

373.5016:93(048.3)

К 63

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ АПН УКРАЇНИ

На правах рукопису

КОМАРОВ Володимир Олексійович

**МЕТОДИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОГО  
МИСЛЕННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ**

13.00.02 — методика навчання історії

Автореферат  
дисертації на здобуття наукового ступеня  
доктора педагогічних наук

Дисертацією в рукописі

Робота виконана в Криворізькому державному педагогічному інституті.

Офіційні опоненти

- доктор історичних наук, професор  
Борисенко Володимир Йосипович;
- доктор педагогічних наук, професор  
Паламарчук Валентина Федорівна;
- доктор історичних наук, професор  
Сарбей Віталій Григорович.

Провідна установа - Луганський державний педагогічний інститут

Захист відбудеться "15" листопада 1996 року о 14 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 01.32.02 в Інституті педагогіки АПН України за адресою 252.001, м.Київ, вул.Трьохсвятительська, 8.

З дисертацією можна ознайомитися у науковій частині Інституту

## ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність дослідження. Об'єктивні закономірності суспільного розвитку, а саме: відродження духовності українського народу, розбудова незалежної української державності, науково-технічний прогрес та інформаційний вибух обумовили необхідність розвитку творчих здібностей як усіх членів сучасного суспільства взагалі, так і школярів зокрема.

Розв'язання цього досить складного питання вимагає не тільки певних змін у змісті освіти, а і в методах навчання. Необхідно вчити підростає покоління самостійно орієнтуватися в швидкому потоці наукової та політичної інформації, постійно оновлювати свої знання, творчо підходити до вирішення найрізноманітніших проблем як суспільно-політичного, так і наукового характеру. Зараз вже не підлягає ніякому сумніву, що тільки знання в сукупності з творчою діяльністю та ідейною переконаністю є найважливішою умовою виховання всебічно розвинутої особистості. Від її активності кінцею кінцем залежить доля всього суспільства.

В останні роки в зазначеному напрямку зроблені відповідні, досить істотні кроки. Зокрема, завдяки творчим пошукам вчених та вчителів-практиків в Україні розроблена та прийнята Державна національна програма "Освіта". Україна XXI століття. Вона вказує, що одним з найважливіших завдань розбудови національної школи в Україні є досягнення якісно нового рівня у вивченні всіх базових предметів, і в тому числі історії. Для цього необхідно забезпечити розвиток освіти на основі сучасних педагогічних технологій та науково-методичних розробок. Крім того, це одним з пріоритетних напрямків в розвитку освіти є формування гуманітарного мислення, і зокрема, вміння осмислювати історичні факти, події та явища, розуміти різноманітність шляхів людського розвитку. А все це в свою чергу вимагає дослідження засад для розробки нового покоління національних підручників.

З метою дослідження шляхів розвитку у школярів творчих здібностей в останні часи були зроблені відповідні, досить істотні кроки як в науці, так і в практиці навчання. Слід відзначити наприклад, праці А. М. Алексюка, Г. О. Балла, М. С. Білого, А. О. Богопольського, С. У. Гончаренка, К. Г. Делікатного, А. І. Зільберштейна, Ю. І. Мальованого. В результаті інтенсивних пошуків у педагогічній науці оклалася концепція проблемно-розвивального навчання. В наш час відбувається інтенсивна розробка окремих її напрямків, а саме: акти-



візації процесу навчання / В.М.Заруба, П.Д.Зеленгур, О.М.Коваленко, С.А.Полетило/; індивідуалізації навчання /С.У.Гончаренко, Г.Т.Дисенко, О.О.Січкарь/; проблемного навчання /А.М.Алексік, К.Г.Делікатний, Л.Л.Момот, В.Ф.Паламарчук, А.В.Фурман/; формування пізнавального інтересу /П.А.Гончарук, В.К.Демиденко, І.П.Підласий/ диференціації навчання /В.К.Буряк, О.О.Стьопкіна/. В останні роки все більше і більше уваги приділяється дослідженню проблеми використання у навчальному процесі комп'ютерної техніки / О.І.Виговська, О.М.Моргун, І.П.Підласий/. Деякі з цих напрямків відразу ж знайшли запровадження на практиці, інші ж залишилися в теорії, але дали поштовх подальшому розвитку науки. Незважаючи на певні розбіжності, іноді досить істотні, прихильники всіх зазначених напрямків проблемно-розвиваючого навчання одностайні в тому, що в сучасних умовах магістральний шлях розвитку освіти знаходиться в галузі всебічного розвитку творчого мислення школярів. На практиці ця ідея знайшла найрізноманітніше конкретне втілення. Так, здійснюється активна розробка питань, пов'язаних з проблемним викладом навчального матеріалу та подальшим логічним завданням. Надзвичайно плідно в цьому напрямку працює, наприклад, Л.Л.Момот. Водночас з іншими засобами розвитку мислення школярів вчителі активно застосовують різноманітні пам'ятки, схеми, інструкції і тому подібне. Цей напрямок відбився в працях Ф.Б.Горелика, Г.М.Донського, В.М.Заруби, В.К.Майбороди, В.О.Пунського.

Досить значна група вчених вважає, що пріоритетним шляхом розвитку розумових здібностей школярів є формування у них засобів навчання і відповідних прийомів пізнавальної діяльності. Суть цього напрямку полягає в тому, що спочатку вчитель пояснює той чи інший спосіб розумової діяльності. Потім в ході емпіричних дій показує, з яких елементів він складається та в якій послідовності виконується. І лише після цього вчитель поступово веде школярів від дій за зразком до все більшої і більшої самостійності. Неабияке значення при цьому мають дослідження, пов'язані з використанням творчих пізнавальних задач у навчальному процесі. Вкажемо лише на праці таких дослідників, як Г.О.Балл, Г.С.Костяк, І.Я.Лернер, В.О.Моляко.

Накопичений експериментальною наукою емпіричний матеріал переконливо доводить, що реалізація на практиці ідей всіх перерахованих напрямків проблемно-розвиваючого навчання приводить до розвитку як загального, так і специфічних видів розумової діяльності школярів. Учні вчать самостійно здобувати знання, аналізу-

вати факти, події та явища як минулого, так і сучасності.

Спиравчись на досягнення психологів та дидактів, методисти досліджують конкретні шляхи управління розумовою діяльністю школярів у процесі навчання. Активно розробляється проблема змісту шкільної освіти і методів навчання. В цьому напрямку працюють А.М.Александр, В.І.Бондар, О.І.Вишневський, В.Ю.Зябкін, Б.І.Коротяев, В.Ф.Паламарчук. Організаційні форми навчання досліджують А.М.Закревський, В.Ю.Зябкін, Ю.І.Мальований. Вивчаються як такі традиційні форми навчання / урок, екокурсія, факультативи/, так і такі нові для сучасної школи форми навчальної діяльності, як лекція та семінарське заняття. В даному напрямку плідно працюють Ю.І.Мальований, В.О.Онищук, В.Ф.Паламарчук, І.П.Підласий, В.Є.Римаренко, Г.О.Штомпель. Проблему створення нового покоління національних підручників розробляють В.П.Беспалько, Т.Завада, О.М.Моргун, Т.М.Філіпова.

Підсумовуючи результати наукових пошуків, відзначимо, що раніше головне завдання дослідників було в тому, щоб розкрити найбільш загальні теоретичні засади проблемно-розвиваючого навчання. Зараз же все більше уваги приділяється проблемам методичного характеру. І в цьому напрямку як вченими, так і вчителями-практиками зроблено чимало. Зокрема, мається на увазі опроби створення певних сукупностей пізнавальних завдань, розробки найрізноманітніших прийомів керування проблемними ситуаціями на уроках та методичні варіанти використання творчих пізнавальних задач. Але, незважаючи на це, багато питань залишаються вивченими явно недостатньо. Особливо це стосується розвитку розумових здібностей дітей різних вікових груп. Недостатня систематизація накопиченого віковою психологією та педагогікою матеріалу привела, зокрема, до того, що, як пише В.Ф.Паламарчук, розподіл питань та різноманітних завдань в шкільних підручниках аж ніяк не оприяє вихованню у школярів творчої самостійності. Замість ускладнення завдань під час переходу від класу до класу має місце звичайнісіньке збільшення їх кількості. При цьому вважається, що збільшення чисельності відповідних завдань повинне автоматично привести до розвитку пізнавальної активності та самостійності учнів. Але, як свідчить практика, таке становище не приводить до бажаних результатів.

Все це, а саме: актуальність та недостатній рівень розробленості проблеми розвитку творчих здібностей учнів обумовили і вибір теми дослідження, яка формулюється так: "Методичні умови формування історичного мислення учнів у процесі навчання". Виходячи з неї,

були сформульовані об'єкт, предмет дослідження, його робоча гіпотеза, визначені методи та основні завдання.

Одним із найважливіших показників опанування навчальним матеріалом з історії є його осмислення. Тому об'єктом дослідження є історичне мислення учнів. На методичному рівні воно являє собою єдність та взаємопроникнення двох тенденцій, а саме:

- цілеспрямованості та суворої послідовності;
- безперервного збудження пізнавальної активності та самостійності школярів.

Як відомо, пізнавальна діяльність може формуватися як на репродуктивному, так і на творчому рівнях. Тому предметом дослідження є формування історичного мислення саме на творчому рівні. Метою дослідження є розробка теоретичної концепції формування історичного мислення учнів в процесі навчання і шляхи впровадження отриманих результатів у шкільну практику з метою оприяння істотному поліпшенню формування творчих здібностей школярів під час вивчення історії.

Теоретичний аналіз наукової літератури і практики навчання дозволив сформулювати таку робочу гіпотезу:

- історичне мислення учнів подібне мисленню професійних істориків;
- воно має досить складну структуру і функції;
- успішне формування історичного мислення школярів може відбуватися лише за умов систематичного використання у навчальному процесі творчих пізнавальних завдань, які повинні відповідати як особливостям змісту, так і закономірностям пізнавальної діяльності учнів.

