

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. ДРАГОМАНОВА

Чубур Наталія Володимирівна

УДК 373.5.016:93:371.015

**МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ
СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ**

13.00.02 – теорія та методика навчання історії

АВТОРЕФЕРАТ

дисертації на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

Київ – 2004

Дисертацією є рукопис.

Роботу виконано в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова, Міністерство освіти і науки України

Науковий керівник доктор педагогічних наук, професор

Булда Анатолій Андрійович,

Національний педагогічний університет

імені М.П. Драгоманова,

завідувач кафедри методики викладання соціально-гуманітарних дисциплін

Офіційні опоненти: доктор історичних наук, професор

Панченко Петро Пантелеймонович,

Київський міський педагогічний університет

імені Б.Д. Грінченка,

професор кафедри методики викладання історії та права

кандидат педагогічних наук

Сотниченко Володимир Миколайович,

Київський юридичний інститут МВС України,

завідувач кафедри історії держави і права України

Провідна установа Київський національний університет

імені Тараса Шевченка, кафедра педагогіки, Кабінет Міністрів України,
м. Київ.

Захист відбудеться “ 21 ” _____ січня _____ 2005 р. о 15.30 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради К 26.053.02 у Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова, 01601, м. Київ,
вул. Пирогова, 9.

З дисертацією можна ознайомитись у бібліотеці Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 01601, м. Київ,
вул. Пирогова, 9 .

Автореферат розісланий “ 20 ” _____ грудня _____ 2004 р.

Вчений секретар

спеціалізованої вченої ради

Стоян Т.А.

Загальна характеристика роботи

Актуальність теми. Зміни, що відбуваються в сучасному українському суспільстві, сприяють формуванню нових пріоритетних цінностей і стратегій в усіх сферах життя і діяльності, в тому числі і в освітньому процесі. Докорінне реформування системи освіти визначається Законом України “Про освіту” та Державною національною програмою “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), пріоритетними положеннями Болонської декларації. Сучасна педагогіка та методика викладання історії орієнтує на необхідність формування особистості, якій притаманні індивідуальні риси, яка має власні погляди на події і процеси, вміє критично мислити та сприймати різні точки зору.

В розвитку сучасної педагогічної думки прослідковується тенденція до особистісно-орієнтованої педагогіки. Застосування положень відповідної концепції в методичних дослідженнях стимулює пошук нових підходів до розвитку пізнавальних можливостей і навчально-організаційних вмінь у процесі навчання історії. Звернення до даної теми зумовлене потребами подальшого розвитку методичної науки. Вивчення практики викладання історії виявило низку протиріч: між прагненням вчителів до реалізації розвивальних цілей навчання і застосування ними репродуктивних форм і методів роботи; між теоретичною розробленістю проблеми формування інтелектуальних вмінь і недостатньою кількістю диференційованих дидактичних матеріалів і засобів навчання для учнів різних вікових груп з різних курсів історії; між вимогами нормативних документів історичної освіти до рівня розвитку розумової сфери старшокласників і реальним рівнем сформованості інтелектуальних вмінь школярів. На сучасному етапі особистісно-орієнтований підхід залишається мало дослідженим стосовно предмету навчання історії. У дослідженні зроблено спробу розкриття сутності виявлених проблем і представлено розробку організаційно-методичної системи особистісно-орієнтованого навчання історії в 9–11 класах з урахуванням індивідуально-диференційованого підходу до учнів.

Теоретичному обґрунтуванню проблеми диференціації та індивідуалізації навчання присвячені роботи вітчизняних і зарубіжних психологів і педагогів – К.Д. Ушинського, П.Ф. Каптерева, П.П. Блонського, Л.С. Виготського, В.В. Давидова, Б.П. Єсіпова, Ю.К. Бабанського, О.О. Бударного, А.О. Кірсанова, Є.С. Рабунського, С.Л. Рубінштейна, М.М. Шахмаєва, І.Е. Унт, Д.Б. Ельконіна та ін. Питанням узагальнення досвіду диференційованого навчання за кордоном присвячені дослідження Є.Д. Вознесенської, Н.М. Воскресенської, А.М. Джуринського, Е.Г. Єрмольєвої, Г.Ю. Ксьонзової, В.Я. Пилиповського.

Вирішення проблеми диференціації спрямоване на створення умов для максимального розкриття індивідуальних особливостей і розвитку розумових здібностей школярів та пов’язане

з реалізацією особистісно-орієнтованої системи навчання (І.Д. Бех, Є.В. Бондаревська, О.М. Пехота, С.І. Подмазін, О.І. Пометун, В.В. Рибалка, О.Я. Савченко, В.В. Сериков, І.С. Якиманська). Питанню ефективного поєднання фронтальної, групової та індивідуальної форм роботи учнів присвячено праці А.А. Булди, Х.Й. Лийметса, І.М. Чередова та ін.

Методичні особливості диференційованого навчання історії школярів висвітлені у роботах О.З. Редько, Л.М. Кондюкової, В.В. Богословського тощо. У працях методистів-істориків І.Я. Лернера, Н.Г. Дайрі, Н.І. Запорожець відображені окремі питання розвитку навчальних умінь школярів. У сучасних дослідженнях (К.О. Баханов, М.В. Короткова та ін.) і навчально-методичних посібниках (Т.В. Ладиченко, О.В. Малій, П.П. Панченко, О.І. Пометун, Ф.Г.Турченко та ін.) диференціація навчання історії, як правило, розглядається з точки зору оновлення змісту та переважно в аспекті поглибленого вивчення історії. Актуальні проблеми історичної освіти комплексно розглядаються у працях А.А. Булди, В.О. Комарова, В.О. Мисана, В.М. Сотниченка та ін.

