

**КАЗАНСКИЙ (ПРИВОЛЖСКИЙ) ФЕДЕРАЛЬНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ**
ИНСТИТУТ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ, ИСТОРИИ И
ВОСТОКОВЕДЕНИЯ
Кафедра истории России и стран ближнего зарубежья

Р.Г.ШАМСУТДИНОВА, Е.М.ШУВАЛОВА

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У
СТУДЕНТОВ-ИСТОРИКОВ**

Монография

Казань-2016

УДК 378.14
ББК 74.58

Шамсутдинова Р.Г., Шувалова Е.М.

Дидактические условия формирования профессионального мышления у студентов-историков: Монография / Р.Г.Шамсутдинова, Е.М.Шувалова. – Казань: Казанский университет, 2016. – 136 с.

Научный редактор
доктор исторических наук, проф. А.А.Литвин

Рецензенты:
доктор исторических наук, проф. К(П)ФУ О.В.Синицын
доктор педагогических наук, проф. ФГБНУ «Институт педагогики,
психологии и социальных проблем» РАО Т.М.Трегубова

В работе раскрыты сущность, особенности, структура и функции педагогического мышления; особенности, дидактические условия и критерии качественных показателей сформированности профессионального мышления с учетом единства общепедагогического, специального научного и методического его сторон у студентов-историков

Принято на заседании ученого совета института международных отношений, истории и востоковедения К(П)ФУ
Протокол № 8 от 15 июня 2016 г.

©Казанский университет, 2016
©Шамсутдинова Р.Г., Шувалова Е.М., 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
ГЛАВА 1. Педагогическое мышление, его сущность, функции, структура и особенности формирования у студентов с учетом специфики специализации..	9
1.1. Сущность, особенности, структура и функции педагогического мышления учителя.....	9
1.2. Особенности формирования профессионального мышления у студентов-историков.....	28
Выводы по главе 1.....	39
ГЛАВА II. Дидактические условия и пути формирования профессионального мышления у студентов в процессе их учебной деятельности	42
2.1. Направленность содержания образования в университете на формирование профессионального мышления у студентов-историков	42
2.2. Специальная организация систематической учебной и практической деятельности студентов по формированию у них профессионального педагогического мышления.....	52
Выводы по главе II	73
Заключение.....	76
Использованная литература	85
Приложение	99

Введение

Умение ставить профессиональные проблемы с учетом объективных требований педагогического процесса, решать эти проблемы, преодолевая типичные для обучения и воспитания противоречия и применяя творческие способы решения, составляет специфическую особенность интеллектуальной деятельности современного школьного педагога. Труд учителя никогда не был успешным лишь при следовании сложившимся стереотипам профессионального мышления, по самой своей природе он требует постоянного обновления методов и форм деятельности, критического самоанализа и проявления исследовательских качеств ума. По самой своей логике, по философской основе, по творческому характеру педагогический труд невозможен без научного исследования, писал В.А. Сухомлинский (162. С.109).

Формирование в условиях вызовов информационного общества нового стиля мышления у представителей любых профессий и перед учительской профессией ставит задачу - овладение новым стилем педагогического мышления. А это, в свою очередь, требует основательной интеллектуальной подготовки будущих учителей еще в стенах высших учебных заведений. Необходима систематическая работа, в основе которой лежит не информационное сообщение знаний, а организация самостоятельного «добывания» их студентом: будущий учитель выступает как своеобразный открыватель истин.

Но как показывают наблюдения в школах, учителя, недавно окончившие высшие учебные заведения, слабо владеют умением видеть и решать профессиональные задачи, возникающие в их деятельности. Хотя главная задача обучения в вузе состоит в развитии творческого мышления и профессионального мастерства учителя, до сих пор его обучение носит преимущественно информационный характер. Студент знакомится с готовыми выводами и инструкциями, но не является активным участником выработки педагогических решений, у студентов нет знаний по логике и этике, которые совершенно необходимы для решения проблем, возникающих в работе учителя. Знания по педагогике, психологии, методике и другим предметам многие студенты не умеют оперативно переносить в конкретные педагогические ситуации, поскольку отработка способов переноса с помощью специальных упражнений в высших учебных заведениях ведется недостаточно.

Поэтому в целях успешного развития профессионального мышления студента необходимо сконструировать систему работы по формированию профессионального мышления будущего учителя на основе дидактических условий, обеспечивающих достаточную эффективность этой работы.

Попытка создания такой системы предпринималась в 1990-е гг. в ряде педагогических вузов (Барнаульском, Ярославском, Московском, Казанском, Тюменском и др.).

Анализ состояния проблемы формирования профессионального мышления у студентов и учителей показывает, что она рассматривается и решается преимущественно на функциональном уровне; выявляются функции, определяются содержание и методы развития профессионального мышления, условия повышения эффективности отдельных способов и средств формирования профессионального мышления (разработаны системы педагогических задач, видов деятельности, приемов работы и т.д.).

В данной проблеме заключено противоречие между необходимостью познать дидактические условия формирования профессионального мышления, вызванное назревшими объективными потребностями совершенствования высшего педагогического образования, и отсутствием теоретического обоснования этих дидактических условий, а также методики формирования профессионального мышления современного учителя истории.

Проведенный анализ научных работ убеждает нас в том, что многие исследователи проблемы (Ю.Н. Кулюткин, Г.Л. Сухобская, Е.К. Осипова, Д.С.Яковлева и др.) рассматривали вопросы формирования мышления учителя безотносительно к специализации студентов. Специфика формирования мышления у учителей-предметников не стала еще предметом специального углубленного изучения, не определены условия, обеспечивающие целостность и системность формирования профессионального мышления учителя-предметника. Без учета этих условий невозможно разработать эффективную систему формирования профессионального мышления, которая представляет единство психологических, педагогических и методических аспектов.

Педагогическая практика нуждается в научно-обоснованных рекомендациях по преодолению стихийного подхода к процессу формирования профессионального мышления студентов, в определении дидактических условий эффективности этого процесса.

С учетом этого мы избрали тему исследования по указанной проблеме: «Дидактические условия формирования профессионального мышления у студентов историков».

Цель исследования: выявить, научно обосновать и доказать эффективность дидактических условий формирования профессионального мышления у студентов с учетом специфики их будущей специальности.

Исследование проблемы формирования профессионального мышления проводилось в основном применительно к условиям исторической специализации. Однако общие принципы и подходы разработанной системы проверены и могут быть использованы и на других специальностях.

В качестве объекта исследования избран процесс профессиональной подготовки студентов педагогической специализации.

Предмет исследования: дидактические условия формирования профессионального мышления у студентов с учетом специфики специализации (в данном случае - студентов-историков с профилем педагогической специализации).

В основу исследования была положена гипотеза, согласно которой эффективность формирования профессионального мышления студентов с учетом специфики специализации достигается рядом дидактических условий, которые обеспечивают целостную систему профессионально-направленной интеллектуальной деятельности студентов в учебном процессе и в период педагогической практики. Такими дидактическими условиями являются:

- совершенствование и определенная доработка содержания учебных предметов по основным циклам в целях усиления направленности этого содержания на формирование профессионального мышления студентов;

- систематическое включение студентов в процесс решения профессиональных педагогических задач, отражающих типичные проблемные ситуации, возникающие в работе будущих учителей истории;

- отработка на теоретических и практических занятиях по ведущим учебным предметам специальных способов решения студентами задач, непосредственно связанных с будущей профессиональной деятельностью учителя истории; отработка этих способов до степени обобщенных приемов, а также умения и навыков познавательной деятельности студентов;

- максимальное приближение содержания, форм и методов деятельности студентов на учебных занятиях к условиям и особенностям их практической профессиональной деятельности в школе.

В ходе исследования решались следующие задачи:

- исследовать особенности профессионального мышления учителя истории и реальный уровень развития данного мышления у студентов;

- выявить и теоретически обосновать дидактические условия формирования профессионального мышления у студентов с учетом специфики специализации;

- разработать методическую систему реализации данных условий;

- проверить эффективность этой системы путем организации экспериментальной работы.

Проводя исследование, мы опирались на важнейший принцип взаимодействия общего, особенного и индивидуального в содержании и методах подготовки учителя. Каждый учитель должен, независимо от предмета его специальности, соответствовать ряду общих требований, обладать общим кругом педагогических знаний, умений и навыков, необходимых для успешной учебно-воспитательной деятельности и общечеловеческими качествами личности. В то же время учителям различного профиля специализации присущи свои особенности.

Содержание педагогической подготовки студентов высшей школы представляет собой взаимосвязь общего, особенного (дополнение с учетом специфики специализации) и индивидуального (дифференциация и индивидуализация обучения и воспитания).

Исследование опиралось на системный подход, в соответствии с которым анализ предмета, изучения осуществлялся целостно, с учетом всех его компонентов. Учитывая, что понятие "система"- имеет много вариантов, мы разработали систему формирования профессионального мышления студентов на основе положения о том, что профессиональное мышление является интегральным качеством, характеризующим личность как целостность и поэтому имеет системное развитие компонентов.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования: изучение и анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, наблюдение за ходом учебного процесса: анкетирование, проведение бесед с преподавателями и оценки разработанных исследовательских материалов; метод самооценки; педагогический эксперимент (констатирующий, локальный, формирующий, повторный); решение педагогических, психологических, исторически и методических задач; математические методы обработки материалов эксперимента.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

1. Раскрыта сущность, особенности, структура и функции педагогического мышления как основы профессиональной деятельности современного учителя и воспитателя.

2. Определены особенности формирования профессионального мышления у студентов с учетом специфики выбранной специальности (на примере студентов - историков).

3. Выявлена специфика воспитания содержательной и процессуальной сторон профессионального мышления у будущих учителей истории.

4. Определены и разработаны дидактические условия формирования профессионального мышления у студентов с учетом специфики специальности (на примере исторической специальности), обеспечивающих системность и целенаправленность в работе.

5. Разработаны критерии качественных показателей сформированности профессионального мышления у студентов - будущих учителей истории.

В качестве предварительных выводов выносятся следующие дидактические условия, которые обеспечивают целостную профессионально-направленную интеллектуальную деятельность студентов через все виды и формы учебной работы и их обоснование:

- целостная системная деятельность студентов и преподавателей вуза, направленная на формирование профессионального мышления с учетом будущей специальности студентов;

- критерии оценки уровней сформированности у студентов профессионального мышления в единстве общепедагогического, исторического и методического аспектов с учетом специфики избранной специальности.

Обоснованность и достоверность научных результатов обеспечивается адекватностью логики и методов исследования цели, предмету и задачам исследования.

Практическое значение и внедрение в практику результатов исследования. Разработанные в монографии дидактические условия формирования профессионального мышления у студентов помогут в организации и проведении специальной и систематической работы на педагогических специальностях, в частности, на исторических отделениях. Предложенные и обоснованные в монографии критерии и оценки уровня сформированности педагогического, исторического и методического мышления у студентов позволят вузовским преподавателям своевременно и эффективно

контролировать качественный уровень развития профессионального мышления у студентов и продуктивность работы по решению своих задач.

ГЛАВА I. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ, ЕГО СУЩНОСТЬ, ФУНКЦИИ, СТРУКТУРА И ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ С УЧЕТОМ СПЕЦИФИКИ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ

1.1. Сущность, особенности, структура и функции педагогического мышления учителя

Каждая профессиональная деятельность требует особого подхода к своему содержанию и, следовательно, воспитания особого «ума», точнее - специфического склада мышления, наиболее приспособленного к решению той или иной профессиональной задачи. В известной работе Б.М. Теплова «Ум полководца» подчеркнуто, что «интеллект у человека един и едины основные механизмы мышления, но различны формы мыслительной деятельности, поскольку различны задачи, стоящие в том и другом случае перед умом человека» (167. С.253).

Говоря о видах мышления, С.Л. Рубинштейн предлагает концепцию, основанную на следующих исходных положениях: «Общее неотрывно от единичного, частного, но не сводимо к нему. Существует общее мышление, которое есть нечто большее и нечто иное, чем простая сумма отдельных видов мышления...». Общее мышление, т.е. определяемое общими закономерностями, всегда реализуется в том или ином частном и поэтому специальном содержании. Но «каждый вид так называемого специального мышления - это особый аспект общего мышления. Поэтому в корне неправильно механически относить - как это теперь иногда делается - к каждой науке особый вид мышления. Для выделения в мышлении специального типа недостаточно специфичности содержания науки. Необходимо специальным исследованием установить специфичность самих мыслительных операций, которые оно вызывает» (149. С. 370-371).

Иными словами, мышление как процесс, включающий операции анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, подчиняется единым закономерностям и осуществляется едиными психологическими механизмами; однако мышление, рассматриваемое в контексте деятельности личности, в контексте решения

специфических для данной профессии проблем и задач, характеризуется и своим специфическим предметным содержанием, своим понятийным аппаратом, своими средствами и приемами.

На этом различии и основано профессиональное мышление, характеризующееся богатством своего многообразия.

Формирование личности учителя - процесс сложный и длительный. Дальнейшее развитие школы может осуществить только учитель, обладающий устойчивыми духовными и профессиональными качествами. Цель работы университета - заложить фундамент такой личности. Важнейшей характеристикой личности является ее направленность, а наиболее существенным показателем профессиональной направленности учителя предстает осознание им своей деятельности как непрерывного процесса решения педагогических задач с целью развития личности ученика. Иными словами, высокая степень сформированного педагогического мышления у студентов - основная задача изучения педагогических дисциплин в университете.

В психолого-педагогической литературе дается далеко не одинаковое определение профессионального мышления учителя, однако принципиального различия в понимании сущности данного мышления отдельными авторами (О.А. Абдуллина, В.И. Загвязинский, А.К. Маркова, А.И. Пискунов, В.Э. Тамарин, В.П. Чубуков и др.) нет.

Первоначально анализ педагогического мышления сосредотачивался на выявлении его самых общих, инвариантных характеристик. При этом педагогическое мышление выступало как «особый склад ума, его специфическая направленность, адекватная сущности воспитательной деятельности. Педагогическое мышление обладает рядом признаков, качеств и свойств, позволяющих говорить о педагогическом видении мира, присутствующем настоящему учителю» (164. С. 55).

Общее определение педагогического мышления мы находим у В.П. Чубукова. Он пишет: «Педагогическое мышление - особенность профессионального мыслительного отражения действительности, проявляющаяся в умении выявлять педагогические факты, ситуации, явления, проникать в их природу, в сущность, создавать модели таких фактов и ситуаций, проектировать или прогнозировать возможные исходы в их проявлении или протекании и понимать свою роль во всем этом процессе» (181. С.53). Как видно из данного определения, проявление педагогического мышления автор, по существу, видит в педагогической направленности аналитико-синтетической

деятельности. Так, выявление педагогических фактов, ситуаций, явлений, проникновение в их природу, в сущность - есть аналитический способ познания педагогической действительности. Создание же моделей педагогических ситуаций, проектирование, прогнозирование означает обратную деятельность - синтетическую. Однако мы считаем, что необходимо конкретизировать последнюю часть этого определения. Что значит «понимать свою роль во всем этом процессе»? По-видимому, здесь, прежде всего, имеется в виду анализ собственных педагогических действий учителя. Основной задачей в воспитании педагогического мышления студентов, по мнению автора, является овладение основами теоретического анализа педагогических явлений и фактов, под которыми понимается сложная система, включающая анализ философский, психологический, педагогический и методический.

Говоря о педагогическом мышлении, Р.И. Хмелюк пишет, что это «диалектико-материалистическое мышление, рассмотрение всех педагогических фактов, явлений с позиций диалектического материализма» (179. С.78). С этим нельзя не согласиться, так как мышление учителя в большей мере является диалектическим, поскольку педагогические явления, характерные для обучения и воспитания, носят выраженный диалектический характер. Почти в любой педагогической ситуации обнаруживает себя диалектически противоречивое взаимодействие противоположных сторон одного педагогического явления. Но, на наш взгляд, проектируя обучение, не нужно забывать, что педагогические законы носят характер тенденций. Они проявляют себя в массе случаев и обстоятельств. В конкретных же условиях их проявления вариативны, а точность относительна. Законы и выражающие их принципы не срабатывают автоматически. Каждый раз необходим конкретный анализ особенностей учебной ситуации и последующий мысленный синтез, соотнесение реальной практики с целями и законами развития педагогических явлений. Поэтому, по словам В.И. Загвязинского, «.. педагогическое мышление учителя и выражается в умении проектировать и осуществлять учебный процесс применительно к данным условиям с учетом целей, законов и принципов обучения, внося при этом собственные идеи, свое видение проблем, оригинальные способы решения поставленных задач» (55. С.31).

Из данного определения мы можем сделать вывод, что к мышлению этого типа примыкает педагогическая рефлексия как способность и потребность учителя осознавать свои состояния, сопоставлять свои задачи, свои действия и достигаемые результаты в реальных педагогических ситуациях с целью контроля, оценки, коррекции и совершенствования своей педагогической

деятельности. «Сущность педагогического мышления связана с умением учитывать свой опыт, фиксируемый в рефлексии, находить в нем зачатки новых способов педагогического воздействия на учебную деятельность студента и личность, а также категориально оформлять эти зачатки в технологической форме» (13. С. 40). Признавая, что умению анализировать процесс воспитания принадлежит ключевое место в структуре педагогической деятельности, В.А. Сластенин определяет педагогическое мышление как «...умение самостоятельно анализировать педагогические явления, расчленять их на составные элементы (условия, причины, мотивы, стимулы, средства, формы проявления и прочее), умение осмысливать каждую часть в связи с целым, находить в теории обучения и воспитания идеи, выводы, закономерности, адекватные логике рассматриваемого явления; умение правильно диагностировать явление, т.е. определять, к какой категории психолого-педагогических понятий относится явление в целом; умение находить основную педагогическую задачу (проблему) и способы ее оптимального решения» (156. С.19).

И.Я Лернер, давая определение педагогическому мышлению, указывает, что это «своеобразное «видение» им школы, ученика, окружающего мира, в котором сконцентрированы этические установки, психолого-педагогические и профессиональные знания учителя, его профессионально-личностные качества, способы его умственных и практических действий» (104. С.52-57).

Мы не совсем согласны с И.Я. Лернером, так как в данном определении выпадает процессуальная сторона мышления. Что значит «видение школы»? Мышление - это обобщенное и опосредованное отражение действительности, творческое решение и раскрытие сущности педагогических явлений, моделирование педагогического процесса. Поэтому можно сказать, что педагогическое мышление - это своеобразное «видение» и творческое отражение в сознании учителя школы педагогического процесса в его целостности и развитии, обусловленное определенными психолого-педагогическими и специальными знаниями, личностными качествами, специфическими профессионально-педагогическими способами познавательной деятельности, а также функциями труда учителя.

Таким образом, умение педагогически мыслить - это:

- умение самостоятельно анализировать педагогические явления, т.е. расчленять явления на составные психолого-педагогические элементы (условия, причины, мотивы, стимулы, средства, формы проявления и прочее);

- умение осмысливать каждую часть в связи с целым и во взаимодействии с ведущими сторонами и находить в теории обучения и воспитания идеи, выводы, закономерности, адекватные логике рассматриваемого явления;

- умение правильно диагностировать педагогическое явление, т.е. определять, к какой категории психолого-педагогических понятий относится явление в целом;

- умение находить основную педагогическую задачу (проблему) и оптимальное ее решение с учетом всех конкретных особенностей (137. С.105).

Мы считаем, что к этим признакам надо добавить следующие:

- умение объяснять педагогические явления;

- умение моделировать и прогнозировать педагогический процесс;

- умение выявлять, анализировать и оценивать путем рефлексии результаты своей деятельности;

- умение критически осмысливать и разрабатывать свой творческий индивидуальный стиль;

- это профессиональная специфика восприятия внимания, воображения, памяти, а также особенности его эмоционально-волевой сферы.

Особенности педагогического мышления. Как видим, все умения педагогического мышления опираются на знание педагогической теории. Первые же логические операции при теоретическом анализе педагогического явления невозможны без знания тех слагаемых, из которых состоит педагогическое явление «Но если интеллектуальные умения опираются на теоретические знания - это не значит, что они вытекают из теории. Знание теории определяет содержательную сторону интеллекта, но еще не рождает умения совершать те или иные мыслительные операции. Чтобы приобрести нужные педагогу умения находить в отдельном явлении педагогическую проблему, ставить педагогический диагноз и прогноз, видеть существенные стороны и связи, подбирать наиболее оптимальное средство, надо активно упражняться в такой деятельности, которая требует самостоятельного поиска и нахождения ответа на вопрос, поставленный конкретной педагогической ситуацией» (137. С.107).

