

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИЗНАЧЕННЯ ЦІЛЕЙ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ**

**УДК 372. 894**

**О. Ф. Турянська**

Закономірні зв'язки, що існують між комплексним характером змісту історичної освіти й комплексним характером його результатів, виявляються в характері дидактичних завдань історії як навчального предмета. Мета ж процесу завжди є її результатом, що спочатку існує лише в думках і тільки потім утілюється в життя. Психологічні результати особистісно орієнтованого навчання історії в школі ми розуміємо як комплексну актуалізацію потреб і здібностей особистості, як розвиток в учнів усіх видів інтелекту, що притаманні людині; а також як становлення позитивної “Я-концепції” кожного учня, яка забезпечить його почуття самоповаги, відчуття визнання іншими людьми, процес самоідентифікації. Отже, проблема полягає у тому, щоб винайти такі способи визначення учителем мети кожного уроку, які б, з одного боку, відповідали характеру історичного матеріалу, а з іншого – потребам і здібностям особистості, що навчається.

Якщо освітньо-виховний процес на уроках історії стратегічно має особистісно орієнтовану спрямованість, то й конкретні тактичні завдання цього процесу мають бути спрямовані на актуалізацію, задоволення й розвиток особистісних психологічних і духовних потреб і здібностей учнів. А також вони будуть спрямовані на створення умов для самовизначення й самовдосконалення кожного учня, на розвиток усіх видів його інтелекту: академічного, практичного, творчого (креативного), емоційного та соціального. Такий підхід до визначення завдань історичної освіти, що характеризується не предметною, а особистісною спрямованістю, дозволяє виявити весь освітньо-виховний потенціал історичного матеріалу, розкрити не тільки його предметні, конкретно-історичні смисли, але й моральні, й естетичні, і соціальні й

психологічні, і особистісні сенси минулого з тим, щоб навчання історії в школі стало засобом морального, духовного зростання юної особистості.

Способи історичного пізнання, які дозволяють сприйняти історичний факт в єдності його “трансісторичних начал” – пізнавального, етичного, естетичного, – забезпечують адекватне усвідомлення й переживання “історичного”, тобто “зустріч” підлітка з минулим. Ця зустріч, як стверджують науковці, за своїм характером є глибоко особистісною, інтимною, душевною й натхненною. Вона розбурхує розум, порушує уяву, будить від повсякденності. Силою емоційних переживань, через механізм “ототожнення” вона “укорінює”, “прив’язує” школярів до світу, до життя, до рідної країни й свого майбутнього як частини єдиного історичного потоку. Таким чином, головна стратегічна мета шкільної історичної освіти полягає в тому, щоб на уроці історії забезпечити кожному підліткови через пізнання минулого перш за все “зустрітися” із самим собою, зі своїм духовним світом, а отже зі своєю особистістю.

Педагогічно організований процес збагнення минулого тільки тоді стає особистісно орієнтованим, коли перетворюється на засіб усвідомлення і переживання кожним школярем сенсів людського буття. А в співвідношенні з ними – у засіб усвідомлення власних життєвих сенсів і цінностей, можливостей і обмежень. К. Юнг писав, що вічні істини не можуть передаватися механічно, але в кожному епоху повинні знов народжуватися з людської душі [1, с. 138]. Отже, ми вважаємо, що слід розрізняти стратегічну спрямованість і тактичні цілі шкільної історичної освіти.

Стратегічна мета особистісно орієнтованого навчання історії в школі полягає в тому, щоб уроки історії стали тим чарівним дзеркалом, яке, відображаючи минуле всього світу й рідної країни, показало б учням обличчя справжньої Людини, відкрило б їм сенс поняття “людяність” у вимірюваннях історичного часу й простору. Щоб поступово, пильно вивчаючи, “вдивляючись” у минуле, школярі знайшли, побачили в чарівному дзеркалі історії межі свого власного образу. Щоб збагнули контури своєї Особистості, що виявляється як така, що за загальною природою своєю належить Людству, а

за індивідуальними, особливими рисами – народів своєї країни. У цій логіці шкільна історична освіта перетворюється на систему народження внутрішнього сенсу культури, вираженої в історичній пам'яті людства, у духовних глибинах особистості, яка стає собою. Інакше кажучи, особистісно орієнтована історична освіта – це така освіта, “яка звернена до людини й наповнена людськими сенсами” [2, с. 6].