Проте розвиток пізнавальних можливостей та інтелектуальних вмінь школярів у процесі реалізації особистісно-орієнтованого навчання на уроках історії не був предметом спеціального наукового дослідження.

Таким чином, усвідомлення необхідності та доцільності організації особистісно-орієнтованого навчання на уроках історії з метою сприятливого розвитку пізнавальних можливостей, інтелектуальних вмінь та навчально-організаційних навичок школярів, не розробленість даного аспекту проблеми і методики зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: “Методичні засади особистісно-орієнтованого навчання старшокласників на уроках історії”.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконане відповідно до тематичного плану наукових досліджень Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова і є складовою частиною комплексної науково-дослідної теми кафедри методики викладання історії і суспільно-політичних дисциплін “Актуальні проблеми теорії та методики навчання історії та суспільствознавчих дисциплін” (протокол № 8 від 21 лютого 2001 року). Тема дисертації затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 9 від 26 квітня 2002 р.) і схвалена Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології АПН України (протокол №7 від 17 вересня 2002 р.).

Об'єктом дослідження є процес особистісно-орієнтованого навчання у старших класах середніх загальноосвітніх навчальних закладів України на уроках історії.

Предметом дослідження є диференційоване навчання старшокласників та розвиток пізнавальних можливостей і інтелектуальних вмінь на уроках всесвітньої історії.

Метою дослідження є розробка, наукове обґрунтування моделі та експериментальна перевірка методичних рекомендацій для здійснення особистісно-орієнтованого навчання старшокласників на уроках історії. Реалізація диференційованого підходу має сприяти цілеспрямованому формуванню навчальних компетенцій, розвитку інтелектуальних умінь і навчально-організаційних навичок школярів з урахуванням рівнів їх пізнавальних можливостей.

В основу дослідження було покладено **гіпотезу** про те, що успішна реалізація моделі особистісно-орієнтованого навчання на уроках історії може здійснюватися на основі індивідуально-диференційованого підходу, що забезпечить розвиток інтелектуальних вмінь та навчально-організаційних навичок учнів з урахуванням пізнавальних можливостей кожного школяра в умовах оптимального поєднання фронтальної, групової та індивідуальної форм роботи.

Для досягнення поставленої мети і перевірки основних положень наукового передбачення в процесі дослідження необхідно було вирішити такі **завдання**:

- проаналізувати філософську, психолого-педагогічну, науково-методичну літературу з метою визначення сучасної концепції і перспектив особистісно-орієнтованого навчання історії, визначити стан розробки і специфіку використання на практиці диференційованого навчання у вітчизняній і зарубіжній шкільній освіті;

- визначити потенційні можливості стандарту з історії, сучасного науково-методичного комплексу для організації диференційованого навчання історії в старших класах;

- розробити організаційно-методичну систему особистісно-орієнтованого навчання історії з урахуванням індивідуально-диференційованого підходу до учнів;

- обґрунтувати науково-методичні принципи корекції знань та вмінь старшокласників, розробити пізнавальні завдання, що мають стимулювати розвиток інтелектуальних вмінь, пізнавальної самостійності учнів в умовах застосування моделі диференційованого навчання.

Теоретико-методологічною основою дослідження є закони теорії пізнання, її діалектичний метод; концептуальні положення філософії, психології, педагогіки щодо єдності свідомості та діяльності у процесі формування особистості; концепція особистісно-орієнтованої освіти; теорія диференційованого навчання; застосування до об'єкту дослідження системного аналізу, який дозволяє розглядати проблему з точки зору її структури і змісту.

Методи дослідження. У дослідженні використані наступні наукові методи: теоретичний аналіз, синтез і порівняння філософської, психолого-педагогічної і методичної літератури з проблеми дослідження, навчальних програм, підручників і нормативних документів із навчання історії; теоретичне моделювання навчально-пізнавальної діяльності учнів; соціологічні і діагностичні методи (опитування, тестування, спостереження та анкетування школярів і вчителів); констатуючий та формуючий експерименти. Обробка отриманих результатів здійснювалася за допомогою методів математичної статистики.

Дослідження проводилося в декілька етапів.

На **першому етапі** (2001–2002 рр.) проведено аналіз філософської, психолого-педагогічної та науково-методичної літератури з проблем особистісно-орієнтованого навчання та визначено вихідні теоретичні основи розв'язання поставлених проблем.

В результаті науково-дослідної діяльності на **другому етапі** (2002–2003рр.) був здійснений аналіз нормативно-правової бази з питань освіти, навчально-методичного комплексу для виявлення його потенційних можливостей при організації диференційованого навчання. Було проведено констатуючий експеримент і сформульована робоча гіпотеза дослідження, розроблені дидактичні матеріали до уроків всесвітньої історії в 9–11 класах для проведення формуючого експерименту, здійснена їх апробація.

На **третьому етапі** дослідження (2003–2004 рр.) проведено формуючий експеримент, в процесі якого перевірялася ефективність розроблених дисертантом матеріалів для реалізації системи особистісно-орієнтованого навчання в умовах застосування моделі диференційованого навчання з метою розвитку інтелектуальних вмінь учнів, здійснювалася статистична обробка отриманих даних, узагальнювалися і обґрунтовувалися результати дослідження, формулювалися основні наукові висновки та методичні рекомендації.