Таким образом, можно условно выделить два взаимосвязанных этапа в формировании педагогического мышления: 1) формирования научно-педагогического; 2) формирования практически-педагогического мышления. Проблема того или иного конкретного вида мышления возникает в контексте отношения «мышление и практическая деятельность» личности. В психолого-педагогической литературе по-разному рассматривается этот вопрос. Так, ряд

ученых особое значение придают теоретическому мышлению, под которым З.В. Ильченко понимает «соотнесение действий учителя с требованиями педагогической теории, выяснение условий, обеспечивающих наиболее успешное протекание учебно-воспитательного процесса» (66. С.89). Содержание этого этапа она видит в усвоении студентами педагогических понятий, терминов, выражающих сущность и определенные закономерности воспитания; в относительно быстром распознавании каждого из осуществленных актов учебно-воспитательного процесса; организация, методы, приемы, формы, содержание и другие понятия (66. С.91).

А.И. Пискунов подчеркивает, «что только овладение педагогической теорией и психологией, которые объясняют основные механизмы педагогической деятельности, может гарантировать студенту его превращение через несколько лет работы в школе в учителя-мастера. Настоящий учитель работает не по шаблону, не по столь популярным сейчас методическим разработкам, а опирается в своей профессиональной деятельности на достижения современной педагогической науки» (132. С.32).

С этим положением трудно не согласиться, ибо в педагогических действиях самых разнообразных учителей всегда есть то общее, что непременно удовлетворяет психолого-педагогическим закономерностям обучения и воспитания. Общее проявляется в конкретном и единичном, воплощается в индивидуально-своеобразных действиях педагога.

На это указывает психолог Ю.Н. Куллоткин: «наличие у учителя ведущих идей, превратившихся в его личностное достояние, является необходимым условием развития у него «чувствительности к проблемам» - качества, характерного для всякого творческого мышления» (118. С.49). Конечно, творческое оперирование психологическими, педагогическими и другими идеями дается не сразу и не каждому учителю. Освоение учителем психологической и педагогической идей - это сложный путь, который начинается с понимания идеи, то есть с включения знаний, содержащихся в идее, в собственную систему знаний учителя. Затем возникает необходимость решения следующей задачи - переосмысления учителем его сложившейся методической системы работы, критического ее анализа. Это создает предпосылки для перестройки в той или иной мере системы работы учителя и ее усовершенствования. Таким образом, это третья задача, возникающая перед учителем. Учитель проектирует мысленно свою методическую систему, стараясь согласовать собственный индивидуальный опыт деятельности и

результаты критического анализа этого опыта на основе осваиваемой педагогической идеи.

В педагогической науке мышление ученых направлено на раскрытие сущности педагогических явлений, их объяснение и прогнозирование, поэтому в деятельности ученых-педагогов оно служит орудием научного исследования и носит теоретический характер. Теоретический характер мышления в педагогике, как и в других науках, обусловлен тем, что педагогическая наука имеет преимущественно дело с теоретическими объектами познания (абстрактный ученик, модели обучения и воспитания и т.п.) и должна разрабатывать педагогические теории, законы и принципы. Базируясь на последних взглядах, педагогика затем проектирует методические системы, то есть создает нормативные знания.

Если теоретическое мышление ученого давно уже стало предметом углубленного анализа, то проблема практического мышления начала привлекать к себе специальное внимание лишь в 1990-е годы (А.А. Бодалев, Н.В. Кузьмина, А.В. Петровский, А.И. Щербаков, Ю.К. Корнилов и др.).

Возрастание интереса к проблеме практического мышления объясняется тем очевидным обстоятельством, что ее решение непосредственно связано с повышением эффективности труда специалистов - практиков, в том числе и труда учителя.

Специфичность практического мышления профессионала подчеркивали психологи Ю.К. Корнилов и Н.Н. Мехтиханова на всероссийской научно-практической конференции в Ярославле в 1992 году. Во-первых, «это мышление отличает действенный, преобразующий характер. Опытный профессионал мыслит объект, с которым он работает, как движущуюся и развивающуюся систему. Во-вторых, он имеет дело со «сложным» объектом, многоэлементным и многоплановым, отличающимся изменчивостью и неопределенностью, в-третьих, мышление и знания практически работающего специалиста глубоко индивидуализированы, существенная часть мыслительного процесса и его механизмов и детерминант не осознаются, так как обеспечивается интеллектуально «стереотипией», сформировавшейся в ходе собственно профессиональной деятельности» (80. С.41-42).

Н.В. Кузьмина специально обращает внимание исследователей на то, что учитель постоянно имеет дело с решением практических задач, что фактическая педагогическая деятельность требует способности к практическому мышлению (87. С.57).

Ю.Н. Кулюткин считает мышление учителя чисто практическим, т.к. оно направлено на решение многообразных педагогических задач, целью которых является развитие личности учащихся в процессе обучения и воспитания, а основным условием достижения этой цели - организация активной деятельности учащихся, в процессе которой только и может происходить их развитие (118. С.16).

Центральным моментом практической деятельности учителя является процесс принятия педагогических решений. Отличительными же особенностями решения являются содержание и характер задач, с которыми учитель имеет дело. Практические ситуации, возникающие в ходе учебно-воспитательной работы, - это всегда многоаспектные ситуации, они изменчивы и динамичны, нередко противоречивы и неожиданны.

Несмотря на сложность анализа, само практическое решение должно быть максимально простым и ясным. Превращение сложного в простое является одним из важнейших показателей конкретного мышления учителя-практика.

Другая особенность практических решений - это их неотрывность от исполнения, причем это требование касается не столько самого учителя, сколько учащихся: должно быть рассчитано на их силы и возможности. Способность учителя встать на точку зрения учащихся, рефлексивно отразить их внутренний мир, мысленно проиграть за них решение той или иной учебной задачи - все это является профессионально значимым для педагогической деятельности.

Особенности практических решений учителя определяются и их временными параметрами. Взаимодействуя с учащимися, учитель должен принять свои решения немедленно (118. С.18-20).

Но мы считаем, что ни теоретическое знание, взятое отдельно от практического опыта, ни сам по себе индивидуальный опыт учителя не могут внести сколько-нибудь существенного вклада в его профессиональное и личностное развитие. Лишь единство того и другого являются необходимым условием развития учителя как субъекта педагогического труда. Теория, оторванная от живых корней практики, становится абстрактной и схоластичной. Передовой опыт всегда впитывает в себя прогрессивные научные идеи. Индивидуальный опыт педагога выступает частью общественной практики, формируется и осмысливается в теснейшей связи с ней и идеями науки.

Единство теории, практики и индивидуального опыта можно представить схематично (Схема 1).

<p><i>Педагогическая теория</i> (исследует закономерности процесса обучения и воспитания, их структуру и механизмы, разрабатывает теорию и методику организации учебно-воспитательного процесса.)</p>	<p><i>Индивидуальный опыт</i> (планы, эвристические способности, стиль, индивидуальные способы педагогической деятельности)</p>	<p><i>Специфические педагогические ситуации</i> (педагогические цели, специфика дидактических задач, объект педагогического воздействия)</p>
---	---	--

К.Д. Ушинский писал по этому поводу: «Но если можно не доверять кабинетной теории воспитания, то еще более причин не давать никакого важного и общего значения одиночной опытности практика». Однако нужно не просто уяснять истину о том, что практика без теории слепа, а теория без практики мертва. Необходимо установить, при каких условиях они становятся союзниками, плодотворно помогают друг другу или вообще сливаются воедино, когда достигается положение, о котором писал А.С. Макаренко: «Ищущая мысль педагога не прикована здесь к одной лишь практике. Она непрерывно движется к идее, но уже более критически осмысленной, а от нее снова к практике, но уже более гибкой и богатой».

Значит, педагогическое мышление учителя характеризуется наличием анализа практического и теоретического характера. Есть основание утверждать, что обучение теоретическому анализу педагогических явлений предшествует обучению педагогическому анализу практического плана. Данный вывод подтверждается словами Я.А. Пономарева о том, что «действуя теоретически, человеку удается осознать способ достижения результата, после чего возникает возможность разнообразных переносов выявленного способа в аналогичные ситуации» (87. С.57).

Полученные выводы представлены с помощью структурно-логической схемы (Схема 2).

Специфика педагогического мышления проявляется в следующем:

Структура профессионального мышления



Во-первых, оно актуализируется в процессе решения задач, которые возникают в многообразных педагогических ситуациях. При всем многообразии их объединяет одно: прямое или косвенное «присутствие» личности школьника или целого ученического коллектива как объектов педагогического воздействия. Иначе говоря, в роли предмета педагогической деятельности чаще всего выступает постоянно изменяющийся духовный мир человека.

Во-вторых, в педагогической деятельности творческие задачи тесно переплетены с практическими. А это значит, что педагогическое мышление носит теоретико-практический характер.

В-третьих, специфичность педагогического мышления учителя проявляется в его эмпатийной направленности. Эмпатия, как указывается в психологических словарях, это «способность личности понимать переживания другой личности (в частности, по мимике) и сопереживать их в процессе межличностных отношений» (134. С.171).

Если придерживаться классификации типов познания, разработанной К. Роджерсом, то профессиональное мышление учителя надо отнести к типу, названному К. Роджерсом «межличностным познанием» (145. С.209). При межличностном познании, считает К. Роджерс, «эмпатия направлена на другого человека» и «эмпатическое понимание заключается в проникновении в чужой мир, умении релевантно войти в феноменологическое поле другого человека, внутрь его личного мира знаний и увидеть, правильно ли мое понимание» (145. С.209).

В зависимости от функций педагогического мышления, оно проявляется по-разному. В одних случаях, например, при анализе и объяснении педагогической ситуации, а также рефлексивной деятельности, мышление является теоретическим и творческим. В других - в процессе общения педагога с детьми, выборе средств и мер воспитывающего воздействия - гуманистическим, эмпатийным. В-третьих, при решении коммуникативных задач, умении оперативно строить, регулировать и оценивать поступки детей в сфере повседневных отношений в соответствии со сложившейся ситуацией, мышление здесь практическое и интуитивное.

Функции мышления. Разнообразие педагогических задач определяет многообразие познавательных функций мыслительной деятельности педагога. В зависимости от функций труда учителя его профессиональное мышление может менять свои характеристики, становясь при выполнении одних функций интуитивным и практически - ситуативным, других функций - исследовательским и даже теоретическим. Ученые-педагоги (Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, Е.К. Осипова, Ю.Н. Кулюткин, Д.В. Вилькеев, В.И. Загвязинский, А.И. Щербаков и др.) определяют следующие функции мышления учителя: диагностирования, прогнозирования, проектирования, конструирования, решения задач, оценочно-регуляторную, контрольно-корректирующую, коммуникативную, рефлексивную, интуитивную, исследовательскую и другие. Таким образом, можно говорить о полифункциональной особенности мышления в труде учителя.

На наш взгляд, особая роль принадлежит умению наблюдать и анализировать педагогический процесс, т.е. умению быстро и правильно

распознать внешние его проявления, понять особенности и сделать в целях коррекции умозаключения об эффективности его протекания. Если учитель не подвергает свой труд глубокому анализу, то накапливаемый опыт «догматизирует его педагогическое мышление, награждает его, наряду с известной опытностью, определенной долей профессиональной косности» (130. С.211).

Речь идет о рефлексивной функции мышления, где главным моментом является постановка ученика в позицию активного субъекта собственной деятельности и развитие у него способности к самоуправлению. Способность учителя вставать на точку зрения учащихся, рефлексивно отразить их внутренний мир, мысленно проиграть за них решение той или иной учебной задачи - все это является профессионально значимым для педагогического мышления.

Некоторые авторы не без основания находят в мышлении учителя элементы исследовательской работы. Например, В.И. Загвязинский пишет, что учитель, «выполняя свою основную функцию - обучая и воспитывая ребят, вынужден в определенных ситуациях в той или иной степени превращаться и в методиста, и в ученого"» что «исследовательский элемент был, есть и еще в большей степени будет важнейшем элементом практической педагогической деятельности» (56. С.6).

Подлинному педагогу присущи педагогическая зоркость, умение понимать внутренний мир своих учеников, глубоко проникать в их мотивы, интересы, устремления. Но не менее важным выступает для учителя умение предвидеть результаты педагогических воздействий, проектировать развитие личности своих питомцев, прогнозировать характер ответных реакций учащихся на запланированную систему педагогических воздействий.

Любое предвидение, любая перспективная цель осуществляются постепенно. Профессиональное мышление педагога поэтому выражается в системе повседневных «микропрогнозов», в предвидении на завтрашний день, на предстоящий урок, в умении точно ставить сотни педагогических диагнозов и на их основе выдвигать, уточнять и корректировать педагогические задачи, предвидеть результаты своих действий и деятельности школьников, планировать и создавать необходимые ситуации, оперативно и точно принимать решения в постоянно изменяющихся условиях.

Одной из существенных функций мышления учителя является коммуникативная, которая предполагает установление правильных взаимоотношений учителя с учащимися, учителями, родителями и

общественностью, что позволяет учитывать и удовлетворять запросы и интересы школьников, правильно понять и оценить информацию об эффективности педагогических воздействий; перестраивать их в соответствии с развитием коллектива. Данная функция предполагает умение регулировать внутриколлективные, межколлективные и межличностные отношения, ликвидировать возникающие локальные конфликты; вести текущее инструктирование и оперативный контроль за работой учащихся, менять ее направление и характер в случае необходимости. Специфичность, неповторимость, а порой и конфликтность педагогических ситуаций, возникающих в процессе общения с детьми, требует от учителя нестандартных способов мышления, поиска аналогов из своего опыта и максимального психологического такта, эмпатии и чувства меры. Здесь проявляется практический и интуитивный характер мышления учителя. Без умения этически грамотно объяснять и разрешать противоречия, возникающие в процессе воспитания и общения с детьми, нельзя достичь подлинного сотрудничества педагога и воспитанников. Поэтому морально-этический характер мышления учителя проявляется в умении пользоваться этическими категориями, определять, применима ли данная нравственная норма к сложившейся моральной ситуации, а также применять нравственные нормы к особенностям сложившейся ситуации.

Педагогическое мышление существует как процесс решения педагогических задач. Большинство этих задач - проблемные ситуации, возникающие неожиданно. В то же время они составляют часть практической деятельности, их решение профессионально необходимо. Учитель сам определяет, какие факторы и в какой мере надо учитывать в той или иной ситуации.

Е.К. Осипова определяет несколько путей развития мышления: «функционально-операциональный, суть которого состоит в том, что студентам предлагаются для решения отдельные педагогические задачи, выделенные в соответствии с основными структурными компонентами профессионально-педагогической деятельности (гностические, конструктивные, организаторские, коммуникативные, проектировочные); конструктивно-методический - будущие учителя решают конкретные методические проблемные ситуации, в ходе которых у них формируется так называемое методическое мышление; проблемно-методический - студенты ищут ответ на типичные вопросы, возникающие в практике учебно-воспитательной работы, развивают свои способности творчески разрабатывать решения, оптимальные для конкретных

условий практической деятельности. Наиболее эффективный путь, в основе которого - идея моделирования педагогических ситуаций, решения конструктивных задач, проведение педагогических игр» (127. С.144).

Решение профессиональных задач, имеющих обычно целостный, многосторонний, комплексный характер, требует от педагога умения интегрировать знания, полученные им при изучении различных наук. В системе категорий, которые регулируют решение педагогических задач в качестве основных мыслительных единиц профессионального мышления учителя, А.А. Орлов выделяет следующие уровни:

1. Ведущие идеи, которые определяют общую направленность деятельности учителя, должны стать его личными педагогическими убеждениями, основаниями его педагогического кредо (идеи развивающего обучения, педагогика сотрудничества, демократизации и гуманизации педагогического процесса и др.)

2. Разработка конструктивно-методических схем, конкретизирующих общие идеи и принципы (конкретные программы изучения личности ученика, проектирование ее развития; построение системы перспективных линий в развитии коллектива; конструирование системы уроков для решения задач обучения, воспитания и развития школьника).

3. Совокупность приемов педагогической деятельности при решении оперативных учебно-воспитательных задач (122. С.83).

Таким образом, изучение сущности, особенностей и функций педагогического мышления позволило сделать следующие выводы:

Педагогическое мышление - это своеобразное «видение» и творческое отражение в сознании учителя школы педагогического процесса в его целостности и развитии, обусловленное психолого-педагогическими и специально-педагогическими способами познавательной деятельности, а также функциями труда учителя.

Схематично особенности и функции педагогического мышления можно показать следующим образом (Схема 3).

Структура мышления. Характеристика педагогического мышления учителя была бы неполной без рассмотрения ее структуры. Новой тенденцией в психолого-педагогических исследованиях является попытка поставить и сформулировать эту проблему в связи с подготовкой творчески мыслящего педагога. В.П. Андронов, Е.К. Осипова, Я.С. Турбовский, Ю. Н. Кулюткин и др. в своих исследованиях указывают, что решение важного для педагогической практики вопроса о путях эффективного формирования педагогического

мышления в большей мере зависит от знания его строения и функционирования.

Схема 3

<u>Особенности</u>	<u>Функции</u>
Диалектическое	Конструктивно-проектировочная
Теоретическо-практическое	Диагностическая
Диалогическое	Прогностическая
Репродуктивно-творческое	Коммуникативная
Эмпатийное	Рефлексивная
Гуманистическое	Контрольно-корригирующая
Морально-этическое	Оценочно-регуляторная

Е.К. Осипова в самом общем виде структуру мышления учителя представляет в виде трех фондов: предметного, процессуального и практически-действенного (128. С.73). Но она не рассматривает механизм функционирования этих компонентов.

Я.С. Турбовский в процессе работы над сущностью педагогического действия выделяет четыре основных раздела педагогической логики: 1) определение направления действия; 2) анализ условий; 3) выбор средств; 4) организационный момент (168. С.81). Но на наш взгляд, такое структурирование страдает нечеткостью.

Выявляя структуру педагогического мышления, мы опирались на теоретическое осмысление структуры решения педагогической задачи, процесс движения мысли учителя от возникновения ведущей идеи решения к разработке конкретных способов ее реализации, обусловленных данной педагогической ситуацией. Во-вторых, на изучение педагогической рефлексии учителя, выявление тех критериев, показателей и методов, на основе которых учитель анализирует и оценивает собственные решения, а также решения, которые предлагаются ему в процессе обмена опытом, разработанных Ю.Н. Кулюткиным и Г.С. Сухобской. И, в-третьих, на этапы формирования основных способов умственной деятельности, исходя из практической работы в исследовании В.Ф. Паламарчук.

Первое, что характеризует движение знаний в процессе выработки педагогических решений - это формирование у учителя определенных ведущих

идей, которые как бы задают общую направленность его деятельности. Таковы, например, идеи развивающего обучения, проблемного обучения, опережающего обучения, использования опорных схем, организации коллективного обучения.

Идея отражает опыт в его противоречивости, в тенденциях его развития. Любая педагогическая идея обращена к будущему, в ней содержится общий прогноз того, что будет совершенствоваться в опыте (предметная составляющая идея), как будет решаться практическая проблема (операционная составляющая), какие цели, эффекты будут достигнуты с помощью найденного решения (ценностная составляющая).

Всякая ведущая идея выполняет в практическом мышлении учителя две функции: с одной стороны, она выступает в качестве конструктивного принципа действия, а с другой - она задает критерии анализа и оценки ситуации.

Общие идеи, из которых учитель исходит, сами по себе не могут воплотиться в практическое решение, Чтобы определить способ решения проблемы, учитель должен конкретизировать (воплотить) идею решения в некоторое новое образование - в конструктивную схему (модель, проект, замысел) этого решения, в которой бы учитывались особенности конкретной педагогической ситуации.

Конструктивная схема - это система конкретных действий, с помощью которых учитель создает (изменяет, перестраивает) условия для активной совместной деятельности учащихся, направленной на решение поставленной педагогической задачи.

Конструктивная схема, выступая в качестве регулятора деятельности учителя, представляет собой лишь некоторый проект решения. В процессе деятельности учителя этот проект должен получить свое реальное воплощение. Поэтому регулятором процесса реального взаимодействия учителя и учащихся является оперативный образ ситуации, в котором воплощается конструктивная схема решения. Практическая деятельность учителя есть искусство воплощения, искусство реализации конкретных замыслов в условиях конкретных педагогических ситуаций.

Анализ выработки конструктивных педагогических решений будет неполным, если мы не учтем оценочных процессов, включенных в эти решения. Оценки самого решения строятся в соответствии с целями, которые достигаются данным педагогическим решением. Цели в структуре деятельности выполняют три взаимосвязанные функции: они направляют действия на получение нужного результата; они интегрируют и упорядочивают последовательность действий и операций; они позволяют оценивать

продуктивность действий путем сопоставления реально достигнутых результатов с заранее выдвинутыми прогнозами.

Общая схема мыслительной регуляции процессов решения педагогических задач может быть представлена так: (118.С.51).