Щоб бути досяжним, загальний стратегічний орієнтир педагогічного процесу повинен знайти свій відбиток у тактичних цілях історичної освіти. Тактичні цілі історичної освіти визначаються, виходячи з таких двох моментів: перший і головний полягає в тому, що курс історії в основній школі як засіб особистісного розвитку школярів спрямовано на задоволення духовних потреб і виявлення інтелектуальних здібностей, властивих за своєю природою підліткам 10–15 років; другий момент полягає в тому, що історична освіта тоді тільки стане засобом особистісного розвитку, коли в її змісті будуть закладені компоненти, що відповідають духовним потребам і здібностям особистості, яка створюється.

Ураховуючи, що, за даними психологічної науки, єдина, цілісна, “монолітна” особистість виявляє себе через комплекс особистісних взаємин (С. Рубінштейн) [3, с. 329], через різні види здібностей і відповідних до них видів діяльності (А. Леонтьєв, Е. Муньє,) [4, с. 102] і видів інтелекту (Р. Стернберг) [5, с. 93], через різні особистісні позиції (В. Франкл) [6, с. 49, 51], педагогічний процес повинен бути спрямований на системне вирішення таких завдань:

по-перше, на актуалізацію всієї системи духовних потреб, здібностей і відповідних особистісних ставлень учнів до дійсності (пізнавальне, етичне, естетичне, пошукове, практичне, міжособистісне);

по-друге, на комплексну організацію всіх видів навчальної діяльності (пізнавальна, етична, естетична, творчо-пошукова, практична, соціальна) як спосіб задоволення духовних потреб і виявлення здібностей школярів;

по-третє, на самовизначення учнів за різними особистісними позиціями (образ соціального Я, образ реального Я, образ ідеального Я тощо);

по-четверте, на створення таких умов у навчанні, щоб учень мав можливість обирати той спосіб самореалізації, який би приводив його до успіху в навчанні, до усвідомлення власної сили, до відчуття самоповаги.

При цьому тактичні завдання за своїми масштабами можуть визначатися як на рівні окремого історичного курсу, так і на рівні вивчення конкретної історичної теми, що включає кілька уроків, і навіть на рівні одного уроку або конкретної педагогічної ситуації, яка склалася на цьому уроці.

Виходячи зі всього вищесказаного, ми виділяємо такі підходи до визначення тактичних завдань історичної освіти.

Пізнавальні завдання – їх формулювання відповідає на питання: що в історії як в елементі загальнолюдської й національної культури є таке, що необхідно знати учневі цього віку для того, щоб у нього сформувалося ціннісне ставлення до історичного пізнання на цьому конкретному уроці або при вивченні цієї теми, курсу. Яка подія або їх взаємозв'язок з цією темою відповідають пізнавальним інтересам підлітків, можуть викликати їхнє безпосереднє прагнення до знань, актуалізувати пізнавальне ставлення до дійсності. Пізнавальні завдання відповідає на питання: що в минулому людства (всесвітня історія), в історії моєї країни (вітчизняна історія) є цікавим для підлітків; які питання до минулого, які сенси історичного адекватні психологічним і духовним потребам підлітків; яка інформація, ставши предметом пізнавальної діяльності, стане засобом розвитку їхніх пізнавальних інтересів до минулого, і через це стане засобом розвитку їхнього академічного інтелекту, їхньої особистісної позиції: “Я – історик”, “Я – людина, яка прагне пізнати історію”.

Розвивальні завдання – їх формулювання дозволяє вирішити таке:

1) які засоби й способи дії мають учні привласнити під час “зустрічі з історичним”, у процесі праці з різними засобами навчання (працювати з історичною картою, текстом підручника, текстом історичного документа,

