, сущность учебной деятельности школьника мы представляем следующим образом: учебная задача, мотивация деятельности, учебные действия и приемы, определяемые содержанием изучаемого материала, опытом школьника, воздействием, т. е. управление (планирование, контроль, оценка и т. д.) со стороны самих учащихся, овладение знаниями, умениями, навыками, воспитание и развитие.

В анализе учебной деятельности главное — это те изменения, которые происходят в самом ученике: изменения не только в знаниях и умениях, но и в общей сформированности его как личности.

Что учебная деятельность управляема, в принципе все согласны, но подходы к этому управлению существуют разные. Следует отметить, что на современном этапе развития кибернетики и дидактического программирования последнее на основе общей теории управления оказалось под заметным влиянием кибернетических идей. В педагогической психологии, дидактике, частных методиках широко используются такие идеи кибернетики, как «процесс управления», «информация», «обратная связь», «алгоритмы» и др. С другой стороны, отдельные авторы выступают против возможности использования тех или иных центральных кибернетических идей, например, идеи обратной связи А. (В. Брушлинский). С этим, разумеется, согласиться нельзя. Как свидетельствует практика, обратная связь может осуществляться и учителем, и учеником.

Но эффективное управление учебной деятельностью возможно при последовательной реализации требований, диктуемых кибернетикой с учетом специфических закономерностей процесса учения и прежде всего усвоения знаний (Н. А. Менчинская, Н. Т. Талызина). И сам познавательный объект (содержание учебного материала), и педагогические воздействия учителя детерминируют познавательную деятельность учащихся не прямо, а опосредствованно через внутренние условия такой деятельности. А поскольку внешние причины действуют через внутренние условия (С. Л. Рубинштейн), то и эффективность управления находится в прямой зависимости от понимания учителем соответствия и содержания материала и методов обучения внутренним возможностям учащихся, их опыта (имеющиеся знания и умения), закономерностям усвоения тех или иных знаний.

Но тут же необходимо отметить, что в вопросе, чем управлять, точки зрения многих авторов расходятся, что обуславливается их подходом к выяснению сущности самого учения, сущности усвоения — этого центрального понятия, характеризующего учебную деятельность школьника.

Представители теории поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и др.) в качестве управляемой единицы в учении выдвигают действие как центральную единицу деятельности, каковым является и учение.

Н. А. Менчинская, Д. Н. Богоявленский, Е. Н. Кабанова — Меллер и др. в качестве основной единицы умственной деятельности учащихся выделяют прием или способ, каким эта деятельность совершается. Под приемом умственной деятельности понимается система умственных операций анализа, синтеза, обобщения, специально организованная для решения задач определенного типа. В качестве ведущих процессов познавательной деятельности упомянутые авторы выделяют анализ и синтез.

Опираясь на данные нашего анализа сущности теории поэтапного формирования умственных действий, взглядов Н. А. Менчинской, Д. Н. Богоявленского и других представителей их направления в психологии, а также на данные анализа исследований других авторов и исходя из того, что усвоение — это деятельность, направленная на овладение знаниями и умениями, мы пришли к выводу, что при исследовании психологических особенностей учебной деятельности школьников в процессе изучения того или иного учебного предмета необходимо рассматривать и само продвижение учащихся от незнаний к знаниям, от менее глубоких к более глубоким знаниям, и те умственные действия, их этапы, которые лежат в основе данного процесса. Таким образом, наш подход к анализу рассматриваемых явлений носит ярко выраженный целостно-деятельностный характер.

Хотя «усвоение знания и формирование адекватной им системы умственных действий протекает как единый процесс» (Н. Ф. Талызина), все же само обогащение учащихся знаниями, его закономерности, как и в равной мере соответствующая последнему система умственных действий, должны быть предметом специального изучения.

Следовательно, при поиске путей более эффективного управления учебной деятельностью школьников необходимо учитывать достижения двух только что рассмотренных направлений в педагогической психологии.

Действительно, как можно оспаривать необходимость учета закономерностей протекания анализа и синтеза при изучении познавательной деятельности учащихся на уроке, признавая (а этого никто не отрицает) само их объективное существование в этой деятельности. С другой стороны, как можно охарактеризовать познавательную деятельность без характеристики протекания ее простейших элементов, какими являются умственные действия. Иное дело, что к анализу этих явлений могут быть различные подходы, исходя из конкретных предметов, целей исследования и т. д.

Таким образом, из изложенного можно сделать вывод, что объектом управления учителя в процессе усвоения учащимися того или иного учебного предмета является познавательная деятельность, представляющая собой единство внутренней (сознания) и внешней (практической) деятельности (А. Н. Леонтьев), в процессе которой учащиеся овладевают знаниями и умениями. Поскольку познавательная деятельность по своему характеру является аналитико-синтетической, а по своей микроструктуре представляет собой диалектическую систему умственных действий, конкретизированным объектом

Управления выступают действия анализа и синтеза. Решение конкретной познавательной задачи требует конкретной системы этих действий, т. е. конкретного приема или способа умственной деятельности школьника.

Но сказанным характеристика предмета исследования не исчерпывается. Необходимо обратить внимание на особенность, специфику усвоения истории, в частности. Последнее даст возможность лучше уяснить предмет нашего исследования.

Усвоение исторического материала по сравнению с географическим, биологическим, математическим, физическим и т. д. имеет ряд своих особенностей. Эти особенности обуславливаются спецификой самих исторических знаний. Исторические знания — это преимущественно знания о давно прошедших событиях и явлениях, которых учащиеся не могут непосредственно воспринять. В то же время основой усвоения истории, как и других предметов, является чувственный опыт. Но если на уроках географии, естествознания и других предметов имеются широкие возможности оказать учащимся всестороннюю помощь в деле формирования их чувственного опыта путем показа им самого объекта или его изображения, проведения опытов и т. д., то возможности уроков истории в этом отношении ограничены.