Схема 4

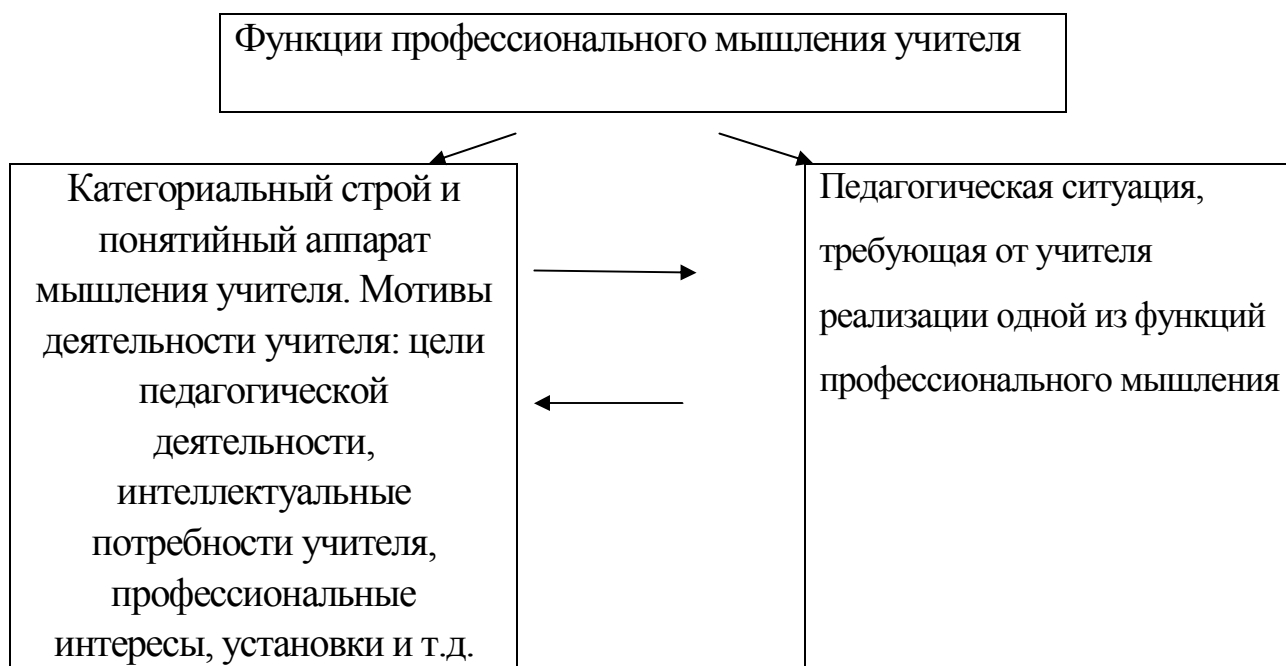


Специфика педагогических целей состоит в том, что они формулируются не в виде действий учителя, а с точки зрения результатов деятельности ученика, с точки зрения эффектов его продвижения и развития в процессе усвоения определенного содержания учебного материала.

Структурно-функциональная модель процесса решения учителем профессиональной задачи схематично может выглядеть следующим образом (Схема 5).

Таким образом, мы пытались представить сущность, особенности, структуру и функции педагогического мышления учителя. Педагогическое мышление в общем виде понимается как сложная функциональная система, обеспечивающая активное познание педагогической реальности и успешное решение профессионально-педагогических задач.

Мышление учителя возникает в ходе непосредственной педагогической деятельности и протекает как процесс решения педагогических задач. Последняя является структурной единицей педагогического мышления.



Педагогическая проблемная ситуация, отражающая противоречия между необходимостью реализовать одну из функций профессионального мышления в педагогическом процессе и отсутствием у учителя возможности сразу выполнить эту задачу.



Дидактическая задача, отражающая возникшее в проблемной ситуации противоречие и необходимость разрешения этого противоречия учителем.



Деятельность учителя в процессе решения дидактической задачи: а) поиск и выбор способа решения педагогической задачи; б) постановка и решение учителем частных задач, связанных с реализацией выбранного способа педагогического решения.



Действия учителя, направленные на решение частных задач:

- а) постановка перед учащимися цели деятельности познавательной задачи;
- б) мотивация деятельности учащихся по решению поставленной перед ними задачи;
- в) управление умственной деятельностью учащихся в процессе решения ими поставленной задачи;
- г) интеллектуальное общение с учащимися;
- д) обсуждение результатов деятельности учащихся;

е) проверка и оценка деятельности учащихся.



Обобщение правильности решения учителем частных задач.



Применение этого обобщения к педагогической ситуации в целях проверки правильности разработанной учителем конструктивной схемы решения дидактической задачи.

Объективная сложность деятельности учителя определяет многообразие задач. Наиболее существенными из них являются задачи: собственно-педагогические, функциональные, проектировочно-конструктивные, организаторские, коммуникативные и др. В связи с этим мышление учителя определяют как многопроблемное.

Разнообразие педагогических задач определяет многообразие познавательных функций мыслительной деятельности педагога. К ним относят функции: диагностирования, прогнозирования, проектирования, конструирования, оценочно-регуляторную, контрольно-корректирующую и др. Таким образом, можно говорить о полифункциональной особенности мышления в труде учителя.

Для познавательной деятельности учителя характерна его своеобразная «привязанность» к преобразуемому объекту его труда, важнейшими характеристиками которого является одушевленность, постоянное изменение и развитие.

Все элементы познания как бы «применяются», согласуются с признанием, принятием их воспитуемыми. Процесс и результаты мыслительной деятельности учителя опосредуются объект-субъектом педагогической деятельности.

Необычайная динамичность всех элементов педагогического труда (личностей, педагогического инструментария и др.), текучесть и противоречивость педагогических ситуаций обуславливает необычную оперативную активность, гибкость мыслительных процессов, способность к постоянному поиску, видению и принятию проблем, формированию нестандартных задач, постоянному обновлению и индивидуализации разрабатываемых стратегий и тактик. Эту особенность принято называть диалектичностью мышления. Кроме вышеназванных характеристик мышлению учителя присущи и все те особенности, которые отличают интеллектуальную

деятельность профессионала-практика, а именно: направленность на реализацию, неотрывность от исполнения, действенность и др.

1.2. Особенности формирования профессионального мышления у студентов-историков

Подготовка студентов направления «Педагогическое образование» к творческой деятельности, творческому решению профессиональных проблем предполагает учет не только общих механизмов формирования учебной деятельности, но и развитие у студентов мышления по той науке, основы которой они будут преподавать. На примере подготовки студентов-историков мы покажем, каковы особенности и задачи формирования у них профессионального мышления.

Существует целая система общенаучных и частнонаучных типов мышления. «Развитие специального мышления - это всегда процесс внутреннего формирования мышления человека в целом, оно неизбежно окажется и на уровне его мышления в другие областях, хотя не на всех областях в равной мере» (149. С.370-371). Исходя из этой концепции, с позиций которой С.Л. Рубинштейн и в дальнейшем разрабатывал вопросы мышления, мы считаем, что существует специальное мышление учителя-предметника (Схема 2), в частности, учителя истории - историческое мышление.

Об историческом мышлении говорил еще В.О. Ключевский (68. С.312). Встречался этот термин и в работах дореволюционных методистов. В психологии упоминание об историческом мышлении относится к 20-30-м годам XX века. Время от времени термин появляется на страницах педагогической печати (В.К. Бернадский, Л.Н. Боголюбов, Р.С. Григорьян, Н.Г. Дайри, Ф.П. Коровкин, М.И. Кругляк, И.Я. Лернер и др.). Какие-то стороны проблемы затрагивались, хотя и без обращения к этому термину, другими авторами (Ф.В. Горелик, А.З.Редько, В.К. Демиденко, Г.Е. Залесский, А.И. Раев). Это понятие фигурирует в выступлении историка-медиевиста А.И. Данилова, докладе историка нового времени М.Хвостова (178. С.33-34), в объяснительных записках к школьным программам и некоторых методических работах. В 1931 г. вышла работа М.Н. Шардакова «Общественное мышление школьников». Встречается это понятие и в специальных методологических исследованиях (190. С.47). В методической литературе есть попытки обозначить главные черты исторического мышления. Так, И.В. Гиттис определила следующие черты исторического мышления у учащихся начальных классов: 1) выделение

исторических фактов и явлений; 2) понимание идеи развития и этапов развития; 3) осознание смены порядков; 4) осознание последовательной связи событий и явлений; 5) осознание причинно-следственной связи, связи по сходству и различию; 6) осознание регулярности связей; 7) подведение нескольких понятий под одно общее понятие (34. С.68-76).

Ценность этого определения состоит в том, что сделан акцент на формирование у учащихся принципов осмысления исторических фактов.

Психолог и методист М.И. Кругляк считает, что историческое мышление «заключается в умении разбираться в событиях и явлениях общественной жизни, находить их причины и следствия, их закономерности, изучать исторические события в их причинно-следственных взаимных связях, понимать исторические явления в возникновении и развитии как выражение закономерного поступательного процесса. Систематическое и целенаправленное раскрытие существенных особенностей изучаемых исторических явлений и их взаимных связей является необходимым условием развития исторического мышления» (84. С.5-6). В этом определении специфика исторического мышления достаточно не раскрывается: нет указания на специфичность его предметного содержания.

Определенную заявку на исследование исторического мышления сделали немецкие методисты - Г. Вермес, Е. Кибс и др. Они понимают его как мышление, отражающее специфику исторической науки. Но в то же время видят его своеобразие только в сфере приложения и способе рассмотрения, не считая его особой формой мышления. Вот какие особенности способа рассмотрения указывает Г. Вермес: умение самостоятельно подходить к проблемам общественного развития в прошлом и настоящем, анализировать и сравнивать события, выявлять и обосновывать объективные связи и закономерности исторического развития, определять количественные и качественные изменения в жизни общества, умение выявлять классовые противоречия, давать классовую оценку событий и извлекать из них исторические уроки (23. С.9, 30).

Проблема определения специфики исторического мышления остается актуальной как проблема научная, так и проблема методики обучения.

В Челябинске под редакцией В.П. Беспечанского вышли сборники «Формирование исторического мышления школьников» (1974, 1976, 1981), книга «Психология исторического мышления школьников» (1980). В них авторы подчеркивают, что «историческое мышление представляет собой познавательную (теоретическую) деятельность, посредством которой общество

или индивид воспроизводят социальное прошлое в его конкретных пространственно-временных представлениях. Суммируя прошлые состояния и формы жизни людей, оно способствует накоплению и сохранению социального опыта, самопознанию общества. Историческое мышление помогает новому поколению, каждому человеку включить свою жизнь в жизнь общества, всего человечества. Оно служит средством социальной ориентации и самоопределения молодого поколения в окружающем мире.

Таким образом, историческое мышление специфично: 1) сложностью своего объекта - прошлого человечества, взять ли его структурный или временной разрез; 2) сложностью процесса исторического познания, поскольку в данном случае человечество познает самое себя, формы своей исторической деятельности; 3) сложностью исторического знания, синтезирующего в себе такие виды знания, какими, если взять их в целом, не владеет ни одна наука, кроме истории» (19. С.51-52).

Особенности исторического мышления в целом сформулировал И.Я. Лернер (103. С. 48): 1) умение описать общественное явление или событие, правильно отобразив характерные для него черты и факты; 2) выяснение причин возникновения любого общественного явления; 3) стремление к определению условий, сопутствующих историческому явлению и их взаимосвязанности; 4) осознание преходящего характера всякого исторического явления, их исторического значения; 5) осознание многообразия конкретного проявления закономерностей истории; 6) поиск тенденции развития, заложенной в каждом историческом явлении; 7) поиск социальных мотивов, определяющих деятельность общественных групп или отдельных лиц; 8) оценка исторических явлений с позиций степени их прогрессивности; 9) интерес к сопоставлению прошлого и настоящего; 10) умение извлекать из фактов прошлого уроки истории. Эти черты, сохраняя в большинстве свое значение, однако недостаточны и в ряде случаев разнородны по степени общности и значения для характеристики исторического мышления.

Что касается теоретического осмысления самой природы исторического мышления, то методисты и учителя-историки нередко соотносят его только с нормами логического мышления. Тем самым подчеркивается вторичность, производность исторического мышления (Н.Г. Дайри), логическое и историческое мышление отождествляется в работе Т.В. Никулиной (120), не проводит четкой границы между ними Ф.Б. Горелик, определяющий метод познания, которым должны пользоваться школьники при изучении курса истории, как, теоретический (38).

Такое сужение сущности проблемы представляется неправомерным и ведет к снижению эффективности обучения истории. Конечно, в процессе исторического мышления используются общие законы логики. Это показано в методическом пособии А. В. Ефимова и А.З. Редько «Развитие логического мышления школьников в процессе обучения истории» (53). Но из этого не следует делать вывод, что ученик или студент, научившийся производить на материале истории сравнение, абстрагирование, анализ, синтез и т.д., приобрел навыки исторического мышления.

В 50-е годы XX века в методике преподавания истории данная проблема была тесно связана с проблемой формирования у школьников исторических понятий. В работах А.А. Янко-Триницкой, М.И. Кругляка, А.З. Редько и др. формирование у школьников исторических понятий и формирование логического мышления отождествлялись. Так, А.З. Редько утверждает, что усвоение и оперирование историческими понятиями требует от учащихся умения не только логически мыслить, но и владеть исторической перспективой. А.И. Раев возводит это в широкую закономерность: исторические понятия могут быть усвоены как научные только в том случае, если учащиеся осознают историческое изменение их содержания (144).

«Развитие исторического мышления предполагает развитие диалектического мышления, являющегося его сердцевинной, ядром и предпосылкой применения общих норм правильного мышления к данному предметному содержанию» - подчеркивает И.Я.Лернер (103. С.20), а также превращение идей материалистического понимания истории в методологическую установку личности, через содержание которой осуществляется метод познания (102. С. 20).

Такого же мнения придерживается и Ф.Б. Горелик: «Понятия и законы диалектики должны пронизать всю систему частонаучных знаний - от основания до вершины, стать строительными конструкциями, объединяющими частные факты и понятия в мировоззренческую систему» (39. С. 24).

Мы считаем, что развитие диалектического мышления - одна из важнейших задач, которую необходимо решить будущим учителям истории.

Всякое мышление характеризуется его методом, т.е. способом, с помощью которого мышление раскрывает сущность предметов и явлений действительности, их связи, отношения, зависимости.

Суть исторического метода, по словам В.И. Ленина, состоит в том, чтобы «не забывать основной исторической связи, смотреть на каждый вопрос с точки зрения того, как известное явление в истории возникло, какие главные этапы в

своем развитии это явление проходило, и с точки зрения этого развития смотреть, чем данная вещь стала теперь» (97. С.67). По мнению В.П. Беспечанского, такой анализ исторического процесса называется «вертикальным срезом» (воспроизводит внутренние генетические связи, показывает развитие как определенную последовательность качественных изменений, раскрывает закономерные, причинно-следственные связи); другая сторона исторического метода – «горизонтальный срез» (раскрывает, как общество функционирует на каждой данной ступени его развития, выявляет своеобразие и единство данной общественной структуры, отдельные элементы которой можно понять, лишь соотнося их со всей системой) (19. С.69).

И.Я. Лернер подчеркивает, что знания, применяемые в качестве методов познания и толкования исторических явлений, по способу применения можно разбить на три типа: 1) применение точного правила действий, например, способа составления диаграммы количественного роста; 2) обобщенные предписания действий, каждая операция которого ложится на плечи исполнителя и требует его самостоятельности (схемы описания восстания, составление плана и т.д.); 3) обобщенные знания, выступающие в качестве принципа деятельности, указывающего ее направления, но не способ (бытие определяет сознание, общество развивается прогрессивно и т.д.) (102. С.22).

Объяснение - важнейшая функция науки и одно из необходимых условий преобразования действительности на научной основе. Объяснение характерно для теоретической, а также для предтеоретической стадии развития науки. Следовательно, объяснение в науке - один из видов теоретической деятельности.

Учебное объяснение - средство формирования знаний, умений, убеждений и мотивов деятельности учащихся и студентов. Оно выступает как одна из форм практической деятельности обучающего и в этом смысле - как один из элементов определенных методов обучения, чаще всего как один из компонентов учебного изложения (183. С.133).

Описание входит в состав объяснения факта. В состав науки входят не только предмет, теория, факты, гипотезы, законы, но и средства фиксации всех ее компонентов. «Описание есть фиксация результатов опыта с помощью выбранных в данной науке систем обозначения и тем самым выражение этих результатов в понятиях науки, связанных с данными системами обозначений» (119. С.199).

Поэтому формирование исторического мышления у учащихся в школе и будущих учителей должно осуществляться через реализацию основных

функций научного мышления: а) описание исторических фактов; б) объяснение исторических фактов; в) предсказание и предвидение исторических событий.

В историческом мышлении решающую роль играют исторические факты. В зависимости от предмета, аспекта, задач и методики конкретного исторического исследования выделяемые историком разнообразные виды исторических фактов могут быть объединены в различные группы: 1) по содержанию, в качестве которого выступает конкретное явление исторического процесса («экономические факты», «политические факты», «идеологические факты»); 2) по структуре, определяемой структурой самого исторического события и его пространственно-временной характеристикой («простые» и «сложные» факты); 3) по значимости, создаваемые и отбираемые историком в соответствии с темой его исследования и классифицируются с учетом степеней значимости, которой обладали сами исторические события (существенные и несущественные факты) (61. С.84-87).

Сущность исторического факта может быть раскрыта индуктивным, дедуктивным, индуктивно-дедуктивным способом или по аналогии (модельное объяснение). Объяснение «раскрывает причинные связи между историческими фактами и явлениями, их взаимодействие, сущность событий, определяет их место в развитии общества, восстанавливает прошлое в его основных чертах» (19. С.48-49). В процессе объяснения выясняются мотивы поступков исторических деятелей, толкование событий их участниками и характеристика сложившейся исторической ситуации (88. С.333). Поэтому В.В. Богословский выделяет три ступени понимания при изучении исторических событий, которые характеризуются такими признаками: первая ступень - вычленение только одного факта; вторая - вычленение нескольких, но однопорядковых причин; третья - выделение главной причины. Для исторических фактов характерно наличие нескольких причин (183. С. 145).

Главным свойством исторического объяснения является его ба-зирование на закономерностях исторического процесса, которые носят как всеобщий характер - роль производительных сил, преемственность культуры и т.д., так имеют и специфические для каждой эпохи черты - переход от родовой общины к сельской, выделение города в результате труда и т.д.

Описание «воспроизводит фактическую сторону исторического процесса, т.е. фиксирует непосредственные, чувственные характеристики явлений» (19. С.48). «Оно предполагает некоторое истолкование, проявляющееся в отборе сторон описываемого, деталей характеризуемого факта, в употреблении теоретических понятий» (102. С.26).

Для исторического познания и формирования мышления важна уверенность в познаваемости истории, ее законов и на этой основе в возможности исторического предвидения. С этим связано развитие гипотетического мышления. Конструирование исторической гипотезы весьма сложно. Историк должен располагать большим аналитическим и синтетическим талантом, чтобы в сложном переплетении самых различных, явлений и фактов обнаружить ту основную и определяющую тенденцию, которая должна быть воплощена в научной гипотезе, ориентированной на раскрытие существенных причинно-следственных связей, выражающих логику и закономерности исторического процесса. Историк из-за отсутствия прямых данных нередко приходится конструировать гипотезу по принципу исторической аналогии, объясняя малоизвестные исторические факты, события и обстановку «путем уподобления ранее исследованным событиям и фактам из жизни других народов, при наличии сходства в уровне развития экономической, культурной, политической организации общества и т.д.» (160. С.31). Плодотворность исторической гипотезы во многом определяется качеством ее фактологической основы. Но будучи лишен возможности экспериментировать, историк вынужден нередко строить свою гипотезу на фактах, воссозданных косвенным путем, с помощью, например, историко-сравнительного и ретроспективного методов. При ретроспективном методе ученый, «идя от известного к менее известному, опускаясь все глубже по ступеням истории, пытается проследить эволюцию изучаемого явления и установить исходящую его природу» (96. С.83).

Итак, мы рассмотрели аспекты исторической науки, которые содержательно обуславливают историческое мышление и характеризуют предполагаемые им установки и принципы. Теперь необходимо уделить внимание конкретным способам реализации исторического мышления в процессе познания истории, т.е. речь идет о методах познания истории, свойственных всем социально мыслящим людям. Учащиеся и студенты должны усвоить основы этих методов, иначе обучение сведется к представлению готовых итогов познания, к требованию мыслить в расчете на то, что эти итоги обеспечат мышление без использования средств познания и мышления.

И.Я. Лернером были выделены методы исторического познания, имеющие общеобразовательное значение и разработаны конкретные способы реализации каждого (135). К числу таких методов относятся:

1. Сравнительно-исторический метод.
2. Метод аналогий.