Виходячи з неї, конкретні завдання дослідження звучать так:

- на підставі вивчення філософської, педагогічної, психологічної та методичної літератури визначити поняття "історичне мислення" як дослідницьку проблему;
- на конкретному матеріалі безпосередньо в процесі навчання дослідити всі складові частини його та зв'язки між ними;
- вивчити найбільш сприятливі методичні умови формування історичного мислення учнів;
- провести експериментальне дослідження, спрямоване на перевірку висунутих теоретичних положень.

Методологічною основою роботи є концептуальне положення теорії пізнання про те, що мислення – це активний процес відображення об'єктивної реальності в поняттях, судженнях, умовиводах,



пов'язаних з вирішенням тих чи інших теоретичних задач та узагальненням способів практичної діяльності людини.

Загальнометодологічний підхід обумовив і вибір конкретних методів розв'язання поставлених завдань. Їх можна досить умовно поділити на дві великі групи:

1/ методи теоретичного дослідження: вивчення наукової літератури по проблемі дослідження, метод моделювання та статистичний метод;

2/ емпіричні методи, спрямовані на збір та обробку експериментального матеріалу, складаються з таких методів: анкетування, аналіз шкільної документації та наслідків навчально-пізнавальної діяльності школярів, зокрема, письмових робіт, спрямованих на розв'язання творчих пізнавальних задач.

Експериментальна робота здійснювалася під керівництвом автора протягом декількох років в СШ № 32, 36, 56, 58, 97, 118, 119, 125, 126 м. Кривого Рогу Дніпропетровської області.

Застосування того чи іншого методу дослідження під час експерименту впливає з особливостей тих проблем, які розглядаються в певному розділі дисертації. Конкретні завдання дослідження обумовили і вибір його структури. Воно складається зі вступу, семи розділів, висновків, списку використаної літератури та додатку.

Наукова новизна та теоретичне значення дисертації полягають в тому, що вперше на методичному рівні визначено поняття "історичне мислення" як дослідницьку проблему. На підставі цього виявлено його функції та структуру. Розвивається концептуальне положення про те, що на методичному рівні історичному мисленню властиві три функції, а саме: вибіркова, пізнавальна та оцінювальна. Провідною серед них є пізнавальна функція історичного мислення. Досить складною є його структура. Вона являє собою взаємозв'язок трьох складових частин, а саме: блоку історичних знань, процесуального блоку та блоку практичного досвіду.

В дисертації висвітлені найбільш сприятливі методичні умови формування історичного мислення школярів у процесі навчання. Розроблено та впроваджено в практику роботи загальноосвітніх шкіл методичну систему формування історичного мислення учнів у процесі вивчення історії України. Ця система відповідає всім виявленим під час дослідження закономірностям формування історичного мислення і оприяє суттєвому підвищенню ефективності навчання. Крім того, теоретичні висновки, експериментальні та науково-методичні матеріали створять умови для подальшого розвитку теорії

проблемно-розвивавчого навчання.

Практичне значення дисертації полягає в тому, що на підставі виявлених закономірностей розвитку історичного мислення учнів відкриваються можливості побудови науково-обгрунтованої системи проблемно-розвивавчого навчання в процесі вивчення історії, опрацьованої на розвиток творчих здібностей школярів.

Вірогідність результатів роботи забезпечується як загально-методологічним підходом до розв'язання поставлених задач, так і конкретними методами, використаними на кожному етапі дослідження.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження доповідалися та обговорювалися під час декількох республіканських наукових конференцій, а саме: в Кривому Розі / 1990, 1991, 1994 рр./, Києві / 1990 р./, Ізмаїлі / 1990 р./, Запоріжжі / 1991 р./, Полтаві / 1994 р./, Глухові / 1994 р./.

Впровадження результатів дослідження в практику навчання відбулося завдяки тому, що в 1992 р. був виданий навчальний посібник для шкіл м. Кривого Рогу "Історія Криворіжжя". Він дозволяє формувати історичне мислення учнів 8-11 класів у процесі вивчення краєзнавчого матеріалу. Посібник враховує не тільки вікові особливості школярів, а й дозволяє здійснювати диференційний підхід за рахунок використання найрізноманітніших методів опрацьовування навчального матеріалу. В 1994 р. було здійснене навчально-методичне видання "Педагогічні умови формування історичного мислення учнів". У ньому подано весь матеріал, який використовувався в експериментальній роботі, вміщено всі отримані в результаті дослідження висновки. В 1995 р. вийшов друком навчально-методичний посібник "Методичні умови формування історичного мислення старшокласників", який призначений сприяти істотному поліпшенню процесу опанування навчальним матеріалом у старших класах.

Всі ці видання активно використовуються в школах Криворіжжя.

На захист виносяться:

- результати дослідження історичного мислення на методичному рівні, якому властиві три функції та три блоки як його окладові частини;

- дослідження побудови та взаємодії вибіркової, пізнавальної та оцінювальної функцій історичного мислення;

- закономірності функціонування вибіркової функції історичного мислення як взаємодії пізнавального інтересу, навчечості та вивучезності;

- закономірності побудови та розвитку пізнавальної функції



історичного мислення, яка є певною послідовністю мислительних операцій;

- закономірності побудови та розвитку оцінювальної функції історичного мислення, яка є відображенням в емоційній формі набутого ладством соціального досвіду;

- "дерева" зв'язків між аспектними проблемами історичної науки, методами історичного мислення та рисами творчої діяльності як найважливішими показниками блоку історичних знань та процесуального блоку історичного мислення;

- залежність між складністю історичних знань як їх об'єктивним показником та рівнями пізнавальної самостійності як їх суб'єктивним показником;

- конструкція систематизованої пізнавальної задачі, яка враховує всі виявлені закономірності історичного мислення і являє собою єдину умову та певним чином побудовану низку запитань до неї.

### ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ДИСЕРТАЦІЇ

Реальність існування математичного, технічного, образного, історичного та інших видів мислення в наш час сумніву не підлягає. Так, наприклад, деякі автори пишуть про наявність географічного та хімічного мислення. І. Я. Лернер та В. П. Беопечанський пишуть про історичне мислення. А, наприклад, автори такого ґрунтовного видання, як "Психологічний словник", редактором якого є В. І. Войтко, пишуть про абстрактне, логічне, образне, наукове, музичне і поетичне мислення. Однак, слід зауважити, що дискусійним є питання не тільки наявності специфічних видів розумової діяльності, а й самі відповідні терміни, адже трактується вони по-різному. Так, наприклад, під терміном "історичне мислення" часто розуміється виявлення операцій формальної та діалектичної логіки на історичному матеріалі. При цьому доводиться, що головним завданням вивчення історії як в школі, так і в вузі є формування історичного мислення тих, хто навчається. Але при цьому слід мати на увазі, що історичне мислення є тільки однією зі сторін загального мислення як засобу пізнавальної діяльності. Саме тому в першому розділі дисертації здійснюється спроба визначити поняття "історичне мислення" як дослідницьку проблему на методичному рівні. При цьому дисертант намагався в найбільш загальному вигляді відповісти на такі запитання:

- як співвідносяться між собою специфічні види розумової діяльності і загальне мислення в тій чи іншій конкретній галузі

знань;

— чи в однаковій мірі одна і та ж людина здатна до пізнання технічних, математичних, історичних, хімічних, географічних та інших явищ;

— достатньо чи ні для формування певних розумових здібностей людини вчити її операціям як формальної, так і діалектичної логіки на конкретному матеріалі.

Практика навчання переконливо свідчить, що далеко не на всі поставлені запитання можна відповісти стверджувально. Крім того, ретельний аналіз відповідної наукової літератури показує, що історичне мислення неможливо ототожнювати тільки зі специфічним видом розумової діяльності або тільки з формуванням певних логічних операцій на історичному матеріалі. Слід зазначити, що аналогічні питання більш-менш гостро ставляться останнім часом як в загальнофілософських, дидактичних, так і в методичних дослідженнях. При цьому йдеться про вияв спільного не тільки в знаннях як в певних продуктах наукового розвитку, а і в способах їх засвоєння та оперування ними. При цьому дуже важливою обставиною є та, що будь-яка система знань, тобто пізнавальна система, є певним результатом історичного розвитку. Саме тому багато хто з фахівців-дослідників досить обґрунтовано вказує на те, що вони знають тільки одну науку — історію в самому широкому розумінні цього слова. Її можна розділити на історію природи та історію людей, тобто суспільства. Таким чином, сам термін "історичний" дуже часто вживається стосовно процесу виникнення та розвитку якого-небудь явища. При цьому немає значення, про що мовиться: про природу, суспільство чи розвиток духовного світу людини. Однак, з іншого боку, до "історичних" галузей людської діяльності найчастіше відносять політику, юридичні науки, теологію, філософію, тобто те, що стосується розвитку суспільства, а не природи. Спільним між усіма цими явищами є те, що в обох випадках ми маємо безперервний розвиток. А це означає, що, вивчаючи природу, суспільство чи духовне життя людства, ми будемо в тій чи іншій мірі формувати саме історичне мислення. Таким чином, можна вести мову про формування природно-історичного та суспільно-історичного мислення. Якщо ж говорити про формування історичного мислення учнів у процесі навчання, то треба сказати, що в дисертації мається на увазі суспільно-історичне мислення. Успішне ж формування його можливе за умови, коли мислення школяра буде подібним до мислення вченого-дослідника. Природно, що це стосується не всіх рис мислення школяра та вченого, а

лише найбільш суттєвих. Наукова та навчально-пізнавальна діяльність різняться між собою формою того продукту, який одержується внаслідок пізнавальних дій. В першому випадку науковець створює щось таке, що ні людству, ні йому самому ще не відоме. В такому разі отримуються об'єктивно нові результати. А в другому випадку учень матиме справу лише з суб'єктивно новим результатом. Він вже відомий людству і є новим лише для учня. З точки зору змісту як в першому, так і в другому випадках мовиться про знання. Добре відомо, що пізнавальна діяльність вченого і навчально-пізнавальна діяльність учня розвиваються від чуттєвого сприйняття навколишнього світу до абстрактного мислення. А потім вже така діяльність рухається до практики. Перед дослідником або учнем спочатку виникає картина нескінченних переплетінь зв'язків та взаємодій, де ніщо не залишається нерухомим та незмінним. Так складається лише загальна картина, де окремі дрібниці до певного моменту відсунуті на задній план. Для того, щоб пізнати всі ці "дрібниці", людині треба вирвати їх із загальної картини взаємозв'язків. Лише таким чином можна вивчити кожну подробицю за її окремими властивостями.