ілюстрацією, репродукцією, користуватися схемою або складати таблицю, володіти словом). Інакше кажучи, розвивальне завдання визначає, що саме можна робити на уроках історії, які нові, необхідні й цікаві способи діяльності опанувати, щоб у результаті системних зусиль підліток міг сказати про себе: “це я робити вмію”. Формулюючи розвивальне завдання в конкретному класі, учитель повинен давати собі звітувати, чи зможуть учні певного віку в результаті виконання цього практичного завдання винести з собою зі школи переживання, які властиві людині після добре зробленої праці – радість досягнення. Хай це буде маленька радість, хай тільки на сьогодні, але радість, а не спустошеність або втома, або досада від безплідних зусиль. Формулюючи практичне завдання, учитель повинен мати на увазі, з одного боку, матеріалізований (у вигляді плану, схеми, таблиці...) результат практичної діяльності кожного школяра, а з іншого – її позитивний психологічний підсумок у вигляді особистого образу: “Я – умілий”;

2) вирішення яких проблем на цьому історичному матеріалі повинно відбутися, щоб школярі виявили свої інтелектуальні й розумові здібності, творчо-пошукову активність. Інакше кажучи, формулювання цього завдання містить відповідь на питання: яку навчально-історичну проблему учні зможуть вирішити на цьому уроці, щоб отримати досвід творчо-пошукової діяльності, переконалися у своїй творчій активності й власній спроможності, додати до особистого образу такий позитивний штрих, як образ “Я – здатний вирішувати проблеми”.

Виховні завдання – їх формулювання відповідає на питання: які етико-естетичні смисли минулого можуть пережити учні, вивчаючи історію, які “уроки” історії їм слід засвоїти як елементи історичної пам’яті свого народу, а які – як елементи загальнолюдської пам’яті. Визначити, які з цих сенсів актуальні для сучасного життя, виходячи з позицій “Я – людина”, “Я – особистість”, “Я – патріот” тощо. Інша частина виховного завдання відображає потребу учнів у спілкуванні, нагальну необхідність засвоїти норми й техніку взаємодії з іншими людьми. Його формулювання визначає: які норми взаємодії,

яку техніку спілкування слід засвоїти на цьому уроці, що робить взаємодію приємною й комфортною. Воно спрямоване на те, щоб допомагати учням відзначити й усвідомити, яка поведінка призводить до дискомфорту та напруження в спілкуванні. Інтерактивні технології при цьому відбираються відповідно до інших дидактичних цілей процесу й виходять із структурно-функціонального аналізу змісту історичного матеріалу теми.

Таким чином, тактичні завдання шкільної історичної освіти виражають освітню, виховну й розвивальну функції шкільного предмета “Історія” та особистісно орієнтовану спрямованість педагогічного процесу навчання історії в школі.

Історія як елемент загальнолюдської й національної культури через свою фактичну невичерпність і смислове різноманіття не може бути в школі тим предметом, який вивчається як закони природного світу, світу природи. Тому, визначаючи підходи до формулювання завдань історичної освіти, ми виходимо, з одного боку, з принципів особистісно орієнтованого навчання, а з іншого – з особливостей самої історичної інформації, щоб якомога ефективніше реалізувати її духовний потенціал, унікальний за своїми культурологічними й виховними можливостями.

У методичній науці існує спеціальна технологія визначення дидактичних завдань уроку, теми, курсу, предмета, яка здійснюється шляхом проведення структурно-функціонального й структурно-методичного аналізів історичного матеріалу. Основу цієї технології було закладено відомим радянським методистом П. Горою. Він ще на рубежі 70–80-х років минулого століття виявив спосіб, застосовуючи який, учитель може адекватно визначити в історичному матеріалі головне й на цій основі визначити та сформулювати основну дидактичну мету й дидактичні завдання уроку.

Логічну обробку історичного матеріалу, у процесі якої вчитель визначає в ньому головні структурні компоненти (історичні факти, поняття, зв’язки), учений назвав структурним аналізом матеріалу. Структурний аналіз

історичного матеріалу проводиться у двох напрямках: функціональному й методичному.

Процес визначення освітньо-виховного потенціалу історичного матеріалу, головних історичних фактів, теоретичних положень, висновків і узагальнень П. Гора назвав функціональним аналізом [7, с. 25]. Саме на основі функціонального аналізу історичного матеріалу вчений-методист рекомендував учителям визначати освітньо-виховні завдання уроку [Там само, с. 26]. Таким чином, П. Гора описав ті логічні механізми, які складають основу аналітичної діяльності вчителя з навчальною інформацією й стають основою визначення цілей уроку. Він визначив структурно-функціональний аналіз як логічну обробку історичного матеріалу з метою виявлення в ньому структурних елементів історичної інформації, різних за своїми освітньо-виховними функціями. З тих пір структурно-функціональний і структурно-методичний аналізи широко застосовуються в педагогічній практиці як засоби визначення функціональних можливостей історичного матеріалу й головних методичних завдань уроку (пізнавальної, розвивальної, виховної), а також адекватних методів і прийомів реалізації цього освітньо-виховного й духовного потенціалу історії.