3. Статистический метод: выборочный, групповой и т.д.
4. Установление причины по следствиям.
5. Определение цели действующих людей и групп по их действиям и следствиям этих действий.
6. Определение зародыша по зрелым формам.
7. Метод обратных заключений (определение прошлого по существующим пережиткам).
8. Обобщение формул, т.е. свидетельств памятников обычного и писаного права, анкет, характеризующих массовость тех или иных явлений.
9. Реконструкция целого по части.
10. Определения уровня духовной жизни по памятникам материальной культуры.
11. Лингвистический метод (102. С.30).

Каждый из этих методов предполагает свой конкретный, подчас варьируемый способ осуществления, для которого можно составить обобщенное предписание. Такое предписание позволяет преподавателю руководить познавательной деятельностью, а ученику и студенту применять соответствующий ее метод.

Среди этих методов есть сугубо исторические методы. Рассмотрим некоторые из них.

Метод определения зародыша по зрелым формам. Так, при изучении в курсе отечественной истории причин образования единого государства, студенты должны увидеть преемственную связь между причинами образования централизованного государства (последствия изменений) и подготавливавшими их предшествующими явлениями (изменения в экономической и политической жизни страны).

Метод обратных заключений состоит из таких познавательных действий:

- 1) актуализация свойства каждого из сопоставляемых объектов;
- 2) выяснение признаков, по которым определяются их временные отношения;
- 3) сопоставление объектов по отличающим их признакам;
- 4) установление генетической связи объектов по характеру отличий.

Так, объясняя студентам, что если раньше речь шла о том, что феодальная раздробленность помогла укреплению власти бояр, т.е. феодалов над крестьянами, то теперь мы видим, что единое государство укрепляет власть феодалов над крестьянами. Как это можно объяснить и нет ли здесь противоречий.

Определение уровня духовной жизни по памятникам материальной культуры. Этот метод можно разделить на такие отдельные действия:

1) рассмотрение фактов, действий и целей как следствия некоторых причин;

2) определение целей действий, условий, предполагаемых достигнуть какой-либо целью действий, соотнесение фактов и вызванных ими действий;

3) отсутствие условий, преследуемых целью. Действия, вызвавшие факт, являются искомыми причинами.

Так, студентам можно дать задание определить, какая связь была между эпохой (конец XIV - начало XV в.) и творчеством русского художника Андрея Рублева, который на своих иконах и фресках изображал сюжеты, говорившие о мире и единении между людьми, призывавшие к согласию и взаимной любви.

Итак, выяснив особенности и черты исторического мышления, обобщенно его можно определить как творческое диалектическое мышление на предметном содержании исторической науки, посредством которой общество или индивид воспроизводят социальное прошлое в его конкретных пространственно-временных представлениях, накапливают и сохраняют социальный опыт, познают общество. Историческое мышление может быть достигнуто в том случае, если его формирование включено в целостный процесс обучения. Для этого необходима специальная работа учителя по формированию и совершенствованию умственной деятельности учащихся. Но приходится констатировать, что университеты по-прежнему готовят учителей, владеющих преимущественно традиционными методами обучения. У целого ряда учителей нет стройной системы в работе над историческими понятиями и закономерностями. Основная нагрузка в процессе изучения истории падает не на осмысление, а на запоминание, причем часто весьма формальное. Многие учителя ориентируются все еще на репродуктивные приемы работы с классом. Рассказал учитель - ученики восприняли; прочитали в учебнике - пересказ в классе (33. С.19-30).

Эти типичные недостатки учителей проецируются на выпускников школ. Об этом говорят итоги проведения ЕГЭ по истории: многие абитуриенты не знают методологических вопросов курсов истории. Это, прежде всего, проявляется в недиалектическом отношении к событиям прошлого, в стремлении не размышляя навешивать «ярлыки», давать однозначные оценки событиям и личностям. Заученные факты часто существуют в сознании абитуриентов отдельно от выводов, оценок, обобщений, не сочетаются с

пониманием закономерностей исторического развития, причинно-следственных связей между явлениями.

При нынешней системе образования социологизированной истории студент вынужден одновременно овладевать и простейшими фактами, и сложными абстрактными категориями. Это ведет к развитию стереотипного мышления, которое способно лишь обнаружить заданное место в заученной схеме для каждого нового факта. В другом случае, у студента складывается представление о существовании как бы двух историй: одну, схематизированную, он узнает в вузе, другую, живую, - из книг, кинофильмов, через средства массовой информации. Формируется двоемыслие и его неизбежное следствие - конформизм либо нигилизм.

Формирование исторического мышления, развитие творческих познавательных способностей студента возможно только путем восхождения от простого к сложному. Его следует начинать с образных представлений об истории на эмоционально-нравственном уровне. Следующая ступень - приведение знаний в простейшую хронологически-пространственную систему, понимание истории как цепи событий и деяний исторических лиц, в результате которых меняется мир. На следующем этапе формируется аналитическое мышление, умение выявлять причинно-следственные связи, определять главные и второстепенные факты развития и т.д. Наконец, заключительный этап формирования исторического мышления - понимание истории как единого, целостного процесса, выявление общих и частных закономерностей, постановка и решение исторических проблем.

Будущим учителям истории необходимо не только знать особенности исторического мышления, но развивать его у себя и уметь решать следующие связанные с ним проблемы:

1. Установление причинно-следственных связей исторических событий и явлений.
2. Осознание процесса исторического развития и его механизма.
3. Установление общих и частных закономерностей общественного развития.
4. Определение преемственности между фактами, событиями, явлениями и эпохами.
5. Определение тенденций развития данного общественного явления или их совокупности.
6. Определение степени прогрессивности исторического явления.

7. Выяснение структуры социального объекта и выявление взаимоотношений между его элементами.

8. Соотнесение явления, факта и эпохи, частного факта и общей закономерности общественного развития.

9. Определение этапов и периодов развития явления или эпохи.

10. Определение типичности единичного и массового явления.

11. Выяснение и осознание специфики общественного явления и эпохи, Установление различного социального смысла сходных явлений в разные эпохи.

12. Установление новых фактов и явлений,

13. Оценка характера и значения явлений.

14. Извлечение уроков истории из фактов прошлого (102. С.105-106).

Творчество на материале истории обуславливает наиболее высокий уровень исторического мышления.

Следовательно, развивать мышление студентов-историков означает вооружение их следующими знаниями, умениями, навыками:

1. Пользоваться общенаучными методами познания (экстраполяции теории, т.е. распространение выводов, полученных из наблюдений над одной частью явления, на другую часть его - на другую часть совокупности, на будущее время; индукции и дедукции; методом гипотез; оперирования научной теорией; моделирования).

2. Выполнять важнейшие познавательно-исследовательские процедуры: выделение научного факта - предмета познания, объяснение факта, его прогнозирование.

3. Овладение операциональной стороной мыслительной деятельности (операциями сравнения, анализа, синтеза, конкретизации, абстрагирования и др.). Овладение основами логической культуры (суждение, умозаключение, систематизация, классификация, доказательство).

4. Вооружение студентов принципами и методами диалектического мышления, т.е. умение рассматривать исторические события во взаимосвязи, взаимообусловленности, раскрывать противоречивость исторического процесса, осуществлять такие операции, как диалектический синтез познания.

5. Развитие психологических механизмов творческого мышления, в частности, интуитивного мышления.

6. Знание и использование методов исторической науки.

Таким образом, мы рассмотрели особенности, функции и задачи исторического мышления у студентов. Но все это в процессе формирования

исторического мышления у будущих учителей истории теснейшим образом переплетается с формированием педагогического мышления, так как преподаватель истории при выполнении своих основных функций не только осмысливает как историк исторический материал, выделяет его логически важные моменты, дает оценки, делает выводы, но все это он делает и связывает с образовательно-воспитательными задачами урока, со своей личной педагогической деятельностью, с организацией познавательной деятельности учащихся на уроке, направляет на формирование личностных качеств учащихся.

Поэтому бесспорно и вполне правомерно, видя такую органическую связь исторического и педагогического мышления в работе учителей истории, можно выделить методическое мышление как синтез педагогического и исторического мышления.

Как же можно определить методическое мышление.

Методическое мышление учителя истории - это диалектический синтез функций, задач, содержания, структуры, особенностей педагогического и исторического мышления, обусловленный тесной взаимосвязью общих задач воспитания и образования, а также спецификой исторического образования и воспитания.

Выводы по главе I

Итоги теоретического анализа различных подходов к пониманию сущности педагогического мышления учителя позволили нам заключить, что по этому вопросу нет единого мнения, высказываются различные суждения. Мы раскрываем сущность педагогического мышления как своеобразное "видение" и творческое отражение в сознании учителя школы педагогического процесса в его целостности и развитии, обусловленное определенными психолого-педагогическими и специальными знаниями, личностными качествами, специфическими профессионально-педагогическими способами познавательной деятельности, а также функциями труда учителя.

Особенностями педагогического мышления являются взаимодействие научно-педагогического, практического и специального научного мышления учителя-предметника. Лишь единство того и другого считается необходимым условием развития учителя как субъекта педагогического труда.

В зависимости от функций педагогического мышления, оно проявляется по-разному. В одних случаях, например, при анализе и объяснении

педагогической ситуации, а также в рефлексивной деятельности, мышление является теоретическим и творческим. В других – в процессе общения педагога с детьми, выборе средств и мер воспитывающего воздействия – гуманистическим, эмпатийным. В-третьих, при решении коммуникативных задач, умении оперативно строить, регулировать и оценивать поступки детей в сфере повседневных отношений в соответствии со сложившейся ситуацией, мышление здесь практическое и интуитивное.

Многообразие функций педагогического мышления (конструирования, диагностическая, прогностическая, проектировочная, коммуникативная, рефлексивная, контрольно-корректирующая, оценочно-регуляторная) определяются особенностями труда учителя (диалектический характер педагогического процесса, необходимость решения как теоретических, так и практических проблем, эмпатийная, гуманистическая направленность по отношению к учащимся и т.д.).

Структура педагогического мышления определяется теоретическим осмыслением структуры решения педагогической задачи, процессом движения мысли учителя от возникновения ведущей идеи решения к разработке конкретных способов ее реализации, обусловленных данной педагогической ситуацией.

Между структурой педагогической деятельности и структурой педагогического мышления вполне можно установить аналогию, ибо первая обуславливает вторую. Вместе с тем, структура творческой педагогической деятельности основывается на модели интеллектуального творчества.

Подготовка учителя к творческой деятельности, творческому решению проблемы предполагает учет не только общих механизмов формирования педагогической деятельности у студентов, но и развитие у них мышления по той конкретной специальности, к которой они готовятся, т.е. необходимо решить проблему формирования научного мышления по той науке, основу которой они будут преподавать.

Исходя из специфики исторического мышления и деятельности учителя истории, мышление учителя истории можно определить как творческое диалектическое мышление на предметном содержании исторической науки, посредством которой общество или индивид воспроизводят социальное прошлое в его конкретных пространственно-временных представлениях, накапливают и сохраняют социальный опыт, познают общество.

Методическое мышление учителя истории - это диалектический синтез функций, задач, содержания, структуры, особенностей педагогического и

исторического мышления, обусловленный тесной взаимосвязью общих задач воспитания и образования, а также спецификой исторического образования и воспитания.

ГЛАВА II. ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1. Направленность содержания образования в университете на формирование профессионального мышления у студентов-историков

Специфика мышления учителя обуславливается его содержательной стороной, к которой относятся типичные для педагогического процесса проблемные ситуации и проблемы, возникающие в работе учителя и воспитателя и отражающие противоречия, с которыми он сталкивается в своей деятельности и которые он должен преодолевать.

Труд учителя связан с каждодневным решением многих больших и малых профессиональных задач. Поэтому многие психологи считают, что педагогическая задача для учителя является «структурной единицей профессионального мышления» (88. С. 25). Педагог В.И. Загвязинский полагает, что педагогическая задача выступает перед учителем «как фокус всего учебного процесса, аккумулирующий все содержание предстоящего акта обучения, и в ней присутствуют все стороны и компоненты учебного процесса» (57. С.16).

Опыт работы вузов страны по совершенствованию подготовки учителей свидетельствует о том, что необходимо проведение специальной работы по формированию нужных учителю интеллектуальных умений в процессе обучения в университете. Но, к сожалению, из поля зрения профессорско-преподавательского состава выпадает подготовка студентов к умственному труду, на занятиях преобладает информационно-репродуктивный характер учебной деятельности, студенты оказываются неспособными творчески применять полученные в вузе знания в школе при решении различных педагогических задач, возникающих в процессе обучения и воспитания.

Все это позволяет сделать следующие выводы. Первый - необходимо разработать систему психологических, исторических, логических, методических и других задач для студентов, отражающих специфические для педагогического процесса и деятельности затруднения и противоречия. Эти задачи должны применяться на учебных занятиях и в самостоятельной работе студентов. Второй - разработать специальные дидактические приемы, позволяющие вузовскому лектору вовлекать студентов в процесс постановки и решения профессиональных проблем преимущественно в ходе слушания лекции. Как считает Д. В. Вилькеев, это должны быть такие приемы: а) анализ проблемных

ситуаций и выявление характерных для исследуемой ситуации противоречий, б) постановка педагогических проблем и их переформулировка, в) стимулирование гипотетического мышления студентов (28. С. 93). Третий - ввести специальные занятия по обучению студентов логике объяснения, логике педагогического прогнозирования и логике принятия педагогического решения (28.С.73).

Для решения этих задач необходимо в определенной мере пересмотреть и усовершенствовать содержание образования студентов по основным циклам учебных дисциплин. Поэтому данный параграф посвящен конкретизации и обоснованию одного из выделенных нами в гипотезе дидактических условий: совершенствование и определенная доработка содержания учебных предметов по основным циклам в целях усиления направленности этого содержания на формирование профессионального мышления студентов. Мы представляем себе определенную перестройку содержания профессиональной подготовки студентов в единстве решения четырех основных задач:

Во-первых, дополнение учебных программ по ведущим циклам учебных дисциплин, изучаемых студентами в вузе, вопросами, которые непосредственно ориентировали бы преподавателей университета на целенаправленное, систематическое формирование профессионального мышления студентов.

Во-вторых, необходимо определить по каждому курсу учебных дисциплин систему проблемных ситуаций, которые бы активизировали поисковое, научное мышление студентов и подводили бы их к важнейшим проблемам изучаемых ими курсов.

В-третьих, вычленив в каждом лекционном курсе основные проблемы данного курса и на основе системы проблемных ситуаций и проблем, по каждому лекционному курсу разработать профессиональные задачи, которые можно назвать профессионально-педагогическими, способствующих развитию у студентов как педагогического, так и научно-исторического мышления.

В-четвертых, на основе выявленных основных проблем лекционных курсов, определить тематику проблемных лекций по данному курсу и разработать эти лекции в содержательном и методическом плане.

Теперь перейдем к конкретизации и обоснованию первого условия нашей гипотезы, т.е. дополнение учебных программ и вопросов, ориентирующих на формирование профессионального мышления студентов.

В процессе бесед с преподавателями вуза, совместного анализа программ по учебным циклам нами были разработаны дополнения к программам по курсам педагогики, психологии, методики преподавания истории,

отечественной и всеобщей истории, педагогической практике по истории в школе (см. Приложение).

Теперь перейдем к конкретизации и обоснованию следующего условия, представленного в гипотезе нашего исследования: определить по каждому курсу учебных дисциплин систему проблемных ситуаций. Чем это вызвано?

При подготовке будущих учителей в вузах к профессиональной деятельности очень важно приобщать студентов к общим способам рассуждения при анализе типичных, наиболее часто возникающих в деятельности школьного педагога проблемных ситуаций. Практическая значимость проблемных ситуаций в профессиональной подготовке студентов существенна. Этим можно объяснить интерес исследователей в данной проблеме и появление в последние годы различных работ. Среди них: задания по педагогике Л.Л. Додона, Е.М. Рижило, Г.Г. Чернова, Н.А. Стуся, Т.М. Куриленко, М.М. Поташника, Б.З. Вульфова и других. Были изданы сборники задач по нравственному воспитанию (Д.М. Гришина, Т.М. Куриленко), опубликовано несколько учебных пособий по теории и практике анализа учебно-воспитательных ситуаций Л.Ф. Спирина, М.А. Степинского, М.Л. Фрумкина, Ю.К. Кулюткина и Г.С. Сухобской, С.М. Годника, Л.В. Кондрашова и других.

Е.К. Осипова дает такое определение педагогической ситуации: «это психологическое состояние субъекта, в котором отражена возникшая в ходе его взаимодействия с педагогической действительностью неадекватность, устранение которой требует новых знаний об объекте управления, способах и условиях взаимодействия с ним в логике достижения педагогических целей"»(125. С.19).

Проблемные ситуации, используемые в процессе подготовки учителя, выступают в качестве промежуточного звена между педагогической теорией и непосредственной практикой работы в школе. Моделирование типичных педагогических ситуаций (анализ этих ситуаций, проектирование способов действия в этих ситуациях, разыгрывание действий в условиях предложенных ситуаций) позволяет заранее, еще до непосредственной практики в школе, преобразовывать и синтезировать знания, полученные при изучении отдельных теоретических дисциплин и использовать их для решения практических задач.

Студент, который еще не обладает практическими умениями, начиная практику в школе, сразу же сталкивается со всей сложностью конкретных педагогических ситуаций. Он вынужден принимать решения, посильные только для опытного педагога. Ценность же учебных педагогических ситуаций состоит

в том, что при их решении внимание студентов фокусируется на заранее отобранных и строго ограниченных ситуациях, что упрощает принятие решений. При работе с моделями педагогических ситуаций, в отличие от реальной практики, значительно снижается и субъективная тревожность студентов за возможные ошибки. Процесс решения педагогических ситуаций проходит при прямом участии и контроле руководителя, который осуществляет оперативную коррекцию и оценку принимаемых решений.

Следует различать проблемную ситуацию и задачу. Как показал Л.М. Фридман (1974), проблемная ситуация и задача в структурном отношении одинаковы. Однако элементами проблемной ситуации являются реальный объект и реальный субъект действий, а частями задачи - знаковые формы, в которых отображаются и моделируются элементы проблемной ситуации. При этом в задаче отображаются лишь некоторые стороны всей сложной проблемной ситуации. Постановку задачи можно рассматривать как моделирование проблемной ситуации, а саму задачу - как знаковую модель.

Разнообразные педагогические ситуации и присущие им противоречия могут быть сгруппированы вокруг основных видов деятельности учителя: объясняющей, прогностической, конструктивно-творческой, организаторской, управленческой и рефлексивной. Поэтому классификацию педагогических проблемных ситуаций, как считаем Д.В. Вилькеев, надо и можно осуществить по двум основаниям:

- а) по видам деятельности учителя - типы ситуаций;
- б) по характеру противоречия в ситуации - виды ситуаций.

Следовательно, педагогические проблемные ситуации можно классифицировать следующим образом:

I-ый тип. Проблемные ситуации, возникающие при объяснении фактов и противоречий педагогического процесса.

II-ой тип. Проблемные ситуации, возникающие в прогностической деятельности учителя.

III-ий тип. Проблемные ситуации, возникающие в конструктивно-творческой деятельности педагога.

IV-ый тип. Проблемные ситуации, возникающие в коммуникативной деятельности учителя.

V - ый тип. Проблемные ситуации, возникающие в организаторской деятельности педагога.

VI - ой тип. Проблемные ситуации, возникающие в рефлексивной деятельности учителя - при анализе, оценке своего труда и освоении новых педагогических идей (24. С.42-45).

Преподаватели предметов психолого-педагогического цикла, частных методик, специальных дисциплин должны моделировать, то есть разрабатывать и показывать примеры таких проблемных ситуаций, разъяснять общие способы их анализа, постепенно привлекая самих студентов к этому анализу.

Преподавателями Казанского педагогического университета Вилькеевым Д.В., Бушканцем М.Г., Свириной Л.О. и другими, работавшими в 1990-е гг. на отделении истории и английского языка, были выделены типичные, наиболее часто встречающиеся проблемные ситуации, которые возникают на лекциях, семинарских и практических занятиях по педагогике, психологии, методике преподавания истории, иностранному языку и другим предметам. По каждому типу проблемной ситуации были разработаны конкретные познавательные профессиональные задачи (по 5-6 задач), которые при их применении показали высокую эффективность при формировании педагогического мышления у студентов и усилении ориентации на профессию учителя.

Следующим условием, представленным в гипотезе исследования, является разработка профессиональных задач, способствующих развитию у студентов как педагогического, так и научно-исторического мышления. Конкретизируем и обоснуем их необходимость.

В работах Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской, В.А. Слостенина, М.А. Степинского, М.Л. Фрумкина, Д.В. Вилькеева, Л.В. Кондрашова, а также в материалах зарубежных исследований Д. Аллена, Д. Тейлора, Р. Уолфорда указывается, что решение профессиональных задач в процессе обучения студентов оказывает положительное влияние на профессионально-педагогическую подготовку студентов и формирование их профессионального мышления. Поэтому студентов необходимо учить решать профессиональные задачи. При этом преподаватель должен учитывать уровень готовности студентов к решению задач разной степени сложности и отбирать такие задачи, которые лежат в диапазоне "ближайшего уровня развития" для данных студентов.

