

выплескивается на ребенка. Разрушительная роль поп - музыки, создающей мнимую релаксацию, негативно сказывается на эмоциональном, умственном, нравственном развитии личности. Поэтому целью нашей деятельности является формирование музыкальной грамотности, как залога успешной ориентации в потоке звучащей информации искусства.

**Кассир Е. И.  
(Екатеринбург)**

### **Проблема исследовательской деятельности в теории и методике обучения истории**

Исторический анализ взглядов на проблему формирования у школьников исследовательских умений и способы ее решения свидетельствуют, что, начиная с Я. А. Коменского, ученые были серьезно озабочены организацией процесса обучения. Местом в нём ученика и его позицией. Педагоги остро поставили вопрос о необходимости самостоятельного познания детьми окружающего мира, непосредственного наблюдения изучаемых «вещей и явлений» (Я. Коменский, Ж. Руссо), напрямую связывая результаты обучения со степенью их активности. Позднее была вскрыта зависимость умственного развития учащихся от их познавательной активности и способов организации процесса обучения (П. Песталоцци, И. Герbart, А. Дистервег и др.). Так наметились контуры концепции развивающего обучения.

Пополнялся арсенал способов, обеспечивающих развитие учащихся: сократовская катехизация, сократовская беседа, эвристика (Ф. Динтер), эвристический метод. Наиболее полную характеристику эвристического метода дал А. Дистервег, отметив следующие его отличительные особенности: возбуждать самостоятельность ученика, его стремление получить ответ на самостоятельно поставленный вопрос, стимулировать самостоятельный поиск истины путём размышления и исследования.

Идея исследовательского подхода к обучению в России была впервые выдвинута еще в XIX веке. Условно можно выделить три этапа в становлении и развитии исследовательского метода:

1 этап - дореволюционный (конец XIX – начало XX века). Преподавание истории в России началось в начале XVIII века, но тогда она рассматривалась как материал для изучения грамматики иностранного языка, и этим определялся метод обучения. Затем было признано, что с помощью истории можно осуществлять нравственное и идеологическое воспитание. Именно этой цели отвечала система классицизма, господствовавшая в русской школе в XIX веке. Слово учителя и учебника адресовалось к памяти учащегося. Они должны были выучить, запомнить и воспроизвести огром-

ное количество дат, географических названий, имен и деяний коронованных особ. Происходила тренировка памяти. Других требований к учебной деятельности не было.

В XIX веке происходят изменения. Указывалось, что именно школа должна подготовить учащихся к самостоятельному мышлению, вооружить их научными приемами исследования. В 60-е годы XIX века вербальные методы преподавания подвергались критике со стороны профессора московского университета М. М. Стасюлевича, который предложил реальный метод преподавания. В основу обучения истории он предложил положить исторический документ. Учащимся вменялось в обязанность анализировать документы и на основе анализа формулировать те или иные выводы. В средней, да и в высшей школе реальный метод не может быть основным и тем более единственным методом обучения в силу целого ряда причин: а) он очень трудоемок и требует слишком много времени; б) в силу этого приходится отказаться от обозрения исторического процесса в целом; в) знания, приобретаемые учащимися, при этом не могут компенсировать потерь, связанных с отказом от изложения полного курса. Тем не менее, требования жизни настойчиво стучались в двери школы. Уступки требованиям жизни выразились в частичном отказе от системы классицизма с её вербальными методами преподавания – в создании реальных и коммерческих училищ.

На рубеже XIX-XX вв., передовые учителя и методисты искали пути и способы совершенствования преподавания. Традиционные методы обучения: объяснение нового материала, изучение его дома по учебнику и проведение опроса на следующем уроке, – подвергались резкой критике. Педагоги стремились к такому построению урока, которое стимулировало бы самостоятельную мыслительную деятельность учащихся, формировало у них потребность в знаниях. Одни видели этот путь в изучении наглядности (Н. Г. Тарасов, С. А. Князьков), другие – в работе учащихся над некоторыми видами исследовательской деятельности, над докладами и рефератами (А. Ф. Гартвиг (1), Н. П. Покотило, Б. А. Влахопулов); третьи – в использовании исторических источников (И. А. Рожков, С. В. Фарфоровский). Преодолеть догматизм преподавания, по мнению Фарфоровского (2), можно в том случае, если всю познавательную деятельность ученика приблизить к методам исследования науки. Добиться этого удастся, когда обучение будет построено на знакомстве с первоисточниками, с «сырым» документальным материалом, историческими источниками. Остановившись на значимости этого метода, Н. А. Рожков писал: «Уже тот факт, что учащиеся видят перед собой старинный документ, старое сочинение, монету того времени, которое они изучают, способен возбудить в них очень живой и чрезвычайно напряжённый интерес» (3). Как говорилось уже выше, у данного метода есть много, как плюсов, так и минусов. Многие пытались данный метод упростить, например, Кулжинский Я. С. предложил изучение документов проводить по хрестоматии, где делалась специальная подборка документов.