Історичне мислення як і будь-який інший різновид пізнавальної діяльності має таку властивість, як вибірковість або вибіркову функцію. Пізнаючи соціально-історичні явища, дослідник здійснює відбір тих фактів, які він буде вивчати. Потім відібрані факти ретельно аналізуються. І нарешті, науковець дає їм належну оцінку, яка здійснюється з тих чи інших світоглядних позицій. Оскільки навчально-пізнавальна діяльність школярів до певної міри відтворює мислення вченого, то можна стверджувати, що історичному мисленню учнів властиві ті ж самі три функції, що й історичному мисленню вченого, а саме: вибіркова, пізнавальна та оцінювальна. Кожна з них в свою чергу являє собою досить складне явище.

Якщо мовиться про професійних істориків, то не тільки теоретичні висновки, а й фактичний зміст дослідження визначаються світоглядними позиціями вчених. Якщо ж мати на увазі учнів, то практика навчання свідчить, що кожний з них теж засвоює навчальний матеріал по-різному. Спостереження переконливо доводять, що вибіркова функція історичного мислення школярів є досить складною системою взаємодій пізнавального інтересу, навченості, тобто здібності опиратися на набуті вже знання, уміння, навики та виучуваності, тобто здібності самостійно поповнювати власні знання.

Після того, як той чи інший факт або явище стає предметом на-



вчально-пізнавальної діяльності, починає розвиватися пізнавальна функція історичного мислення. Вона складається з аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, порівняння, класифікації, конкретизації та систематизації. Пізнавальна функція історичного мислення являє собою досить складні зв'язки між ними.

Кожний історичний факт, явище або подія повинні належним чином оцінюватися, тому що пізнання історичної дійсності не є самоціллю. Воно здійснюється для того, щоб забезпечити громадянське становлення людини як суб'єкта суспільної практики, здатного діяти у повній відповідності з суспільними вимогами. Оцінювальна функція історичного мислення складається з теоретичної, моральної, естетичної та утилітарно-практичної оцінок. Ця функція характеризується ситуацією логічного вибору, тобто переважанням певних властивостей того чи іншого історичного явища над всіма іншими. Однак, вважати, що оцінювальну функцію можна зводити тільки до логіки, не потрібно. Саме вона безпосередньо торкається емоційної сфери особистості. Єдність логічного та емоційного компонентів і становить суть оцінювальної функції історичного мислення як системи. Якщо сказати більш строго, то людське мислення відрізняється від машинного тим, що в першому випадку така єдність є суттєво необхідною, а в другому – машинне мислення підкоряється лише законам формальної логіки. Оцінюючи щось, учень або вчений перетворює той чи інший факт, подію чи явище в такі, які мають для нього особисте значення. Таким чином, виявляється, що саме оцінювальна функція має величезне значення для самовиховання особистості.

Структура історичного мислення предоставлена трьома блоками, які дуже тісно пов'язані між собою. До її складу входять блок історичних знань, процесуальний блок історичного мислення та блок практичного досвіду. Блок історичних знань утворюють факти, поняття, закони та теорії. Узагальнений же вигляд всі ці складові частини мають в так званих аспектичних проблемах історичної науки. Стосовно історичних фактів, які входять до блоку історичних знань, треба сказати, що в методичній літературі вони неправомірно ототожнюються з фактами історіографічними. Останні для школярів являються емоційно-нейтральними, хоча для дослідника вони не є такими. В дисертації в основному маються на увазі факти історіографічні, тобто такі, які вже кимось осмислені та введені в науковий оберт, зокрема, в наукових працях, підручниках та

посібниках. Але для того, щоб запобігти термінологічній плутанині, використовується термін "історичні факти". Історичні факти узагальнюються у відповідних історичних поняттях, які здебільшого є пакетними, тобто такими, до складу яких входить велика кількість інших, більш дрібних понять. Стосовно ж історичних закономірностей, треба сказати, що ця проблема ще складніша, ніж попередня. Справа в тому, що у фундаментальній науці і до цього часу не вирішене питання про існування специфічних історичних закономірностей. Процесуальний блок історичного мислення складається з його методів та рис творчої діяльності. Теоретичне та емпіричне дослідження показали, що ці показники знаходяться в суворій залежності один від одного. Стосовно блоку практичного досвіду треба сказати, що в філософській літературі він розглядається в двох планах; 1/ історичний досвід, який накопичується людиною на протязі її життя або суспільством на протязі всієї історії його існування; 2/ історичний досвід, який нагромаджується дослідником в процесі професійної діяльності. Для формування блоку практичного досвіду історичного мислення школярів важливим є саме другий аспект цієї проблеми.

В другому розділі дисертації досліджується вибіркова функція історичного мислення. Зін складається з трьох параграфів. В першому з них вивчається вибіркова функція історичного мислення у навчальному процесі, в другому – у позанавчальній пізнавальній діяльності, в третьому – з'ясовується рушійний механізм цієї функції як цілісного явища.

Для того, щоб з'ясувати побудову та закономірності розвитку цієї важливої риси історичного мислення школярів, дисертантом було проведене відповідне дослідження. Воно охопило приблизно 800 учнів загальноосвітніх шкіл м. Кривого Рогу. При цьому використовувалися як лабораторний експеримент, так і інші види експериментальної роботи. Суть лабораторного експерименту була в тому, що після вивчення тієї чи іншої теми з історії України чи всесвітньої історії школярам пропонувалася ціла низка найрізноманітніших пізнавальних задач. Вони мали право обрати будь-яку з них для подальшого вирішення. Але при цьому учні повинні були обов'язково аргументувати свій вибір. Розв'язувачі задачі, школярі мали можливість користуватися відповідною літературою: від підручника до словника і довідника. Час, який відводився на вирішення задачі, не регламентувався. Головне полягало в тому, щоб, розв'язувачі завдання, учні змогли виявити всі свої здібності.

Дослідника на цьому етапі експерименту цікавили саме мотиви вибору учнями того чи іншого пізнавального завдання. Для того, щоб максимально виключити можливість перекручення отриманих результатів, кожне пізнавальне завдання мало свою "вартість". Повне та правильне розв'язання його приводило до того, що учні отримували певну оцінку від "задовільно" до "відмінно". На наступному етапі результати вирішення задач порівнювалися з поточною успішністю учнів у навчанні. В разі потреби використовувався також і метод незалежних характеристик, коли декілька вчителів характеризували того чи іншого школяра. Отримані результати дозволили зробити висновок, що при обранні пізнавальної задачі переважна більшість учнів користувалася такими мотивами. Вибір завдання залежав від різня розвитку пізнавального інтересу; велике значення при обранні тієї чи іншої задачі мав рівень вже набутих у процесі попереднього навчання знань, умінь та навиків, тобто навченість; обираючи те чи інше завдання, школярі часто несвідомо користувалися своєю здатністю поповнювати власні знання, тобто виучуваність. Таким чином, побудова вибіркової функції історичного мислення визначається такими складовими частинами, як пізнавальний інтерес, навченість та виучуваність. Оскільки пізнавальний інтерес проходить цілий ряд ступенів розвитку, а саме: цікавість, зацікавленість, теоретичний та професійний інтерес, а навченість та виучуваність можуть бути низькими, середніми та високими, можливе існування дуже великої кількості конкретних варіантів виявлення вибіркової функції історичного мислення. Але такий рівень пізнавального інтересу, як професійний інтерес, в межах загальноосвітньої школи майже не зустрічається. Таким чином, теоретично можливе існування 27-и варіантів вибіркової функції. На підставі отриманих результатів лабораторного експерименту була сконструйована просторова теоретична модель вибіркової функції історичного мислення учнів. З метою вивчення конкретної побудови та механізму взаємодії всіх складових частин цієї функції був здійснений другий етап експериментального дослідження. Використовувався метод анкетування в звичайних для школярів умовах. Він охопив як і попередній, приблизно 800 учнів. Запропонована школярам анкета була побудована таким чином, що дозволяла виявити як навчальні, так і позанавчальні інтереси. Вона давала змогу також досліджувати такі складові частини вибіркової функції, як навченість та виучуваність. Переважна більшість запитань мала також і орієнтовні відповіді. Але такі відповіді були не до всіх запитань анкети. Анкетування здійснюва-



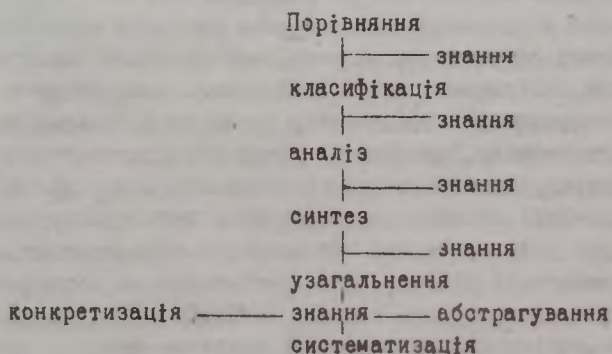
лося анонімно. Таким чином, на цьому етапі дослідження використувалася анонімна анкета напівзакритого типу. Тип анкети визначив також і методи обробки отриманих результатів. Вони оброблялися вручну, оскільки напівзакриті анкети зовсім непридатні для машинної обробки даних. Всі отримані результати були узагальнені у відповідних статистичних таблицях. Вони співставлялися з теоретичною моделлю вибіркової функції історичного мислення. Ретельний аналіз отриманих даних дозволив зробити висновок про те, що залежність між усіма складовими частинами вибіркової функції історичного мислення учнів підкоряється принципу компліментарності. Певний рівень розвитку будь-якої складової частини обумовлює і рівень розвитку всіх інших. Але ведучою складовою всієї функції як системи є виучуваність, тобто здатність самостійно набувати відповідні знання, уміння та навички. Дослідження вибіркової функції історичного мислення у навчальному процесі дозволило виявити існування певних циклів її розвитку. Такі цикли підкоряються досить суворій залежності. Той чи інший рівень розвитку пізнавального інтересу є базовою для розвитку виучуваності, як здібності самостійно поповнювати свої знання, формувати уміння та навички. Досягнувши певного рівня розвитку, виучуваність стає базовою для розвинення навченості як запасу набутих знань, умінь та навичок. Потім відбувається стрибок у розвитку пізнавального інтересу. Він переходить на новий, більш високий рівень. Після цього цикл розвитку вибіркової функції повторюється знову, але на більш високому етапі.