В трудах психологов и педагогов (Г.Е. Залесского, М.И. Кругляка, И.Я. Лернера, П.И. Пидкасистого) и историков-методистов (П.В. Горы, Ф.Б. Горелика, К.Г. Дайри, Н.И. Запорожец, Г.В. Клоковой, Ф.П. Коровкина, П.С. Лейбенгруба, Г.М. Донского и др.) были разработаны различные приемы самостоятельной работы как важнейшего средства формирования

исторического мышления у школьников. Многие из этих задач представляют определенную сложность и поэтому могут быть вполне использованы в вузовском преподавании истории.

Рассмотрим некоторые из задач по курсам всеобщей и отечественной истории, которые применялись в процессе дидактического эксперимента. В ходе их выполнения студенты могут совершать различные логические операции: локализовать исторические факты во времени и пространстве, анализировать и обобщать исторический материал с опорой на усвоенные понятия и законы общественного развития, объяснять и обобщать причинно-следственные и закономерные связи явлений и событий, сопоставлять и сравнивать однородные исторические факты, выявляя изменения в них на разных этапах развития, логически правильно строить доказательства.

С точки зрения роли и функций в учебной деятельности задачи делятся на два типа: 1) проблемно-содержательные: на установление причинно-следственных связей, общих и частных закономерностей общественного развития; на определение преемственности между фактами, событиями, явлениями, эпохами; на выяснение тенденций развития данного общества, структуры социального организма, специфики общественного явления и эпохи, на определение степени прогрессивности исторического явления, типичности единичного и массового явления; на периодизацию развития явления или эпохи; на установление новых фактов и явлений; на оценку характера явлений; на извлечение уроков истории из фактов прошлого (135. С.69), и 2) по методам науки: сравнительно-исторический метод; аналогий; статистический; установление причин по следствиям; определение цели действующих людей и групп по их действиям и следствиям их действий; определение зародыша по зрелым формам; метод обратных заключений; обобщений формул, т.е. памятников обычного и писаного права, характеризующих массовое явление; реконструкция целого по части; выяснение уровня духовной жизни по памятникам материальной культуры; лингвистический метод (135. С.69, 79-80).

Учитывая различный уровень развития и подготовки студентов, преподаватели имеют возможность предложить им задачи разных уровней сложности, исходя из разработанных в дидактике критериев сложности: 1) условие задачи варьируется в зависимости от числа фактов, предложенных для анализа; 2) формулировки вопросов изменяются таким образом, чтобы возрастало число логических звеньев, требуемые для нахождения решения; 3) добавляются вопросы, подлежащие выяснению. Таким образом, задачи служат важнейшим средством дифференцированного обучения.

Эти задачи преподаватели кафедр отечественной и всеобщей истории Казанского государственного педагогического университета применяли на различных этапах лекций, семинарских занятий, используя их как для коллективной, так и для индивидуальной работы:

- в качестве средства для создания проблемной ситуации и постановки проблемы в ходе изучения нового материала;
- как способ закрепления и контроля за качеством усвоения фактов, понятий, закономерностей, изучавшихся на данном занятии;
- как средство проверки знаний на последующих занятиях;
- как средство применения знаний в процессе повторения и обобщения на специально выделенных для этой цели занятиях.

По мнению преподавателей, разработка и использование профессиональных задач оправдали себя, помогли активизировать мышление студентов, овладеть методами исторической науки.

Как показало экспериментальное обучение, познавательные задачи по истории помогают углубить знания, так как всегда связаны с новой для студентов ситуацией, овладеть рациональными способами умственной деятельности в процессе интенсивного познания. С их помощью можно индивидуализировать процесс обучения, воспитать интерес к учению. Они позволяют управлять подготовкой студентов к самостоятельному решению доступных им проблем, самостоятельному применению доступных им методов науки, позволяют управлять развитием мыслительной деятельности разных уровней.

Для того чтобы студенты могли оперировать усвоенными знаниями на различных уровнях, надо их поставить в такие условия, при которых они должны действовать на этих уровнях, чтобы выполнить задание. Для того чтобы применение знаний на практике было творческим, т.е. связанным с внесением студентом своей собственной мысли, нужно поставить его в соответствующие условия, а такими условиями является необходимость решения задач, ответ или способ решения которых ему не известен заранее. Поэтому необходимо создать систему познавательных задач, в которых была бы четко предусмотрена необходимая умственная деятельность студентов в обоснованной последовательности и возрастающей степени сложности.

Для анализа сложных педагогических явлений и процессов требуется синтез теоретических знаний и практического опыта. Этим опытом студенты не располагают. Задача состоит в том, чтобы восполнить этот пробел

непосредственно в учебном процессе путем систематической тренировки. Такую тренировку как раз и дают методические задачи.

В ходе занятий по методике преподавания истории необходимо варьировать условия задачи, создавая такие ситуации, чтобы студенты самостоятельно искали бы ответ на тот или иной вопрос. Важно так организовать занятия, чтобы чаще возникали новые проблемы и ситуации, побуждающие студентов думать, находить ответы на возникающие вопросы. При этом преподаватель не должен занимать пассивную роль, а при необходимости направлять мысли студентов на поиски правильного решения во избежание пустой траты времени.

При изучении отдельных тем курса методики преподавания истории нами разработаны и применялись профессиональные задачи.

Формы применения методических задач могут быть самые разнообразные:

- предложение студентам во время лекции высказать свои мысли с последующим обсуждением;
- предложение задач в конце лекции как задания на дом с последующим обсуждением перед началом следующей лекции;
- постановка задачи при подготовке к практическому занятию и во время его проведения;
- письменная работа во время практического занятия на протяжении 10-15 мин.;
- методические задачи при подготовке и проведении экзаменов.

Опыт применения вышеописанных видов работ позволяет сделать вывод о том, что студенты лучше знают материал, быстрее адаптируются к выполнению обязанностей учителя истории и классного руководителя во время педагогической практики и уверенней приступают к основной работе в школах после окончания учебы в университете.

Переходя к конкретизации и обоснованию следующего условия, которое представлена в гипотезе нашего исследования: определение тематики проблемных лекций и разработка этих лекций в содержательном и методическом плане.

Чтобы студенты участвовали в решении проблемы лекции, от вузовского преподавателя требуется:

во-первых, сообщать факты науки без исчерпывающего их объяснения и в логическом плане «рассуждающего» изложения, стимулирующего умственную активность студентов; во-вторых, управлять познавательной деятельностью

студентов. В ходе лекции; в-третьих, разъяснять методы, с помощью которых решается проблема лекции.

Проблемная лекция способствует решению задач психолого-педагогического и исторического образования будущих учителей и воспитателей: формирование у них профессионального мышления, способности к педагогическому творчеству, умение пользоваться научными теориями и методами при анализе педагогического процесса и собственной деятельности и т.д.

В вузе необходимо широко использовать проблемные лекции по различным учебным дисциплинам, на которых преподаватель ставит и анализирует одну из важных в науке или возникающих в школьной практике проблем, показывает пути и методы решения, привлекая студентов с помощью специальных приемов к активному для них участию в анализе и решении проблемы.

Проблемная лекция должна проводиться на трех различных уровнях трудности в зависимости от подготовленности студентов и года обучения. Однако, стараясь вовлечь студентов в процесс постановки и решения проблем и используя в этих целях на лекции эвристическую беседу, нельзя произвольно нарушать структуру монологического изложения лекционного материала, имеющего важное воспитательное и образовательное значение. Требуется также разработка специальных дидактических приемов, позволяющих вузовскому лектору вовлекать студентов в процесс постановки и решения проблемы преимущественно в ходе слушания лекции. Это должны быть следующие приемы: а) анализ проблемных ситуаций и выявление характерных для исследуемой ситуации противоречий, б) постановка научных проблем и их переформулировки, в) стимулирование гипотетического мышления студентов. Например, опыт проведения проблемных лекций по психологии и педагогике при подготовке студентов-историков показал, что их проведение положительно влияет на качество усвоения студентами теоретического материала по педагогике (теорий, категорий, законов и т.п.). Студенты-историки, которым на лекции о сущности, особенностях и закономерностях воспитания было предложено согласовать два разных понимания воспитания (А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского), позднее, при выполнении самостоятельной работы на раскрытие сущности воспитания справились с этим заданием значительно лучше, чем студенты других учебных групп.

Профессором О.В. Сеницыным лекция по отечественной истории «Об истоках Октябрьской революции» была построена как проблема для

размышления: история Октября - это источник идеалов новейшего времени или сложнейший узел нерешенных до сих пор проблем. Десятилетиями первые годы революции изображались как война народных масс за свободу с силами реакции; теперь новые взгляды об абсолютной порочности Октября. Доцент Т.П. Крашенникова, рассматривая тему «У истоков сталинщины», строит ее в виде проблемной лекции: в современной историографии, в социологических трудах, в научно-популярных, публицистических работах немало внимания уделяется политическим, экономическим, идеологическим предпосылкам установления сталинской диктатуры, конкретным обстоятельствам формирования бюрократического репрессивного режима в СССР, субъективным и объективным факторам, определившим дореволюционное развитие страны. Очевидно, что осмысление этих процессов еще далеко не завершено; сегодня невозможно предложить исчерпывающее решение спорных вопросов, отнюдь не утративших политической актуальности.

«Проблема гуманизации школьных курсов истории в методической литературе 1950-1990-х годов» рассматривается нами при чтении лекции по методике преподавания истории в двух аспектах: изучение материала, связанного с персоналиями, и создание представлений об исторической среде, об особенностях быта и повседневного существования людей в различные эпохи.

Итак, при проведении специальной работы по формированию у студентов профессионального педагогического мышления необходимо применять следующие охарактеризованные и обоснованные дидактические условия:

1. Дополнение учебных программ по ведущим циклам дисциплин вопросами, способствующими формированию профессионального мышления.

2. Разработка системы проблемных ситуаций, отражающих типичные познавательные противоречия и затруднения, возникающие в деятельности учителя истории и требующих объяснения, оценки, прогнозирования учебного процесса, выявления допущенных педагогических ошибок и принятия правильных педагогических решений. Применение этих педагогических ситуаций как проблемных заданий студентам на лекциях, семинарах, практических занятиях и в период педагогической практики.

3. Разработка классов психолого-педагогических, исторических, методических и других задач с подчинением каждого класса определенному типу педагогических проблемных ситуаций. Систематическое применение этих задач в учебном процессе и самостоятельной работе студентов дома.

4. Разработка проблемных лекций, семинаров, практических занятий, на которых преподаватели основных учебных дисциплин должны знакомить студентов с приемами анализа проблемных ситуаций, возникающих в педагогическом процессе, логикой постановки педагогических и исторических проблем и способами их решения.

2.2. Специальная организация систематической учебной и практической деятельности студентов по формированию у них профессионального педагогического мышления.

В гипотезе нашего исследования условиями эффективного формирования профессионального мышления являются систематическое включение студентов в процесс решения профессиональных педагогических задач, отражающих типичные проблемные ситуации, возникающие в работе будущих учителей истории и отработка на теоретических и практических занятиях по ведущим учебным предметам специальных способов решения студентами типовых задач, непосредственно связанных с будущей профессиональной деятельностью учителя истории, отработка этих способов до степени обобщенных приемов и профессиональных учебно-познавательных умений и навыков. Поэтому целью данного параграфа является конкретизация и обоснование способов интеллектуального развития студентов, формирования у них специальных приемов (способов профессионального мышления, закрепляемых в виде умений и навыков, а также различных качеств мышления) самостоятельности, систематичности, логичности, подвижности, глубины и др.

В процессе учебной деятельности студент не только проявляет свои качества, но и формирует их, поскольку основным способом существования психического явления считается его существование в качестве процесса, в качестве деятельности. И прежде чем перейти к характеристике всей структуры учебной деятельности, обратимся к некоторым основным проблемам деятельности.

Развитие личности студента, его интеллекта, чувств и воли осуществляется лишь в активной деятельности. А.Н. Леонтьев, выделяя структурные элементы деятельности, указывает, что деятельность не просто сумма действий, а действие не является простой составной частью деятельности. Оно выступает в качестве средства выполнения деятельности. Мыслительная деятельность есть форма активного отношения к изучаемому материалу. Цель деятельности ориентирует на то, что нужно сделать и какие

отдаленные и ближайшие цели достичь; потребности и мотивы указывают, почему необходимо достичь эту цель; из цели вычлняются учебные задачи, в которых четко разграничивается то, что студенту уже известно и что предстоит узнать; цель деятельности реализуется в учебных задачах и способах действий: внешний стимул (задача) → актуализированная потребность → мотивационное состояние → мотивы деятельности → выбор способа деятельности → система действий → цель деятельности.

Исходя из общепсихологического определения деятельности, под учебной деятельностью надо понимать систему педагогически регулируемых мотивируемых действий, направленных на достижение выдвигаемых в ходе обучения познавательных и практических целей. Как указывает К.С. Якиманская (192. С.19), учебная деятельность - это система действий (умственных и практических), осуществление которых обеспечивает усвоение знаний, овладение умениями и навыками, применение их к решению различных задач.

Учебная деятельность состоит из сложных и простых действий: перцептивных, умственных, мнемических, символических, речевых, практических.

Все учебные действия в зависимости от их функций в усвоении знаний делятся на:

а) специфические, т.е. конкретно-содержательные, обеспечивающие усвоение определенного конкретного материала;

б) общелогические учебные действия, независимые от конкретного содержания;

в) творческие познавательные действия (192. С.18, 70).

Необходимо констатировать, что кратко рассмотренные выше компоненты структуры учебной деятельности студентов недостаточно учитываются при организации учебного процесса в педагогических вузах и, в частности, при подготовке студентов к педагогической деятельности, предполагающей умение студентов выполнять целую систему профессиональных действий. Особенно игнорируется необходимость организации специальной деятельности студентов в целях формирования у них профессионального мышления, определенных интеллектуальных приемов деятельности, умений и навыков.

Профессиональное мышление определяет творческий почерк, индивидуальность личности учителя, его способности самостоятельно, профессионально грамотно трудиться на педагогическом поприще. Но как

показали наблюдения за педагогической деятельностью выпускников, они слабо ориентируются в способах профессиональной умственной деятельности: а) в способах определения цели урока; б) в способах выбора методов обучения и их логических вариантов; в) в способах выбора форм и методов воспитания; г) в способах проектирования учебного процесса и воспитательных мероприятий; д) в способах ведения уроков в оптимальном соотношении репродуктивных и продуктивных методов и т.п.

Причины этого в том, что методика преподавания дисциплин специального и педагогического цикла не обеспечивает формирования на должном уровне профессиональных педагогических способов и приемов умственной деятельности. Следовательно, для решения задачи повышения качества готовности выпускников вузов к работе в школе необходим личностно-деятельностный подход к системе формирования профессионального мышления учителя в вузе. При построении учебно-воспитательного процесса необходимо исходить из условия целостного отражения предметной деятельности учителя в теории и практике педагогического образования. Такое отражение должно быть представлено единством педагогических и профессиональных знаний и соответствующими им дидактическими способами, приемами и умениями, которыми мы должны вооружить будущих учителей истории.

Поэтому в данном параграфе мы рассмотрим процессуальную сторону формирования умений и навыков студентов-историков, которые являются важнейшими компонентами квалификационной характеристики учителя.

Процессуальная сторона формирования профессионального мышления связана с решением трех задач: 1) с пониманием учения как организованной преподавателем вуза (или самим студентом) активной целенаправленной самоуправяемой познавательной деятельности, в процессе которой происходит овладение студентами умениями и навыками умственного труда как сложной системой психологических и практических действий (эта задача хорошо освещена в трудах Л.П. Аристовой, Т.И. Шамовой, Р.А. Низамова, М.И. Еникеева, В.И. Лозовой и др.), поэтому специально мы ее рассматривать не будем); 2) с отработкой обобщенных способов профессионального мышления, способов педагогического проектирования и прогнозирования (способа целеполагания, способа выбора методов обучения и воспитания, способа выбора методического варианта урока и т.п.) и развитием на этой основе у студентов самостоятельности в решении усложняющихся педагогических задач; 3) с применением методов, форм и приемов работы, развивающих

самостоятельность ума, приближающих мыслительную деятельность студентов к условиям реального педагогического процесса в школе, к конкретным учебным и воспитательным ситуациям и позволяющих управлять процессом воспитания профессионального мышления.

Правильное использование возможностей процессуальной стороны учения позволяет направить интеллектуальную активность студентов на достижение высокого качества знаний и формирование у них основ творческого профессионального мышления.

Обратимся ко второму компоненту процессуальной стороны профессионального мышления, т.е. к отработке способов.

Действие выполняется на основе определенного способа. Выбор последовательности выполнения действий-операций есть выбор способа действий. Поэтому формирование профессионального мышления предполагает вооружение будущих учителей истории обобщенными способами профессионального мышления, под которыми понимаются обобщения в форме специальных предписаний, выполнения типичных педагогических действий, необходимых для успешного осуществления педагогами своей профессиональной деятельности. Процессуальная сторона учебной деятельности связана с оперированием определенными знаниями, которые актуализируются в аспекте познавательной задачи, а затем переносятся в новую учебную ситуацию. Этот перенос в большей или меньшей степени связан с определенной перестройкой усвоенных знаний. Последовательное выполнение ряда учебно-познавательных действий, которые отражают специфику педагогического или исторического объекта, называются способом деятельности. Задачей каждого преподавателя является показ той последовательности, в какой переносятся эти действия, то есть порядок рассуждений при выполнении действий на перенос в новую учебную ситуацию. Студенты должны осмыслить структуру этих действий и сами составить правила выполнения действий: знания (понятия, законы и т.д.) → перенос знаний в новые учебные ситуации → последовательный ряд учебно-познавательных действий при переносе, т.е. способ переноса → перенос способа в новые ситуации и обобщение его.

Перечислим основные способы, которыми мы должны вооружить студентов в процессе формирования профессионального мышления. Так, Ю.К. Бабанский придает значение умению педагога определять для каждого урока наиболее рациональное сочетание образовательных, развивающих, воспитательных целей. В качестве одного из способов оптимизации обучения

автор предлагает алгоритм действий педагога по планированию задач школьного урока (15. С.56).

Поэтому в процессе подготовки студентов-историков необходимо вооружить их способами целеполагания: сформулировать цель учебной деятельности, помочь осознать остальную значимость изучаемого, развивать видение конечных результатов учебной работы, расчленив учебную задачу на серию подзадач и найти способ решения задачи, частные вопросы связывать со стержневыми.

Второй важный обобщенный способ мышления в деятельности будущего учителя истории - это способ планирования урока: полнота, точность и конкретность определения его целей, соответствие отобранного содержания цели, логическая связь конкретного материала с обобщениями и выводами, подведение учащихся к обобщениям, создание прочных исторических представлений и понятий, работа по развитию умений учащихся, рациональная организация проверки знаний и умений учащихся, степень самостоятельности учащихся в процессе обучения, обобщающая оценка планируемой деятельности учителя и учащихся на уроке и возможные результаты обучения и воспитания, подведение итогов предыдущего урока, вскрытие причин неудач и недостатков.

Следующий важный способ умственной деятельности учителя - это способ выбора методов обучения и их логических вариантов, который предполагает учет следующих факторов: характер предмета и материала, конкретное содержание темы, цели и задачи конкретного урока, учет особенностей конкретного класса, уровень мастерства учителя, учет степени объективной сложности и уровня субъективной трудности учебного материала, знание качественных свойств каждого метода.

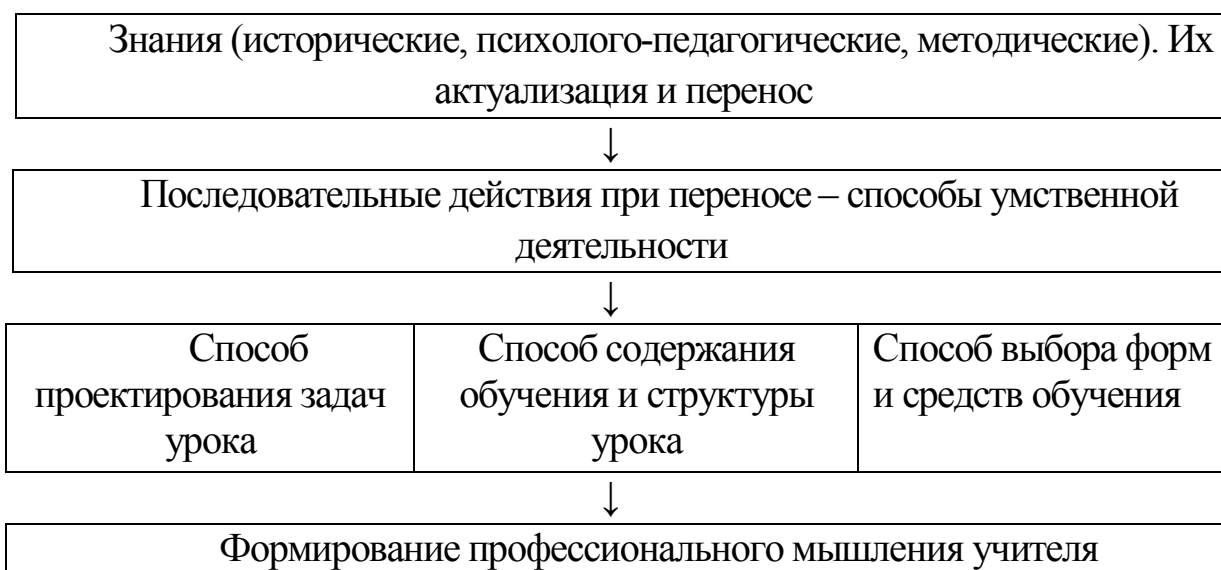
Схематично эти три способа в интеллектуальной деятельности учителя можно изобразить следующим образом (Схема 6).