Проте виявлення під час структурного аналізу лише головних фактів, нових понять, історичних зв'язків і світоглядних ідей обмежувало структурно-функціональний і структурно-методичний аналіз у галузі лише одного, а саме інформаційного компонента змісту історичної освіти.

Особливість нашого особистісно орієнтованого підходу полягає в тому, що ми процес визначення освітньо-виховного потенціалу та функціональних можливостей історичного матеріалу розуміємо ширше, ніж П. Гора, оскільки як зміст історичної освіти ми розуміємо не лише історичну інформацію, а й інші компоненти, а саме: уміння, досвід емоційно-ціннісних ставлень, досвід вирішення проблем тощо.

Головним критерієм відбору різних компонентів змісту історичної освіти є, на нашу думку, їх здатність актуалізувати й відповідати психологічним і

духовним потребам підлітків (а саме: у пізнанні минулого, у продуктивній діяльності, у творчо-пошуковій активності, в емоційній насиченості буття, у спілкуванні, визнанні, самовизначенні й самореалізації, самоідентифікації й самоповазі).

У зв'язку з цим ми розуміємо під структурно-функціональним аналізом логічну обробку всього методичного комплексу до уроку історії. Вона включає: ознайомлення вчителя з програмою, співвідношення її з результатами аналізу тексту підручника, аналізу додаткового матеріалу, історичних документів, карт, ілюстрацій, інших видів наочності й засобів навчання, які дозволяють визначити, що з цього комплексу дає можливість реалізувати освітню функцію, що – розвивальну, а що – виховну. Структурно-функціональний аналіз спрямований на вирішення питань: які компоненти цього змісту дозволять актуалізувати й задовольнити вищеназвані психологічні й духовні потреби особистості школяра, у системі актуалізувати його емоційно-ціннісні відносини й розвинути провідні види інтелекту шляхом організації відповідних видів навчальної діяльності. Розгортаючи такий підхід у логіці особистісно орієнтованого навчання історії, ми пропонуємо за допомогою структурно-функціонального аналізу проводити логічну обробку історичного матеріалу і засобів навчання таким чином, щоб висвітлити те, що в них адекватно до духовних і психологічних потреб особистості, те, що стане в історичному пізнанні засобом особистого розгортання учнів, засобом їхнього самовизначення й самореалізації, тобто визначаємо освітньо-виховні й розвивальні функції загального змісту уроку. А саме:

1) пізнавальну функцію й адекватний до неї інформаційний компонент змісту освіти, що складається з фактів, понять, зв'язків, конкретно-історичних смислів; оскільки пізнавальну потребу особистості можна розвивати й актуалізувати, тільки реалізовуючи пізнавальну функцію змісту історичної освіти через адекватний до неї інформаційний компонент змісту освіти, що складається з фактів, понять, зв'язків, конкретно-історичних сенсів;



2) дієву (розвивальну) функцію й адекватний до неї операційний компонент змісту історичної освіти, що складається із загальних та предметних умінь, оскільки потребу в активній і продуктивній діяльності можна розвивати й актуалізувати, тільки реалізуючи розвивальну (діяльнісну) функцію історичної освіти на основі операційного компонента змісту історичної освіти, який складається із загальних і предметних умінь;

3) креативну (розвивальну) функцію й адекватний до неї творчо-пошуковий компонент змісту історичної освіти, що складається з досвіду вирішення навчальних проблем на історичному матеріалі;

4) ціннісно й особистісно орієнтуючу (виховну) функцію та адекватний до неї ціннісно-смісловий (емоційно-оцінний) компонент змісту історичної освіти, що складається з досвіду переживання морально-етичних та естетичних смислів минулого;

5) соціалізуючу функцію й адекватний до неї комунікативний компонент змісту історичної освіти, що складається з норм і технік спілкування учнів у навчанні, тому що соціальні потреби учнів у навчанні можуть бути задоволені тільки через засвоєння комунікативного компонента.