Наукова новизна дослідження. Вперше теоретично обґрунтовано і експериментально підтверджено доцільність впровадження системи особистісно-орієнтованого навчання на уроках історії з урахуванням індивідуально-диференційованого підходу до учнів. Як особливий аспект реалізації диференційованого навчання історії виділено його діяльнісну сторону, що дозволяє ефективно розвивати навчально-організаційні вміння школярів.

Розроблено організаційно-методичну модель диференційованого навчання історії, що ґрунтується на поєднанні фронтальної, групової та індивідуальної форм роботи і враховує вікові та індивідуальні пізнавальні можливості учнів. Створено та апробовано методику формування інтелектуальних вмінь, що забезпечує поетапне оволодіння навчальними діями, розроблено прийоми і засоби діагностики пізнавальних можливостей учнів, створення мотиваційної основи

діяльності, самоаналізу учнями результатів навчання, засвоєння навчальних знань про способи виконання дій.

Обґрунтованість і достовірність одержаних результатів забезпечується методологічною та теоретичною обґрунтованістю вихідних положень дисертації; аналізом вітчизняного і зарубіжного досвіду впровадження особистісно-орієнтованого навчання в практику роботи загальноосвітніх навчальних закладів; застосуванням системи наукових методів дослідження, адекватних його об'єкту, предмету, меті і завданням; фактом підвищення рівня фундаментальної підготовки з історії учнів 9–11 класів у системі особистісно-орієнтованого навчання порівняно з їх підготовкою в системі традиційного навчання.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в тому, що проведений об'єктивний аналіз та систематизація літератури сприяють створенню основи для подальших науково-методичних розробок у галузі вітчизняної методики викладання історії, забезпечують комплексне використання методичних матеріалів у сучасних умовах.

Результати досліджень та методичні рекомендації з організації особистісно-орієнтованого навчання історії, моделі уроків, діагностичні тести і завдання використовуються у практиці викладання історії ряду шкіл. Результати дослідження можуть бути використані: для удосконалення змісту навчального курсу з теорії та методики навчання історії; для створення сучасного навчально-методичного комплексу з історії; у викладанні курсів із загальної педагогіки, з методики викладання суспільно-політичних та соціально-гуманітарних дисциплін; в інститутах підвищення кваліфікації працівників освіти.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Результати дисертаційного дослідження були апробовані автором на Всеукраїнській науково-практичній конференції “Формування міжетнічної та міжконфесійної толерантності засобами суспільних дисциплін у системі освіти України” (Київ, 5–6 грудня 2002 р.); на Всеукраїнській науково-практичній конференції “Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість” (Київ, 27–28 березня 2003 р.); на Всеукраїнській конференції “Актуальні проблеми трансформації соціогуманітарної освіти” (м. Кам'янець-Подільський, 4–5 грудня 2003 р.); на звітних науково-практичних конференціях викладачів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (2002–2004 рр.). Результати дослідження впроваджено в навчально-виховному процесі середніх загальноосвітніх шкіл – № 278 м. Києва (довідки № 98, № 99 від 28.05.2004), № 7 м. Суми (довідки № 115, № 116 від 18.06.2004), Косівщинської середньої школи Сумської області (№ 94, № 95 від 15.06.2004), № 2 і № 10 м. Ялта Автономної

Республіки Крим (довідки № 77, № 78 від 27.05.2004; довідки № 61, № 62 від 7.06.2004). Дослідженням було охоплено близько 610 учнів 9–11 класів.

Матеріали дисертації обговорювалися на засіданнях та науково-методичних семінарах кафедри методики викладання історії та суспільно-політичних дисциплін НПУ імені М.П. Драгоманова.

Публікації. За темою дисертації опубліковано п'ять одноосібних статей у фахових виданнях.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційне дослідження складається із вступу, трьох розділів з підрозділами, висновків, списку використаної літератури та джерел (225 позицій). Обсяг роботи – 240 сторінок, основна частина дисертації – 198 сторінок. Дисертація містить в основному тексті 15 таблиць на 7 сторінках. Додатки становлять 6 найменувань, що викладені на 23 сторінках.

Основний зміст дисертації

У вступі обґрунтовується актуальність проблеми, визначається об'єкт, предмет, мета і завдання дослідження, висвітлено методи, розкривається наукова новизна, теоретичне і практичне значення отриманих результатів, достовірність результатів дослідження, наводяться дані про апробацію та впровадження результатів дисертації, структуру роботи.

У першому розділі – “**Теоретичні та психолого-педагогічні основи особистісно-орієнтованого навчання**” – розглядаються теоретичні основи диференційованого навчання, на яких ґрунтується особистісно-орієнтований підхід. У розділі проведено аналіз філософської, психолого-педагогічної та методичної літератури, що дозволило визначити теоретичні основи дослідження.

В особистісно-орієнтованому навчанні виділяємо філософські основи гуманізму та екзистенціалізму. Гуманізм – це система поглядів, згідно з якою визнається цінність людини як особистості, її право на свободу, розвиток і виявлення всіх здібностей. Представники цього підходу вбачають у людині найвищу мету суспільного розвитку. Екзистенціалізм розглядає проблему внутрішнього світу особистості, її здібностей і можливостей. Екзистенціалізм виступає проти перетворення людини в інструмент маніпулювання. Людина розглядається ним як суб'єкт. Початкова характеристика суб'єкта – активність, що є внутрішнім породженням матеріальної та духовної енергії. Таким чином, особистісно-орієнтоване навчання з філософської точки зору є гнучким процесом та може пристосовуватися до умов навчання.