2 этап - советский (с 1917 до 1990-х гг). Революция 1917 г. изменила всю прежнюю систему образования. После 1917 г. методологической основой школьных курсов истории стало марксистское понимание определяющей роли способа производства и прогрессивной смены общественно-экономических формаций в историческом процессе, а также деятельности человека как главного содержания этого процесса. В качестве основной цели новой советской школы было провозглашено воспитание сознательных строителей социализма, и с этих позиций следовало подходить к отбору содержания образования, методов и форм организации учебно-воспитательного процесса. Прежняя методика преподавания и старые учебники признаются непригодными для обучения подрастающего поколения. Исходя из принципов связи школы с жизнью, теории с практикой, развития у учащихся активности и самостоятельности посредством их активного участия в общественно-политической и трудовой жизни страны, разрабатывались приёмы активной учебной работы школьников с историческим материалом. В основном это были различные способы или формы применения исследовательского метода. В XX столетии проблема формирования исследовательских умений получила в педагогической науке дальнейшее развитие. Особенно плодотворными в этом отношении были первые три десятилетия: именно в это время теоретически обосновывается и описывается исследовательский метод как способ организации поисковой деятельности по решению проблем и проблемных задач, важнейшими функциями которого являются не только ознакомление учащимися с методами изучаемых наук и развитие их творческой самостоятельности, но и глубокое, сознательное усвоение знаний (А. Я. Герд, А. Н. Пинкевич, С. Т. Шацкий и др.) Этот метод усиленно пропагандировался и успешно применялся в преподавании предметов естественнонаучного цикла, где он выступал под разными названиями: «метод исканий», «лабораторно-эвристический», «опытно-исследовательский», «эвристический» и т. п. Кудрявцев А. Е. (1880-1941), один из первых советских историков-методистов, внёс весомый вклад в преподавание истории и обществознания в школе. Вкладом в советскую методику явилась разработка А.Е.Кудрявцевым лабораторно-исследовательского метода (4). По его мнению, этот метод, предполагавший самостоятельную работу с документами, внесение элементов исследовательской работы в школьную практику, давал широкие возможности для активизации познавательной деятельности учеников и позволял выявлять склонных к будущей научной работе. В 20-е годы идёт массовое применение «исследовательского» метода и его разновидностей с использованием «рабочих тетрадей», включающих исторические документы и систему вопросов к ним. Из-за одностороннего увлечения этим методом проявились его недостатки: переоценка «исследовательских» возможностей школьников и снижения качества знаний. Исследовательский метод абсолютизировался, превращался в некую педагогическую панацею; он использовался в значительной степени

формально, скорее как форма организации обучения. К тому же при отсутствии у учащихся в этот период системы знаний даже задания исследовательского характера, не опирающиеся на определённый уровень знаний, не приводили к ожидаемым результатам.

С 1931 года в отечественной школе восстанавливается история как самостоятельный предмет. ЦК ВКП (б) даёт указание отказаться от лабораторно-бригадного метода. Основной формой организации учебной работы определяется урок с твердым составом учащихся, со строго определённым расписанием. Восстанавливается систематический курс истории в школе, с целью вооружения школьников прочными знаниями основ наук.

С конца 50-х годов историко-методическая мысль шла по линии укрепления связей с психолого-педагогическими науками. Совершенствовались приемы обучения и преподавания, давались рекомендации, как излагать материал, как беседовать, как использовать карту, картину. Но по-прежнему почти не ставился вопрос, что делает ученик на уроке, как он познает историю.

