

3. Гольдфаин И. Одна особенность исторических романов // История. 1997. № 24. С.16.
4. Сердюк Т.Г. К вопросу об отношении истории к искусству // ПИШ. 1998. № 5.
7. Сенявская Е. Художественная литература как исторический источник // История. Первое сентября. № 44 (23-30 ноября). 2001.
8. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе. М., 2000.

Протасова И.А. (Екатеринбург)
Формирование прогностических умений будущих учителей истории
как условие, обеспечивающее их готовность
к инновационной деятельности

Происходящие в настоящее время в системе школьного исторического образования инновационные процессы предопределили необходимость реализации современным педагогом исследовательской функции его профессионально-педагогической деятельности. Такая деятельность включает в себя не просто умение внедрить в практику результаты современных психолого-педагогических исследований, что бесспорно немаловажно, но и умение разработать, освоить и использовать педагогические новшества (технологии, теории, концепции). Это многокомпонентное умение, в свою очередь, предполагает владение педагогом целым рядом таких востребованных в настоящее время умений как: осуществлять диагностику и прогнозирование педагогического явления, конструировать учебно-воспитательный процесс на основе разработанной программы, отслеживать ход и результаты внедрения новшества, осуществлять коррекцию и рефлекссию инновационных действий.

Становление педагога как субъекта инновационной деятельности, формирование готовности к восприятию, оценке и реализации педагогических инноваций, вовлечение его в процесс «инновационного поиска» должно происходить в условиях высшего педагогического образования, что требует переосмысления содержательной и процессуальной сторон подготовки будущего учителя, ориентации ее на характер и содержание современных инноваций.

Одной из наиболее эффективных форм организации учебно-познавательной деятельности студентов в условиях высшего педагогического образования, направленной на развитие у них основных профессионально-значимых умений и навыков, необходимых для осуществления инновационной деятельности, являются практикумы. Нами была разработана и апробирована на базе исторического факультета и факультета экономики и права УрГПУ технология проведения педагогических практикумов, ориентированная на формирование у будущих педагогов готовности к такого вида деятельности. В основу данной технологии были положены системно-деятельностный и личностно-ориентированный подхо-

ды к проведению учебных занятий, моделирующих инновационный поиск современного учителя истории.

В ходе проведенного исследования было установлено, что одним из критериев готовности будущего педагога к инновационной деятельности является способность к постановке профессионально-педагогических целей и реализации их в процессе решения соответствующих учебных задач, разработанных на основе конкретных педагогических ситуаций и ориентированных, в итоге, на формирование у студента прогностических умений. В соответствии со сложившимися в современной педагогической науке подходами (В.А.Сластенин, Я.И.Пономарев, В.И.Загвязинский) эти задачи предлагаются студентам в готовом виде или формируются ими с помощью преподавателя. Выделение обязательного минимума типовых и нестандартных задач различной степени сложности, отражающих содержание инновационной деятельности педагога в современной школе, позволяет оптимизировать процесс подготовки будущих учителей, ориентировать его на образовательные потребности школы и общества.

Учебные задачи, связанные с формированием прогностических умений студентов, могут быть дифференцированы исходя из состава формируемых умений: задачи на выдвижение целей и задач, на отбор способов достижения педагогических целей, предвидение результатов применения тех или иных методов, приемов и средств обучения, возможных затруднений учащихся в учении, отклонений и нежелательных явлений, определение этапов педагогического процесса, распределение времени.

Одним из наиболее сложных прогностических умений, формируемых на занятиях педагогического практикума, является умение постановки цели и перевода ее в конкретные педагогические задачи. Следует констатировать, что проблема педагогического целеполагания до настоящего времени недостаточно исследована как в педагогической, так и методической науке, хотя определенный опыт решения ее имеется. Исходя из данного подхода, механизм целеполагания может быть представлен следующим образом: анализ объекта прогнозирования, определение (описание) цели как прогнозируемого результата, трансформация ее в систему педагогических задач.

В историко-методической литературе проблема целеполагания достаточно долго рассматривалась в узкодидактическом аспекте и, в основном, сводилась к определению целей и задач конкретного учебного занятия; при этом зачастую они отождествлялись. В большинстве методических пособий отсутствовало определение понятия «цель урока», ничего не говорилось о необходимости ее постановки, не содержалось описания технологических приемов целеполагания. В то же время ряд авторов пытались ассоциировать цель урока с его главной мыслью или идеей.

Проведенный нами анализ историко-методической литературы показал, что: 1) большинство авторов не разграничивает понятия цели и задачи урока, сводя их фактически к образовательным, развивающим и воспитательным его функциям; 2) декларируется необходимость правильной постановки цели урока, позволяющей обеспечить эффективное усвоение учащимися исторического материала; 3) педагогов ориентируют на самостоятельную постановку целей (задач) урока, отражающую «своеобразие методической концепции» учителей; 4) механизм целеполагания не раскрыт.

Отсутствие в достаточной степени разработанных и обоснованных научных подходов в решении вышеобозначенной проблемы в значительной степени затруднило процесс формирования прогностических умений студентов, поскольку мы исходили из положения о том, что их деятельность на занятиях практикума должна моделировать профессионально-педагогическую деятельность современного учителя. Каков же ее механизм? Какие операции выполняет учитель-практик, определяя цели урока, его задачи? В тоже время при организации занятий мы должны были учитывать тот факт, что прогностические функции современного педагога усложнились в связи с изменением объекта прогнозирования: это не отдельный урок, как было раньше, а учебная тема, раздел курса; следовательно, будущие учителя должны уметь осуществлять прогнозирование сложных педагогических объектов.