Исторические представления формируются главным образом через слово. В то же время они не являются плодом «чистого» мышления, а обуславливаются зафиксированным в памяти чувственным опытом учащихся. Однако исторические представления не простое отражение ранее воспринятых объектов. Они возникают как новый синтез их элементов, т. е. исторические представления реконструируются воображением. В последнем опять-таки большая роль слова. Следовательно, в работе по организации учебной деятельности школьников в процессе изучения истории всегда необходимо иметь в виду эту взаимосвязь образа и слова.

Но сказанное характеризует только лишь специфику приобретения исторических знаний. Следует сказать, что специфическое характерно и для второй стороны усвоения — приобретения умений, умений пользоваться полученными знаниями на практике. Последнее вытекает уже из сущности самого понятия «применение исторических знаний на практике». Что подразумевать под практикой с точки зрения применения истории? Если объектом применения на практике знаний, полученных при изучении естественных наук, является природа и вытекающее отсюда производство, то объектом применения исторических знаний являются общественные явления. Применять исторические знания на практике — это значит применять их к анализу, оценке общественных явлений, а также к анализу, оценке поведения других людей и своего личного поведения. Из сказанного вытекает большое воспитательное значение изучения истории, ее значение в формировании личности советского школьника.

Наше исследование проводилось на протяжении 1953—1982 гг. в школах города Киева, Николаева, Бердянска, в школах ряда районов Николаевской, Житомирской, Донецкой, Запорожской областей. Исследованием было охвачено более 100 школ.

Охват исследованием многих школ на протяжении продолжительного периода, варьирование методик исследования позволило собрать значительный фактический материал, на основе анализа которого сделать как теоретические, так и практические выводы.

В третьей главе «Понимание исторического процесса школьниками» исследуются закономерности, возрастные возможности установления школьниками причинно-следственных связей исторического процесса. Выделение причинно-следственных связей — это выделение наиболее существенного, типичного. О глубоком и прочном усвоении истории можно говорить лишь тогда, когда учащийся не только называет те или иные события, но и понимает причины их возникновения и следствия, к которым они привели.

История — наука, изучающая конкретный ход развития человеческого общества как единый, закономерный во всей своей громадной разносторонности и противоречивости процесс.

История развития общества есть прежде всего история развития производства, история способов производства, история развития производительных сил и производственных отношений. Одна из особенностей производства заключается в том, что его изменение и развитие начинается с изменений и развития производительных сил. Отсюда вытекает, что понимание учащимися исторического процесса требует в первую очередь понимания сущности и роли производительных сил, т. е. орудий труда, при помощи которых создаются материальные блага, и людей, осуществляющих процесс производства на основе производственного опыта.

Так как развитие производительных сил начинается прежде всего с изменений и развития орудий труда, мы в первую очередь останавливаемся на исследовании понимания учащимися их роли в историческом процессе.

Некоторые сведения об орудиях труда, их роли в жизни человека дети получают еще в начальных классах. Но их знания в этой области не идут далее раскрытия роли орудий труда непосредственно для жизни человека. То явление, что в процессе изготовления орудий труда, их использования и дальнейшего совершенствования человек совершенствует и самого себя, свои производственные отношения, детьми младшего школьного возраста, а также учащимися четвертых классов не осознается.

Целенаправленная последовательная работа учителя над пониманием учащимися роли орудий труда в историческом процессе начинается с 5-го класса, когда учащиеся приступают к изучению систематического курса истории. Изучая историю одной страны за другой, смены одних общественно-экономических формаций другими, учащиеся на конкретных фактах убеждаются, что развитие общества всегда начинается с совершенствования, развития орудий труда.

Составной и в то же время основной частью производительных сил являются люди — подлинные творцы истории, создатели материальных и духовных ценностей. И следует заметить, что одновременно с осознанием роли орудий труда в жизни человека, учащиеся начинают осознавать роль самого труда — источника всех материальных и духовных благ человека. В процессе изучения физико-математических и гуманитарных предметов в средних и старших классах, среди которых особая роль в этом отношении принадлежит истории, а также под воздействием воспитательной работы учащиеся постепенно начинают осознавать роль труда не только для непосредственной жизни человека, но и развития общества вообще.

Одним из наиболее важных условий марксистского понимания истории является осознание неизбежности классовой борьбы в антагонистическом классовом обществе и того, что эта борьба неизбежно приведет к диктатуре пролетариата.

Как показало наше исследование, вопросы классовой борьбы вызывают у учащихся большой интерес, что способствует их более активной познавательной деятельности. Учащиеся шаг за шагом накапливают все новые и новые факты борьбы угнетенных с угнетателями, путем все более и более глубокого их анализа и установления причинно-следственной их обусловленности приходят к осознанию общего: классовая борьба — объективная закономерность развития антагонистического классового общества.

Важнейшим условием глубокого и прочного усвоения истории учащимися является понимание ими последовательности и прогрессивности развития общества. Это и понятно, поскольку исторические события и явления происходят во времени, в определенную эпоху. Все исторические явления, события находятся в тесной взаимосвязи и обусловленности: одно событие является следствием предыдущего и в то же время причиной последующего. Следовательно, чтобы усвоить те или иные исторические события, явления, необходимо их не механически запоминать, а понять в их причинно-следственных связях, в их историко-хронологической последовательности.

В неразрывной связи с пониманием исторической последовательности находится осознание учащимися прогрессивности исторического развития общества.