Педагогічний аспект особистісно-орієнтованого навчання включає в себе категорію мети та змісту освіти. Концепція особистісно-орієнтованого навчання виявляє оновлену характеристику даних компонентів. Підтвердженням є фундаментальні педагогічні дослідження, що розкривають цілісність освітнього процесу (І.Д. Бех); сутність педагогічної діяльності і природу педагогічного знання (В.М.Загвязинський, Ю.К. Бабанський); особистісно-розвивальні функції навчання (Є.В. Бондаревська, В.В. Рибалка, О.Я. Савченко, В.В. Сериков, І.С.Якиманська).

Психологічний аспект особистісно-орієнтованого навчання акцентує увагу не на абстрактній, а на конкретній особистості. Результатом є зміна стилю взаємодії в освітньому процесі, збіг інтересів учня і викладача, де відправним моментом є особистість учня як суб'єкта власної діяльності. У роботі аналізується поняття “особистість” з точки зору психології, виявляється низка спільних її тлумачень. У більшості визначень особистість представлена характеристиками, що відповідають за стійкі форми поведінки; виділяється знання її індивідуальних характеристик чи комплексу якостей, що диференціюють одну особу від іншої; зазначається, що вивчення особистості можливо тільки шляхом спостереження за нею (К. Роджерс, Г. Оппорт).

Відзначається важливість методичного аспекту особистісно-орієнтованого навчання. Даний процес залежить передусім від взаємодії на уроці вчителя та учня – суб'єкта навчання. У зв'язку з цим у дисертації розроблено модель взаємин вчителя та учня. У процесі уроку має реалізуватися особистісний характер спілкування всіх учасників педагогічної взаємодії, що передбачає врахування особистісного суб'єктивного життєвого досвіду школяра, загальну зацікавленість учня у предметі спілкування, бажання дізнатися думки однокласника, самоусвідомлення власної позиції через аналіз різних точок зору.

Основою дослідження є діяльнісний підхід, згідно з яким людина та її індивідуальні риси формуються і виявляються під час діяльності (О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн). Для учня соціально значущою є навчальна діяльність. Від її змісту, характеру, організації залежить формування індивідуальних особливостей та необхідних якостей особистості.

Особистісно-орієнтоване навчання дозволяє сприймати індивідуалізацію та диференціацію навчання не як ізольовані одне від одного процеси, а як систему навчання, індивідуальність учня – як даність з характерними тільки для нього особистісними рисами.

Вивчення дидактичної літератури та методичних джерел дозволило констатувати про варіативність підходів щодо визначення поняття “диференціація”. Нами були визначені автори які: розуміють диференціацію як об'єднання учнів за певними комплексами якостей (О.О. Бударний, А.О.Кірсанов, Є.С. Рабунський), застосовують категорії індивідуалізація та

диференціація як синоніми (Є.А. Голант); розглядають диференціацію як розподіл школи на потоки, формування спеціальних шкіл і класів, факультативів (М.М. Шахмаєв).

У розділі конкретизуються два підходи щодо вирішення питання про співвідношення понять “індивідуалізація” та “диференціація”. Прихильники першого розглядають індивідуалізацію як більш загальне поняття, що передбачає врахування у процесі навчання індивідуальних особливостей учнів у всіх його формах і методах, незалежно від того, які здібності і якою мірою враховуються. При диференціації учні об’єднуються у групи на основі певних особливостей для окремого навчання (І.Е. Унт). Прихильники другого підходу диференціацію та індивідуалізацію розглядають як дві стадії здійснення дидактичного принципу індивідуального підходу. При диференціації враховуються індивідуальні особливості (важливі у навчанні) не кожного окремого учня, а групи дітей, що мають приблизно однакові особливості. Індивідуалізація передбачає самостійну роботу кожного окремого школяра відповідно до своїх особливостей та роботу вчителя з кожним окремим учнем (у зарубіжній і сучасній українській практиці такий підхід є найбільш поширеним).

Порівнюючи погляди дослідників, ми дійшли висновку, що під диференціацією слід розглядати об’єднання (групування) учнів на основі подібних індивідуальних особливостей (здібностей, інтересів тощо) для окремого навчання. Навчання різних груп у даному випадку відбувається з використанням різних форм, методів і прийомів навчання.

Під час дослідження необхідно було вивчити індивідуальні особливості школярів і досвід їх врахування при організації диференційованого навчання в нашій країні та закордоном. На основі такого аналізу, зважаючи на поставлену мету дослідження, вікові особливості старшокласників, було встановлено, що при організації диференційованого навчання всесвітньої історії в 9–11 класах найбільш доцільно враховувати приблизний рівень пізнавальних можливостей, рівень сформованості інтелектуальних вмінь та рівень історичних знань, вмінь, навичок учнів (у тому числі і попередніх знань з історії).

При формуванні інтелектуальних вмінь на уроках історії необхідно пояснювати учням послідовність дій, спосіб вирішення певного типу завдань. Продуктивною є організація самостійного (під керівництвом учителя) пошуку учнями даного способу рішення (Н.Г. Дайрі, П.В. Гора та ін.). Формування навчальних вмінь школярів відбувається під час діяльності на основі пізнавальних завдань. Одним із важливих аспектів диференційованого навчання історії є складання та використання завдань різного рівня складності. Вивчення науково-методичних підходів до виявлення таких рівнів викладені у роботах попередніх років (І.Я. Лернер, Н.І. Запорожець). У сучасних методичних посібниках можуть бути три типології завдань, що різняться за ступенем попередньої допомоги старшокласникам; за обсягом навчального матеріалу; за цілями (вправи, тренувальні, програмно-пошукові і творчі завдання).