Мы сочли целесообразным выделение ведущей цели (идеи) изучения раздела (темы), которая должна быть сформулирована не кратко, как полагал Н.Г.Дайри, а достаточно пространно (П.В.Гора). Это в значительной степени обусловлено следующими моментами:

1. Отказ от моноидеологии и переход к плюрализму идеологий привел к тому, что в настоящее время имеют право на существование разные интерпретации исторического процесса, нашедшие отражение в программно-методических материалах и современной учебной литературе. Многообразие концептуальных подходов в освещении исторического прошлого даже при наличии государственных образовательных стандартов делают особо актуальной проблему отбора содержания школьного образования, и, соответственно, определения такой целевой установки изучения курса, раздела, темы, урока, которая позволяла бы учителю не просто доносить до учащихся ту или иную сумму фактов, а видеть закономерности исторического прошлого. Поэтому целевая установка должна быть сформулирована так, чтобы учитель видел и понимал суть изучаемых явлений и процессов, умел отслеживать все виды связей и, в первую очередь, причинно-следственных, понимал значимость рассматриваемого в курсе материала для формирования исторического сознания учащихся.

2. Переход с линейной на концентрическую структуру построения школьных курсов, а также наличие различных моделей преподавания

истории в зависимости от профиля школы и класса в условиях вариативности образовательного пространства, диктуют необходимость определения учителем такой целевой установки, которая отвечала бы заданным параметрам. При этом, изучая тот или иной исторический период, педагог может совершенно по-разному ее сформулировать. Так, для учащихся основной школы в связи со спецификой протекания их психических познавательных процессов, учитель постарается выстроить ее в русле одной из имеющихся методических концепций; во втором образовательном центре при определении целевой установки возможно отразить разницу имеющихся концептуальных подходов, остановившись затем на одном из них.

Видение целевой установки как концептуальной основы рассмотрения раздела, темы изучаемого курса позволяет учителю без особых затруднений сформулировать цели отдельных уроков и построить их в логике взятого за основу методологического подхода, что позволит обеспечить системность усвоения формируемых знаний. Исходя из ведущих целей объекта, формулируются задачи, отражающие образовательные, развивающие и воспитательные его аспекты.

При проведении практических занятий на первом этапе формирования умений целеполагания студентам были предложены технологические матрицы, алгоритмизирующие их деятельность и облегчающие процесс выработки профессионально-значимых умений. Дальнейшее овладение приемами и способами учебно-познавательной деятельности осуществлялось путем усложнения первоначально усвоенных образов педагогических действий. Первый тип учебных задач был направлен на формирование умений осуществлять системный анализ факторов, обуславливающих вариативность образовательной цели: содержания исторического материала, познавательных возможностей учащихся различных возрастных групп, образовательной среды. Наиболее сложными оказались для студентов задачи, связанные с критическим анализом содержания исторического образования. Осуществляя аналитическую деятельность, студенты должны были рассмотреть не только учебную литературу, предназначенную для вузов (разных лет изданий), но и обратиться к исторической литературе, в которой освещался выбранный ими для моделирования период истории. Результатом выполнения данной учебной задачи являлось составление таблицы, содержащей результаты сравнительного анализа различных концепций исторического процесса, нашедших отражение в изученной студентами литературе. Следующий тип задач был ориентирован на сравнительный анализ программно-методических материалов, в которых реализуется содержание школьного исторического образования. При этом студенты должны были на основе анализа государственных стандартов по истории для средней школы определить минимум содержания образования, необходимого для усвоения учащимися

при изучении того или иного раздела (темы). Выполнив данное задание, студенты приступали к анализу программ федерального, регионального уровня, а также авторских программ на основе предложенного им алгоритма. Особое внимание уделялось соотношению концептуальных подходов, положенных в основу того или иного нормативного документа. После этого осуществлялся сравнительный анализ школьных учебников разного поколения. Таким же образом были разработаны учебные задачи, нацеленные на анализ иных факторов, влияющих на выдвижение цели.

При проведении практикумов учитывалось, что процесс решения педагогической задачи студентом отличается от решения аналогичных задач педагогом-профессионалом, который обращается к набору уже известных ему способов решения. Студент же, не имея практического опыта, испытывает затруднения, что и обуславливает необходимость алгоритмизации операций при разработке и решении учебных задач, а также введения элементов программированного обучения. Овладев образцами деятельности, студенты достаточно быстро переходят к выполнению работ творческого характера.

Прохорова Г.А. (Курган)

**Региональный компонент в контексте школьного курса
отечественной истории**

Наблюдающаяся в наше время общая тенденция интереса к микроистории, локальной истории, ориентация на обязательное изучение регионального компонента в школе – факт, безусловно, позитивный. Известно, что еще советские программы по истории 60-х годов XX века ввели обязательное изучение краеведческого материала в 13 темах школьного курса отечественной истории и отводили на это специальное учебное время. К сожалению, в программах по истории начала 90-х годов эта традиция, в определенной мере, была утрачена.

Практика показывает, что сейчас многие школы ориентируются на изучение истории «Малой родины» на факультативах и спецкурсах. В профильных классах это оправдано. Но спецкурсы и факультативы по краю охватывают далеко не всех школьников, и, таким образом, региональный компонент системно не изучается значительной частью учащихся.

Автор данной статьи полагает, что региональную историю следует прежде всего изучать в контексте общероссийской истории (в отдельных случаях – в контексте мировой), показывая ее в сложном взаимодействии экономических, социально-политических, культурных условий, соотнося региональную историю с общеисторическими процессами. Изучение истории региона не должно быть «местечковым», узко направленным на местную историю. В старших классах полной средней школы предпочтение должно отдаваться не изучению отдельных событий из