Исследование показало, что вопреки бытующему в нашей литературе мнению, при соответствующей методике обучения все узловые аспекты исторического процесса в известной степени доступны для понимания уже учащихся средних классов. Правда, характерной особенностью понимания учащимися средних классов роли орудий труда, народных масс в историческом процессе, последовательности и прогрессивности исторического развития при существующих методах обучения является недостаточный охват ими фактического материала, доказывающего или иллюстрирующего те или иные положения, сравнительно низкий уровень обобщенности имеющихся знаний. Именно этим объясняется необходимость повышения теоретического уровня преподавания истории уже в средних классах.

В старших классах на базе углубления, расширения фактических знаний, дальнейшего умственного развития учащиеся уже более полно осознают не только отдельные явления, но и их взаимосвязи с другими. Большую помощь в этом оказывает курс обществоведения, изучаемый учащимися выпускных классов. Опираясь на пройденный материал по истории и другим предметам, учащиеся при изучении данного курса получают возможность осознать содержание основных законов развития общества. Именно при изучении курса обществоведения создаются необходимые условия для воспитания у них диалектического понимания исторических явлений, событий, т. е. умения видеть явления в их сложнейших взаимосвязях и взаимоотношениях, в их развитии. При этом следует особо подчеркнуть значение изучения законов диалектики, которые вооружают учащихся методом анализа исторических явлений, что способствует более глубокому их пониманию.

Проведенное исследование свидетельствует о значительных возрастных умственных возможностях учащихся в понимании ими причинно-следственной обусловленности исторического процесса, которые не всегда полностью используются учителями истории, что отрицательно сказывается на умственном развитии школьников.

В практике школьного обучения истории зачастую не уделяют достаточного внимания важнейшей проблеме — причинно-следственной обусловленности исторического процесса. Вот почему почти во всех случаях, где требуется ясное представление о динамике, генезисе, диалектике того или иного исторического явления, ответы учащихся даже выпускных классов весьма поверхностны.

В заключение данной главы дается характеристика тех основных трудностей, с которыми учащимся приходится встречаться на пути к пониманию исторического процесса. Известно, что нередко от учеников, и, к сожалению, учителей, в частности физико-математического профиля, можно услышать утверждение, что усвоение истории особых трудностей не представляет. Такое мнение является крайне ошибочным.

Четвертая глава — «Формирование у школьников системы исторических понятий в процессе учебной деятельности». Как уже отмечалось, усвоить подлинно научные знания о тех или иных исторических событиях, явлениях — это значит раскрыть их существенные связи с другими историческими явлениями, событиями, выявить условия и причины их возникновения. Раскрытие и осознание существенных связей и отношений предметов, явлений приводит к образованию определенных понятий, поскольку понятие — это отражение в сознании человека предметов и явлений в их наиболее существенных связях и отношениях.

В основе исторических понятий, усваиваемых учащимися, лежат знания конкретных исторических фактов. Под руководством учителя учащиеся анализируют эти факты, выделяют в них более существенные черты, обобщают их. Таким образом, историческое понятие — это отражение исторических событий и явлений в их наиболее существенных связях и отношениях.

Характеризуя понятия, В. И. Ленин отмечал: «Первая отличительная черта понятия — **всеобщность**».¹ В каждом понятии отражены определенные общие черты (например, собственность, рабовладелец, капитализм и др.). Рассмотрим для примера понятие «рабовладелец». В нем мы мыслим следующие черты: «эксплуатор», «эксплуатор рабов», «собственник», «власть имущий», «представитель первого в истории человеческого общества эксплуататорского класса». Эти общие черты свойственны каждому рабовладельцу и при этом часть из них — «эксплуатор рабов», «представитель первого в истории человеческого общества эксплуататорского класса» принадлежит только рабовладельцу. Эти черты называются отличительными, т. е. характерными только лишь для определенного понятия. В работе по формированию понятий у учащихся на выделение этих черт следует обратить особое внимание.

Усвоить понятие — значит в первую очередь усвоить его отличительные черты.

¹) В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 39, с. 158.

Одной из особенностей понятий является их подвижность. «Понятия не неподвижны, а — сами по себе, по своей природе — переход».²

Анализ понятий, изучение их, искусство оперировать ими, говорил В. И. Ленин, требует всегда изучения понятий, их связи, их взаимопереходов. Это указание В. И. Ленина имеет исключительно важное значение для понимания особенностей усвоения понятий, одна из задач исследования которого и заключается именно в изучении закономерностей движения понятий и их взаимосвязи.

Овладеть основами любой науки — это значит прежде всего овладеть системой понятий данной науки, так как «уже самое простое обобщение, первое и простейшее образование понятий... означает познание человека все более глубокой объективной связи мира» и «каждое понятие находится в известном отношении, в известной связи со всеми остальными».¹

В связи с тем, что исторические курсы, изучаемые в школе, представляют собой определенную систему знаний, без соответствующей классификации понятий этих курсов поиски путей повышения эффективности их усвоения будут весьма затруднены.

Исходя из уровня содержательной абстракции, уровня обобщенности приемов умственной деятельности, нам представляется целесообразным предложить следующую классификацию исторических понятий:

1. Понятия об исторических процессах.
 2. Понятия, характеризующие классовую структуру общества.
 3. Понятия о единичных фактах экономического, политического и культурного характера, а также характеризующие занятия людей.
- Как показало наше исследование, такая классификация наиболее приемлема.

Формирование исторических понятий — сложный и продолжительный процесс, являющийся результатом осознания и обобщения знаний о явлениях и событиях в их наиболее существенных связях и отношениях, который всегда необходимо рассматривать в его движении и развитии.