По мере обобщения способов учебно-познавательной деятельности сокращенно мы их будем называть УВД, они становятся приемами УВД. Поэтому значительная группа ученых считает, что магистральный путь формирования обобщенных способов профессионального мышления связан с целенаправленной, систематической отработкой у студентов приемов учения и соответствующих им приемов умственной деятельности.

В психолого-педагогической литературе дано несколько определений понятия приемов обучения. Так, М.И. Махмутов считает, что приемы – это обусловленные методом конкретные действия учителя и ученика, нацеленные

на решение задачи обучения. И.Я. Лернер тоже отождествляет приемы с деятельностью учителя и учащихся.

Схема 6



Наиболее полное и точное определение рассматриваемого понятия дано психологом Е.Н. Кабановой-Меллер: «Приемы учебной работы – это те способы, которыми она выполняется учащимися и которые могут быть объективно выражены в виде перечня действий, входящих в состав приема. Этот перечень действий носит характер указаний, рекомендаций, правил и т.д.

Перечень действий, составляющих прием, не носит характера детальной инструкции, которая направляет каждое действие учащихся, полностью детерминирует и унифицирует их деятельность. Он дает лишь общее направление в решении данного круга задач» (71. С.8-9).

Существует несколько видов способов и приемов:

1. Специальные (частные) способы УПД:

- а) эвристические;
- б) алгоритмизированные.

2. Общие логические способы (приемы) УПД:

- а) сравнения, анализа, синтеза, обобщения, определения понятий, подведения под понятия, систематизации, классификации;
- б) индуктивного и дедуктивного выводов, вывода по аналогии, описания, объяснения, доказательства, построения гипотезы, экстраполяции теории.

3. Творческие способы:

- а) эвристические программы, подводящие к догадке, идее, инсайту, видению проблем.

Приемы учебной работы должны рассматриваться с дидактической и методической точек зрения.

При дидактическом подходе внимание студентов обращается главным образом на логическую сторону приемов: насколько полно, последовательно и стройно они отражают логическую структуру содержания материала, насколько четко передают логические взаимосвязи и отношения его составных частей и т.п.

Методический подход отличается от дидактического тем, что в нем учитывается не только логическая сторона приемов, но и соответствие их специфике содержания изучаемого материала, адекватность приемов учебному материалу: насколько точно приемы передают особенное в изучаемом материале, достаточно ли полно воссоздают его внешние образные и внутренние существенные признаки, связи, отношения.

Будучи материальными или материализованными, приемы учебной работы детерминируют соответствующие умственные действия, которые осуществляются в органической связи с приемами учебной работы и составляют их внутреннюю, идеальную сторону. «Обычно в учебной работе учащегося,- пишет Е.А. Кабанова-Меллер,- за приемами учебной работы как бы скрыты приемы умственной деятельности» (71. С.11-12).

В систему приемов умственной деятельности входят приемы мышления (анализ, синтез, сравнение, обобщение и т.п.), приемы воображения, запоминания. «В этом случае речь идет о тех способах, которыми осуществляется умственная деятельность и которые могут быть выражены в перечне действий» (71. С. 10).

Применяя тот или иной прием учебной работы, преподаватель и студент одновременно выполняют и связанные с ними приемы умственной деятельности. З.И. Калмыкова называет их «эвристическими». К таким приемам относится прием конкретизации, прием абстрагирования, варьирования, аналогии, постановки аналитических вопросов (73. С.178). По нашему мнению, данные приемы соответствуют самой природе, специфике творческого мышления учителя истории, ориентируют не на формально-логический, а на содержательный, семантический анализ проблем.

В ходе преподавания выявлена эффективность разработанных методических приемов, предполагающих выполнение студентами следующих учебно-познавательных заданий:

1. Объяснение цели, содержания и структуры приемов учебной деятельности и важнейших мыслительных операций; показ и объяснение отдельных действий, их составляющих.

2. Введение специальных памяток - инструктивных предписаний с последовательным перечнем действий: а) входящих в приемы учебной деятельности (составление плана, конспекта, характеристики исторического деятеля, рецензии и др.); б) составляющих отдельную операцию и более широкий прием умственной деятельности (например, установление прогрессивности общественного явления).

3. Задания, развивающие мышление и речь студентов: а) серии однотипных обучающих и тренировочных заданий возрастающей сложности; б) задания и познавательные задачи, развивающие способность студентов к более отдаленному переносу усвоенных приемов (преобразующие, проблемные, поисковые), требующие самостоятельного и творческого уровня познавательной деятельности.

4. Составление и применение логических схем анализа, сравнения, характеристики однородных исторических явлений различного уровня обобщенности.

Как формируется прием умственной деятельности, какие этапы и ступени проходит эта работа? Наиболее четко и суммарно это изложено в трудах Е.Н. Кабановой-Меллер. Сначала преподаватель объясняет прием и в ходе практической учебной работы показывает, из каких действий он складывается, с какой последовательностью выполняется. Так формируется знание о способе работы, о способе умственной деятельности. Далее от действий школьников по образцу учитель ведет их во все более самостоятельным и свободным действиям.

Н.Ф. Талызина формирование приемов мыслительной деятельности предлагает вести двумя основными путями: 1) отрабатываются действия, составляющие данный прием, затем они объединяются в единой деятельности. Последовательность ее определяется инструкцией; 2) с самого начала прием мыслительной деятельности формируется как целое (163. С.206).

Знание о приеме, полученное студентами при изучении одного учебного материала, прилагается сначала к аналогичному содержанию, затем - к разнородному. В процессе многократного применения и переноса знание о способе работы перерастает в умение, становится частью их педагогического мышления, основой формирования педагогических навыков.

Педагогические умения и навыки являются важнейшим компонентом квалификационной характеристики учителя, а их формирование - составной частью системы профессионально-педагогической подготовки. Проблема педагогических умений чрезвычайно актуальна. Немало сделано в решении данной проблемы психологами, разработавшими общую теорию деятельности (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.В. Петровский, Б.А. Пономарев, С.Л. Рубинштейн), теорию поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, Д. В. Эльконин), теорию умений и навыков (Е. Н. Кабанова-Меллер, Н.А. Менчинская, А.Е. Дмитриев), сущность и структуру педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина, В.А. Сластинин, А.И. Щербаков).

Главный показатель сформированности умения – способность студентов переносить данный прием в новую ситуацию, например, применительно к новому учебному содержанию, к еще не известному им источнику знаний. Поэтому умение можно определить как подготовленность к сознательным и точным действиям в изменяющихся условиях или как способность (основанную на знаниях и навыках) достигать сознательно поставленной цели деятельности в новых условиях. По мнению ряда психологов, овладение приемами умственной деятельности можно довести до степени мыслительных или интеллектуальных умений и превратить это в способ более осознанного понимания материала и применения знаний.

Известный психолог Н.А. Менчинская, раскрывая процесс овладения интеллектуальными умениями, выделяет в нем три неразрывно связанных друг с другом момента: знание общего правила, по которому надо действовать, практические пробы этих действий и самоконтроль. Умения учебной деятельности,- пишет другой ученый-психолог, требуют владения сложной системой психических и практических действий, необходимых для целесообразной регуляции деятельности имеющимися у субъекта знаниями и навыками (69. С.159).

Умение как владение сложной структурой психических действий охватывает все стороны психики. Оно требует организации внимания, памяти, мышления, речи, воли. Оно предполагает сосредоточение психической деятельности в определенном направлении.

Помимо умений, способы деятельности реализуются и в виде навыков студентов. Навыки – действия, выполняемые с различной степенью автоматизма (в отличие от умений, всегда требующих осознания цели и условий их приложения).

Процесс формирования умений и навыков профессионального мышления характеризуется наличием, функционированием и взаимосвязями следующих компонентов: мотивационными (все то, что обеспечивает включение студентов в процесс активного мышления); ориентировочным (принятие студентом цели мыслительной деятельности, ее планирование и прогнозирование); содержательно-операционным (представления, факты, понятия, законы, теории и способы мышления как инструмент получения и переработки информации); энергетическим (внимание, воля, эмоциональная окрашенность действий); оценочным (систематическое получение обратной информации о ходе совершения действия на основе сличения результатов деятельности с выполняемой задачей).

Общий путь формирования умений связан с нахождением средств, позволяющих активизировать мыслительную деятельность студентов: организация самостоятельных наблюдений, постановка проблемных задач, создание конфликтных ситуаций, действия, выполняемые по алгоритмам.

Еще один путь формирования умений и навыков профессионального мышления связан с концепцией отработки методов познавательной деятельности, (МПД), разработанной в исследованиях Н.А. Половниковой (136. С.49-73). Основные звенья системы воспитания познавательной самостоятельности посредством МПД представлены тремя этапами учебной работы:

Первый уровень (копирующий) заключается в доведении и организации простых переносов конкретных образцов важнейших познавательных действий, в стимулировании свободными переносами совершающейся при этом генерализации частных умений в поуровневый познавательный принцип копирования.

Второй уровень (воспроизводяще-творческий) заключается в овладении доводимыми самостоятельно составляемыми первообразными МПД, в способности их свободного переноса.

Третий уровень (конструктивно-творческий) заключается в формировании способности создавать инварианты решений сложных познавательных задач путем овладения в переносах конструктивным принципом использования МПД.

Взаимосвязанное функционирование компонентов учения (мотивационного, ориентировочного, содержательно-операционного, энергетического и оценочного) обеспечивает овладение умениями и навыками учебного труда на основе активности субъекта, вызывающей соответствующую

продуктивную деятельность всех других сторон психической структуры личности; реализует совмещение содержательной и развивающей логики учебного материала. Основные пути формирования умений и навыков познавательной деятельности здесь связаны с отработкой метода познавательной деятельности как упорядоченной системы многих перекрещивающихся микропутей.

В нашей экспериментальной работе мы опирались на концепцию МПД и руководство процессом формирования умений и навыков учебной деятельности студентов состояло в определении соответствующего содержания, распределении его во времени, подборе методов обучения познавательной деятельности, включении приемов отработки этих методов в методы обучения, организации работы сообразно намеченным задачам, условиям работы и особенностям студентов, определении рациональных сроков поэтапной отработки умений и навыков учебной деятельности, коррекции работы, четком доведении до студентов специальных предписаний процесса выполнения типичных познавательных действий при решении профессиональных задач.

Теоретический анализ структуры и содержания работы учителя позволил ученым определить перечень, содержание и объем педагогических умений, необходимых для повышения эффективности формирования профессионального мышления.

Так, В.А. Сластениным (154. С.28-30) выделены следующие умения: анализ педагогических ситуаций, проектирование результата и планирование педагогических воздействий, конструирование и реализация учебно-воспитательного процесса, регулирование и корректировка педагогического процесса, итоговый зачет, оценка полученных результатов и определение новых педагогических задач.

Эталонная модель высокоразвитых дидактических умений учителя-мастера представлена в кандидатской диссертации Г. А.Критиной. Сюда входят следующие высокоразвитые дидактические умения: 1) системный анализ урока (наблюдение и выделение структурных компонентов урока; анализ педагогических ситуаций урока; анализ достигнутых результатов обучения на уроке; прогнозирование возможных результатов обучения и развития учащихся); 2) моделирование урока (проектирование программных тем в конкретные цели урока; конструирование информационной основы урока; определение логики и структуры урока; конструирование различных вариантов учебно-познавательной деятельности школьников; выбор оптимальных форм, методов, средств обучения; проектирование способов стимулирования учебно-

познавательной деятельности учащихся); 3) реализация созданной модели урока (обеспечение благоприятных психолого-педагогических и гигиенических условий обучения; включение учащихся в процесс целеполагания; установление педагогически целесообразных взаимоотношений с учащимися; создание учебных ситуаций, способствующих достижению целей обучения; стимулирование деятельности школьников на уроке); 4) осуществление контрольно-оценочной деятельности (ведение оперативного контроля за состоянием педагогического процесса; внесение необходимой корректировки в действующую модель урока; включение учащихся в коллективную оценку совместной деятельности; совместная оценка достигнутых на уроке результатов (83. С.13).

Н. Ф. Белокур считает целесообразным деление дидактических умений на три группы: 1) прогностические и конструктивные (формулировать цели и задачи урока, моделировать содержательную основу урока, процессуальную основу обучения, комплекс технических, экранно-звуковых средств и дидактически взаимосвязанное единство преподавания и учения); 2) исполнительские (актуализировать цели и задачи урока, организовать процесс активного восприятия нового материала, логическое осмысление полученной информации, репродуктивной и творческой деятельности школьников восприятия информации с помощью экранно-звуковых средств, устанавливать педагогически целесообразные отношения, в ходе проверки осуществлять контрольную, воспитательную, развивающую функции); 3) аналитические (работать с первоисточниками, анализировать урок, обобщать передовой педагогический опыт по интересующей проблеме) (17. С. 49-54).

Основными группами педагогических умений и навыков, по мнению О.А. Абдуллиной, являются: дидактические умения по организации учебного процесса и руководству познавательной деятельности школьников; по проведению внеклассной воспитательной работы с учащимися и руководству их самовоспитанием; методические умения по изучению и обобщению передового педагогического опыта, анализу и обобщению личного опыта; умения и навыки в области самообразовательной работы.

Вместе с тем, в деятельности учителя имеются «сквозные», интегральные умения, которые являются составными частями всех групп вышеуказанных умений: организационные (планирование учебно-воспитательной работы, распределение объектов работы, проведение контроля, учета и оценки деятельности); изучение учащихся (выявлять возрастные и индивидуальные особенности, определять уровень развития и воспитанности, знать условия

жизни и воспитания в семье, особенности детских коллективов и т.п.); информационные (владение живым словом, умение убеждать) (1. С.136-137).

Профессиональное мышление опирается на специфичный практически-действенный фонд - интеллектуальные умения. Педагогический интеллект определяется как субъективная готовность, способность и умение учителя профессионально решать педагогические задачи. Е.К. Осипова структуру умений в решении собственно педагогических задач определяет следующим образом:

1. Анализировать исходные условия (состав учащихся, содержание учебно-воспитательной, психолого-педагогической информации и др.) и формулировать конкретные педагогические иерархически соотнесенные цели.

2. Формулировать комплекс иерархически соотнесенных собственно-педагогических задач (воспитательных, образовательных, развивающих).

3. Проектировать педагогический процесс как комплекс иерархически соотнесенных, адаптивных (самообразовательных), собственно-педагогических и функциональных задач (гностических, проектировочно-конструктивных, организаторских и коммуникативных).

4. Актуализировать мышление как разветвленный процесс одновременного решения всего комплекса педагогических задач в логике достижения педагогических целей.

5. Реализовывать проект решения на практике, сочетая его реализацию с решением ранее не запланированных ситуативных задач (воспитательных, образовательных, развивающих).

6. Вырабатывать регулирующие воздействия, осуществлять контроль и оценку промежуточных и конечных результатов решения различных задач.

7. Анализировать, обобщать и реконструировать свой и чужой опыт по решению учебно-воспитательного процесса школы в целях его практического использования (125. С.21-22).

Вуз развивает в органическом единстве научно-педагогическое, практическое и специальное научное мышление учителя-предметника, формируя у студентов, во-первых, знания: а) о теоретических положениях науки (истории, дидактике); б) о способах умственной деятельности, в том числе, о выполнении мыслительных операций; во-вторых, формируя у них обобщенные умения: а) правильно выбирать для решения поставленной проблемы теоретическое положение (оценку, критерий, принцип) и пользоваться им при обосновании вывода, установлении причин, сравнении и выполнении других

мыслительных операций, б) применять общенаучные и исторические методы исследования.

Какие же умения присущи деятельности учителя истории.

В методической литературе характеризуются следующие основные интеллектуальные умения учащихся истории:

1. Умение учитывать специфику исторического материала. Знание особенностей истории как учебного предмета и ряд действий: отбор исторических фактов для изучения на уроке с учетом критериев отбора, выделение главных и неглавных фактов.

2. Умение выделить в содержании исторического материала трех сторон: фактической, теоретической и воспитательной. Определение воспитательных задач изучаемой темы, отбор и использование на уроках ярких, убедительных фактов, определение круга вопросов для активизации нравственной оценки школьников.

3. Умение заранее предвидеть возможности ошибочного восприятия учащимися исторического материала на уроке и предупредить эти ошибки. При подготовке к уроку наметить пути их предупреждения (сравнение и сопоставление понятий, конкретизация исторических явлений, система вопросов по выявлению представлений детей, полученных на основе восприятия изучаемого исторического материала и т.д.).

4. Умение выявлять закономерности исторического развития. Знание учителя о возрастных возможностях школьников в изучении закономерностей исторического развития, о необходимом минимуме закономерностей, подлежащих изучению, о методических условиях изучения, системы действий (приемов). Умение работать над историческими понятиями: выбор правильного пути формирования исторического понятия, конкретизация исторического факта под понятие.

5. Умение анализировать исторические факты, выделять (абстрагировать) и обобщать их существенные признаки, определять исторические понятия и оперировать ими; сравнивать исторические события и явления, находить в них признаки сходства и различия, общее, особенное, частное; прослеживать на основе сравнения этапов исторических процессов диалектику общественного развития, понимать борьбу нового, прогрессивного со старым, отживающим; находить путем анализа и синтеза, абстракции и обобщения объективные связи и отношения между историческими фактами, прежде всего, причинно-следственные связи исторических событий и явлений, на основе этого прослеживать закономерности общественного развития, оперировать

усвоенными закономерностями в учебной работе и общественной практике. Работать с исторической хронологией, формируя у учащихся правильные представления о времени; работать с картами различного вида, что способствует развитию пространственного воображения учащихся.

6. Умение показать учащимся необходимость знания истории для жизни, для использования науки в практических целях; опора на социальный опыт школьника в процессе усвоения учебного материала; изучение краеведческого материала как средства конкретизации общих теоретических понятий; показ несовершенства опыта, знаний ученика и необходимости дополнения, перестройки. Умение дать яркое, словесное описание события, передать учащимся свое отношение к изучаемому историческому материалу.

7. Умение работать с печатными источниками: книгой, историческим документом, периодической печатью; выделение главных положений, главной идеи данного источника; библиографирование, аннотирование, рецензирование, реферирование.

8. Умение осмысливать события и явления действительности на основе исторического анализа, в их уникальности и вместе с тем органической принадлежности к единому потоку исторического движения (прошлое-настоящее-будущее).

9. Умение формировать ценностные ориентации и убеждения на основе личностного осмысления опыта истории, воспитание идей гуманизма, уважения прав человека и демократических ценностей, патриотизма и взаимопонимания между народами.

10. Умение развить интерес и уважение к истории и культуре своего и других народов, стремления сохранять и приумножать культурное наследие своей страны и всего человечества.

Умения в процессе обучения не формируются спонтанно. Для этого нужна специально организованная деятельность, направленная на овладение ими.

В высшей школе в процессе учебных занятий по психолого-педагогическим и методическим дисциплинам широко используется комплекс разнообразных методов, способствующих сознательному и творческому овладению умениями. Их можно объединить в две группы: 1) теоретическое ознакомление с сущностью, содержанием и системой профессиональных умений и навыков (беседа, самостоятельная работа с литературой, показ образца, изучение и анализ педагогического опыта); 2) практическое овладение основами профессиональных умений (выполнение практических и проблемных

заданий, решение педагогических, психологических, методических задач и анализ учебно-воспитательных ситуаций, упражнения в выполнении действий). Обе группы методов взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Важное место занимает наблюдение и анализ учебно-воспитательного процесса в школе. Студенты теоретически осмысливают структуру и содержание деятельности учителей, их конкретные действия при решении педагогических задач. Они вычленяют признаки педагогических явлений, устанавливают причинно-следственные связи между ними, отражающие сущность явлений, выявляют воспитательные задачи, характеризующие явления, отношения между воспитателями и воспитанниками, устанавливают связь и взаимосвязь между результатами педагогической деятельности и конкретными условиями решения учебно-воспитательных задач.