Плодотворные поиски научного решения проблемы формирования исследовательских умений начинаются с 60-х годов в связи с разработкой теории и методики развивающего (В.В. Давыдов, Л.В. Занков и др.) и проблемного обучения (И.Я. Лернер (5), М.И. Махмутов и др.). Оно тесно увязывается с проблемами познавательной самостоятельности (П.И. Пидкасистый, Н.А. Половникова, Т.И. Шамова и др.), получившей в дидактике определение познавательной способности в связи с ее не только педагогическим, но и психологическим обоснованием, и развития творческих способностей (Л.А. Венгер, А.М. Матюшкин и др.). Развитие методики обучения истории шло от разработки средств и приёмов обучения и оказания методической помощи учителю в поиске эффективных путей обучения учащихся. Ставилась цель научить школьников самостоятельно приобретать знания и ориентироваться в растущем потоке информации. Изучая познавательную деятельность исследовательского характера, в процессе которой учащиеся проходят путь от выдвижения гипотезы до её доказательства или опровержения, ученые выделили целый ряд исследовательских умений, лежащих в ее основе. Определенный набор действий, создающих в своем единстве целостную картину исследовательской деятельности. Осуществляя ее, учащиеся должны обдумать проблему, построить предположение, наметить способ проверки его истинности, обдумать постановку предполагаемого опыта, самостоятельно провести опыт, зафиксировать результаты наблюдения, сформулировать выводы. Сопоставить их с первоначальной гипотезой, защитить перед классом правильность сделанных выводов. Были вскрыты психологические основания формирования у учащихся исследовательских умений: мотивация учения, личностные смыслы, ценностные отношения, тип мышления, индивидуальные и возрастные особенности, качества личности и т. п. (В.И. Андреев, С.П. Арсёнова и др.). В опыте учителей-новаторов появились разнообразные приёмы развития исследовательских умений у учащихся (Ш.А. Амо-

нашвили (6), В. Ф. Шаталов (7) и др.). На уроках литературы Е.Н. Ильин (8), например, организовывал масштабные исследования, в основе которых всегда была лично значимая для учащихся проблема, или исследовательская задача. Однако, отдельные продуктивные находки и даже индивидуальный исследовательский стиль педагогической деятельности новаторов, к сожалению, и на этот раз не стали системой нацеленной работы школы по формированию исследовательских умений.

В 60-е и 80-е годы на первое место выдвигается цель развития активности и самостоятельности учащихся на уроках истории. Всё больше внимание уделяется проблеме активизации познавательной деятельности учащихся, формированию у них приёмов работы, умений, поднимается вопрос о развивающем обучении. Так, Запорожец Н. И. изучает умственные операции учащихся, специалисты Института содержания и методов обучения Н. Г. Дайри и И. Я. Лернер поднимают вопросы о проблемности обучения и развитии исторического мышления учащихся и в связи с этим о месте и роли познавательных задач. Скаткин М. Н. и Лернер И. Я. (9), раскрыли педагогическую ценность исследовательского метода. Доказывали, что учеников к этой высшей ступени познавательной деятельности необходимо подводить постепенно, через более простые и доступные формы творческой, познавательной деятельности. Эта задача реализуется при помощи специального метода, который они назвали частично-поисковым, подчёркивая в этом названии как его сходство с исследовательским методом, так и существенное отличие: учащиеся овладевают при частично-поисковом методе практически только отдельными этапами процесса научного познания. Частично-поисковый и проблемный методы менее трудоёмки, чем исследовательский, а организуемый с их помощью познавательный процесс более доступен для учащихся, чем самостоятельное исследование. Это позволяет использовать их в обучении более широко. Но если ограничиться ими, утверждают И. Я. Лернер (10) и М. Н. Скаткин, и отказаться от применения исследовательского метода, то учащиеся приобретут практическое умение пользоваться отдельными приёмами познания, но не овладеют основными этапами познания в их совокупности и рациональной последовательности и, следовательно, не будут готовы к самостоятельной творческой работе. Таким образом, в 80-е годы важнейшей целью процесса обучения становится развитие личности ученика.