В формировании исторических понятий имеет место общее и специфическое. Общее прежде всего — в самой тенденции продвижения учащихся от незнаний к знаниям. В первую очередь их внимание привлекает внешняя сторона изучаемых явлений и событий. Внутренние же связи на первом этапе формирования не становятся предметом умственной деятельности учащихся. Постепенно они начинают проникать в сущность исторических событий и явлений, т. е. объектом их умственной активности становятся их внутренние связи. Однако осознание последних происходит неравномерно. В первую очередь учащиеся овладевают наиболее общими из них, которые свойственны целому ряду однородных понятий. Этим и объясняется явление их смешивания. Учащиеся средних классов, например, продолжительное время смешивают понятия «раб» и «крепостной», «рабовладелец» и «помещик», «государство» и «страна» и т. д. Подобные ошибки допускают и учащиеся старших классов. Особенно продолжительное время явление смешивания характерно для формирова-

1) В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 39, с. 161; 179.

2) В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 39, с. 206—207.

ния понятий о типах революций и государств. Со временем происходит дифференциация этих понятий, осуществляемая благодаря усвоению учащимися их более существенных отличительных признаков, вследствие чего ранее усвоенные более общие черты приобретают необходимую конкретизацию.

Одна из особенностей в движении понятий характеризуется постепенным увеличением, а далее отсеиванием, ограничением (уменьшением) его признаков. Но последнее не означает обеднение, а, наоборот, обогащение их. Например, тенденция движения понятия «коммунизм» в процессе его формирования у учащихся характеризуется следующими данными, полученными на основании анализа ответов более тысячи учащихся.

Класс	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Количество отмеченных частных несущественных признаков	7	12	15	18	22	29	22	22	13	9
Количество отмеченных обобщенных существенных признаков	—	—	1	6	4	6	6	8	11	14

Количественная зависимость сформированных у учащихся частных несущественных и обобщенных существенных признаков от класса обучения — убедительное доказательство сделанного нами вывода.

Такая же тенденция наблюдается и при формировании у учащихся понятий, характеризующих и другие исторические процессы, а также классовую структуру общества (т. е. 1-я и 2-я группы понятий по нашей классификации).

В формировании исторических понятий наблюдается и специфическое. Так, путь к формированию понятий с широким содержанием лежит через более узкие обобщения. Правда, углубление усвоения более широких понятий приводит к более полному усвоению и более узких, частных понятий. Специфическое наблюдается и в трудностях усвоения. Более легко усваиваются понятия, имеющие более выраженную чувственную основу.

Формирование исторических понятий находится в прямой зависимости от степени овладения учащимися такими мыслительными операциями, как сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, систематизация, конкретизация, от степени их включения в умственную деятельность школьников.

Чем лучше овладел ученик упомянутыми операциями, тем короче его путь в продвижении «к более глубокой сущности» исторических явлений и событий. Как свидетельствует исследование, в частности данные по применению алгоритмов при формировании понятий второй группы (понятия, характеризующие классовую структуру), явление смешивания однородных понятий не является обязательным.

Следует особо подчеркнуть, что явления смешивания понятий и другие трудности в усвоении истории — следствие эмпирического

уровня ее обучения, характерного для практики нашей школы и по сей день, в результате чего формирование у учащихся теоретического мышления в области истории происходит слабо, что отрицательно сказывается на их научном анализе фактического материала.

Эффективность формирования исторических понятий зависит также от индивидуальных различий школьников, проявляющихся в таком важнейшем свойстве, как «обучаемость» (Н. А. Менчинская), под которой понимается их способность достигать в более короткий срок более высокого уровня усвоения. Эти различия, в частности, наблюдаются в особенностях умственных действий, среди которых наиболее ярко проявляются обобщенные.

Глава пятая «Управление и самоуправление учебной деятельностью школьников на уроках истории».

В обучении, как подчеркивала Н. К. Крупская, «самое главное пробудить самостоятельность ребят, их работу мысли и, главное, дать им метод подхода к программе». Эти мысли Н. К. Крупской с особой силой актуализуются в современных условиях, когда «уже невозможно делать главную ставку на усвоение определенной суммы фактов. Важно прививать умение самостоятельно пополнять свои знания, ориентироваться в стремительном потоке научной и политической информации».¹

Следовательно, современный учитель должен глубоко осознавать, что его функция не ограничивается только сообщением учащимся того или иного учебного материала. Его первейшей обязанностью является целенаправленное управление учебной деятельностью школьников, причем управление не только усвоением знаний, но и формированием умений их самостоятельно приобретать.

В такой же степени ученик обязан глубоко осознавать свои функции учиться и, научившись учиться, самому учиться, т. е. самоуправлять этой деятельностью. Последнее возможно при условии активной познавательной деятельности школьников, являющейся весьма важной составной частью их активной жизненной позиции. Активная учебная позиция школьника, его сознательное отношение к учению — необходимое условие этой деятельности, его подготовки к жизни.

Советская школа призвана воспитывать всесторонне развитых, активных строителей коммунистического общества, способных самостоятельно ставить и решать важнейшие как теоретические, так и практические задачи. Это ставит перед школой требование применять в обучении такие методы, которые бы развивали у школьников самостоятельность и инициативу в решении тех или иных жизненных проблем.

Активизация познавательной деятельности учащихся предусматривает развитие их творческого мышления, вооружение учащихся не только знаниями, но и способами их приобретения. В связи с этим со всей серьезностью встает вопрос обучения и умственного развития учащихся в процессе изучения истории.

Исследованиями Л. С. Выготского, Г. С. Костюка, Н. А. Менчинской и др. установлено, что усвоение знаний и умственное развитие тесно взаимосвязаны. Однако усвоение и умственное развитие не совпадают. Между ними невозможно поставить знак равенства. Голова обучающегося в своем умственном развитии в процессе обучения не уподобляется сосуду, наполненному водой — чем больше,

¹) Материалы XXV съезда КПСС. — М.: 1976, с. 77.