Наряду с наблюдением учебно-воспитательного процесса предусматривается выполнение практических заданий, которые включают в себя:

- задания по проектированию учебно-воспитательного процесса (разработка планов работы классных руководителей, программ, сценариев, конспектов различных видов работы);
- задания по анализу планов школы, планов классных руководителей;
- задания по изучению опыта учебно-воспитательной работы школы (учителей, классных руководителей);
- задания по изучению учащихся и детского коллектива (возрастных и индивидуальных особенностей, уровня развития детского коллектива).

Одно из важнейших психологических условий формирования умений - усвоение студентами знаний, лежащих в основе умений, в определенной системе в соответствии со структурой соответствующих умений. Необходимо так построить обучение, чтобы эти знания стали убеждениями. А для этого студенты еще до педагогической деятельности должны осознать практическую значимость определенных умений.

Такая работа проходит со студентами 3 и 4 курса исторической специализации в три этапа накануне педагогической практики и когда они уже владеют определенными знаниями по методике преподавания истории (Таблица 1).

Важным средством активизации процесса формирования профессионального мышления у студентов является связь учебных занятий с педагогической практикой. Так, студенты-историки педагогического образования выполняют следующие задания:

Этапы формирования специальных дидактических умений

<i>Этап</i>	<i>Элементы этапа</i>	<i>Цели</i>
Подготовительный	1. Характеристика умений 2. Показ студентам практической значимости каждого умения в системе подготовки профессионального мышления учителя	1. Вооружение студентов знаниями о системе специальных дидактических умений. 2. Систематизация имеющихся знаний студентов. 3. Вызвать потребность в приобретении знаний и овладении умениями.
Усвоение действий по образцу	1. Показ образца выполнения действий, входящих в состав умений. 2. Наблюдение и анализ студентами образца 3. Выполнение заданий по реализации отдельных действий, входящих в состав умений.	1. Научить студентов анализировать реализуемые умения, выявлять их структуру. 2. Формировать первичные действия, входящие в состав умений.
Самостоятельное выполнение действий	1. Самостоятельное выполнение действий на основе имеющихся знаний и представлений. 2. Самоанализ своей деятельности по овладению умением. 3. Анализ деятельности других.	1. Закреплять действия на конкретном материале в реальной педагогической деятельности. 2. Отрабатывать умения в целом. 3. Закреплять умения анализировать свою деятельность и деятельность других с целью выделения в ее структуре умений.

1. осознать цели работы, ее содержание, необходимость планомерно использовать такие учебные приемы и средства, которые отвечают особенностям исторического материала и развивают историческое мышление;

2. своевременно выявить (путем устной и письменной проверки знаний и умений) уровень подготовленности школьников каждого класса: как они

осознают способы своей учебной деятельности и оперируют ими, какими основными умениями свободно владеют;

3. организовать процесс обучения истории таким образом, чтобы органически сочеталось формирование знаний и умений;

4. целенаправленно и планомерно применять систему методических средств формирования умений учащихся: а) объяснить сущность и практическое значение каждого способа учебной деятельности применительно к познанию истории; применить памятки с перечнем выполняемых действий; б) планировать задания и задачи, в том числе проблемные, по каждому разделу и крупным темам курса с учетом перспективы формирования различных способов деятельности, необходимых для усвоения данного исторического содержания; в) поручить выполнение учениками заданий и задач возрастающей сложности (преимущественно из учебников), которые закрепляют их знания о способах деятельности, учат творческому применению усваиваемых умений; г) создать на уроках проблемные ситуации, стимулирующих применение различных способов познавательной деятельности, и с их помощью оперировать теоретическими знаниями; д) систематически вести контроль над познавательной деятельностью класса, в частности, рецензировать развернутые ответы различного характера, анализировать планы, конспекты, тезисы по содержанию и форме; установить межпредметные связи по формированию общих учебных умений школьников, контакты с учителями смежных предметов; согласовать с ними сроки объяснения и закрепления аналогичных или сходных способов учебной деятельности, применение однотипных памяток; единая система требований и контроля по отношению к умениям учащихся.

Таким образом, в период педагогической практики интенсифицируется процесс становления профессионального мышления будущих учителей, актуализируются их теоретические знания, профессиональные качества личности учителя. В обобщенном виде интеллектуальные познавательные умения будущего учителя истории представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Система познавательных умений, формируемых у будущих учителей истории.

<i>Функции педагогического мышления</i>	<i>Общелогические умения</i>	<i>Интеллектуальные дидактические умения</i>	<i>Специальные интеллектуальные умения</i>
Объяснительная	<p>Анализировать, синтезировать, сравнивать.</p> <p>Выделять главное, основное в педагогическом учебном процессе.</p> <p>Описывать явления, процессы.</p> <p>Давать определения.</p> <p>Объяснять.</p> <p>Доказывать, обосновывать.</p> <p>Систематизировать, классифицировать.</p> <p>Делать обобщения и выводы.</p>	<p>Объяснять педагогические факты, возникающие в процессе ведения урока, проведения воспитательных мероприятий, внеклассной работы.</p>	<p>Локализовать исторические факты и процессы во времени и пространстве.</p> <p>Анализировать исторический материал.</p> <p>Синтезировать и обобщать исторический материал.</p> <p>Формулировать и обосновывать выводы.</p> <p>Доказывать объективность, научность исторических обобщений, оценок.</p> <p>Устанавливать причинно-следственные связи между явлениями.</p> <p>Выделять закономерности исторического развития.</p> <p>Работать над историческими понятиями, изучать текст исторического документа.</p>
Проектировочно-конструктивная	<p>Анализировать, синтезировать, сравнивать. Выделять главное, основное в педагогическом учебном процессе.</p> <p>Делать обобщения и выводы.</p>	<p>Разрабатывать план конспекта урока в единстве всех его компонентов: мотивационно-целевого, процессуального и контрольно-оценочного.</p>	<p>Синтезировать и обобщать исторический материал.</p>

		Правильно определять структуру урока.	
Прогностическая	Анализировать, синтезировать, сравнивать. Выделять главное, основное в педагогическом учебном процессе. Формулировать гипотезу.	Прогнозировать результат обучения, воспитания и развития учащихся.	Дидактические умения, указанные слева, используются в работе учителя истории.
Информационная	Анализировать, синтезировать, сравнивать. Выделять главное, основное в педагогическом учебном процессе. Описывать явления, процессы. Давать определения. Доказывать, обосновывать. Систематизировать, классифицировать. Делать обобщения и выводы.	Вести наблюдение на уроке.	Локализовать исторические факты и процессы во времени и пространстве. Анализировать исторический материал. Синтезировать и обобщать исторический материал. Сопоставлять и сравнивать однородные исторические факты. Формулировать и обосновывать выводы. Доказывать объективность, научность исторических обобщений, оценок. Работать над историческими понятиями. Изучать текст исторического документа.

Коммуникативная	Анализировать, синтезировать, сравнивать. Выделять главное, основное в педагогическом учебном процессе. Объяснять. Делать обобщения и выводы.	Вносить элемент импровизации в деятельность учителя с учащимися на уроке. В ходе урока добиваться тесного интеллектуального общения с учащимися.	Дидактические умения, указанные слова, используются в работе учителя истории.
Контрольно-корректирующая	Анализировать, синтезировать, сравнивать. Выделять главное, основное в педагогическом учебном процессе. Объяснять. Делать обобщения и выводы.	Реализовать план конспект урока, осуществляя его коррекцию на протяжении урока Анализировать и оценивать содержание урока Анализировать и оценивать деятельность учащихся. Анализировать и оценивать развивающие и обучающие результаты урока.	Дидактические умения, указанные слова, используются в работе учителя истории.
Диагностическая	Анализировать, синтезировать, сравнивать. Выделять главное, основное в педагогическом учебном процессе. Объяснять. Делать обобщения и выводы.	Диагностировать педагогические факты, возникающие в процессе ведения урока, проведения воспитательных мероприятий, воспитательной работы.	Дидактические умения, указанные слова, используются в работе учителя
Управленческая	Анализировать, синтезировать, сравнивать. Выделять главное, основное в педагогическом учебном процессе.	Управлять умственной деятельностью школьников. Реализовать план конспект урока, осуществляя его	Дидактические умения, указанные слова, используются в работе учителя истории.

	Объяснять. Делать обобщения и выводы	коррекцию на протяжении урока Вносить элемент импровизации в деятельность учителя на уроке.	
--	--	--	--

Следовательно, структура деятельности студентов по овладению дидактическими и методическими умениями для формирования профессионального мышления может быть представлена как единство следующих компонентов:

- осознание профессиональной и личностной значимости задачи овладения дидактическими и методическими умениями;
- целевая установка на овладение конкретными умениями;
- актуализация знаний, которые лежат в основе формируемых умений;
- раскрытие содержания каждого умения как определенной совокупности действий и операций, его составляющих, и способов выполнения действий;
- организация практической деятельности и упражнений и упражнений по овладению умениями;
- контроль за уровнем сформированности умений, учет и оценка хода и результатов деятельности.

Выводы по главе II

Проблема воспитания и формирования профессионального мышления студентов может быть правильно решена лишь на путях системного и личностно-деятельностного подхода к данной проблеме и ее решению в процессе обучения и воспитания студентов.

Системный подход к формированию мышления студентов предполагает рассмотрение процесса формирования профессионального мышления как целостности всех сторон познавательной деятельности студентов (личностно-мотивационная, содержательная и процессуальная) и всех аспектов этого мышления: педагогического, научно-исторического и методического. Каждая из перечисленных сторон и аспектов представляют собой фактически один из важных разделов работы по воспитанию профессионального мышления будущего учителя истории в университете.

Специфика мышления учителя обуславливается его содержательной стороной, к которой относятся типичные для педагогического процесса проблемные ситуации и проблемы, возникающие в работе учителя и воспитателя и отражающие противоречия, с которыми он сталкивается в своей деятельности и которые он должен преодолевать.

В связи с этим необходима определенная перестройка и совершенствование содержания профессиональной подготовки студентов в единстве решения четырех задач;

1. Дополнение учебных программ по ведущим циклам дисциплин вопросами, способствующими формированию профессионального мышления.

2. Разработка системы проблемных ситуаций, отражающих типичные познавательные противоречия и затруднения, возникающие в деятельности учителя истории и требующих объяснения, оценки, прогнозирования учебного процесса, выявления допущенных педагогических ошибок и принятия правильных педагогических решений. Применение этих педагогических ситуаций как проблемных заданий студентам на лекциях, семинарах, практических занятиях и в период педагогической практики.

3. Разработка классов психолого-педагогических, исторических, методических и других задач с подчинением каждого класса определенному типу педагогических проблемных ситуаций. Систематическое применение этих задач в учебном процессе и самостоятельной работе студентов дома.

4. Разработка проблемных лекций, семинаров, практических занятий, на которых преподаватели основных учебных дисциплин должны знакомить студентов с приемами анализа проблемных ситуаций, возникающих в педагогическом процессе, логикой постановки педагогических и исторических проблем, способами их решения.

Процессуальная сторона формирования профессионального мышления связана с решением трех задач:

1. С пониманием учения как организованной преподавателем вуза (или самим студентом) активной целенаправленной самоуправляемой познавательной деятельности, в процессе которой происходит овладение студентами умениями и навыками умственного труда как сложной системой психических и практических действий.

2. С отработкой обобщенных способов профессионального мышления, способов педагогического проектирования и прогнозирования (способа целеполагания, способа выбора методов обучения и воспитания, способа

выбора методического варианта урока и т.п.) и развитием на этой основе у студентов самостоятельности в решении усложняющихся педагогических задач.

3. С применением методов, форм и приемов работы, развивающих самостоятельность ума, приближающих мыслительную деятельность студентов к условиям реального педагогического процесса в школе, к конкретным учебным и воспитательным ситуациям и позволяющих управлять процессом воспитания профессионального мышления.

Правильное использование возможностей процессуальной стороны учения позволяет направить интеллектуальную активность студентов на достижение высокого качества знаний и формирование у них основ творческого профессионального мышления.

Умения в процессе обучения не формируются спонтанно. Для этого нужна специально организованная деятельность, направленная на овладение ими. Структура такой деятельности студентов по овладению дидактическими и методическими умениями для формирования профессионального мышления может быть представлена как единство следующих компонентов:

- осознание профессиональной и личностной значимости задачи овладения дидактическими и методическими умениями;
- целевая установка на овладение конкретными умениями;
- актуализация знаний, которые лежат в основе формируемых умений;
- раскрытие содержания каждого умения как определенной совокупности действий и операций, его составляющих, и способов выполнения действий;
- организация практической деятельности и управлений по овладению умениями;
- контроль за уровнем сформированности умений, учет и оценка хода и результатов деятельности.

Заключение

Итак, представленные в работе дидактические условия позволяют наметить и в какой-то мере реализовать программу деятельности по формированию интеллектуальных профессиональных умений и навыков будущего учителя истории. Они акцентируют внимание на профессионально важных аспектах структуры педагогической деятельности, что позволяет студенту постоянно держать в поле зрения перспективу своего дальнейшего профессионального совершенствования и правильно определять направление для формирования профессионального мышления, рассматривая его как профессиональный элемент своей педагогической деятельности.

В результате исследования мы пришли к выводу не только о недостаточной сформированности профессионального мышления студентов, но и смогли определить, какие конкретно стороны педагогического, исторического и методического мышления развиты особенно слабо. Такими сторонами являются:

1. умение разрабатывать мотивационно-целевой и контрольно-оценочный компоненты урока;

2) по историческому мышлению: выделять главное и существенное, обобщать исторический материал, давать правильное объяснение конкретным историческим событиям, учитывая множественность связей, их общие и специфические черты;

3) по методическому мышлению: определять цель урока истории, выбирать оптимальное содержание урока истории, способствующее реализации цели урока, выбирать соответствующие цели и содержанию урока методы и формы работы, организовывать деятельность учащихся и управлять этой деятельностью.

Мы видим несколько причин низкого уровня сформированности указанных компонентов профессионального мышления студентов:

- отсутствие целенаправленности и системы деятельности в формировании интеллектуальных качеств и творческих профессиональных способностей студентов;

- замыкание преподавателей на узкопредметных задачах;

- слабая связь теоретических занятий с практикой;

- нерациональность распределения времени занятий, однотипность их конструирования;

- неиспользование приемов повышения познавательного интереса;

- малый объем самостоятельной работы студентов;
- преподавателями всех циклов не ведется целенаправленная систематическая работа по формированию мышления, отсутствует координирование их усилий в этой работе;
- отбор и раскрытие содержания основных лекционных курсов недостаточно работают на формирование профессионального мышления;
- слабо реализуется принцип проблемности на лекциях, семинарах и практических занятиях;
- нет разработанной системы проблемных задач, формирующей профессиональное мышление;
- мало практикуется исследовательский метод как метод обучения студентов.

Разработанные в плане условия по формированию профессионального мышления студентов будут следующие:

- показ образцов деятельности по правильному формированию целей и задач урока;
- упражнения в умении воспроизвести на память лучший образец конспекта урока на уровне существующего опыта и создать новый (свой для каждого студента с учетом личностных качеств) в процессе поисковой деятельности на занятиях по методике преподавания истории;
- изучение и анализ педагогического опыта при овладении профессиональными интеллектуальными умениями;
- применение системы проблемных заданий по овладению профессиональными умениями: исследовательские, проблемные задания, решение педагогических; исторических и методических задач, анализ педагогических ситуаций, упражнения в выполнении действий, ситуативные методы, контекстные и метод игры;
- изучение и анализ опыта учителей-историков во время педагогической практики в школе.

Изменения в развитии интеллектуальных умений и навыков студентов следует фиксировать на трех взаимосвязанных уровнях: операционном, содержательном и целемотивационном. Были выделены следующие операционально-содержательные уровни: 1) фактический, 2) стандартных операций, 3) аналитико-синтетический, 4) творческий.

Деятельность учителя современной общеобразовательной школы требует каждодневного решения многих сложных практических проблем, возникающих при планировании и осуществлении учебно-воспитательного процесса. Умение

ставить проблемы с учетом объективных требований педагогического процесса, решать эти проблемы, преодолевая типичные для процесса обучения и воспитания противоречия и применяя творческие способы решения, составляет характерную особенность профессиональной деятельности современного учителя и воспитателя. Труд учителя никогда не был успешным лишь при следовании сложившимся стереотипам профессиональной деятельности. Тем более высокий уровень интеллектуальных способностей и умений учителя требуется в условиях современной глобальной перестройки всего общества и, в частности, образования и воспитания. В связи с этим возникает настоятельная потребность в формировании творческого профессионального мышления, нового стиля этого мышления как качества личности современного учителя. Это качество личности может явиться результатом лишь целенаправленной и систематической работы по воспитанию мышления будущего учителя, осуществляемой в течение всех лет обучения в вузе.

Однако, как показывают наблюдения, проведенные психологами и педагогами, профессиональное мышление большинства учителей является далеко не творческим, изобилует стереотипами и методическими штампами. Причиной низкого уровня профессиональной подготовки значительной части молодых учителей-выпускников университетов является то, что у студентов целенаправленно не развивается профессиональное мышление. Необходимость специальной систематической работы по формированию профессионального мышления у будущих учителей давно назрела.

На основе проведенных диагностических экспериментов было установлено, что без специального обучения студентов умению видеть противоречия педагогического процесса, выявлять педагогические проблемы своего труда, находить способы решения этих проблем нельзя рассчитывать на полноценную интеллектуальную подготовку молодого учителя к работе в школе.

Необходимость специальной целенаправленной работы в педвузе по формированию профессионального мышления студентов делает актуальной разработку задач, содержания, методов, форм и средств формирования профессионального мышления студентов. В целом, требуется конструирование системы работы по формированию профессионального мышления будущего учителя на основе дидактических условий, обеспечивающих достаточную эффективность этой работы.

В психолого-педагогической литературе по проблеме педагогического образования еще в начале 70-х годов XX в. был поставлен вопрос о

необходимости целенаправленной работы в вузе по формированию профессионального мышления студентов (Тамарин В.Э., Яковлева Д.С., Слостенин В.А.). Однако лишь с 1983 года, то есть с начала реформы общеобразовательной и перестройки высшей школы, этот вопрос стал предметом интенсивных исследований и психологов и педагогов (Кулюткин Ю.Н., Осипова Е.К., Абдуллина О.А., Гусева Т.И., Загвязинский В.И., Сохор А.М., Турбовокий Я.С. и др.).

Однако на сегодняшний день не проведены еще дидактические исследования, учитывающие специальность студентов в процессе формирования профессионального мышления, не разработана структура профессионального мышления предметника с учетом синтеза аспектов общепедагогического, специального научного (исторического, математического, физического и т.д.) и методического мышления; не разработана еще система формирования профессионального мышления в единстве педагогических и методических аспектов в институтах с учетом общепедагогического, научного и методического мышления; не решен ряд других актуальных вопросов по формированию профессионального мышления.

В силу этого возникло противоречие между острой потребностью в организации специальной работы по формированию профессионального мышления в вузах и, с другой стороны, отсутствием в вузовской дидактике разработанности указанных выше вопросов, в частности, отсутствием специальной системы работы по формированию профессионального мышления у студента-предметника с учетом специфики его специальности. Это и вызвало актуальность и необходимость проведения данного исследования.

Исследование было направлено на разработку одного из аспектов указанной проблемы, а именно: на выявление сущности, особенностей, структуры, функций педагогического мышления учителя с учетом особенностей профессионального мышления студентов исторической специализации и разработку дидактических условий, обеспечивающих эффективность и системность формирования профессионального мышления у студентов в процессе их учебной деятельности.

На основе обобщения опыта работы передовых вузов по совершенствованию профессиональной подготовки студентов, опыта преподавателей Казанского федерального университета, на основе теоретического анализа этого опыта авторами разработана гипотеза основных дидактических условий совершенствования профессионального мышления у студентов-историков. В гипотезе предполагается, что эффективность

формирования профессионального мышления учителей историков достигается рядом дидактических условий, которые обеспечивают целостную систему профессионально-направленной интеллектуальной деятельности студентов в учебном процессе и в период педагогической практики. Такими дидактическими условиями являются:

1. учет личностно-мотивационного фактора в процессе формирования профессионального мышления будущих учителей истории;

2. совершенствование и определенная доработка содержания учебных предметов по основным циклам в целях усиления направленности этого содержания на формирование профессионального мышления студентов;

3. систематическое включение студентов в процесс решения профессиональных педагогических задач, отражающих типичные проблемные ситуации, возникающие в работе будущих учителей истории;

4. отработка на теоретических и практических занятиях по ведущим предметам специальных способов решения студентами задач, непосредственно связанных с будущей профессиональной деятельностью учителя истории; отработка этих способов до степени обобщенных приемов, а также умений и навыков познавательной деятельности студентов;

5. максимальное приближение содержания, форм и методов деятельности студентов на учебных занятиях к условиям их практической профессиональной деятельности в школе.