Отже, у дисертаційному дослідженні зроблено аналіз позитивних і негативних сторін різних форм диференціації, що дозволило визначити деякі початкові положення, на основі яких у подальшому розроблялася експериментально-організаційна модель диференційованого навчання історії в 9–11 класах: необхідність збереження змішаних класів і поєднання фронтальної, групової та індивідуальної форм роботи.

У *другому розділі* “**Методичні аспекти реалізації особистісно-орієнтованого навчання в сучасній методиці викладання історії**” проаналізовано потенційні можливості чинних нормативних документів (освітнього стандарту, програми), навчально-методичного комплексу для реалізації диференційованого навчання історії; розглядається диференційований підхід в сучасній практиці викладання історії; проаналізовано процес та результати констатуючого дослідження.

Проведений аналіз Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, навчальної програми дозволив зробити висновки про те, що основні документи історичної освіти (стандарт, програма) орієнтують вчителя на диференціацію навчального процесу, на формування і розвиток в учнів інтелектуальних вмінь. Водночас, у документах відсутня чіткість щодо визначення структури і логіки формування вмінь. Необхідно конкретизувати завдання оволодіння вміннями з урахуванням рівня пізнавальних можливостей школярів різних вікових груп.

Останнім часом було видано ряд різних за обсягом і складністю змісту підручників з історії (О.В. Малій, С.Я. Бердичевський, О.І. Пометун, Ф.Г.Турченко, М.Є. Рожик, Ю.В. Бураков, Т.В. Ладиченко та ін.), хрестоматій (П.П. Панченко, В.І. Червінський, С.В. Кульчицький та ін.), робочих зошитів (К.О. Баханов, М.М. Шимановський та ін.). Сучасні компоненти навчально-методичного комплексу містять велику кількість цікавих і різноманітних завдань, сприяють підвищенню пізнавального інтересу старшокласників до вивчення історії. Однак ці завдання, як правило, не зібрані в систему, що відповідає закономірностям поетапного формування інтелектуальних вмінь. Це ускладнює цілеспрямоване, свідоме оволодіння діями.

Дослідження сучасної практики викладання історії у школах через спостереження на уроках, анкетування і співбесіди з учителями дозволило визначити пріоритетні тенденції у практичній діяльності вчителів історії, а також напрямки у вирішенні проблеми диференційованого навчання, що потребують додаткового дослідження. Анкетування вчителів історії показало, що труднощі в організації диференційованого навчання пов’язані з невивченням або відсутністю матеріалів для індивідуальної роботи учнів (відзначили 49% вчителів), методичних розробок уроків історії з врахуванням диференційованого підходу (55%),

методик відбору дітей у групи (40%), а також із часом на реалізацію диференційованого підходу на уроці (24%).

У процесі констатуючого етапу дослідження було визначено комплекс параметрів з подальшим аналізом результатів діагностичних зрізів. Для експериментального навчання були обрані такі основні інтелектуальні вміння: виділяти істотні ознаки в історичній події; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; порівнювати історичні факти; доводити власну точку зору.

Структуризовано чотири етапи формування вмінь: формування орієнтовної основи вмінь, тобто розкриття сутності розумової операції (складався план-пам'ятка виконання цієї операції); первинне застосування операції учнями при самостійному виконанні завдань; тренувальне застосування (поглиблює знання і навички школярів); застосування вмінь у вигляді більш віддаленого переносу (застосовування вмінь при вирішенні пошукових завдань). Нами було зроблено припущення, що групи учнів, які мали різний початковим рівень пізнавальних можливостей будуть проходити визначені етапи у неоднаковому темпі.

При розробці експерименту ми передбачали, що особистісно-орієнтоване навчання має включати низку структурних компонентів: формування цілей і завдань диференційованого навчання історії; розробка організаційно-методичної системи особистісно-орієнтованого навчання; початкове вивчення учнів; організація експериментального навчання (формування навчальних компетенцій і розвиток визначених в експерименті параметрів); оцінка ефективності та результативності навчання.

Спостереженням за процесом навчання були охоплені уроки нової та новітньої історії за темами: “Французька революція к. XVIII ст.” (9 кл.), “Революції 1848-1849 рр.” (9 кл.), “Перша світова війна (1914–1918 рр.)” (10 кл.), “СРСР у 20–30-ті рр. Індустріалізація. Колективізація” (10 кл.), “Друга світова війна (1939–1945 рр.)” (11 кл.), “СРСР. Відновлення та нові незалежні держави” (11 кл.).

Аналіз результатів констатуючого експерименту засвідчив, що в умовах традиційного навчання рівень знань і умінь учнів з історії не повністю відповідає вимогам до їх фундаментальної підготовки. У процесі початкового вивчення пізнавальних можливостей учнів, а також спостережень було виявлено три основні причини утруднень школярів при виконанні завдань пов'язаних з оперуванням інтелектуальними вміннями.

1. Незнання схеми, плану реалізації того чи іншого вмінь (що треба зробити, щоб визначити причини, наслідки події, довести що-небудь і т.д.).
2. Невміння виконувати окремі кроки, що є елементами даного вмінь (наприклад, виділення істотних ознак при порівнянні, узагальненні, висновках).

3. Недостатні знання тих історичних категорій (фактів, явищ, уявлень, понять, закономірностей), стосовно яких здійснюються дані розумові операції.

На основі вивчення літератури та результатів констатуючого етапу дослідження було розроблено експериментальну систему особистісно-орієнтованого навчання історії.