3 этап - современный (с 90-х годов XX века). В соответствии с законом Российской Федерации «Об образовании» в 90-е гг.(11), школа стала переходить с линейной на концентрическую структуру образования. Сегодня школа нацелена на реальное продвижение ребёнка в обучении. Это невозможно без развития у школьника механизма самообразования, самореализации и создания устойчивой мотивации к учению. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года предполагает переход школьного образования от формально-знаниевой к лично-

деятельной парадигме (12). Она предполагает и новое качество обучения: формирование практических навыков получения и анализа информации, которое возможно через освоение, приобретение учащимися общеучебных и специальных, исследовательских умений. Причины, по которым современные педагоги обращаются к организации исследовательской деятельности учащихся, достаточно разнообразны. Одни усматривают в этом большие воспитательные возможности, другие справедливо считают эмпирический путь одним из самых эффективных способов получения знаний, кто-то надеется на вполне реальные дивиденды для учащихся – призовые места на конкурсах, льготы при поступлении в вузы и прочее. В любом случае, ученические исследования, как способ организации образовательного и воспитательного процессов, действительно позволяют достичь впечатляющих результатов при высоком профессионализме преподавателя, который сам должен быть исследователем (В.И. Загвязинский (13), А.М. Матюшкин и др.). Педагог должен подходить к каждому моменту обучения ребёнка исследовательской работе продуманно и быть в состоянии прогнозировать результаты этого обучения.

Учебно-исследовательская (УИ) деятельность в современной школе организуется в основном через написание рефератов исследовательского характера, защиты докладов, проектов, участия в различных конкурсах, организуемых государственными и общественными учреждениями. Мы подчёркиваем, что в общеобразовательной школе организуется именно учебно-исследовательская деятельность, а не научно-исследовательская. Различия между УИ и НИ, на наш взгляд, существенны. Первое отличие заключается в том, что УИД выполняется учащимися под постоянным наблюдением и контролем, консультированием со стороны учителя и часто с использованием упрощённых методик сбора и обработки данных. НИД подразумевает большую самостоятельность учащихся как при выборе методик, так и при обработке собранного материала. Второе отличие - УИД подразумевает в первую очередь ознакомление учащихся с различными методиками выполнения работ, способами сбора, обработки и анализа полученного материала, а также направлена на формирование у учащихся умения анализировать, обобщать данные и представлять свою работу. При НИД подразумевается, что учащиеся уже познакомились и владеют основными принципами и методами сбора и обработки данных. Т.о., под **учебно-исследовательской деятельностью** мы понимаем один из методов обучения, в ходе которого учащиеся приобретают универсальные способы учебной деятельности, что даёт им импульс к саморазвитию, к самоанализу, самоцелеполаганию, самоорганизации, самоконтролю и самооценке; значительно расширяет кругозор в предметных областях. Главной целью учебного исследования в современной школе является приобретение учащимися функционального навыка исследования как универсального способа усвоения действительности, развитие способности к исследовательскому типу мышления, активизации лично-

стной позиции учащегося в образовательном процессе. В связи с этим определяются критерии оценки исследовательских работ. Учащиеся должны проявить при написании работы исследовательского характера:

- творческий, неординарный подход при выполнении работы;
- оригинальность решения, представления работы;
- способность чётко сформулировать проблему;
- умение применять теоретические знания для решения проблемы;
- умение аргументировано представлять и защищать материал.

Таким образом, исследовательская деятельность школьников является одной из важных форм творческого самовыражения и интерес к данной форме сохраняется и продолжает развиваться, что доказывают работы учащихся представленные на конференциях последних лет.

1. Гартвиг А.Ф. Новые педагогические течения в применении к преподаванию истории // Вестник воспитания. 1902. № 6. С.132.
2. Фарфоровский С.В. Источники русской истории. Казань, 1913.
3. Рожков Н.А. Вопросы о преподавании истории в средней школе // Образование. 1901. № 5. С. 33.
4. Кудрявцев А.Е. Очередные вопросы методики обществознания на второй ступени. М., 1925. С. 24-25.
5. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. М., 1964.
6. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М., Педагогика. 1984.
7. Шаталов В.Ф. Точка опоры. М., Педагогика. 1988.
8. Ильин Е.Н. Рождение урока. М., Педагогика. 1986.
9. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. М., 1964.
10. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. М., 1964.
11. Конституция Российской Федерации официальный текст. М., 2001.
12. Настольная книга учителя истории / сост. Т.И. Тюляева, справочно-методическое пособие. М., 2003.
13. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования // Педагогика. М., 1982.

**Мищенко О. П.**  
**(Екатеринбург)**

### **Деятельностно-операционный компонент мультимедийного пособия по исторической пропедевтике**

Применение компьютера на уроках истории позволяет использовать в процессе обучения мультимедийные средства (multi – много, media – средство информации). Вариантом такого средства является разработанное нами