Для того, щоб остаточно підтвердити або спростувати існування таких циклів вибіркової функції історичного мислення, вся функція досліджувалася у позанавчальній пізнавальній діяльності школярів. З цією метою був проведений аналіз результатів анкетування, які характеризують учнівські відповіді у певних блоках запитань цієї ж анкети. Цей аналіз підтвердив аналіз знайдених раніше циклів розвитку вибіркової функції історичного мислення. Після цього було проведене дослідження, яке дозволило з'ясувати рушійний механізм всієї функції як цілісного явища. Ним виявилася суперечність між об'єктивними та суб'єктивними характеристиками самої функції. На підставі проведених в цьому розділі як теоретичних, так і емпіричних досліджень були зроблені такі висновки: однією з найважливіших функцій історичного мислення є вибіркова: вона конкретно втілюється у вибірку самостійність школярів;

ця функція є взаємодією пізнавального інтересу, навченості та виучуваності. Побудована відповідна теоретична модель показала, що можливе існування 27-и її конкретних варіантів. Але експериментальне дослідження підтвердило наявність тільки 23-х варіантів. Виявилось, що не існують такі варіанти вибіркової функції, які характеризуються, по-перше, низьким рівнем виучуваності, але високим рівнем навченості, або високим рівнем пізнавального інтересу, але низькою виучуваністю та високим і середньов навченістю. Всі емпірично знайдені варіанти вибіркової функції історичного мислення утворили певні цикли розвитку всієї системи. Вона функціонує на підставі такої залежності: той чи інший рівень пізнавального інтересу стає базовим для розвитку виучуваності. На певному етапі розвиток виучуваності припиняється та починається розвиток навченості. Але і цей процес має певні межі. Наступає момент, коли розвиток навченості припиняється і відбувається стрибок у розвитку пізнавального інтересу. Після цього весь цикл повторюється знову. Русійським механізмом вибіркової функції як цілісного явища є суперечність між рівнями реальних досягнень учнів у навчанні та рівнями їх притязань або між оцінкою та самооцінкою учнівських успіхів в опануванні навчальним матеріалом. Таким чином, русійською силою всієї системи є суперечність між об'єктивними та суб'єктивними складовими частинами всієї функції. Але деталі дослідження такого механізму виходить за межі предмету дисертації. Тому ця суперечність більш ґрунтовно не розглядається.

У третьому розділі дисертації вивчається пізнавальна функція історичного мислення. Цей розділ складається з двох параграфів. В першому параграфі будується нормативна методична модель пізнавальної функції історичного мислення. В другому параграфі отримана нормативна модель співставляється з реальними рішеннями учнями найрізноманітніших пізнавальних задач. Пізнавальна функція історичного мислення складається з таких операцій, як аналіз, синтез, абстрагування, конкретизація, порівняння, класифікація, узагальнення та систематизація. Але при цьому слід мати на увазі, що вона не може бути тотожною тільки вказаним розумовим операціям або зв'язкам між ними. Це пояснюється тим, що в реальній дійсності пізнавальна діяльність завжди містить таку найважливішу складову частину, як знання. Саме ця складова визначає її змістовну сторону. Але для того, щоб в якомога повнішій мірі з'ясувати побудову та механізм дії пізнавальної функції, ми змушені були абстрагуватися від такої її складової частини, як знання, і розглянути тільки

формальну сторону пізнавальної функції історичного мислення. З цією метою був проведений лабораторний експеримент. Суть його була в тому, що найбільш підготовленим учням пропонувалися найрізноманітніші пізнавальні завдання. Отримані письмові відповіді аналізувалися згідно переліку операцій пізнавальної функції. Це дозволило врешті-решт побудувати нормативну модель цієї функції, яка має такий вигляд /мал. I/.



Мал. I. Нормативна методична модель  
 пізнавальної функції  
 історичного мислення

Отримана нормативна методична модель показала, що пізнавальна функція історичного мислення починається з операції "порівняння". Правильне виконання цієї операції є найважливішою умовою розв'язання будь-якої пізнавальної задачі. Потім виконується операція класифікації. Далі учень здійснює розчленування того, що він вивчає, на окремі складові частини. Він з'ясовує залежності між ними, тобто аналізує те, що вивчає. На наступному етапі з урахуванням всіх знайдених залежностей учень зводить до купи все, що він вивчав і здійснює операцію синтезу. І нарешті, він робить певні висновки. Тут вже має місце операція узагальнення. Нормативна модель показує, що тільки після цього можливе виконання таких операцій, як конкретизація, абстрагування та систематизація. Модель завершується операцією систематизації, яка подібна до узагальнення. Однак, при цьому все, що вивчалось, зводиться в досить струнку систему. На кожному з етапів розв'язання пізнавальних задач процес мислення переривається знаннями. Таким чином, мислення та



знання співвідносяться між собою як процес з продуктом.

На наступному етапі дисертаційного дослідження нормативна методична модель співставлялася з рішеннями різноманітних пізнавальних задач. Експериментальне дослідження проводилося методом зрізових контрольних робіт. Завданням експерименту було виявлення суперечностей між нормативною моделлю пізнавальної функції історичного мислення та реальним мисленням школярів. Експериментальним дослідженням було охоплено понад 1380 учнів.

Аналіз отриманих результатів показав, що в розвитку пізнавальної функції історичного мислення спостерігається певна циклічність. Таких циклів виділяється два. Перший з них складається з операцій порівняння, класифікації, аналізу та синтезу. Назвемо їх операціями першого порядку. Другий цикл утворюють узагальнення, конкретизація, абстрагування та систематизація. При цьому кількісні показники успішності виконання пізнавальних операцій другого порядку майже в два рази нижчі, ніж для операцій першого порядку. А операцію систематизації під час експериментального дослідження не зміг виконати ніхто, навіть з числа найбільш підготовлених учнів. Таким чином, успішність її виконання дорівнює нулю.

Для того, щоб більш детально дослідити пізнавальну функцію історичного мислення, дисертантом було проведене додаткове дослідження в тих же школах, що і напередодні. Воно показало, що така пізнавальна операція, як конкретизація, здійснюється більш-менш успішно незалежно від рівня опанування навчальним матеріалом. Але вона має місце лише тоді, коли сформована оцінювальна функція історичного мислення. Спираючись на результати додаткового експерименту, можна твердити, що операція абстрагування пов'язана з блоком історичних знань, а операція конкретизації – з оцінювальною функцією історичного мислення. В результаті дослідження пізнавальної функції історичного мислення з'ясувалося, що учні можуть розв'язувати творчі пізнавальні завдання найрізноманітнішими шляхами. Вибір стратегії розв'язання пізнавальної задачі на практиці здійснюється, як правило, виходячи з чисто суб'єктивних міркувань. При цьому не враховується ні зміст самої задачі, ні її складність, ні особливості цієї предметної галузі знань, в якій вона знаходиться. Це приводить до хаотичних спроб розв'язати задачу і часто робить саме рішення неможливим. Як показав аналіз результатів експериментального дослідження пізнавальної функції історичного мислення, вибір стратегії рішення пізнавальної задачі залежить від сформованості його оцінювальної функції. Саме її

дослідженню і присвячено четвертий розділ дисертації. Історію, як відомо, створюють люди. Однак, на протязі свого життя вони керуються не стільки якимись теоретичними, тобто науковими поняттями чи абстракціями, скільки різного роду оцінювальними судженнями, які безпосередньо впливають на вчинки людей. При цьому будь-який історичний факт або явище можуть бути оцінені з утилітарно-практичної, естетичної, моральної чи теоретичної позицій. Вся система оцінювальної функції історичного мислення розвивається в протиріччі між емоційним та логічним компонентами. Найбільша питома вага емоційного компонента властива утилітарно-практичному рівню оцінювальної діяльності, а найменша – теоретичному. Щодо питомих ваг логіки в оцінювальній діяльності, то тут залежність протилежна. Емоційний компонент є змістовною складовою оцінювальної функції, а логіка – це її форма. Протиріччя між цими компонентами є рушійною силою всієї функції. Це протиріччя може проходити декілька етапів, а саме: тотожність, розрізнення, суперечність, протилежність та конфлікт. Оцінювальна функція є віддзеркаленням набутого людством соціального досвіду. Це дозволяє побудувати відповідні моделі кожного з етапів оцінювальної діяльності. Тому для дослідження оцінювальної функції історичного мислення були побудовані дві просторові моделі: 1/ модель емоційної складової оцінювальної функції; 2/ модель соціального досвіду людства. Оскільки ці моделі є віддзеркаленням одна одної, то закономірності функціонування однієї з них властиві і другій. Як відомо, соціальний досвід людства складається з декількох рівнів: економічних стосунків, соціальних і політичних відносин та духовного життя суспільства. Економічні стосунки відбиваються в утилітарно-практичній оцінці емоційної моделі. Соціальні стосунки – в естетичній оцінці, політичні стосунки – в моральній, а духовне життя суспільства – в теоретичній оцінці. Складність дослідження оцінювальної функції історичного мислення полягає в тому, що в даному випадку дослідник має справу з емоційним досвідом минулих поколінь. Такий досвід відбивається лише у відповідних категоріях як наукових абстракціях. Так, утилітарно-практична оцінка здійснюється у поняттях "корисне", "безкорисне", "нешкідливе" та "шкідливе". Вона відбивається в таких категоріях соціологічної моделі, як "виробництво", "розподіл", "обмін" та "споживання". Соціальні стосунки у суспільстві можуть бути досить умовно описані в таких категоріях, як "злагода", "опівпраця", "протиріччя" та "конфлікт". Ці стосунки втілюються в таких категоріях естетичної оцінки, як "трагічне", "прекрасне",

"потворне" та "комічне".