У *третьому розділі* “**Методичні засади організації дослідно-експериментальної роботи в системі особистісно-орієнтованого навчання на уроках історії**” викладено методiku та аналіз дослідно-експериментальної роботи.

Під час експерименту була розроблена організаційна модель диференційованого навчання історії учнів 9–11 класів. Вона ґрунтувалася на врахуванні таких індивідуальних особливостей учнів – пізнавальних можливостей, рівня сформованості інтелектуальних вмінь, рівня знань, у тому числі і попередніх знань з історії. Таким чином, відбувалася внутрішня диференціація навчання на рівні окремого класу. Створювалися навчальні групи, що були „однорідними” відносно визначених індивідуальних особливостей учнів.

В експериментальному дослідженні основною була визначена диференціація за умовами навчання. Навчальний матеріал відбирався відповідно до зазначених індивідуальних особливостей школярів, що визначалися під час контрольної-діагностичних робіт. Результати дозволили розподілити учнів за трьома групами та надати їх характеристику.

У ході експерименту була перевірена система особистісно-орієнтованого навчання учнів історії в 9–11 класах. Система складається з трьох етапів, що відображають порядок поєднання форм і методів роботи на уроці. На першому етапі – при фронтальній формі роботи – вчитель навчає, контролює та аналізує діяльність учнів. Надається інформація, спрямована на оволодіння термінами і практичними знаннями з теми. Метою діяльності вчителя є формування і розвиток пізнавального інтересу до предмету, що вивчається. На другому етапі запропонованої моделі – при груповій і парній формі роботи на уроці – відбувалося відпрацювання вмінь і навичок з даної теми. Учні здійснюють взаємонавчання, взаємоконтроль і взаємоаналіз власних дій. На кінцевому, третьому етапі – при індивідуальній формі роботи на уроці – відпрацьовувалися вміння і навички учня на основі запропонованої теми. Школяр був поставлений в умови самонавчання, самоконтролю і самоаналізу власної діяльності. Результат – саморозвиток його як особистості, що є головною метою особистісно-орієнтованого навчання. З огляду на це метою вчителя є стимулювання в учнів пізнавальної потреби, тобто підготовленість останніх до самостійного пошуку нових знань і набуття вмінь.

На підвищення ефективності навчання впливають диференційовані завдання, що дозволяють індивідуалізувати процес навчання та сформувати і розвинути основні вміння та навички учнів. Завдання відповідали принципу динамічності. На перших етапах, коли школярі були недостатньо підготовленими до самостійної діяльності, завдання містили послідовність

дій. Було запропоновано алгоритм самостійного опрацювання параграфа чи теми підручника. З отриманням досвіду співробітництва при груповій і парній формах роботи у завданнях передбачалося схематичне керівництво процесом навчання: цільове настановлення, список літератури тощо. В подальшому школярі отримували завдання, що склалися тільки з назви теми.

Під час експерименту були теоретично обґрунтовані та перевірені принципи організації корекції. В умовах класно-урочної системи корекція знань і вмінь може здійснюватися наступними шляхами: організація елементів корекційної роботи на уроках; організація додаткових занять у позаурочний час; використання можливостей індивідуальних домашніх завдань.

Репрезентативність дослідження підкріплена отриманими експериментальними даними. Ми враховували не тільки кількісні, а й якісні характеристики. В основу оцінювання якості знань учнів покладені такі критерії засвоєння: повнота, усвідомленість та дієвість. Дослідне викладання показало, що учні експериментальних класів мали вищий рівень сформованості вмінь, якість їх знань характеризувалася усвідомленістю і міцністю. Аналіз результатів виконання учнями завдань продемонстрував, що ефективність навчання на 26% перевищує контрольний рівень (9-ті кл.). Середній бал контрольних класів становив 6,68, експериментальних – 8,45.

Для визначення ефективності засвоєння учнями знань за результатами контрольно-діагностичних робіт застосовувалася методика з використанням коефіцієнту засвоєння знань за 12-бальним оцінюванням навчальних досягнень учнів. Підсумки проведеного тестування (10-ті кл.) дали такі результати: на 7–12 балів засвоїли матеріал 81,0% учнів експериментальних класів, тоді як в контрольних даний показник становив 29,1%; від 4–6 балів отримали 19,0% школярів експериментальних класів, відповідно в контрольних – 56,6%; менше 4 балів одержали 14,3% старшокласників в контрольних класах, в експериментальних такі учні були відсутні.

Розроблений дисертантом комплекс проблемно-пізнавальних завдань дозволив визначити рівень розвитку інтелектуальних вмінь кожного учня чи групи школярів на початку та наприкінці експериментального навчання. Досягненні результати наведено в табл. 1.

Результати процесу формування інтелектуальних вмінь

Інтелектуальні вміння учнів	Контрольні класи (%)		Експериментальні класи (%)	
	1	2	1	2
Вміння виділяти істотні ознаки	21	39	23	49
Вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки	30	41	27	61
Вміння порівнювати історичні факти	19	37	16	39
Вміння доводити власну точку зору	17	40	20	59

Аналіз даних таблиці засвідчує, що в середньому, кількість учнів експериментальних класів, які оволоділи даними пізнавальними вміннями збільшилася на 31%. В контрольних класах показник склав лише 17%. Під час експерименту в учнів отримали вагомий розвиток вміння доводити власну точку зору та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Повільніше проходило формування вміння порівнювати історичні факти.

Показником ефективності експериментального навчання є підвищення відсотка стійких вузькопредметних (на 18,6%) і широких гуманітарних інтересів (на 16%) в експериментальних класах. У контрольних даних показник залишився без змін.