тем полнее. По мнению И. М. Сеченова, только лишь «наполовину умственное развитие человека и происходит так, на сколько он вос-производит и усваивает элементы собственного и чужого опыта».

Но не менее важно также и то, что человек овладевает умением полученные знания применять «к делу».

Вот именно эта вторая сторона на практике обучения истории решается намного хуже, чем при обучении другим предметам. Правда, тут сказывается и специфика получаемых исторических знаний. Если при обучении физико-математическим дисциплинам, географии, природоведению, языку и др. как на уроках, так и внеурочных занятиях учащиеся имеют широкое поле практического применения полученных знаний, что предусмотрено уже самими программами по этим предметам, то при обучении истории такие широкие возможности не представляются. В последнем большая доля вины еще не искорененного до конца порочного мнения, что изучение истории, собственно говоря, дело одной памяти.

Несоответствие умственного развития усвоенным знаниям проявляется в неумении пользоваться ими при анализе исторических явлений, в частности, в неумении распознавать родственные явления, классифицировать их, аргументировать истинность своих суждений, доискиваться до причин явлений и событий, определять их характер и т. д. Последнее объясняется несформированностью у учащихся, говоря словами И. М. Сеченова, «дейтельного мышления», т. е. соответствующих умственных действий, среди которых в первую очередь следует подчеркнуть важность обобщения.

Овладеть обобщением — это значит овладеть методом решения задач данного класса, поскольку обобщение предполагает умение пользоваться в измененных условиях такими приемами умственной деятельности, как сравнение, анализ, абстрагирование, умозаключение, и др. Последнего мы можем добиться при условии развивающего обучения.

Мы не соглашались с западными психологами, признающими развитие внутренним процессом, результатом созревания организма. Исходя из своей концепции, данные авторы утверждают, что обучение играет второстепенную роль и должно всецело подчиняться законам развития.

С другой стороны, в обучении нельзя не считаться с законами развития, с возрастными возможностями ребенка. Таким образом, обучение и развитие следует рассматривать во взаимосвязи и взаимобусловленности.

В поисках путей активизации, управления познавательной деятельностью учащихся на уроках истории необходимо исходить из особенностей усвоения данного предмета. Существенная особенность усвоения истории заключается прежде всего в особенностях соотношения образа и слова в этом процессе, в весьма важной роли именно образа, формируемого словом учителя (внутренняя наглядность). Большую роль в сознании у учащихся содержательных образов, являющихся хорошей основой их продвижения ст явления к сущности исторического процесса, играют также средства внешней наглядности.

Следует заметить, что специальное фиксирование внимания на роли эмпирических знаний не означает, что мы отставляем какое-то самостоятельное существование эмпирического, стоящего вне и до

целостного и единого научно-теоретического воспроизведения действительности. Эмпирическая и теоретическая формы познания протекают в диалектическом единстве.

Положения марксистско-ленинской философии об органической и необходимой связи эмпирического и теоретического в процессе развития познания «имеют определяющее и основополагающее значение для теории и практики школьного образования (Л. В. Занков).

Важнейшим фактором активизации мыслительной деятельности учащихся, их умственного развития является постановка и решение познавательных задач. Такие задачи — необходимое условие создания проблемной ситуации, осознание которой вызывает у учащихся потребность выявления причинно-следственных связей и отношений исторических событий и явлений. Таким образом, познавательные задачи выступают важным фактором проблемного обучения, сущность которого в конечном счете и сводится к созданию на уроках систем проблемных ситуаций и управлению деятельностью учащихся по самостоятельному решению учебных проблем.

Мы выделяем следующие группы познавательных задач: на распознавание классовой принадлежности человека, распознавание характера исторических событий и явлений (их оценка), на выявление понимания учащимися причинно-следственной обусловленности исторического процесса.

Привитие учащимся умения «самостоятельно пополнять свои знания, ориентироваться в стремительном потоке научной и политической информации» ставит перед современной школой нелюбимую задачу формирования у них таких приемов умственной деятельности, которые бы обеспечивали адекватный подход к тем или иным явлениям и событиям.

В обучении истории значительное место занимает формирование у учащихся умения распознавать характер исторических событий и явлений: их прогрессивность или реакционность, классовую принадлежность определенных групп людей, тип, например, революций и т. д. В то же время умение распознавать при обычной методике обучения истории формируется у учащихся неудовлетворительно, в результате чего они часто подменяют одни понятия другими, не умеют дать оценку тому или иному историческому событию и явлению.

Исследованиями П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной и др. установлено, что для целенаправленного формирования интеллектуальных умений необходимо конкретизировать цель обучения. Последнее требует выявления операционного состава умений, подлежащих усвоению. В этой связи следует подчеркнуть важность полученных нами данных и данных Г. Е. Залеского о наличии в истории ряда таких задач на распознавание, их оценку, решение которых успешно осуществляется только с помощью особых приемов умственной деятельности. Существенно, что содержание таких приемов (а, следовательно, и содержание исторического анализа) поддается формализации, может быть представлено в виде соответствующих схем ориентации.

Говоря о схемах ориентации в общественных явлениях, вспомним советы В. И. Ленина по определению характера войны. Чтобы определить характер войны, говорил В. И. Ленин, необходимо глубоко

изучить «...из-за чего эта война разразилась, какие классы ее ведут, какие исторические и историко-экономические условия ее вызвали».¹

Как видим, для решения познавательной задачи, в данном случае на определение характера общественного явления, необходимо осуществить определенную систему действий.