Таке проведення структурно-функціонального аналізу дозволяє вчителю структурувати зміст історичної освіти відповідно до його освітньо-виховних функцій, які є адекватними до духовних і психологічних потреб особистості, з одного боку, і відповідають об'єктивному освітньо-виховному потенціалу історії, – з іншого.

Другою важливою операцією для визначення дидактичних цілей уроку є структурно-методичний аналіз. Зазначимо, що основу цієї операції виявив знову ж таки П. Гора [7, с. 39]. Структурно-методичний аналіз історичного матеріалу, за твердженням методиста, спрямований на виявлення й вибір адекватних характеру історичної інформації методів і прийомів діяльності вчителя й учнів. У своїх працях П. Гора переконливо розкрив об'єктивно існуючий взаємозв'язок між характером історичної інформації (фактична, теоретична) і прийомами, засобами організації діяльності вчителя й учнів.

Проте у техніці проведення структурно-методичного аналізу історичного матеріалу, яка була запропонована вченим, як предмет аналізу розглядався лише інформаційний компонент змісту історичної освіти.

Використовуючи ідеї науковця, ми розробили техніку проведення структурно-методичного аналізу історичного й дидактичного матеріалів уроку відповідно до особливостей особистісно орієнтованого навчання.

Наша позиція полягає в тому, щоб проводити структурно-методичний аналіз слід відповідно до запропонованої нами вище техніки й за схемою проведення структурно-функціонального аналізу теми. Спочатку вчитель під час структурно-функціонального аналізу визначає структурні елементи змісту історичної освіти цієї теми, а потім під час структурно-методичного аналізу вибирає адекватні щодо них методи, прийоми й засоби навчання. Ми стверджуємо, що між структурними компонентами змісту історичної освіти й методами, засобами та прийомами навчання існує закономірний зв'язок, у якому відображено їхню взаємозалежність і взаємозумовленість, але теоретичне обґрунтування цієї думки буде зроблено нами нижче, у розділі про методи особистісно орієнтованого навчання історії в школі.

Отже, у процесі структурно-методичного аналізу історичного й дидактичного матеріалів уроку вчитель проводить відбір адекватних методів, прийомів і засобів навчання.

Таким чином, на основі проведення структурно-функціонального і структурно-методичного аналізів історичного матеріалу вчитель визначає основні цілі уроку. Послідовність здійснення цих операцій учителем, що було визначено в процесі досліджень, така:

у процесі структурного аналізу вчитель виділяє структурні компоненти змісту історичної освіти в межах цієї теми;

у процесі функціонального аналізу визначає функціональні можливості кожного з компонентів змісту освіти;

виконуючи структурно-методичний аналіз теми, вибирає адекватні щодо змісту освіти методичні шляхи викладання й засвоєння кожного компонента;

на цій основі формулює пізнавальну, розвивальну й виховну мету уроку.

Аналіз педагогічного досвіду засвідчив, що структурно-функціональний і структурно-методичний аналізи історико-дидактичного матеріалу можна використовувати на різних рівнях узагальнення: поурочному, тематичному, курсовому, предметному.

### **Список використаної літератури**

1. Юнг, К. Конфликты детской души / Карл Густав Юнг // Психология личности : хрестоматия / ред.-сост. Райгородский Д. Я. – Самара : Бахрах-М, 2004. – Т. 1. – С. 138.
2. Бондаревская, Е. В. Личностно ориентированный образовательный процесс : сущность, содержание, технологии / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д : Феникс, 1995. – С. 6.
3. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с. – (Серия “Мастера психологии”).
4. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – С. 102.
5. Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. – СПб. : Питер, 2002. – С. 93.
6. Франкл, В. Человек в поисках смысла : Сборник / В. Франкл ; пер. с англ. и нем. / общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1990. – С. 48, 51, 114.
7. Гора, П. В. Повышение эффективности обучения истории в школе / Петр Васильевич Гора. – М. : Просвещение, 1988. – С. 25.

*Рецензент: доктор психологічних наук, професор Сафін О. Д.*