Ефективність запропонованих матеріалів і рекомендацій підтверджується вчителями-експериментаторами, які відзначали зростання сформованості в учнів інтелектуальних вмінь, підвищення їх пізнавальної активності і самостійності, зменшення кількості невстигаючих учнів.

Перевірка даних експерименту дозволяє стверджувати, що висунута гіпотеза в цілому підтверджена. Наведені показники засвідчують про ефективність розроблених методичних матеріалів для особистісно-орієнтованого навчання історії в 9–11 класах. На основі одержаних результатів дослідження в дисертації сформульовані загальні висновки.

Висновки

1. В результаті аналізу літературних джерел і власного дослідження визначено філософські, психолого-педагогічні і науково-методичні передумови сучасної концепції особистісно-орієнтованого навчання, що зумовлена наявністю емпіричних та теоретичних чинників. До перших можна віднести накопичений за останнє десятиріччя досвід новаторської діяльності, спрямований на створення альтернативних освітніх систем. Теоретичними чинниками виступають дослідження діагностичних механізмів особистості, що відповідають принципу цілісності, співвідношення різних форм роботи на уроці, механізмів розвитку особистісних функцій. На сучасному етапі особистісно-орієнтований підхід залишається мало дослідженим стосовно предмета навчання історії.

2. Організація та впровадження особистісно-орієнтованого навчання історії в сучасній школі забезпечується нормативно-правовими документами з освіти, Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти, навчальною програмою з історії та навчально-методичним комплексом. У запропонованих нормативно-правових документах визначено цілі, ознаки та зміст диференційованого навчання. Сучасні компоненти навчально-методичного комплексу (підручники, посібники, хрестоматії, робочі зошити) містять велику кількість різноманітних завдань і сприяють підвищенню пізнавального інтересу старшокласників. Однак ці завдання, як правило, не зібрані в систему, що відповідає закономірностям поетапного формування інтелектуальних вмінь. Це ускладнює цілеспрямоване, свідоме оволодіння діями.

3. Експериментальна перевірка показала, що розроблена система особистісно-орієнтованого навчання на основі поєднання фронтальної, групової та індивідуальної форм роботи дозволяє реалізувати в шкільній практиці принцип індивідуально-диференційованого підходу в процесі засвоєння учнями історичних знань. В процесі організації диференційованого навчання школярів доцільно враховувати рівень пізнавальних можливостей, рівень сформованості інтелектуальних вмінь, рівень навчальних компетенцій з історії, вмінь і навичок (у тому числі і попередніх знань з історії).

4. Дослідження підтвердило, що основними етапами педагогічного процесу при реалізації завдань особистісно-орієнтованого навчання є самостійний аналіз інформації учнем, планування власної діяльності, самоорганізація, розроблення алгоритму подальшої дії, здійснення самоконтролю та рефлексії. Дослідно-експериментальна робота дозволила сконструювати систему диференційованих завдань за ступенем їх складності і за ступенем самостійності учнів.

Проведене нами педагогічне дослідження дає підстави сформулювати такі основні рекомендації щодо впровадження в навчальний процес старшої школи системи особистісно-орієнтованого навчання через модель індивідуально-диференційованого підходу.

1. Доцільно розширити вікові межі процесу формування пізнавальних вмінь для того, щоб підготувати учнів до оволодіння аналітичними вміннями (8–9 клас) і організувати їх закріплення та застосування (11 клас).

2. Сформулювати у навчальних програмах для кожного ступеня структуру основних інтелектуальних вмінь, зазначаючи рівень їх сформованості відповідно до вікових можливостей учнів.

3. Посилити розвивальний потенціал навчальних посібників за рахунок введення до їх тексту прикладів і зразків виконання аналітичних дій, побудови методичного апарату згідно з логікою та етапами формування вмінь.

Дисертація не вичерпує всіх аспектів цієї актуальної проблеми. До подальших напрямків її дослідження можна віднести пошук нових шляхів реалізації диференційованого навчання, застосування диференційованих завдань, які сприяли б розвитку пізнавальних можливостей школярів.

Основні положення дисертації викладені в таких публікаціях автора:

1. Чубур Н.В. До питання дослідження особистісно-орієнтованого навчання: психолого-педагогічний аспект проблеми // Наукові записки: Збірник наукових статей НПУ імені М.П. Драгоманова / Укл. П.В. Дмитренко, О.Л. Макаренко. – К.: НПУ, 2002. – Вип. 47. – С. 227–232.

2. Чубур Н.В. Науково-методичні засади особистісно-орієнтованого навчання (на матеріалі вивчення шкільного курсу з історії) // Наукові записки: Збірник наукових статей НПУ імені М.П. Драгоманова / Укл. П.В. Дмитренко, О.Л. Макаренко. – К.: НПУ, 2002. – Вип. 49. – С. 173–177.

3. Чубур Н.В. Форми та прийоми особистісно-орієнтованого навчання історії учнів старших класів: методичний аспект проблеми // Наукові записки: Збірник наукових статей НПУ імені М.П. Драгоманова / Укл. П.В. Дмитренко, О.Л. Макаренко. – К.: НПУ, 2003. – Вип. 52. – С. 110–115.

4. Чубур Н.В. Реалізація особистісно зорієнтованого підходу на уроках історії // Рідна школа. – 2003. – № 1. – С. 49–51.

5. Чубур Н.В. Сучасний методичний апарат підручника з історії як необхідна умова особистісно-орієнтованого навчання старшокласників // Рідна школа. – 2004. – № 2. – С. 12–14.