В ходе дальнейшего теоретического исследования каждое условие, обозначенное в гипотезе, было теоретически обосновано и получило развернутую психолого-педагогическую характеристику. Таким образом, было осуществлено теоретическое обоснование гипотезы.

Основные дидактические условия, отраженные в гипотезе и получившие развернутое теоретическое обоснование, легли в основу организации экспериментального исследования, которое осуществлялось в несколько этапов. Вначале был проведен констатирующий эксперимент, определивший, какие конкретно стороны педагогического, исторического и методического мышления у студентов развиты особенно слабо. На втором этапе экспериментальной работы проводился локальный обучающий эксперимент, целью которого явилась проверка эффективности разработанных дидактических условий по воспитанию профессионального мышления в университете. Главной целью третьего этапа было выявление эффективности экспериментального обучения и подтверждение общей гипотезы исследования об условиях эффективного формирования профессионального мышления у студентов, обработка

результатов всей опытно-экспериментальной работы, формулировка рекомендаций по внедрению результатов исследования.

Результаты теоретического и экспериментального исследования позволили сделать следующие выводы:

1. Профессиональное мышление является ведущим интегральным качеством учителя на уровне познавательных процессов и определяется как своеобразное "видение" и творческое отражение в сознании учителя школы педагогического процесса в его целостности и развитии, обусловленное определенными психолого-педагогическими специальными знаниями, личностными качествами, специфическими профессионально педагогическими способами познавательной деятельности, а также функциями труда учителя. Существенной особенностью педагогического мышления является взаимодействие научно-педагогического, практического и специального научного мышления учителя-предметника. Лишь единство того и другого считается необходимым условием развития учителя как субъекта педагогического труда.

В зависимости от профиля специальности, по которой идет подготовка студента, необходимо также формирование научного мышления по той науке, основы которой они будут преподавать. Специальное мышление учителя истории можно определить как творческое диалектическое мышление на предметном содержании исторической науки, посредством которой общество или индивид воспроизводят социальное прошлое в его конкретных пространственно-временных представлениях, накапливают и сохраняют социальный опыт, познают общество.

Методическое мышление учителя истории - это диалектический синтез функции, задач, содержания, структуры, особенностей педагогического и исторического мышления, обусловленный тесной взаимосвязью общих задач воспитания и образования, а также спецификой исторического образования и воспитания.

2. Структура профессионального мышления учителя состоит из двух взаимосвязанных подструктур: макроструктуры и микроструктуры.

Макроструктура представляет из себя систему взаимосвязанных между собой различных видов и уровней мышления, образующих в совокупности аспекты профессионального мышления учителя в их единстве (Схема 2).

Микроструктура профессионального мышления определяется теоретическим осмыслением структуры решения педагогической задачи, процессом движения мысли учителя от возникновения ведущей идеи решения к

разработке конкретных способов ее реализации, обусловленных данной педагогической ситуацией.

Между структурой педагогической деятельности и структурой педагогического мышления вполне можно установить аналогию, ибо первая обуславливает вторую. Вместе с тем, структура творческой педагогической деятельности основывается на модели интеллектуального творчества.

3. Проблема воспитания и формирования профессионального мышления студентов может быть правильно решена лишь на путях системного и личностно-деятельностного подхода к данной проблеме и ее решению в процессе обучения и воспитания студентов. Системный подход к формированию профессионального мышления студентов предполагает рассмотрение формирования данного мышления как целостного процесса и единства всех сторон познавательной деятельности студентов личностно-мотивационная, содержательная, процессуальная и контрольно-оценочная и всех аспектов этого мышления: педагогического, научно-исторического и методического. Каждая из перечисленных сторон и аспектов представляют собой фактически один из важных разделов работы по воспитанию профессионального мышления будущего учителя истории в педвузе.

4. Структура деятельности студентов по овладению дидактическими и методическими умениями, связанные с формированием профессионального мышления, может быть представлена как единство следующих компонентов:

- осознание профессиональной и личностной значимости овладения интеллектуальными дидактическими и методическими умениями;
- целевая установка на овладение интеллектуальными умениями;
- актуализация знаний, которые лежат в основе формируемых интеллектуальных умений;
- раскрытие содержания каждого интеллектуального умения как определенной совокупности действий и операций, его составляющих, и способов действия;
- организация практической деятельности и управлений по овладению интеллектуальными умениями;
- контроль за уровнем сформированности интеллектуальных умений, учет и оценка хода и результатов деятельности.

5. Как показали данные экспериментальной проверки гипотезы исследования, профессиональное мышление студентов успешно формируется при реализации в педагогическом учебном процессе следующих дидактических условий:

1) учет личностно-мотивационного фактора в процессе формирования профессионального мышления будущих учителей. Во-первых, студентов необходимо ориентировать на постановку целей и планирование их самообразовательной деятельности по формированию профессионального мышления. Во-вторых, каждый студент должен четко представлять то, какими способами познавательной деятельности он должен овладеть, и с какой целью, для чего ему необходимо научиться решать педагогические задачи, как сформировать у себя методическое мышление и овладеть приемами самообразования и т. д.

2) Совершенствование и определенная доработка содержания учебных предметов по основным циклам в целях усиления направленности этого содержания на формирование профессионального мышления студентов. Сюда входят: дополнения к программам по курсу педагогики, психологии, методики преподавания истории, философии, всеобщей и отечественной истории, педагогической практике по истории в школе вопросами, которые непосредственно ориентируют преподавателей вуза на целенаправленное, систематическое формирование профессионального мышления студентов; чтение проблемных лекций, проведение проблемных семинарских, лабораторно-практических занятий и выполнение студентами различных учебно-исследовательских заданий.

3) Систематическое включение студентов в процесс решения профессиональных педагогических задач, отражающих типичные проблемные ситуации, возникающие в работе будущих учителей истории. Использование задач и заданий по курсам отечественной и всеобщей истории, методике преподавания истории, педагогике показало, что их применение весьма положительно влияет на развитие познавательных способностей студентов, овладение ими принципами, методами и средствами мыслительной деятельности, которые так необходимы учителю.

4) Отработка на теоретических и практических занятиях по ведущим учебным предметам специальных способов решения студентами типовых задач, непосредственно связанных с будущей профессиональной деятельностью учителя истории; отработка этих способов до степени обобщенных приемов и профессиональных учебно-познавательных умений и навыков.

5) Максимальное приближение интеллектуальной подготовки студентов на практических и теоретических занятиях по ведущим учебным предметам к условиям и особенностям их практической профессиональной деятельности в школе. Так, решая на практических занятиях и во время педагогической

практики в школе со студентами профессиональные задачи по самостоятельному выбору оптимальной структуры урока, по развитию на уроке познавательной деятельности школьников, их интеллектуальных способностей, умений и навыков, по осуществлению воспитывающего обучения, по выявлению специфики каждого урока в системе уроков по той или иной теме на занятиях по методике преподавания истории, формируя во время педагогической практики проектировочные, конструктивные педагогические умения, студенты овладели необходимыми интеллектуальными педагогическими умениями и навыками.

б) Эффективность экспериментального обучения проверялась путем сравнительного анализа сформированности у студентов основных интеллектуальных профессиональных умений и навыков отдельно по педагогическому, историческому и методическому мышлению. В качестве критериев сформированности педагогического мышления были выбраны следующие умения: определять цель и задачи урока; разрабатывать содержание и структуру урока; выбирать оптимальные методы обучения на уроке; распределять учебное время на отдельные виды деятельности учителя и учащихся.

Критерии исторического мышления: умения выделять и описывать исторический факт; устанавливать причинно-следственные связи, объяснять исторические явления; устанавливать исторические закономерности; давать оценку историческому факту.

Критерии методического мышления: умение определять четко и полно образовательные, воспитательные и развивающие цели конкретного урока истории, правильно определять задачи, решаемые на материале содержания конкретного урока истории, а также отбирать и структурировать содержание урока; осуществлять оптимальный выбор форм, методов и средств проведения конкретного урока; логически структурировать материал конкретного урока истории; критически оценивать свою деятельность и деятельность учащихся на уроке.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдуллина – М.: Просвещение, 1984. – 208 с.
2. Аганисьян В.М. Развитие творческого мышления студентов - педагогов / В.М. Аганисьян // Вопросы психологии. – 1982. – № 6. – С. 97-100.
3. Адамская Н.П., Столяр А.А. Какой учитель нужен школе? / Н.П. Адамская, А.А.Столяр // Советская педагогика. – 1991. — № 7. – С. 67-71.
4. Акимова О.В. Педагогическое стимулирование как средство всестороннего развития личности будущего учителя: Автореферат дисс. ... к.п.н. / О.В. Акимова. – Киев, 1989. – 24 с.
5. Активизация мышления студентов: Сб науч. тр. Даугавпилского пед. ин-та / Под ред. М.А. Зондель. – Рига: Звайгзне, 1976. – 166 с.
6. Алексеев М.М. Логика в работе учителя / М.А. Алексеев // Народное образование. – 1970. – № 6. – С. 139-148.
7. Алексеева М.И. Мотивы учебной деятельности студентов /М.И. Алексеева // Проблемы высшей школы: Республик. научно-методич. сборник «Психолого-педагогические аспекты высшего образования». – Киев, 1976. – С. 33-34.
8. Анастази А. Психологическое тестирование / А. Анастази. - Пер. с англ. Кн. 1. – М.: Педагогика, 1982. – 320 с.
9. Андреев В.И. Об оценке и развитии исследовательских способностей старшеклассников в обучении физике / В.И. Андреев. – Казань, 1975. – 159с.
10. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев – Казань: Изд-во КГУ, 1988. – 236 с.
11. Андреевская Н.В., Бернадский В.Н. Методика преподавания историк в семилетней школе / Н.В. Андреевская, В.Н. Бернадский. – М., 1947. – 216 с.
12. Андропова Т.Д. Формирование у будущих учителей умения анализировать педагогические явления / Т.Д. Андропова // Формирование личности учителя в системе высшего пед. образования. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1979. – С. 36-45.
13. Анисимов О.С. Профессиональное мышление преподавателя / О.С. Анисимов // Вестник высшей школы. – 1987. – № 9. – С. 40-45.
14. Анохин Н.К. Узловые вопросы теории функциональных систем / Н.К. Анохин. – М.: Наука, 1980. – 196 с.

15. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – С. 56-59.
16. Бабанский Ю.К. Методы стимулирования учебной деятельности школьников / Ю.К. Бабанский // Советская педагогика. – 1980. – № 3. – С. 99-106.
17. Белокур Н.Ф. Формирование дидактических умений будущего учителя в процессе вузовской общепедагогической подготовки / Н.Ф. Белокур. – Челябинск: ЧГПИ, 1986. – 88 с.
18. В.П. О формировании исторического мышления школьников / В.П. Беспечанский // Советская педагогика. – 1980. – № 2. – С. 63-70.
19. Беспечанский В.П. Психология исторического мышления школьников / В.П. Беспечанский. – Челябинск, 1980. – 119 с.
20. Бетев В.А. Некоторые особенности проведения педагогических исследований / В.А. Бетев // Науч. труды Куйбышевского гос. пед. ин-та. – Т. 144. – Куйбышев, 1974. – С. 3-16.
21. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование: логико-психологический анализ / А.В. Брушлинский. – М.: Мысль, 1979. – 230 с.
22. Введение в научное исследование по педагогике / Под ред. В.И. Журавлева. – М.: Просвещение, 1988. – 237 с.
23. Вермес Г. Развитие диалектико-материалистического мышления учащихся в школах ГДР / Г. Вермес // Пути формирования научного мировоззрения на уроках истории. – М.: МГПИ, 1977. – 354 с.
24. Вилькеев Д.В. Формирование педагогического мышления у студентов: Учебное пособие для студентов пединститутов / Д.В. Вилькеев. – Казань, 1992. – 108 с.
25. Вилькеев Д.В. Логико-педагогические условия усиления эвристических функций научных теорий и использование их как способа активизации познавательной деятельности школьников / Д.В. Вилькеев // Активизация усвоения знаний школьниками на основе применения методов науки в обучении. – Казань: КГПИ, 1981. – 182 с.
26. Вилькеев Д.В. Методы научного познания в школьном обучении / Д.В. Вилькеев. – Казань: Таткнигоиздат, 1985. – 160 с.
27. Вилькеев Д.В. Профессиональное мышление учителя и его формирование у студентов педагогического вуза / Д.В. Вилькеев // Формирование личности учителя в педагогическом вузе / Под ред. Д. Вилькеева. – Казань, 1989. – 144 с.

28. Вилькеев Д.В. Формирование профессионального мышления у студентов педвуза / Д.В. Вилькеев // Интенсификация профессиональной подготовки будущего учителя. – Казань: КГПИ, 1988. – 223 с.
29. Вопросы практической психодиагностики и консультирования в вузе / Под ред. Н.Н. Обозова. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. – 151с.
30. Высоцкая С.И. Самоанализ психолого-педагогической подготовки учителя / С.И. Высоцкая // Пути совершенствования психолого-педагогической подготовки учителя в свете основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы / Тезисы докладов и выступлений на Всесоюзной научн.-практ. конференции. – Полтава, 1985. – С. – 203-204.
31. Габидуллин А.С. Метод объяснения и его значение в воспитании у школьников познавательной самостоятельности / А.С. Габидуллин // Активизация усвоения знаний школьниками на основе применения методов науки в обучении. – Казань: КГПИ, 1981. – 182 с.
32. Гальперин П.Я. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного освоения умственных действий / П.Я. Гальперин. – М.: МГУ, 1968. – 166 с.
33. Гиненфельд Э.А. Развитие исторического мышления (в школах Челябинской области) / Э.А. Гиненфельд // Формирование исторического мышления школьников. – Челябинск, 1974. – 100 с.
- 34 Гиттис И.В. О психологии усвоения истории младшими школьниками / Гиттис И.В. // Начальная школа. - 1964. – № 5. – С. 68-76.
35. Глубокова Е.Н. Коллективная творческая деятельность студентов как фактор профессиональной подготовки будущего учителя: Автореферат дисс. ... к.п.н. / Е.Н. Глубокова. – Л., 1989. – 16 с.
36. Гоноболин Ф.Н. О некоторых психических качествах личности учителя / Ф.Н. Гоноболин // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 101-111.
37. Гора П.В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе / П.В. Гора. – М.: Просвещение, 1988. – 208 с.
38. Горелик Ф.Е. Формировать метод познания // Преподавание истории в школе. – 1974. – № 4. – С. 60-70.
- 39 Горелик Ф.Б. Формирование диалектического мышления при обучении истории / Ф.Б. Горелик // Сов. педагогика. – 1989. – № 10. – С. 24-28.
40. Готт В.С. О формировании нового типа педагогического мышления / В.С. Готт // Философские науки. – 1985. – № 3. – С. 38-42.

41. Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: Непараметрические методы / М.И. Грабарь, К.А. Краснянская. — М.: Педагогика, 1977. — 135 с.
42. Гребенюк О.С. Проблемы формирования мотивации учения и труда у учащихся средних профтехучилищ: Дидактический аспект / О.С. Гребенюк. — М.: Педагогика, 1985. — 152 с.
43. Гурова Л.Л. О соотношении формальных и эвристических компонентов в решении задач / Л.Л. Гурова // Вопросы психологии. — 1968. — № 2. — С. 80-90.
44. Давлатшоев С. Формирование творческой личности будущего учителя: Автореферат дисс. ... к.п.н. / С. Давлатшоев. — Вильнюс, 1990. — 18 с.
45. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении / В.В. Давыдов. — М., 1972. — 423 с.
46. Дайри Н.Г. Основное усвоить на уроке / Н.Г. Дайри. — М., 1987. — 191 с.
47. Дайри Н.Г. Обучение истории в старших классах средней школы. Познавательная активность учащихся и эффективность обучения / Н.Г. Дайри. — М.: Просвещение, 1966. — 438 с.
48. Дворяшина М.Д., Баранова Л.А. Интеллект и его измерения / М.Д. Дворяшина, Л.А. Баранова // Психодиагностические методы в комплексном лонгитюдном исследовании студентов. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1976. — С. 165-176.
49. Додон Л.Л. Сборник задач и упражнений по педагогике / Л.Л. Додон. — М., 1959. — 115 с.
50. Дусавицкий А.К. Мотивы учебной деятельности студентов: Учебное пособие / А.К. Дусавицкий. — Харьков: Изд-во ХГУ, 1987. — 55 с.
51. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. — Минск: Изд-во БГУ, 1981. — 383 с.
52. Ермоленко Н.В., Мацевич Я.И. Некоторые социальные стороны становления личности будущего учителя музыки / Н.В. Ермоленко, Я.И. Мацевич // Психолого-педагогические вопросы профессиональной подготовки студентов музыкально-педагогических факультетов. — Минск, 1984. — С. 3-11.
53. Ефимов А.В., Редько Л.З. Развитие логического мышления школьников в процессе обучения истории / А.В. Ефимов, Л.З. Редько. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. — 59 с.
54. Загвязинский В.И. Педагогическое предвидение / В.И. Загвязинский. — М.: Знание, 1987. — 80 с.

55. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 159 с.
56. Загвязинский В.И. Учитель как исследователь / В.И. Загвязинский. – М.: Знание, 1982. – 96 с.
57. Загвязинский В.И. Исследование движущих сил учебного процесса: Автореферат дисс. ... д.п.н. / В.И. Загвязинский. – М., 1972. – 45с.
58. Запорожец Н.И. Формирование классового подхода к оценке исторических деятелей / Н.И. Запорожец. – М.: Просвещение, 1988. – 112 с.
59. Запорожец Н.И. Развитие умений и навыков учащихся в процессе преподавания истории (IV-VIII классы): Пособие для учителей / Н.И. Запорожец. – М.: Просвещение, 1978. – 144 с.
60. Золотых Л.К. Особенности формирования учебно-познавательного мотива как одного из новообразований мотивации учебной деятельности: Автореферат дисс. ... к.п.н. / Л.К. Золотых. – М., 1979. – 20 с.
61. Иванов Г.М. К вопросу о понятии "факт" в исторической науке / Г.М. Иванов // Вопросы истории. – 1969. – № 2. – С. 78-87.
62. Изучение личности школьника учителем / Под ред. З.И.Васильевой, Т.В.Ахаян, М.Г.Казакиной и др. – М.: Педагогика, 1991. – 136 с.
63. Ильин В.С. Формирование личности школьника: целостный процесс / В.С. Ильин. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
64. Ильин В.С. Проблемы воспитания потребности в знании у школьников / В.С. Ильин. – Ростов-на-Дону, 1971. – 224 с.
65. Ильина Т.А. Вопросы теории и методики педагогического эксперимента: в исследовании проблем программированного обучения / Т.А. Ильина. – М.: Знание, 1975. – 124 с.
66. Ильченко З.В. О характере анализа учебно-воспитательного процесса в работе со студентами / З.В. Ильченко // Обучение студентов основам педагогического мастерства. – Иваново, 1971. – 207 с.
67. Исследования мышления в советской психологии / Под ред. Е.В. Шороховой. – М., 1966. – 476 с.
68. История и историки. – М., 1972. – 568 с.
69. Ительсон Л.Б. Проблемы современной психологии учения / Л.Б. Ительсон. – М.: Знание, Вып. V, 1970. – 32 с.
70. Ительсон Л.Б. Математические и кибернетические методы в педагогике / Л.Б. Ительсон. – М.: Просвещение, 1964. – 217 с.

71. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е.Н. Кабанова-Меллер. — М., 1968. — 288 с.
72. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З.И. Калмыкова. — М.: Педагогика, 1981. — 200 с.
73. Калмыкова З.И. Методика диагностики обучаемости школьников: Проблемы диагностики умственного развития учащихся / З.И. Калмыкова. — М.: Педагогика, 1975. — 190 с.
74. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Подготовка будущего учителя к педагогическому творчеству / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров // Советская педагогика. — 1987. — № 6. — С. 105-109.
75. Карамзин Н.М. Предания веков: Сказания, легенды, рассказы из «Истории государства Российского» / Н.М. Карамзин. М.: Правда, 1989. — 766 с.
76. Карпюк И.А. Учитель-стажер в школе / И.А. Карпюк. — Мн.: Университетское, 1987. — 96 с.
77. Кисельгоф С. И. Формирование у студентов педагогических умений и навыков в условиях университетского образования / С.И. Кисельгоф. Л.: изд-во ЛГУ, 1967. — 183 с.
78. Ковалев Б.И. Мотивы поведения и деятельности / Б.И. Ковалев. — М.: Наука, 1988. — 192 с.
79. Колесникова И.А. Формирование профессионального стиля мышления у будущего учителя как условие развития целостного подхода к учебно-воспитательному процессу / И.А. