

Российский Государственный педагогический университет

имени А. И. Герцена

Факультет социальных наук

Кафедра методики обучения истории и обществознанию

Пигузова Н.Н.

**«Теоретические основы развития диалогового мышления учащихся в
процессе обучения истории»**

Автореферат

магистерской диссертации

Актуальность исследования.

Современная динамичность общества требует от человека умения быстро ориентироваться в окружающей его действительности, поэтому особое значение приобретает задача формирования личности с гибким, вариативным мышлением, способной к саморазвитию качеств, необходимых в новых условиях. Таким образом, актуальность проблемы соотносится с потребностью обеспечить социальную адаптацию ученика в обществе.

Актуальность настоящего исследования также обусловлена закономерностями развития теории и практики обучения в средней школе. На процесс современного образования все большее воздействие оказывают концепция личностно ориентированной педагогики, идеи развития индивидуальности учащихся. Большое значение приобретают задачи реализации развивающего потенциала учебных предметов. Это стимулирует поиск новых подходов к развитию мыслительной сферы учеников в процессе обучения истории.

Обращение к данной сфере обусловлено и логикой развития базовой исторической науки. Существующее разнообразие методико-методологических подходов к познанию исторического процесса, интерпретационный характер фактов, альтернативность оценок исторических событий ориентирует на развитие диалогового мышления. Диалоговое мышление определяется нами как способ многомерного познания объектов прошлого на основе рассмотрения вариантов альтернативной информации по одному и тому же вопросу, получаемой из внешних источников или воссоздаваемых самим человеком (“другим в себе”), взаимодействие с этим другим носителем информации для постижения познаваемого объекта.

Диалоговое мышление характеризуется одновременным сосуществованием в сознании человека двух или более вариативных способов отражений прошлого, его интерпретации и оценки.

Современное состояние исторической науки находит свое отражение в изучении прошлого в школе. Это проявляется в широком спектре интерпретаций изучаемого материала в учебниках и в пособиях для учащихся, в увеличении количества проблемных вопросов. Определяются требования к способности учащихся воспринимать, анализировать и оценивать альтернативную историческую информацию.

В связи с этим необходимо решение методической проблемы. Методическая наука до 90-х гг. XX века не предусматривала интерпретационный характер истории при изучении ее в школе. Отечественной методической наукой были заложены теоретические основы изучения проблемы развивающего обучения, исследованы вопросы структуры исторического мышления, формирования интеллектуальных умений. В то же время, проблемное обучение было возможно только в рамках одной марксистско-ленинской методологии. Но поскольку на современном этапе произошел отказ от единообразия в понимании исторического процесса, то необходимо изучение вопросов связанных с развитием диалогового мышления, предполагающего способность человека в ходе его интеллектуальной деятельности к сопоставлению разных подходов к изучаемой проблеме.

В итоге актуальность работы обусловлена потребностями развития страны и общества, современным состоянием исторической науки, необходимостью совершенствовать образование и логикой развития методических теорий.

Цель исследования: определить теоретико-методологические основы формирования диалогового мышления в обучении истории в школе; выявить готовность учащихся к овладению способами диалогового мышления.

Объект исследования: процесс формирования мышления учащихся в обучении истории.

Предмет исследования: теоретические основы формирования диалогового мышления учащихся в обучении истории.

Логика совершенствования процесса обучения истории требует формирования у учащихся диалогового мышления. Развитие диалогового мышления обеспечивает освоение учебных знаний в соответствии с современным уровнем исторического познания. Оно способствует:

- пониманию учащимися относительности и интерпретационности исторических знаний;
- осознанию учениками допустимости различных подходов к освещению и оценке прошлого;
- формирует умение отстраняться от исторических источников знаний.

Формирование способности к диалоговому мышлению обеспечивает совершенствование процесса становления общего исторического мышления школьников, повышает их культуру исторического познания. К тому же оно направлено на плюрализм мнений, на осознанное восприятие других людей и их точек зрения.

Рабочая гипотеза. Для разработки научно-обоснованной методики формирования диалогового мышления в школе необходимо определение ее теоретических основ и экспериментальное выявление уровня познавательных возможностей учащихся

Предположительно теоретическими основами данного методического исследования являются:

в психологии – положения отечественной деятельностной теории применительно к организации процесса познания.

в педагогике - адекватные деятельностной теории педагогические теоретические идеи о структуре мыслительной деятельности, видах мышления и способах его формирования.

в методике - положения: о содержании и структуре исторического мышления учащихся; о формах и методах развития их мыслительных умений в процессе преподавания истории; принципы проблемного обучения истории.

Эмпирические основы исследования - способы диагностики способности учащихся к диалоговому мышлению.

Задачи исследования:

Выявить психологические подходы к определению сущности диалогового мышления и психологических закономерностей его формирования в процессе обучения;

Проанализировать педагогические идеи об условиях и путях формирования диалогового мышления;

Проанализировать методический опыт формирования исторического мышления, определить состояние разработанности проблемы формирования диалогового мышления учащихся;

Определить основные операции входящие в структуру диалогового исторического мышления;

Определить условия ее эффективного формирования в обучении истории;

Выявить готовность учащихся к диалоговому мышлению в обучении истории;

Исследовать опыт деятельности учителей по решению данной проблемы.

В процессе исследования были использованы следующие источники: основополагающие труды по истории психологии, практической психологии, педагогике, методике, учебные пособия, материалы печати.

Методы исследования.

Для решения поставленных задач были использованы следующие исследования методы: исторический и сравнительный анализ психологической, педагогической, исторической и методической литературы для определения научных основ исследования; анализ школьной документации; проведение экспериментального исследования состояния процесса формирования мышления в обучении истории ; обработка результатов эксперимента.

Экспериментальная база исследования включает 4 школы. В исследовании были заняты школы г. Санкт-Петербурга различного типа: общеобразовательные школы № 211, № 397, физико-математический лицей № 239, частная школа « Гран». К эксперименту были привлечены учителя с разным опытом работы, имеющие педагогический стаж от 3-х до 40 лет. Автор сам вел преподавание в физико-математическом лицее № 239.

Структура магистерского диссертационного исследования.

Магистерская диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения, списка литературы, приложений/

Основное содержание исследования.

Во введении обоснована актуальность темы исследования, определены объект, предмет, рабочая гипотеза, выдвинуты цель, задачи работы и методы их достижения.

В первой главе «Психологические основы диалогового мышления» были выявлены подходы к сущности монологического мышления в зарубежной и в отечественной психологической науке с целью определения психологических основ диалогового мышления.

В ходе исследования были рассмотрены: Феноменологическая теория (М. Вертгеймер, К. Кофка, В. Келер, К. Левин и тд); Информационная теория (Дж. Брунер, Г. Саймпсон, П. Линдсем, Д. Норман, Дж. Андерсон, Л. Фестингер и др.); Бихевиористская теория (Дж. Уотсон); Теория дивергентного мышления Дж. Гилфорда.

Были сделаны выводы о том, что рассмотренные зарубежные теории имеют различные исходные позиции об основах психики, о природе и структуре мыслительной деятельности человека. В них, как правило, наблюдается усиленное внимание внешним аспектам мышления, его связи только с отдельными сторонами психики человека, нет целостной связи между физиологическими механизмами психики и психическими процессами. Это порождает вариативные подходы к педагогическому решению задач развития мыслительных способностей личности. Для нас это затрудняет выработку методологических основ в логике: физиологические теории о природе мышления - общепсихологические подходы к мышлению – педагогические - методические основы.

Наибольший интерес для нашей работы представляют исследования дивергентного мышления, выделенного зарубежными психологами, и соотносимого с диалоговым мышлением. В дивергентном мышлении, так же как и в диалоговом мышлении, существует вариативность поиска различных решений и в этом смысле они схожи. В контексте решения проблем развития диалогового мышления для нас интересны общие подходы к диагностике дивергентного мышления, идеи о его структуре и параметрах.

Проблемы мышления в отечественной психологии рассматривались нами в контексте культурно-исторической теории (Л. С. Выготский), деятельностной теории (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др).

Отечественные теории связывают мыслительный процесс со всей психической жизнью индивида. Они опираются на ассоциативно-рефлекторную теорию И. П. Павлова, решая проблему природы и структуры человеческого мышления с более широких позиций, чем рассмотренные зарубежные теории.

Было сделано предположение, что наше исследование будет опираться на положения теории И. Павлова о системной работе коры головного мозга, об ассоциативном восприятии, упорядочении и хранении информации, о возможности к установлению ассоциативных связей, о возможности взаимосвязи и установления связи между информацией, находящейся в разных ассоциативных рядах. В этих идеях мы усмотрели основы для объяснения психических механизмов диалогового мышления.

Психологические основы исследования определялись нами в рамках положений отечественной деятельностной теории, которая основывается на идеях И. П. Павлова, и позволяет обосновать проблему формирования диалогового мышления в контексте психологических качеств личности и их проявления в процессе обучения.

Психологическими основами исследования явились положения отечественной деятельностной теории о мышлении как процессе познавательной деятельности, о содержании и формах мышления, о параметрах его результативности.

В процессе исследования были выявлены: виды, функции, содержание и формы мышления. Рассмотрены возрастные особенности мышления, а так же проблемы диагностики мышления.

На основе отечественной деятельностной теории было дано рабочее определение диалогового мышления как способности человека рассматривать и оценивать изучаемый объект на основе различной альтернативной информации, получаемой из внешних источников или воссоздаваемых самим человеком («другим» в себе), взаимодействовать с этим другим носителем информации (или «другим» в себе) для постижения познаваемого объекта.

В процессе исследования были определены и возрастные возможности для формирования диалогового мышления. Было сделано предположение, что наиболее благоприятные возможности для формирования диалогового мышления возникают в процессе становления способности к креативности *в старшем* подростковом возрасте.

Вторая глава «Историко-методологические и методические основы диалогового мышления». В ней ставилась **задача определения места диалогового мышления в историческом познании**.

Анализ литературы по методологии истории показал, что **диалоговое мышление** в историческом познании проявляется как диалог между исследователем и источниками информации (критика источника). Именно историческое познание предполагает диалог между прошлым настоящим и будущим. Более того, в силу интерпретационного, относительного характера исторического познания историческое знание, в отличие от познания в точных науках строится на допустимости сосуществовании нескольких версий описания и трактовки одного и того же объекта.

Из этого вытекает возможность не только вариативного описания и оценки единичных фактов, но и целостного восприятия исторического объекта на разных методологических основах.

Далее в диссертационном исследовании был проанализирован опыт формирования способности к диалоговому мышлению в обучении истории.

Анализ методической литературы показал, что данная проблема не была предметом специальных методических исследований. Однако накоплен определенный опыт формирования монологического вида исторического мышления, являющегося основой для диалогового мышления.

Дореволюционный опыт ознаменован постановкой проблемы мышления в обучении истории, накоплением практического опыта по его развитию на основе использования активных форм обучения.

В послереволюционный период начался новый этап в развитии исторического образования, осуществлялся поиск новых форм развития мышления учащихся. В 20-х годах в учебном процессе широкое распространение получили формы коллективной исследовательской учебной работы. Использовались «метод проектов», «лабораторно-бригадный метод», «экскурсионный метод» и др.

В то же время, задания для учеников были направлены на формирование у них понимания исторического процесса исключительно с марксистско-ленинских позиций. Сложившееся противоречие не могло решать проблемы развития многовариативного, диалогового мышления учащихся.

С середины 1930-х - до начала 1960-х основной упор в процессе обучения делался на формирование знаний. Методическая работа велась в направлении построения учебного исторического материала, основанного на марксистско-ленинской методологии.

В методической литературе в 1960-1980-х гг. был накоплен ценный опыт развития мыслительных способностей учащихся.

Автором были рассмотрены работы Н. Г. Дайри, Н. И. Запорожец, коллективные труды по методике под редакциями Ф. П. Коровкина, А.Г. Колоскова, работы Ф. Б. Горелика, И. Я. Лернера. Исследование проблем развивающего обучения проводилось в соответствии с деятельностной теорией, на основе концепции поэтапного формирования умственных действий. В общих чертах была определена специфика развивающего обучения истории, определена структура специальных умений, выстроена система их изучения по классам. Существенное место отводилось формированию мыслительных умений. Методистами была определена специфика ученического исторического мышления, его структура. Была разработана методика изучения теоретических знаний и их применения учащимися в целях формирования основ мировоззрения.

Серьезным вкладом методистов историков явилась разработка вопросов проблемного обучения истории. Это создавало условия для придания системы исторического образования развивающего характера.

Историческое мышление учащихся формировалось как монологическое, что было естественным в то время.

В 90-е годы в методической науке возникла необходимость переосмысления общих подходов к обучению истории. Были определены возможные виды альтернативных проблемных ситуаций в обучении истории (Н. Н. Лазукова), показаны пути формирования способности учащихся к анализу альтернативных исторических источников (Г.В.Карелина). Разработана система формирования умений исторического анализа (Д. В. Кузин), без которой задачи формирования диалогического мышления практически невозможны. Последнее время внимание многих методистов направлено на проблему формирования критического мышления (Бутенко А. В., Ходос Е. А., Н.В. Богатенкова)

Активно разрабатываются творческие формы обучения истории («погружение в историю», «пресс-конференции с людьми прошлого» и т.д.). Вместе с тем, богатый практический опыт не был систематизирован и не осмыслен на теоретическом уровне.

Его описание не технологично: редко в публикациях можно встретить четкое определение условий применения описываемого урока, игротехнических приемов в соответствии с содержанием и возрастными возможностями учащихся.

Анализ методического опыта формирования мышления в процессе обучения истории показал, что от этапа к этапу в развитии исторического образования в России прослеживается эволюция в исследовании данной проблемы: от ее постановки в самом общем виде в дореволюционный период – к ее разработке в контексте формирования монологического типа ученического исторического мышления в советский период и далее – к постановке вопроса о необходимости развития диалогического мышления и накоплению опыта использования форм и приемов обучения, позволяющего приступить к решению данной проблемы.

Накопленный методический опыт в области формирования исторического мышления учащихся позволил выделить основы исследования. Ими явились: положения: о содержании и структуре исторического мышления учащихся; о формах и методах развития их мыслительных умений в процессе преподавания истории; принципы проблемного обучения истории.

В силу отсутствия разработки проблем формирования диалогового мышления в обучении истории мы обратились к поиску его теоретических основ в дидактике .

В третьей главе «Педагогические основы развития диалогового мышления» были рассмотрены зарубежные и отечественные педагогические модели, практический опыт решения проблемы формирования диалогового мышления учащихся.

В зарубежной практике термин «диалоговое мышление» не употребляется, поэтому нами был рассмотрен опыт обучения дивергентному мышлению, которое с точки зрения возможности существования вариативности при поиске различных решений соотносимо с диалоговым мышлением. В работе были выделены условия эффективного формирования дивергентного мышления, определены пути организации процесса обучения данному мышлению, как в рамках изучения традиционных школьных дисциплин, так и на уровне реализации специальных учебных программ. Были сделаны выводы, что для нашего исследования наибольший интерес представляет педагогический опыт в рамках предметного преподавания, где для решения проблемы развития дивергентного мышления разработано достаточное количество форм организации учебной деятельности, в том числе и различные игровые технологии. Многие из них переносимы для решения проблемы формирования диалогового мышления. Например, ролевые игры, деловые игры. В тоже время в зарубежной педагогике не ставятся задачи системного решения проблемы развития дивергентного мышления. Она решается в основном на уровне предложения широкой палитры форм обучения. Отсутствуют четко выявленные методические и педагогические условия их применения. В связи с этим встает необходимость их определения.

В зарубежной практике в рамках традиционной организации предметного преподавания разрабатываются так же и специальные типы заданий, направленные на формирование дивергентного мышления. Однако они сохраняют те же недостатки, отсутствие четких условий применения.

Таким образом, было определено, что из зарубежного педагогического опыта для нашего исследования можно заимствовать только саму типологию заданий и форм обучения, направленных на формирование дивергентного мышления.

В процессе исследования было изучено, как решается проблема развития мышления в отечественной педагогике на теоретическом уровне и в практике. Автором были рассмотрены педагогическая модель проблемного обучения, модель целенаправленного управления процессом усвоения знаний и умений, модель «школы

диалога культур», а так же специальные дисциплины, направленные на овладение способами мыслительной деятельности. Был проанализирован опыт использования форм и методов диалогового обучения в практике современной школы (уроки-практикумы с решением проблемных задач, уроки творчества, уроки дискуссии, деловые, имитационные, ролевые игры, и т.д.).

Отечественный дидактический опыт показался нам более последовательным и целостным. Он является логическим развитием идей, заложенных в деятельностном подходе.

Было установлено, что интерес для нашей работы представляет теоретический и педагогический опыт разработки отечественных теорий о видах и структуре учебных умений, о путях формирования умений учебной деятельности учащихся.

Из отечественного педагогического опыта для формирования диалогового мышления возможно использование положений теории об управлении процессом познавательной деятельности учащихся; положений теории поэтапного формирования умственных действий, применение которой дает возможность прямого переноса действий во внутренний план, а также отдельных идей о сущности диалогового мышления в технологии «школы диалога культур», предполагающей освоение вариативных форм понимания проблем, присущим различным культурам, развитие способности к диалогу во времени.

Отечественный педагогический опыт ориентирован на решение проблем развития диалогового мышления на основе использования развивающих форм обучения, аналогичных тем, которые описываются в зарубежной педагогической практике. В процессе исследования был сделан вывод о возможности использования отечественного педагогического опыта применения различных форм и методов диалогового обучения, разнообразных игротехнических технологий, поскольку он носит системный характер, лучше классифицирован, содержит условия использования.

Вместе с тем было установлено, что остается открытым вопрос о сущности диалогового мышления и его интерпретации в педагогике, до конца не определены возрастные возможности учащихся, не выявлены общая структура учебных умений и параметры диагностики.

В четвертой главе «Экспериментальное исследование способности учащихся к диалоговому мышлению в обучении истории».

В данной главе ставилась задача определения потенциала учащихся для формирования –диалогового мышления. В исследовании была определена специфика диалогового мышления в обучении истории, а так же проведено экспериментальное исследование, которое было направлено на выявление готовности учащихся к диалоговому мышлению в обучении истории, и исследование практики преподавания истории в школе для решения проблемы формирования диалогового мышления.

В процессе обучения истории диалоговое мышление понималось нами как способ многомерного познания объектов прошлого на основе рассмотрения вариантов альтернативной информации по одному и тому же вопросу, получаемой из внешних источников или воссоздаваемых самим человеком (“другим в себе”), взаимодействием с этим другим носителем информации для постижения познаваемого объекта.

В процессе познания истории в школе диалоговое мышление проявляется:

- в ситуации знакомства ученика с альтернативными описаниями, интерпретациями, оценками прошлого, содержащихся в различных источниках;
- при раскрытии альтернативных ситуаций в общественном развитии.
- при реконструкции поведения определенного исторического персонажа.

В результате процесса диалогового мышления человек принимает альтернативную информацию об объекте познания или реализует различные решения проблемы.

Для того, чтобы в процессе обучения истории решать задачи формирования диалогового мышления, необходимо исследовать потенциал учащихся к освоению этого способа мыслительной деятельности

В 2002-2003 году был проведен эксперимент. Исследование практики преподавания истории проводилось в двух направлениях:

- выявление готовности учащихся 8-11 классов к диалоговому мышлению;
- изучение деятельности учителей по формированию диалогового мышления учащихся.

В ходе эксперимента проанализировано 143 выполненных учениками 8-11-х классов тестовых заданий, 120 письменных работ учеников 9-х классов, 15 анкет учителей, изучены данные диссертационных исследований об уровне сформированности умений старшеклассников, посещено 11 уроков. Полученные данные дополнялись информацией об уроках, опубликованных, в журнале “Преподавание истории в школе”, “Преподавание истории и обществознания в школе”, в еженедельном приложении к газете “Первое сентября”- “История”.

Результаты тестирования.

Параметры	Классы			
	-е	-е	0-е	1-е
<i>Источники</i>				
Внешняя критика источника	7%	9%	3%	4%
Определение авторства источника.			6%	8%
<i>Обработка информации</i>				
Способность относить событие к определенной эпохе.	0%	5%	2%	4%
Способность соотносить различные точки зрения на события, явления прошлого с эпохой;	2%	4.5%	0%	2%
Способность к обобщению информации, к группировке разных видов понятий.	6%	8%	1%	3.4%
<i>Анализ информации</i>				
Способность определять достоверность информации в.1	.5%	2.8%	0%	9%
Способность признавать относительность знаний	9.5%	3%	0%	3.8%
Способность определять дефицит имеющейся информации.	6.6%	2.9%	7.5%	3%
Способность отличать главное от второстепенного	7.5%	7.9%	2.5%	0.3%
Способность ранжировать значимость событий	6.3%	4%	5%	1.5%
Способность выявлять противоречия в историческом развитии	3.4%	5.7%	5%	3%

Способность определять причины, значения событий, явлений, учитывая различные факторы.	2.3%	3.8%	4%	6%
<i>Оценка информации</i>				
Способность допускать возможность существования нескольких точек зрения по одному и тому же вопросу	7%	9%	5%	9%
Способность давать двухстороннюю оценку (определение положительного и отрицательного)	2.2%	1.7%	5%	1.6%
Способность давать многомерную (комплексную) оценку.	2%	4.2%	0%	6.3%

Данная таблица показывает, что более половины учащихся 8-11 классов, участвовавших в эксперименте, признают относительность исторических знаний и допускают возможность существования нескольких точек зрения по одному и тому же вопросу. В то же время, чем старше становятся ученики, тем больше они стремятся к абсолютным знаниям об историческом процессе. Наблюдается тенденция к возрастанию готовности учеников к обработке, анализу, оценке информации.

Восьмиклассники способны: проследить причины, значения событий, явлений, в различных областях жизни людей (экономической, политической, социальной и т. д.); оценивать исторический объект с разных точек зрения, давать двухстороннюю оценку объекту познания; соотносить различные точки зрения на события, явления прошлого с эпохой; относить событие к определенной эпохе

При характеристике исторического деятеля ученики 8-х классов способны применять разнообразные оценки, исходя из политических, социальных, нравственных, эстетических позиций. В то же время при формулировке оценочных суждений ученики 8-х классов самостоятельность не проявляют. Это относится и к учащимся 9-11-х классов. При выполнении тестовых заданий только двое (из 8-го и 10-го классов) воспользовались возможностью сформулировать свою оценку.

Учащиеся 8-х классов способны группировать исторические понятия по различным признакам. Наиболее часто ученики группируют понятия по политическим, социальным, политико-экономическим, культурно-религиозным признакам. Тенденция к увеличению и разнообразию находимых связей между предлагаемыми понятиями от 8-х к 11-м классам не прослеживается. Выделение групп при выполнении тестовых заданий практически одинаковое в 8-11 классах.

В 8-м классе ученики еще не готовы к критическому анализу. В большинстве своем они не могут: определять достоверность знаний о прошлом, определять дефицит имеющейся информации, выявлять противоречия в историческом развитии, ранжировать значимость событий, отличать главное от второстепенного, обобщать информацию. Трудности вызывает формулировка многомерной, комплексной оценки объекта познания.

В 9-х классах наблюдается возрастание готовности учеников к двухсторонней оценке, к соотношению события с эпохой, определению причин, значений событий, явлений, к обобщению информации, к группировке разных видов понятий. В то же время девятиклассники, которые проходили тестирование, не способны: определять достоверность информации, определять дефицит имеющейся информации, ранжировать значимость событий, давать многомерную (комплексную) оценку объектам прошлого.

В 10-х классах ученики так же проявляют способность к двухсторонней оценке объекта познания, к мышлению во времени. Они могут относить событие к

определенной эпохе, определять причины, значение исторических событий, соотносить различные точки зрения на события, явления прошлого с эпохой. Возрастает способность учеников к обобщению информации. Начиная с 10-х классов, учащиеся готовы выявлять противоречия в историческом развитии, давать внешнюю критику источников. Однако выявление дефицита знаний для решения проблемы, определение авторства исторического источника, определение достоверности информации вызывает трудности.

Учащиеся 11-х классов способны: давать двухстороннюю оценку историческим событиям, явлениям; относить событие к определенной эпохе; обобщать информацию; соотносить различные точки зрения на события, явления прошлого с эпохой; определять причины, значения событий, явлений, учитывая различные факторы; давать внешнюю критику источника. В 11-м классе увеличивается готовность учеников к анализу информации. Они способны определять достоверность информации, ранжировать ее значимость. В 11-м классе сложности у учеников вызывает определение авторства источника, выявление противоречий в историческом развитии страны, определение дефицита знаний, формулировка комплексной оценки.

Таким образом, ученикам 8-11-х классов лучше всего дается мышление во времени (отнесение исторических событий к определенной эпохе, соотнесение различных точек зрения на события, явления прошлого с эпохой), а так же определение причин, значений событий, учитывая различные факторы (политические, экономические, социальные, географические и т. д.).

В тоже время, наибольшие трудности у учеников вызывают задания, требующие критического анализа информации, а так же формулировки комплексных оценочных суждений, относительно объекта познания.

Тем не менее, возрастная динамика в развитии мыслительных процессов, связанных с диалоговым мышлением существует. Готовность учеников к диалоговому мышлению в обучении истории прослеживается с 8-го класса. Однако формирование данного мышления необходимо вести поэтапно в соответствии с возрастными возможностями учеников обрабатывать, анализировать и оценивать информацию.

Данные эксперимента позволяют определиться в разработке методики формирования диалогового мышления по классам.

Результаты изучения ученических работ

Результаты анализа ученических работ показали, что при оценке исторического деятеля учащиеся не используют весь потенциал имеющихся у них источников (материал учебника, документы, рассказ учителя, иллюстрации). Имеет место игнорирование некоторых предоставленных источников знаний. Если ранжировать эти источники, больше всего наблюдается использование учебника. Оценка формулируется в том русле, в котором написан учебник.

. Довольно часто (около 60%) полученная информация не анализируется учениками. Встречая противоречивые данные, многие ученики при оценке исторического деятеля принимают определенную линию и подбирают только те факты, которые соответствуют выбранной ими позиции.

Формулируя оценку, довольно большое количество учащихся не имеют четкого представления о том, что необходимо учитывать в первую очередь, что действительно важно, а что нет. Наблюдается стремление отразить как действительно важные факты, так и незначительные. Это может быть связано со стремлением показать учителю как можно больше знаний, а так же с неумением выявлять приоритет исторических знаний.

Широта критериально-оценочного аппарата варьируется, но в основной массе ограничивается политическими оценками. При этом в большинстве случаев (70%)

наблюдается пересказ этапов политической деятельности. Самостоятельное стремление оценить личность с разных позиций проявлялось довольно у небольшого количества учащихся (32%). В основном это были те ученики, которые в дальнейшем показывали хорошую успеваемость по предмету и на момент выполнения заданий их знания по рассматриваемым темам были выше среднего. Подобный результат можно объяснить как личностными свойствами, так и наличием большого количества знаний, необходимых для решения поставленного вопроса. Однако имели место случаи, когда при оценке исторического деятеля довольно подробно пересказывались этапы деятельности и другие факты биографии, как значительные, так и нет, но в то же время именно оценка деятельности не производилась. Наблюдается стремление уйти от формулировки своего собственного мнения по отношению к рассматриваемому лицу. При выполнении задания 25% учащихся просто переписывали куски подходящего по смыслу текста учебника.

В работах встречались и такие случаи, когда личное мнение ученика приводилось в работе, но в то же время аргументация занятой позиции отсутствовала, или же была недостаточной. При этом оценки в большинстве случаев можно назвать однозначными, альтернативы в работах довольно редки.

Первоначально самостоятельные попытки оценить исторического деятеля, исходя из позиций изучаемого времени, встречались крайне редко, одна-две работы на класс. Из-за нехватки знаний о данной эпохе они содержали в себе некоторую модернизацию. В данном случае можно говорить о необходимости длительной предварительной подготовки, перед тем, когда ученик будет в состоянии приблизиться к тому уровню, чтобы приблизительно начать мыслить категориями изучаемого времени. Наблюдается некоторая односторонность оценок. Оценочные суждения могут быть аргументированы, но самостоятельно отойти от своего мнения, попытаться найти достаточные аргументы для другого мнения в первое время практически не встречались. Ученики приводили свою оценку с аргументацией или без нее и на этом останавливались, задание считалось выполненным. Самостоятельно попытаться занять противоположную позицию, оценить по-другому, сохраняя право на существование уже данной оценке, не наблюдалось. Рассмотрение деятельности личности, определение ее значения в большинстве случаев происходит в отрыве от исторической обусловленности, оценки в основном даются с точки зрения сегодняшних представлений. В основном существование альтернативных оценок по отношению к исследуемому объекту не раскрывается. Многие, зная и признавая возможность альтернативных суждений, без специального указания их использовать, не пытались это сделать, и занимали определенную, довольно однозначную позицию.

Подобный результат можно объяснить свойствами личности, нежеланием делать лишнюю работу или следовать строгим правилам, которые. При последующем разборе выполненных заданий учащиеся признают, что возможны различные взгляды на одну и ту же проблему. При этом самостоятельное стремление показать их или их учитывать при формулировке своего мнения, довольно редки. Оценочные суждения очень часто имеют непосредственный характер. В целом можно говорить об однозначности первых оценок. При наличии альтернативного материала наблюдается тенденция не использовать его потенциал и свое мнение по отношению к историческому лицу формулировать исходя из одной определенной позиции.

. Творческие подходы к решению вопроса наблюдались крайне редко, один из вариантов - взятие интервью у изучаемого исторического лица. Подобный результат можно объяснить личностными свойствами, направленностью обучения, отношением к предмету.

Результаты анкетирования учителей.

Результаты анкетирования учителей показали направленность учителей на реализацию развивающего и образовательного потенциала школьных курсов истории. Основной в деятельности педагога оказывается работа по формированию у учащихся аналитических умений. При применении традиционных типов уроков и форм работы в обучении истории, учителя стремятся систематически использовать задания, направленные на формирование мыслительных умений. В практической деятельности учителей основной упор делается на формирование монологического мышления учащихся. В процессе обучения учителя используют альтернативное освещение исторического процесса. Однако у большинства педагогов отсутствует выстроенная система работы с альтернативным материалом. Решение задачи формирования способностей учащихся к диалоговому мышлению отходит на второй план.

Сравнение данных результатов анкетирования с результатами, полученными в ходе диссертационного исследования Д. В. Кузиным, показало нацеленность учителей на развивающее обучение. В то же время сохранение нерешенности проблем определения структуры и уровней формирования умений, а также системы познавательных заданий, ориентированной на поэтапное формирование мыслительных умений, вариантов оптимизации учебного процесса. Трудности создает и отсутствие системы использования форм и приемов обучения истории, направленных на развитие творческого потенциала учеников и позволяющих реализовать задачи развивающего обучения.

Результаты изучения массового опыта по формированию диалогового мышления.

Анализ практической работы позволяет выделить различные методические пути и приемы, направленные на формирование диалогового мышления учащихся.

В процессе обучения учителя активно используют альтернативный материал при освещении исторического процесса.

Для уроков применяются материалы как отечественной, так и зарубежной истории. Выбор тем весьма многообразен и прослеживается на протяжении курсов истории, начиная от Древнего мира и заканчивая XX веком.

Педагогами используются нетрадиционные формы уроков (ролевые игры, диспуты, круглые столы, уроки - суды над исторической личностью). Подобные уроки применяются в 6-11 классах различного типа школах.

Существует тенденция более частого употребления материалов отечественной истории.

Большинство уроков (70%), содержащих в себе потенциал для формирования диалогового мышления, проводятся, начиная с 8-го класса. Полученные данные соотносятся с результатами тестирования учащихся г. Санкт-Петербурга на выявление их готовности к диалоговому мышлению и результатами анкетирования учителей.

В опубликованных материалах (78%) учителя уделяют преимущественное внимание содержательной стороне уроков, либо не включают цели обучения в их описание.

При этом формулировки целей обучения носят недостаточно конкретный характер.

Публикуя свои уроки, учителя не указывают условия проведения уроков, или они носят общий характер. Например, отмечается возможность их проведения в классах с высоким уровнем инициативы и активности.

Таким образом, среди учителей наблюдается стремление к версионному освещению прошлого, существует довольно обширный практический опыт использования альтернативного материала в процессе обучения истории, применения технологий, нацеленных на развивающее обучение, в то же время применение

различных форм и приемов работы в процессе обучения истории скорее носит интуитивный характер.

В *заключении* подведены итоги магистерского диссертационного исследования, сформулированы основные выводы и обозначены перспективы дальнейшего изучения проблем диалогового мышления.

Основные положения магистерской диссертации отражены в следующих публикациях:

К проблеме формирования диалогового мышления при обучении истории в школе//Герценовские чтения. 2002. Актуальные проблемы социальных наук.- СПб., 2002. С.210-212.

Сдано в печать. Ст. «К вопросу о готовности учащихся к диалоговому мышлению в обучении истории».