Исходя из сказанного, мы поставили задачу обучить учащихся приемам познавательной деятельности при помощи схем ориентации в историческом процессе, обучив их методу распознавания при помощи алгоритмов и общих правил анализа соответствующих проблемных ситуаций, одновременно выяснив оптимальное соотношение четкого и вариативных предписаний действий учащихся. При этом мы исходим из положения, что поскольку в алгоритмах заложены смысловые опоры, они тоже предусматривают творческую деятельность учащихся, а не механическое запоминание материала. В диссертации предложено несколько, разработанных нами, видов алгоритмов.

Решение соответствующих задач при помощи алгоритмов, как известно, предполагает строгую регламентацию умственных действий учащихся, выполнение которых обязательно приводит к правильному ответу. Понятно, что чрезмерное увлечение лишь алгоритмами не создает всех необходимых оптимальных условий для умственного развития учащихся, для формирования умения использовать полученные знания в иных усложненных ситуациях. Умелое сочетание алгоритмов и общих правил познавательной деятельности учащихся при решении задач определенного класса устраняет этот недостаток.

Оправдали себя на практике схемы действий, объединяющие идеи алгоритмов и общих правил, например, для распознавания типа революций.

В процессе исследования мы пришли к глубокому убеждению, что сочетание алгоритмов и общих правил — важный путь повышения эффективности обучения учащихся истории, вооружения их методом решения познавательных задач, их умственного развития.

Таким образом, уже изложенный материал дает основание сделать вывод о больших возможностях схем ориентации в управлении учебной деятельностью школьников в процессе изучения истории. Этот вывод в диссертации подтвержден также математико-статистическим анализом полученных количественных данных исследования. Важно отметить, что «самостоятельное» составление этих схем повышает интерес учащихся к самой деятельности, создает более благоприятные условия для формирования умений самостоятельно пополнять свои знания.

Исследование закономерностей усвоения истории учащимися, чему посвящены 3—4 главы нашей работы, деятельности учителя на уроке привело нас к выводу о естественности и жизненности применения при изучении истории идей программирования по принципу разветвленной программы.

Необходимо отметить, что разветвленная программа вызывает самые разноречивые точки зрения. Не останавливаясь на их анализе, мы попытаемся сформулировать свое отношение к ней. Если поставить вопрос так: отражает ли разветвленная программа естественный ход урока, или, возможно, она является чем-то искусственным,

¹) В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 32, с. 77.

надуманным? Да, отражает. Речь идет о развернутой, глубоко продуманной беседе, о решении логических задач на уроке.

Обратим внимание на следующий отрывок беседы с пятиклассниками. Учитель, обращаясь к классу, ставит перед учащимися задачу подумать и дать ответ на вопрос, что такое государство?

Учащиеся отвечают:

1. Государство — это страна, которой правил фараон.
2. Государство — это территория, заселенная людьми.
3. Государство — это армия, стражники, тюрьмы.
4. Государство — это люди, которые правили страной.

Перед классом ставится дополнительная задача — подумать и ответить, правильно ли ответили их соученики.

По существу, это та же разветвленная программа — вопрос и на него несколько ответов, в которых учащимся следует разобраться.

Таким образом, разветвленная программа представляет собой своеобразную систематизацию, упорядочение традиционной беседы. Но как беседа должна сочетаться с другими методами обучения, так и разветвленная программа должна входить лишь одним из элементов сложной системы вооружения учащихся прочными знаниями и умениями.

Исходя из таких соображений, мы и приступили к построению самой программы, опираясь при этом на ранее исследованные нами закономерности усвоения истории учащимися, обратив особое внимание на допускаемые ими логические ошибки при продвижении от незнания к знаниям, от явления к сущности. Так, прежде чем сформулировать три ответа на вопрос, что такое государство, нами были проведены и зафиксированы беседы, письменные работы более чем с 1000 учащимися I—X классов. Сказанное относится и к другим вопросам.

Приведем для примера первую страницу разработанного нами пособия для повторения пятиклассниками истории древнего мира.

Изучение систематического курса истории в нашей школе начинается с изучения истории древнего мира в V классе. Первым ее разделом является история первобытнообщинного строя.

Изучая этот раздел, вы узнали, что при первобытнообщинном строе в связи с низким уровнем развития орудий труда люди трудились коллективно, коллективно владели имуществом, все добытое делили между собой.

Изучая историю Египта, вы еще раз убедились, что все народы свою жизнь начинали с первобытнообщинного строя. Но постепенно в Египте и других странах стали возникать классы. Первыми классами были класс рабов и класс рабовладельцев. Какая же главная причина возникновения классов?

О Т В Е Т:

- | | |
|---|---------|
| 1. Войны | стр. 7 |
| 2. Развитие орудий труда | стр. 13 |
| 3. Вожди племен и старейшины захватили
большие участки земли | стр. 3 |

Прочитав эту страницу, ученик выбирал один из ответов и обращался к соответствующей странице. Если выбранный ответ был

неправильным, ученик получал в пособии разъяснение неправильности этого ответа и возвращался к первой странице, чтобы опять продумать вопрос и выбрать правильный ответ. Когда же ученик правильно решил задачу, он находил на соответствующей странице подтверждение и обоснование своих суждений, а также получал следующее задание и т. д.

Исследование проводилось в шести классах: в трех контрольных, учащихся которых повторяли по учебнику, и в трех экспериментальных, учащихся которых повторяли по разработанному нами программному пособию (по успеваемости классы были подобраны равнозначные). После повторения учащиеся контрольных и экспериментальных классов в письменной форме дали ответы на шесть вопросов. Количественный и качественный анализ результатов исследования привел нас к выводу, что повторение материала по программному пособию дает лучшие результаты, чем повторение по учебнику: средний балл за письменную работу учащихся экспериментальных классов на 0,5 выше, чем балл учащихся контрольных классов. Вычисление уровня статистической достоверности различия между двумя названными средними с использованием критерия Стьюдента, явилось убедительным доказательством сделанного вывода.