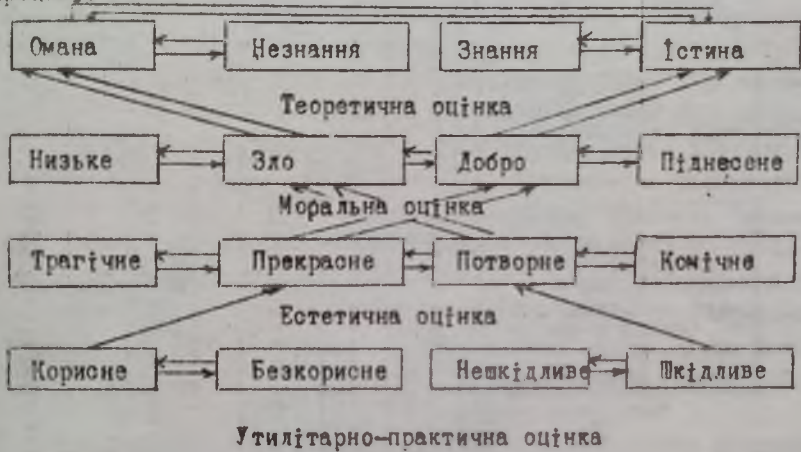
Стосовно політичних відносин треба сказати, що вони являють собою ставлення соціальних груп чи політичних партій до державної влади. Їх можна описати такими поняттями: "прагнення до влади", "володіння владою", "утримання влади", "втрата влади". Такі стосунки, як відомо, оцінюються в повсякденному житті в категоріях моралі: "піднесене", "добро", "зло", "низьке". При всьому своєму різнобарв'ї духовне життя суспільства на теоретичному рівні описується в поняттях: "ідеологія", "наука", "мистецтво" та "повсякденна свідомість". Вони відбиваються в таких поняттях, як "істина", "омана", "знання" і "незнання". Користуючись принципом найменшого протиріччя між категоріями, дисертантом були побудовані дві моделі оцінювальної функції історичного мислення: соціологічна та емоційна. Ясна річ, що вони являють собою наукові абстракції і є значним спрощенням тих процесів, які мають місце в дійсності. Але без таких наукових абстракцій неможливе дослідження оцінювальної функції історичного мислення взагалі.

Результат співставлення обох моделей та їх порівняльного аналізу відбитий на мал. 2/с.21/. Моделі показали, що на емоційному рівні розвиток оцінювальної функції історичного мислення починається з категорії "корисне" на утилітарно-практичному рівні. Потім ця функція переходить на естетичний рівень і втілюється в категорії "прекрасне". Далі він здійснюється в категорії "добро" на моральному рівні. І нарешті, цей напрямок завершується категорією "істина" на теоретичному рівні. Але після того, як оцінювальна емоційна складова досягне категорії "істина" на теоретичному рівні, починається зворотній розвиток пізнавальної діяльності. "Істина" перетворюється в "оману". Так оцінювальна функція поступово проходить ті ж самі рівні, що і напередодні, але вже в іншому порядку, а саме: від теоретичного через моральний та естетичний рівні до утилітарно-практичного. Тут вже мають місце такі зв'язки категорій: "омана" - "зло" - "потворне" - "шкідливе". Саме в таких межах оцінювальної функції історичного мислення розвиваються три його блоки: блок історичних знань, процесуальний блок історичного мислення та блок практичного досвіду. Вони досліджуються в наступних розділах дисертації.

Так, у п'ятому розділі дисертації вивчається блок історичних знань. Найважливішими його показниками є так звані аспекти проблеми історичної науки, складність історичних знань та рівні

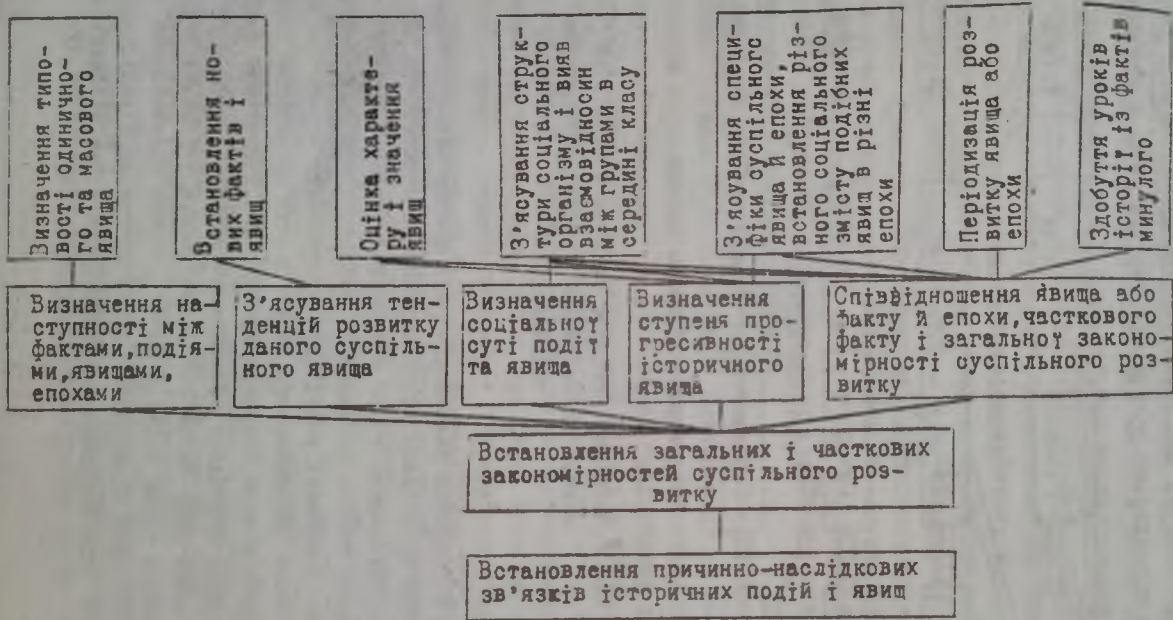


пізнавальної самостійності, необхідні для їх повноцінного засвоєння. Саме тому цей розділ складається з двох параграфів. В першому параграфі досліджується залежність між аспектними проблемами історичної науки. Ці проблеми безпосередньо вказують на те, що досліджується під час наукового пошуку або на що спрямована та чи інша пізнавальна задача, яку вирішує учень у навчальному процесі.



Мал.2. Найбільш загальні зв'язки в емоційній моделі оцінювальної функції історичного мислення

З метою з'ясування залежностей між аспектними проблемами дисертантом був проведений лабораторний експеримент, під час якого найбільш підготовленим учням пропонувалися для вирішення найрізноманітніші творчі пізнавальні завдання. Була одержана велика кількість еталонних учнівських рішень. Слід зазначити, що методика проведення лабораторного експерименту не зазнала істотних змін порівняно з тією, яка була використана в третьому розділі дисертації, коли вивчалася пізнавальна функція історичного мислення. Але цього разу як творчі задачі, так і учнівські відповіді аналізувалися з іншою метою, а саме: з метою встановлення зв'язків між аспектними проблемами історичної науки. В результаті такого аналізу була виявлена залежність між усіма аспектними проб-



Мал.3. Взаємозв'язок аспектих проблем історичної науки

ленами історичної науки, яка відображена на мал.3 /с.22/ Аналіз цієї схеми показав, що всі аспекtnі проблеми утворили чотири рівні. Так, до проблем першого рівня належить тільки одна аспектна проблема, а саме: "встановлення причинно-наслідкових зв'язків історичних подій і явищ". До другого рівня теж належить тільки одна проблема - "встановлення загальних і часткових закономірностей суспільного розвитку". Третій рівень утворюють вже п'ять проблем: "визначення наступності між фактами, подіями, явищами, епохами", "з'ясування тенденцій розвитку даного суспільного явища", "визначення соціальної суті події та явища", "визначення ступеня прогресивності історичного явища", "співвідношення явища або факту й епохи, часткового факту і загальної закономірності суспільного розвитку". І нарешті, до четвертого рівня належать сім таких проблем: "визначення типовості одиничного та масового явища", "встановлення нових фактів і явищ", "оцінка характеру і значення явищ", "з'ясування структури соціального організму і вияв взаємовідносин між групами в середині класу", "з'ясування специфіки суспільного явища й епохи, встановлення різного соціального змісту подібних явищ в різні епохи", "здобуття уроків історії з фактів минулого".

Оскільки знання формуються під час мислення, тобто свідомого засвоєння, то найважливішим засобом їх формування є пізнавальні задачі. Складність таких задач є ще одним дуже важливим показником блоку історичних знань. Це їх об'єктивна характеристика. Вона визначається декількома чинниками. По-перше, пізнавальна задача тим складніша, чим більше даних необхідно опрацювати, розв'язуючи її. Задача укладнюється також по мірі того, як збільшується кількість кроків, які необхідно зробити на шляху до рішення. І нарешті, вона тим складніша, чим більше незалежних один від одного ланцюжків умовиводів потрібно зробити, вирішуючи її. Експериментальне дослідження свідчить, що коли учні вміють оперувати двома фактами в умові пізнавальної задачі, то вони досить легко переходять до осмислення трьох, чотирьох і т.д. даних. Після того, як школярі навчаться робити висновки на підставі трьох або чотирьох даних, відбувається стрибок якісного характеру в розвитку мислення. Учні починають будувати ланцюжки умовиводів. А після того, як школярі набудуть уміння робити три або чотири такі ланцюжки, вони переходять до побудови опосередкованих умовиводів. Таким чином, виявляється можливим формування 27 ступенів складності історичних знань. Це дозволяє створювати такі творчі пізнавальні завдання,



використовуючи які у навчальному процесі, можна забезпечити поступовий перехід від засвоєння простих знань до оволодіння більш складними. Однак, при всіх своїх перевагах цей показник має і досить суттєвий недолік. Він являє собою тільки об'єктивну характеристику блоку історичних знань. Але в реальному навчанні приходить мати справу з суб'єктивно засвоєними знаннями. Ця ж сторона блоку історичних знань не піддається такому кількісному аналізу. Тому використовувати в процесі навчання показник складності історичних знань неможливо. Він не дозволяє вимірювати прогнозувати, а значить і керувати розумовим розвитком учнів. Значно краще для цієї цілі придатний такий показник блоку історичних знань, як пізнавальна самостійність учнів. На відміну від попереднього показника він є суб'єктивною характеристикою того ж таки блоку. Рівнів пізнавальної самостійності існує чотири.

1. Вміння самостійно та переконливо зробити один або декілька безпосередніх висновків на підставі одного-двох фактів в умові пізнавальної задачі.

2. Вміння зробити декілька переконливих та безпосередніх висновків на підставі декількох фактів.

3. Вміння зробити декілька опосередкованих висновків на підставі одного або декількох фактів в умові пізнавальної задачі. При цьому всі факти або висновки незалежні один від одного.

4. Вміння робити опосередковані висновки на підставі виявлення зв'язків між усіма фактами в умові пізнавальної задачі.

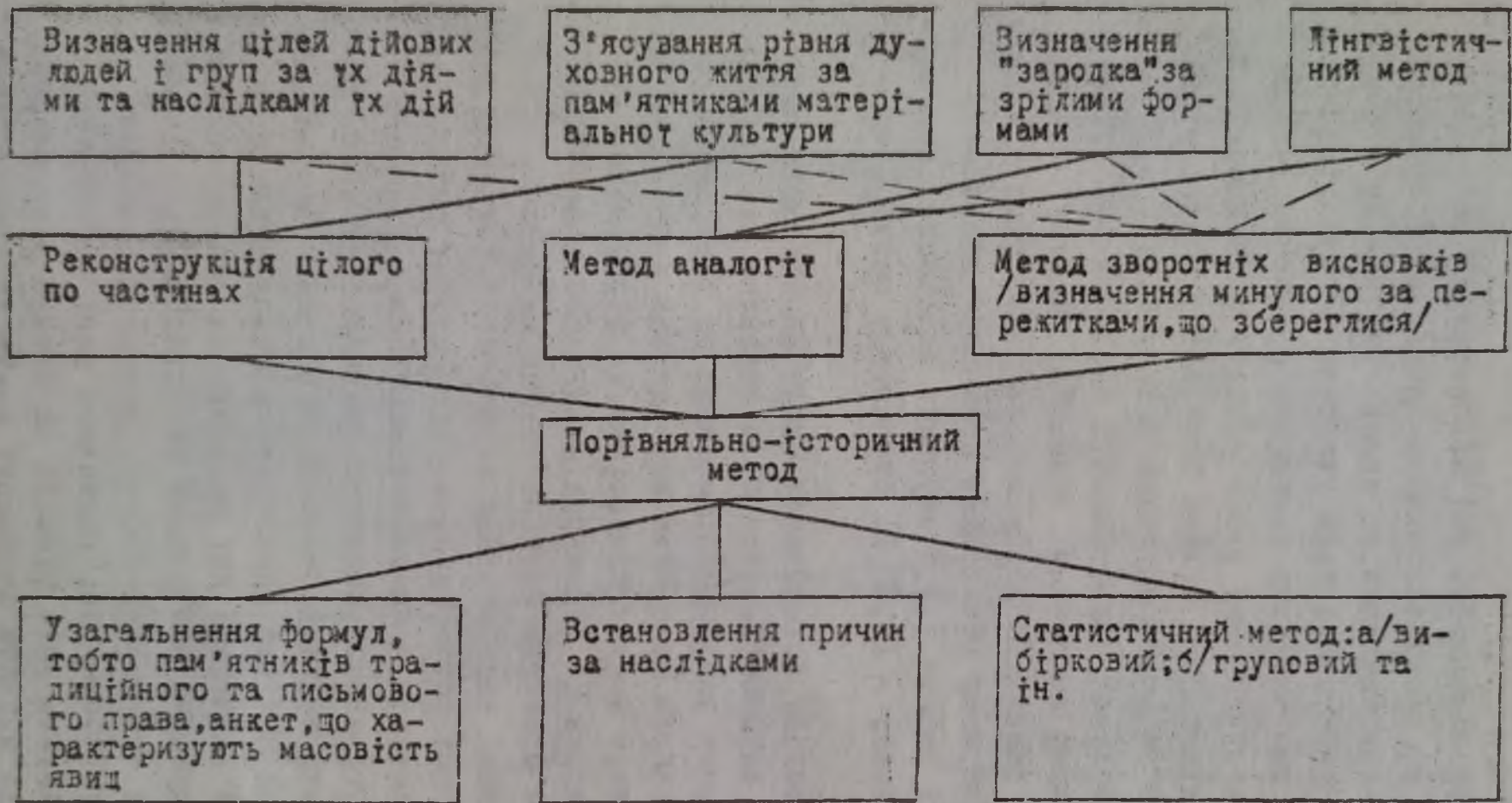
Для того, щоб встановити залежність між об'єктивними та суб'єктивними характеристиками блоку історичних знань, було проведено відповідне дослідження. Аналіз великої кількості учнівських рішень найрізноманітніших пізнавальних задач дозволив з'ясувати, що між складністю пізнавальних задач та рівнями пізнавальної самостійності учнів існує досить сувора залежність. Теоретично можливе існування 27 ступенів складності історичних знань. Але під час лабораторного експерименту з'ясувалося, що далеко не всі вони знайшли підтвердження на практиці. Виявилось, що практично можуть існувати історичні знання 1, 2, 3, 10, 11, 12, 19, 20, 21, 22, 23 та 24 ступенів складності. Якщо ж співставити складність історичних знань з рівнями пізнавальної самостійності, необхідними для їх повноцінного засвоєння, то виявиться таке. Знання 1, 2, 3 ступенів складності засвоюються при досягненні першого рівня пізнавальної самостійності. Перехід на другий рівень такої самостійності приводить до того, що починають засво-

уватися знання ІО, ІІ, ІЗ ступенів складності. Для історичних знань І9, 20, 2І ступенів складності потрібен вже третій рівень пізнавальної самостійності. А четвертому рівню такої самостійності властиві знання 22, 23, 24 ступенів складності. Привертає до себе увагу та обставина, що складність знань при переході від одного рівня пізнавальної самостійності до другого змінюється стрибками, а саме: на 3 одиниць. Така залежність існує при переході від першого рівня пізнавальної самостійності до другого та від другого — до третього. Порушується ж вона при переході від третього рівня такої самостійності до четвертого. Там ніякого кількісного розриву в складності історичних знань не виявлено, хоча якісний стрибок, безумовно, має місце. Саме ця обставина дозволяє припустити, що між першим та другим і другим та третім рівнями пізнавальної самостійності повинна існувати репродуктивна пізнавальна діяльність. Оскільки кількісного розриву, а значить, і відповідної розумової діяльності при переході від третього рівня пізнавальної самостійності до четвертого не виявлено, то можна зробити висновок про існування якогось досить специфічного явища саме серед історичних знань відповідної складності. Слід зазначити також, що зовсім не виявлено історичних знань 25, 26, 27 ступенів складності. Такі знання опинилися навіть за межами четвертого рівня пізнавальної самостійності. Але з цього зовсім не випливає висновок про те, що таких знань не існує. Можливо, вони і є, але в такій формі, яка нам ще не відома.

У шостому розділі дисертації досліджується процесуальний блок історичного мислення. Найбільш загальними його показниками є методи історичного мислення та риси творчої пізнавальної діяльності. Саме тому цей розділ складається з двох параграфів. В обох параграфах використовується такий метод дослідження, як лабораторний експеримент. В першому з них вивчається залежність між методами історичного мислення. Встановлено, що повноцінне засвоєння історичних знань відбувається лише за умови використання адекватних методів пізнавальної діяльності. В результаті аналізу учнівських рішень, отриманих під час лабораторного експерименту, було побудоване "дерево" методів історичного мислення, яке відображено на мал. 4 /с. 27/. Якщо проаналізувати отриману схему, то з'ясується, що методи мислення утворили чотири рівні. Так, на першому з них знаходяться методи: "узагальнення формул, тобто пам'ятників традиційного та письмового права, анкет, що характеризують масовість явищ", "встановлення причин за наслідками", "ста-

тистичний метод: а/вибірковий; б/груповий та ін. До другого рівня методів відійшов тільки один з них, а саме: "порівняльно-історичний метод". Третій рівень утворили три методи: "реконструкція цілого по частинах", "метод аналогії" та "метод зворотніх висновків/визначення минулого за пережитками, що збереглися". Четвертий рівень складається з таких методів, як "визначення цілей дійових людей і груп за їх діями та наслідками їх дій", "з'ясування рівня духовного життя за пам'ятниками матеріальної культури", "визначення "зародка" за зрілими формами", "лінгвістичний метод". Таким чином виявилось, що будь-яка пізнавальна задача являє собою цілу комбінацію методів мислення, якими необхідно користуватися для того, щоб її успішно розв'язати. Не засвоївши більш "простих" методів історичного мислення, неможливо перейти до більш складних. Якщо ж порівняти між собою схеми зв'язків між аспектними проблемами історичної науки та методами історичного мислення, то виявиться, що ці показники, як в першому, так і в другому випадках утворили чотири рівні. Звідси випливає, що першому рівню аспектних проблем відповідає лише перший рівень методів мислення. Те ж саме стосується і всіх інших рівнів. Таким чином, розв'язати проблему певного рівня можна, лише використовуючи метод мислення того ж таки рівня. Однак, дослідження процесуального блоку історичного мислення було б неповним, якби не були з'ясовані зв'язки між рисами творчої пізнавальної діяльності. Саме такі зв'язки і стали об'єктом дослідження в другому параграфі шостого розділу. Методика їх вивчення була аналогічною тій, яка використовувалася раніше. В результаті лабораторного експерименту було побудоване своєрідне "дерево" зв'язків між рисами творчого мислення /мал. 5. С. 29/. Аналізуючи отриману схему, можна помітити, що між рисами творчого мислення також існує досить чітка залежність. Вона складається з чотирьох рівнів. При цьому кожний з них утворюють тільки дві риси творчого мислення. Так, на першому знаходяться такі риси, як "здійснення самостійного переносу знань і умінь в нову ситуацію: а/ближню", "комбінування та перетворення раніше відомих способів діяльності при вирішенні нової проблеми". Другий рівень утворили такі риси творчого мислення, як "здійснення самостійного переносу знань і умінь в нову ситуацію: б/віддалену", "бачення нової проблеми в традиційній ситуації". На третьому рівні знаходяться такі риси: "врахування альтернатив при вирішенні проблеми" та "бачення структури об'єкта". І нарешті, четвертий рівень складається з "бачення нової функції об'єкта" та "створен-





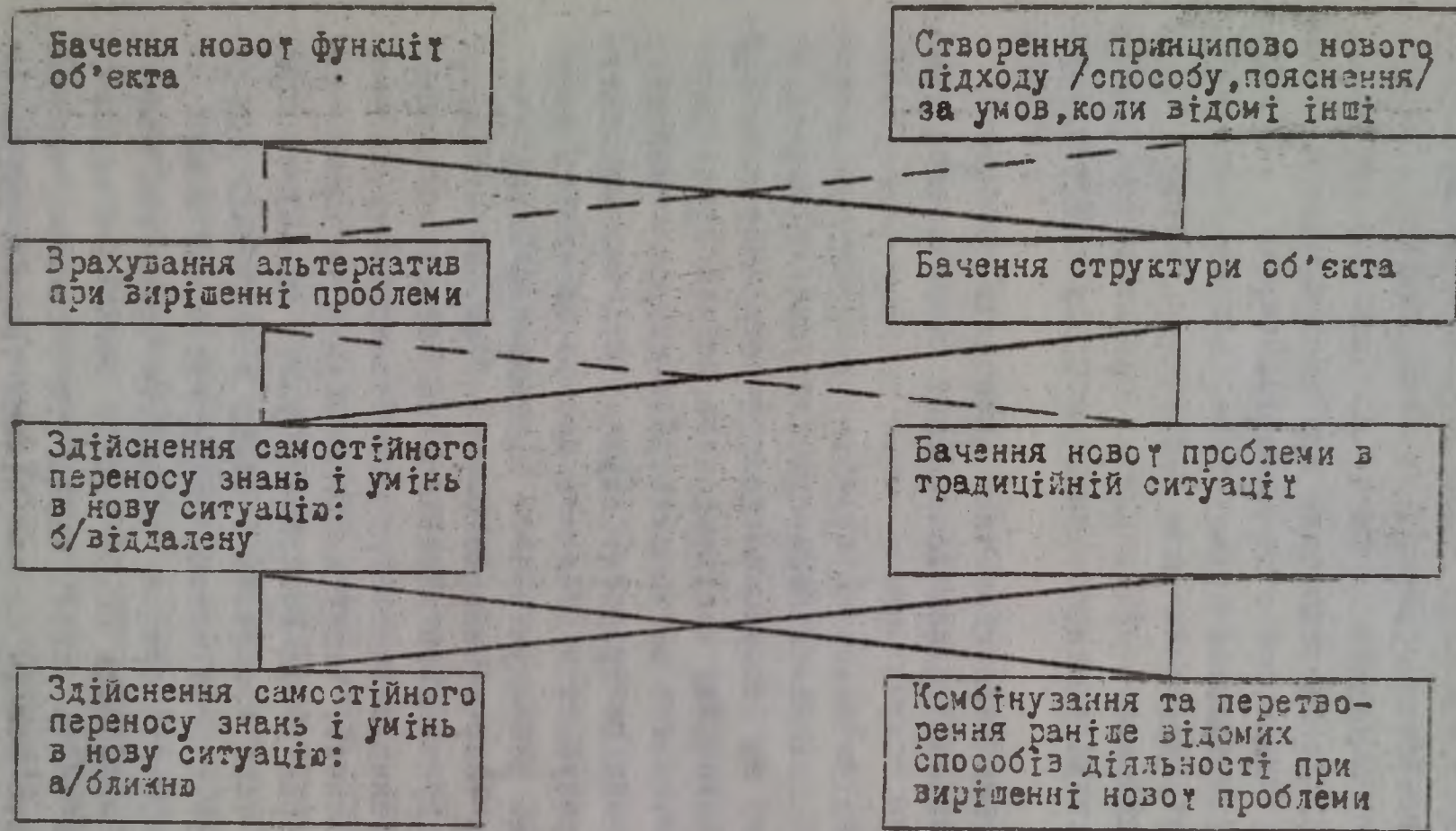
Мал.4.Взаємозв'язок методів історичної науки

ня принципово нового підходу /способу, пояснення/ за умов, коли відомі інші".

Якщо співставити всі залежності, які відбиваються зв'язками між усіма показниками як блоку історичних знань, так і процесуального блоку історичного мислення, то можна помітити, що між ними існує певна відповідність. Всі вони утворили чотири рівні показників. Виявилось, що тим чи іншим аспектом проблемам історичної науки відповідають лише певні рівні методів історичного мислення та рис творчої діяльності. Більше того, всі знайдені рівні проблем, методів та рис творчого мислення знаходяться у відповідності з рівнями пізнавальної самостійності учнів, як суб'єктивними характеристиками блоку історичних знань. Всі ці рівні можуть бути охарактеризовані також і з об'єктивного боку, тобто кількісними показниками. Так, першому рівню всіх означених показників відповідають історичні знання I, 2, 3 ступенів складності, другому - 10, 11, 12 ступенів, третьому - 19, 20, 21 ступенів, а четвертому - 22, 23, 24 ступенів.

Блок практичного досвіду історичного мислення вивчався так. На підставі виявлених закономірностей була створена відповідна методична система творчих завдань, спрямованих на формування історичного мислення школярів. Вона була впроваджена в практику навчання в загальноосвітніх школах Криворіжжя, де відбувалася її експериментальна перевірка. Ця перевірка складалася з декількох етапів і здійснювалася протягом ряду років. Так, на першому з них був проведений так званий констатуючий експеримент, докладно описаний в першому параграфі останнього, сьомого розділу дисертації. Цей експеримент здійснювався з метою встановлення первинного рівня сформованості історичного мислення школярів. Для цього використовувалися найрізноманітніші методи дослідження. Так, наприклад, цей рівень вивчався під час спостережень безпосередньо на уроках. Учнім ставилися запитання, які вимагали як репродуктивного, так і творчого оперування навчальним матеріалом. Поряд з цим проводилися і письмові контрольні роботи. Саме вони дозволяли зібрати найбільш повну інформацію. Будувалися такі роботи так, що перевіряли сформованість всіх функцій та блоків історичного мислення. Вони дозволяли вивчати здібності учнів до використання одних і тих же фактичних знань як на репродуктивному, так і на творчому рівнях. Констатуючим експериментом було охоплено приблизно 800 учнів. Перше запитання таких робіт було репродуктив-





Мал.5.Взаємозв'язок рис творчого мислення



ного характеру, а друге – творчого. Останнє запитання являло собою пізнавальну задачу. Але для того, щоб отримані результати можна було використовувати в ході подальшого дослідження, треба було виявити критерії ефективності всієї методичної системи. Стосовно репродуктивного запитання такої проблеми не виникло тому, що використовувалася звичайна для шкільної практики п'ятибальна система оцінки знань, умінь та навиків. Оскільки для оцінки рішення творчої пізнавальної задачі така система виявилася малоприматною, то була розроблена інша система критеріїв.

1. Співвідношення кількості правильних і повних рішень творчих пізнавальних задач до загальної чисельності учасників експерименту.

2. Кількісна та якісна характеристика висновків, зроблених учнями під час розв'язання кожної конкретної пізнавальної задачі.

Перший з цих критеріїв дозволяє скласти враження про розвиток умінь школярів правильно та повно розв'язувати пізнавальні завдання, спрямовані на формування історичного мислення. Другий свідчить про ті зміни, які мають місце в кожній групі школярів, особливо серед тих, хто ще не вміє розв'язувати творчі завдання, але намагається це зробити. Одержані під час констатувального експерименту результати свідчать про те, що навіть найбільш підготовлені до репродуктивного відтворення знань учні часто не можуть їх творчо використовувати. Так, наприклад, якщо з питанням репродуктивного характеру на "відмінно" вপরалися 16,6% всіх учасників констатувального експерименту, то тільки 8,5% із чисельності відмінників змогли розв'язати пізнавальне завдання. Серед добре встигаючих учнів кількість правильних рішень майже така ж сама, як і серед відмінників. Але якщо серед відмінників зовсім немає таких учнів, які б не спробували розв'язувати пізнавальну задачу, то серед так званих хорошистів таких виявилось 22,6% від їх загальної кількості. Це свідчить про те, що навіть серед підготовлених школярів дуже багато тих, хто зовсім не має ніяких творчих умінь та навиків. Дуже велику частку школярів складають ті з них, хто намагався розв'язувати творчі пізнавальні завдання, але не зміг в достатній мірі здійснити свій намір. Такі учні зробили лише деякі недостатньо аргументовані висновки. При цьому особливу увагу привертає та обставина, що серед них майже стільки

ж відмінників, скільки і хорошистів. Ця обставина є підтвердженням того, що наявність фактичних знань ще не гарантує творчого їх використання. Таким чином, кількісний аналіз результатів констатуючого експерименту свідчить про те, що основним недоліком у всіх групах школярів є відсутність уміння творчо використовувати набуті знання. Учні не вміють аналізувати, робити висновки, доводити власну точку зору. Під час констатуючого експерименту всі необхідні для розв'язання пізнавальної задачі висновки зуміли зробити лише 3,5% від загальної чисельності учасників. В більшості випадків школярі здійснювали підміну тези, тобто, розв'язуючи пізнавальні завдання, вони доводили зовсім не те, що вимагалось.

У другому параграфі цього ж розділу описані методичні варіанти використання творчих пізнавальних задач безпосередньо у навчальному процесі, тобто розкривається методика формування історичного мислення учнів. Для того, щоб отримати більш достовірні дані, були виділені експериментальні і контрольні класи. В перших з них була впроваджена методична система формування історичного мислення, а в других – навчальний матеріал вивчався звичайними методами. В контрольних класах навчалось 143 учні, а в експериментальних – 719. Таким чином, загальна чисельність школярів, охоплених експериментальним дослідженням, дорівнювала 862.

У третьому параграфі сьомого розділу здійснено аналіз результатів експериментального навчання. Для цього після його завершення був зроблений другий контрольний зріз знань, умінь та навиків школярів. Кількість відмінників, хорошистів, посередньо встигаючих та невстигаючих учнів як в контрольних, так і в експериментальних класах була приблизно однаковою. Саме це, на нашу думку, забезпечує достовірність результатів експериментального навчання. При цьому навіть побудова зрізових контрольних робіт, які пропонувалися учням після завершення дослідження, була аналогічною тим, що використовувалися під час констатуючого експерименту. Отримані результати узагальнені у відповідних статистичних таблицях. Якщо порівняти між собою наслідки зрізових контрольних робіт, одержані під час констатуючого експерименту, з тими, що мають місце в контрольних класах після завершення експериментального навчання, то можна помітити, що в розвитку історичного мислення учнів майже ніяких зрушень не відбулося. Але якщо взяти до уваги ті результати, які мали місце в експериментальних класах, то можна зробити висновок, що ціле-

спрямована робота по формуванню історичного мислення школярів привела до значних зрушень в розвитку розумових здібностей учнів. Причому, ці зрушення мають місце як на репродуктивному, так і на творчому рівнях. Так, кількість відмінних відповідей на репродуктивне запитання збільшилася майже в два рази порівняно з констатуваним експериментом. Аналіз отриманих результатів дозволяє стверджувати, що розумові структури, властиві історичному мисленню, стихійно не утворюються. В разі відсутності цілеспрямованої роботи по їх розвитку мислення школярів навіть деградує. Якщо брати до уваги повні і правильні відповіді творчого характеру, то їх чисельність наприкінці експериментального навчання виросла майже в 6 разів порівняно з констатуваним експериментом. певний інтерес становлять також і ті процеси, які відбуваються в різних групах учнів, особливо серед тих, хто ще не зміг, але намагається розв'язувати творчі пізнавальні завдання. Відзначимо, що відмінники швидше за інших опановують розумові структури, властиві історичному мисленню. Серед добре встигаючих учнів ці процеси йдуть дещо повільно. Але найбільш разючі зрушення відбуваються серед тих учнів, які дають неповні і недостатньо правильні рішення творчих задач. Так, у школярів, які напередодні експериментального навчання досягли другого рівня пізнавальної самостійності, досить швидко формувалися розумові структури, властиві третьому рівню такої самостійності. При цьому своєрідною зоною найближчого розвитку серед відмінників був саме перехід від другого рівня пізнавальної самостійності до третього. А такою зоною серед інших учнів був перехід від першого рівня до другого рівня пізнавальної самостійності. Грунтуючись на результатах експериментального дослідження, можна зробити висновок про те, що запропонована методична система формування історичного мислення школярів приводить до поліпшення ефективності навчально-пізнавальної діяльності, поглиблює диференціацію учнів за рівнями розумового розвитку і тим самим сприяє більш глибокому розвитку їх природних розумових здібностей. При цьому не відбувається руйнування програмного матеріалу, оскільки запропонована методична система створює всі можливості для того, щоб кожен з учнів працював на тому рівні мислення, на який він здатен в той чи інший момент навчання.

Ця темі дисертації надруковано 31 наукову працю загальним обсягом більше 57 друкованих аркушів.



## Книги

- ✓ 1. Історія Криворіжжя: Навчальний посібник з історії для учнів 8-11 класів загальноосвітніх учбових закладів. - Дніпропетровськ: Січ, 1992. - 9,7 др. а.
- ✓ 2. Педагогічні умови формування історичного мислення учнів: Науково-методичне видання. - Дніпропетровськ: Пороги, 1994. - 8,2 др. а.
- 3. Методичні умови формування історичного мислення старшокласників: Навчально-методичний посібник. - Кривий Ріг, 1995. - 7,1 др. а.

## Брошури

- ✓ 4. Применение познавательных заданий и задач на уроках истории СССР. УИИ класс. - Донецк, 1984. - I, 25 п. л.
- 5. Методические указания к использованию познавательных заданий и задач в процессе обучения. - Донецк, 1989. - I, 25 п. л. - / В соавторстве /.
- 6. Формирование идейно-политической убежденности старшеклассников. - Кривой Рог, 1989. - 2,0 п. л. - / В соавторстве /.

## Статті

## в наукових виданнях

- ✓ 7. Использование познавательных заданий и задач // Преподавание истории в школе. - 1981. - № 6. - 0,7 п. л.
- ✓ 8. Статистичний матеріал на уроках історії // Радянська школа. - 1984. - № 4. - 0,5 др. а.
- ✓ 9. Учить работать с цифрами // Преподавание истории в школе. - 1984. - № 4. - 0,5 п. л.
- 10. Ростити оправжніх господарів країни // Радянська школа. - 1988. - № 4. - 0,5 др. а.
- 11. Вчити мислити історично // Радянська школа. - 1989. - № II. - 0,5 др. а.
- 12. Самостоятельная работа школьников при изучении новейшей истории // Преподавание истории в школе. - 1989. - № 3. - 0,5 п. л.
- ✓ 13. Нужен новый учебник // Народное образование. - 1990. - № 5. - 0,2 п. л.
- 14. Жива мова історії // Радянська школа. - 1991. - № 3. - 0,5 др. а.
- ✓ 15. На шляху до підручника з історичного краєзнавства // Підна школа. - 1991. - № 10. - 0,5 др. а.
- ✓ 16. Від вибору цілей до перевірки результатів // Підна школа. - 1994. - № I-2. - 0,5 др. а.

17.Обобщение знаний в процессе обучения как фактор получения нового знания//Вопросы педагогики высшей и средней школы.-Кривой Рог,1994.-0,5 п.л.

✓18.Оцінювальна функція історичного мислення як досвід емоційної пізнавальної діяльності //Активизация учебной деятельности школьников.-Кривой Рог,1995.- 0,5 п.л.

✓19.Об'єктивні та суб'єктивні характеристики історичних знань школярів //Индивидуальный подход в подготовке будущего учителя.-Кривой Рог,1995.- 0,5 п.л.

#### Депоновані праці

✓20.Построение системы познавательных задач по теме.-Донецк, 1985.- Деп. в ОЦНИ "Школа и педагогика" МП и АПН СССР 29.07.85 № 135-85.- 1,0 п.л.

21.Формирование познавательных умений у школьников.-Кривой Рог,1990.-Деп. в ОЦНИ "Школа и педагогика " МП и АПН СССР 29.12.90 № 415-90.-14,5 п.л. - /В соавторстве/.

22.Развивать мышление учеников //Обучение истории в школе и историческое сознание школьников.-Донецк,1991.-Деп. в ОЦНИ "Школа и педагогика" МП и АПН СССР 10.10.91 № 188-91.-0,5 п.л.

#### Тези доповідей на наукових конференціях

23.Историческое мышление как исследовательская проблема // Совершенствование учебно-воспитательного процесса в школе и педвузе.-Кривой Рог,1990.-0,2 п.л.

24.Перестройка образования и проблемы дидактической типологии уроков //Учитель и общество:Опыт,проблемы и поиски.-Измаил, 1990.-0,2 п.л.

25.Подготовка будущих учителей к проблемному обучению в школе //Проблемы подготовки учителей в условиях перестройки средней и высшей школы.-К.,1990.- 0,2 п.л.

26. Социализация личности школьника и некоторые проблемы исторического образования //Социально-педагогические проблемы воспитания детей и учащейся молодежи.-Запорожье,1991.-0,2 п.л.

✓27.Розвиток мислення школярів і творча майстерність вчителя //Формування професіоналізму майбутніх педагогів в умовах педагогічного вузу.-Кривий Ріг,1992.- 0,2 др.а. - / У співавторстві/.

28.Екологічне виховання на уроках історії //Тези доповідей Міжнародного екологічного фестивалю.-Кривий Ріг,1993.-0,2 др.а.

29. Інтеграція змісту освіти і розумова діяльність школярів // Інтеграція елементів змісту освіти: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. - Полтава, 1994. - 0,2 др. а.

30. Формувати історико-педагогічне мислення студентів // Історія і сучасність педагогічної освіти в Україні. - Глухів, 1994. - 0,2 др. а.

31. Г.С.Сковорода в шкільному курсі історії // Філософська, педагогічна та літературно-мистецька спадщина Г.С.Сковороди і сучасність: Матеріали Всеукраїнських міжвузівських сквородадинських читань з нагоди 200-річчя з дня смерті мислителя. - Кривий Ріг, 1994. - 0,2 др. а.



## Annotation

Komarov V.A. "Method conditions for development of historical thinking for pupils in the process of study."

Dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences on speciality 13.00.02.- Method of teaching history.

The main subject is the definition of historical thinking of pupils, it's functions & structure; laws of development of selective, cognitive, estimative functions, and also sets of knowledge, the processional set and the set of practical experience of historical thinking. It is determined, that if the conformity of natural laws formation of all parts of historical thinking is observed this theory will facilitate the improvement of effectivity of study. Otherwise, the thinking activity of pupils will get worse.

## Аннотация

Комаров В.А. "Методические условия формирования исторического мышления учащихся в процессе обучения". Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.02 - методика обучения истории.

Защитается определение исторического мышления учащихся, его функции и структура; закономерности развития избирательной, познавательной, оценочной функций, а также блоков знаний, процессуального блока и блока практического опыта исторического мышления. Установлено, что соблюдение закономерностей формирования всех составных частей исторического мышления методической системы будет способствовать повышению эффективности обучения. В противном случае наблюдается деградация мыслительной деятельности учащихся.

Ключові слова: історичне мислення, його функції: вибіркова, пізнавальна, оцінювальна; блоки історичного мислення: блок знань, процесуальний блок, блок практичного досвіду.

**Методичні умови формування.**

**Історичного мислення учнів у процесі навчання.**

Підписано до друку 8.10.96р. Формат 60x84 1/16.  
Папір писальний. Друк офсетний. Умовн. друк. арк. 2,09.  
Тираж 100 екз. Зам. № 3507.  
Криворізька міська друкарня,  
324200, м. Кривий Ріг, ГСП-3, пр. Металургів, 28.