АНОТАЦІЯ

Чубур Н.В. Методичні засади особистісно-орієнтованого навчання старшокласників на уроках історії. – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання історії. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2004.

Дослідження присвячене методичним засадам особистісно-орієнтованого навчання старшокласників на уроках історії. Розроблено та експериментально апробовано на уроках всесвітньої історії в 9–11 класах систему особистісно-орієнтованого навчання, де фронтальна, групова, парна та індивідуальна форми роботи застосовуються послідовно.

У дослідженні аналізуються нормативно-правові документи з освіти, навчально-методичний комплекс. Підсумки експерименту дозволяють констатувати стабільний позитивний ефект від використання системи особистісно-орієнтованого навчання на уроках.

Основні результати дослідження впроваджені в середніх загальноосвітніх навчальних закладах України при викладанні історії у 9 – 11 класах.

Ключові слова: система особистісно-орієнтованого навчання, диференційоване навчання, індивідуалізація навчання, інтелектуальні вміння, пізнавальні можливості.

АННОТАЦИЯ

Чубур Н.В. Методические основы личностно-ориентированного обучения старшекласников на уроках истории. – Рукопись.

Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.02 – теория и методика обучения истории. Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова, Киев, 2004.

В диссертации представлены разработанные автором методические основы личностно-ориентированного обучения старшекласников на уроках истории.

Содержание работы состоит из следующих компонентов: введения, трех разделов, общих выводов, списка использованной литературы, источников, дополнений. Во вступлении обосновывается актуальность проблемы, определяется предмет, объект, цель и задания исследования, освещаются методы, раскрывается научная новизна, теоретическое и практическое значение полученных результатов, приводятся данные про апробацию и внедрение результатов исследования, структура работы.

В ходе исследования проведён анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы, который позволил определить основы личностно-ориентированного обучения. Определены особенности педагогического взаимодействия учителя и ученика при проведении личностно-ориентированного урока по истории.

Охарактеризована теоретическая разработанность и специфика использования в практике преподавания дифференцированного обучения в отечественном и зарубежном школьном образовании. Проведён анализ положительных и отрицательных сторон различных форм дифференциации, на основе которых разрабатывалась экспериментально-организационная система личностно-ориентированного обучения истории в 9–11 классах. В ходе исследования изучены индивидуальные особенности школьников и опыт их учета в процессе учебной деятельности.

Проанализированы потенциальные возможности действующих нормативных документов (образовательного стандарта, программы по истории), учебно-методического комплекса для реализации дифференцированного обучения истории в старших классах. Сделан вывод о том, что организацию личностно-ориентированного обучения истории в современной школе необходимо обеспечить, прежде всего, на основе образовательного стандарта.

Выделены приоритетные тенденции в практической деятельности учителей истории, а также основные направления в решении проблемы дифференцированного обучения истории, которые требуют, с точки зрения диссертанта, дополнительного исследования.

Определены и проанализированы учебные умения, формирование которых обеспечит успешность познавательной деятельности школьников.

Систематизированы основные причины затруднений школьников при выполнении заданий, связанных с оперированием интеллектуальными умениями.

В ходе эксперимента была разработана система личностно-ориентированного обучения истории с учетом дифференцированного подхода к учащимся. Она основывается на учете следующих индивидуальных особенностей ученика: познавательных возможностей, уровня сформированности интеллектуальных умений, уровня знаний, в том числе и предварительных знаний по истории. Система состояла из трёх этапов, которые отображают порядок соединения форм и методов работы на уроке истории.

Во время эксперимента были теоретически обоснованы и экспериментально проверены принципы коррекции знаний и умений учащихся.

Исследование подтвердило, что основными этапами при реализации положений личностно-ориентированного обучения является самостоятельный анализ учеником информации, планирование деятельности, самоорганизация, разработка алгоритма действий, осуществление самоконтроля и рефлексии.

В диссертационном исследовании дано описание проведенного комплексного педагогического эксперимента. На основании результатов проведенных теоретических и экспериментальных исследований сделан ряд выводов.

Доказано, что применение элементов системы личностно-ориентированного обучения на основе использования различных форм и методов работы на уроках истории способствует повышению качества учебных достижений школьников, формированию и развитию интеллектуальных умений. Установлено, что стабильный положительный эффект от использования системы личностно-ориентированного обучения возможен, если она применяется систематически, с учетом закономерностей процесса обучения.

Результаты исследования могут быть использованы учителями в учебном процессе средних общеобразовательных учреждений, научными работниками при проведении исследований.

Ключевые слова: система личностно-ориентированного обучения, дифференциация обучения, индивидуализация обучения, интеллектуальные умения, познавательные возможности.

ANNOTATION

Chubur N. V. Methodological Foundations of Person-Oriented History Teaching. - Manuscript.

The dissertation on reception of a scientific degree of the candidate of Pedagogical sciences behind a specialty 13.00.02 - theory and technique methods of history teaching. National Pedagogical University named by M.P. Drahomanov, Kyiv, 2004.

The research is devoted to the methodological explanation of the person-oriented teaching during the lessons of History in 9–11th forms. On this lessons difference forms of work of pupils (frontal, group, pair and individual) are accomplished consecutively.

Normative-legal educational documents, educational-methodological complex in the research are analyzed. The results of the experiment are established the stable, positive effect from the application of person-oriented teaching during classes.

The main results of the research in Ukrainian secondary establishments are inculcated.

Key words: person-oriented teaching system, differentiated teaching, individualization of teaching, intellectual skills, cognitive possibilities.