Вполне понятно, что все вопросы исторических курсов запрограммировать возможности не представляется. Сказанное, в частности, относится к конкретным историческим фактам. Например, разветвленную программу можно составить лишь только на материале, раскрывающем основные закономерности исторического процесса, что, кстати отметить, представляет для учащихся самую большую сложность.

В процессе исследования наша гипотеза подтвердилась. Действительно, программное обучение истории, как и сами программные пособия, не могут заменить ни уже апробированных методов, ни учебников. Программированные материалы должны войти неотъемлемой составной частью существующих учебников.

Второй вывод, к которому мы пришли в процессе исследования, заключается в том, что возможности программированного обучения истории значительно меньше, чем предметов физико-математического и языкового циклов, но все же и они весьма значительны, и долг психологов, методистов и учителей раскрывать их, не забывая при этом **специфики усвоения** истории школьниками.

Как свидетельствует практика, специальные исследования, успех учащихся в обучении, успех в управлении их учебной деятельностью в значительной степени зависит от их отношения к обучению, от их оценок, от наличия соответствующих побудительных сил к учению. Педагогическое руководство учением не может ограничиться лишь содержательной и операционной его сторонами, но и должно включать его мотивационный аспект.

Вопрос мотивации учебной деятельности — один из самых важных, в то же время один из наименее разработанных. Из множества точек зрения на мотивацию наиболее приемлемым является взгляд на мотивы как отражения и проявления потребностей. Потребность человека — это испытываемая им нужда в чем то. Нужда эта и побуждает человека к деятельности.

Удовлетворение или неудовлетворение потребностей всегда человеком переживаются, вызывая положительные или отрицательные чувства, которые, возникнув, в свою очередь соответственно (положительно, отрицательно) влияют на деятельность. На основе потребностей у людей формируются интересы (к определенной отрасли деятельности, знаний и т. д.), которые также выступают важной побудительной силой. Большую роль в последнем играют убеждения, идеалы.

Но как и потребности не бывают абстрактными, беспредметными, так и интересы, чувства и т. д. всегда имеют свой объект (материальный, идеальный). Как и потребности следует рассматривать в диалектическом единстве (но не в тождестве) нужды в чем-то с этим чем-то, так и интересы, чувства, идеалы не следует отрывать от их предмета, поскольку, став беспредметными, они не смогут выполнить функции побудительных сил. С другой стороны, сам по себе объект при отсутствии нужды в нем также не будет побуждать к действию.

Таким образом, мотивы учебной деятельности школьников мы рассматриваем как диалектическое единство, говоря в узком значении, потребности и объекта, отвечающего ей, как диалектическое единство внешних и внутренних условий.

Как уже отмечалось, основой мотивации являются потребности. Потребность в знаниях — это нужда в знаниях как для обогащения своего внутреннего мира, переживания радости своего духовного богатства, так и в знаниях для более продуктивной деятельности.

Говоря о потребности в знаниях для обогащения своего субъективного мира, необходимо иметь в виду, что уже сама умственная деятельность, ее рационализация должна стать внутренней необходимостью. Мотив учебной деятельности школьника кроется в тех интеллектуальных чувствах, которые вызываются теми или иными умственными действиями, т. е. мотив учебной деятельности — в самой умственной деятельности, в умственном богатстве.

Важнейшим мотивом учебной деятельности школьника являются учебные интересы. Мы предлагаем следующую их классификацию: познавательные, интеллектуальные, практические, эмоциональные, с позиций которой и анализируем интересы учащихся к истории.

Исследование исторических интересов учащихся показало определенное их ограничение содержательной стороной исторических знаний, процессуальная и результативная стороны приобретения этих знаний остаются до некоторой степени как-то в тени, без надежащей характеристики отношения к ним. Сравнительно редкое явление при обучении истории — интеллектуальные интересы, что является свидетельством ярко выраженного эмпирического пути ее изучения.

Следовательно, повышение теоретического уровня преподавания истории, усиление его исследовательского, эмоционального, значимого аспектов — путь к формированию у учащихся полноценных интересов к истории как предмету школьного преподавания.

Таким образом, основное содержание настоящего исследования составило выяснение психологических особенностей учебной деятельности школьников и ее мотивации в процессе изучения истории. Изучение данной проблемы позволило получить новые данные как

теоретического, так и практического характера. Это, например, данные о сущности самой учебной деятельности школьников и усвоения, в частности, о специфике усвоения истории, о значительных познавательных возможностях учащихся не только старшего, но и среднего школьного возраста, данные о характере формирования исторических понятий. Особо следует отметить разработанные нами положения по управлению и самоуправлению учебной деятельностью школьников в процессе изучения истории, прежде всего по управлению их умственным развитием, по формированию у них метода познания. Речь идет, например, о разработанных нами схемах ориентации, разветвленной программы и т. д.

Новые данные получены также по вопросу мотивации учебной деятельности школьников.

Отзывы учителей истории, рецензентов, личные наблюдения свидетельствуют о широких возможностях внедрения сформулированных нами рекомендаций в практику, о их значительной эффективности.

**ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ
ИЗЛОЖЕНО В СЛЕДУЮЩИХ РАБОТАХ АВТОРА:**

1. К вопросу о формировании понятия «государство» в V классе. — Преподавание истории в школе, 1954, № 3, с. 85—89.
2. О соотношении анализа и синтеза при усвоении знаний: Тезисы докладов первой межвузовской научной конференции по педагогическим наукам преподавателей пединститутов УССР, Харьков, 1957, с. 31—34. На украинском языке.
3. Диалектическое единство единичного и общего в процессе усвоения исторических понятий учащимися: Тезисы докладов второй межвузовской научной конференции по педагогическим наукам преподавателей педагогических институтов УССР, Харьков, 1958, с. 10—11. На украинском языке.
4. Усвоение исторических понятий учащимися V классов. — Научные записки Николаевского пединститута, вып. VII, Николаев, 1958, с. 53—71. На украинском языке.
5. Понимание учащимися среднего школьного возраста причинно-следственных связей исторических событий и явлений: Тезисы докладов на научно-отчетную конференцию Николаевского пединститута за 1958 г., Николаев, 1959, с. 13—14. На украинском языке.
6. О путях активизации мышления учащихся на уроках истории. — В кн.: Вопросы психологии обучения и воспитания. — К.: Радянська школа, 1961, с. 47—48. На украинском языке.
7. Активизация мышления учащихся на уроках истории в старших классах. — Український історичний журнал, 1962, № 5, с. 83—85. На украинском языке.
8. Психология усвоения истории. — Радянська школа, 1962, № 4, с. 90—91. На украинском языке.
9. Вопросы психологии усвоения знаний в трудах И. М. Сеченова. В кн.: Вклад И. М. Сеченова в развитие материалистической психологии. — К.: Радянська школа, 1963, с. 65—67. На украинском языке.
10. Психология усвоения знаний учащимися. В кн.: Николаевскому пединституту 50 лет, Николаев, 1964, с. 21—23. На украинском языке.
11. Некоторые вопросы формирования у учащихся обществоведческих понятий. — В кн.: Психология обучения и воспитания. — К.: Радянська школа, 1964, с. 111—112. На украинском языке.
12. О применении программированного обучения на уроках истории: Тезисы докладов отчетной научной конференции Бердянского пединститута за 1965 г., Бердянск, 1966, с. 34—36.
13. Образ и слово в усвоении учащимися исторического материала. — Психология. Республиканский научно-методический сборник, выпуск 2. — К.: Радянська школа, 1966, с. 127—134. На украинском языке.
14. Усвоение знаний по истории и умственное развитие учащихся. — Психология. Республиканский научно-методический сборник, выпуск 4, К.: Радянська школа, 1967, с. 135—144. На украинском языке.
15. К вопросу о применении программированного обучения на уроках повторения по истории. — Методика преподавания истории и обществоведения. Республиканский научно-методический сборник.

Выпуск 2. — К.: Радянська школа, 1968, с. 97—106. На украинском языке.

16. Н. К. Крупская об истории как предмете школьного преподавания. — Украинский историчный журнал, 1969, № 2, с. 120—122. На украинском языке.

17. Психологические основы усвоения истории учащимися. — К.: Радянська школа, 1970, 127 с. На украинском языке.

18. К характеристике учебных интересов учащихся. — Радянська школа, 1972, № 7, с. 12—14. На украинском языке.

19. К вопросу об успешном усвоении учащимися знаний по истории. — Методика преподавания истории и обществоведения. Республиканский научно-методический сборник. Вып. 4, К.: Радянська школа, 1973, с. 73—77. На украинском языке.

20. О проверке усвоенных исторических понятий учащимися. — В сб.: Повышение эффективности проверки знаний, умений и навыков. Материалы научной конференции. — М., 1973, с. 88—91.

21. Формирование интеллектуальных умений учащихся в обучении истории при помощи алгоритмических предписаний. — В сб.: Формирование умений и навыков в области познавательной деятельности в процессе изучения основ наук: Тезисы материалов Всесоюзной научной конференции, часть 1. Славянск, 1974, с. 55.

22. Формирование приемов умственной деятельности учащихся при помощи конспектов и наглядных схем (в соавторстве). — Вопросы психологии, 1974, № 5, с. 88—97.

23. Развивать интеллектуальные интересы учащихся. — Радянська школа, 1975, № 3, с. 7—10. На украинском языке.

24. К вопросу о сущности мотивов учения. — В сб.: Проблемы дальнейшего развития педагогических и психологических наук в свете решений XXV съезда КПСС (тезисы республиканской научной конференции), т. 3, К., 1977, с. 13—14. На украинском языке.

25. К вопросу о сущности мотивов учения. — Радянська школа, 1977, № 9, с. 43—47. На украинском языке.

26. Воспитание интереса учащихся к обучению. — К.: Знання, 1978, 32 с. На украинском языке.

27. Предметы школьного преподавания в оценке учащихся. — Радянська школа, 1979, № 12, с. 23—25. На украинском языке.

28. О проекте программ по истории. — Преподавание истории в школе, 1979, № 6.

29. Психологические аспекты управления учебной деятельностью учащихся на уроках истории. В кн.: Формирование исторического мышления школьников (отв. ред. В. П. Беспечанский и Г. Е. Залеский). Челябинск, 1981, с. 30—36.

30. Вопросы управления и самоуправления учебной деятельностью учащихся на уроках истории. — В кн.: Роль идей кибернетики в профессиональной подготовке учителя. Москва—Могилев, 1981, с. 31—32.

31. Формирование коммунистического мировоззрения школьников в процессе изучения истории. В кн.: Психология учебной деятельности школьников. Тезисы докладов II Всесоюзной конференции по педагогической психологии, М., 1982, с. 21—22.

32. Обученность школьников — важный критерий оценки качества работы учителя. — Радянська школа, 1983, № 9, с. 12—15. На украинском языке.

Сдано в набор 11.09.84 г. Подписано в печать 12.09.84 г. Гарнитура НГЗ, кг 8. Бумага типографская № 2. Печать высокая. Формат 60x84 1/16. Объем 2,0 печ. л. Зак. № 9913. Тираж 100 экз. Бесплатно. Бердянская городская типография Запорожского областного управления по делам издательств, полиграфии и книжной торговли. 332440, г. Бердянск, Мелитопольское шоссе, 20.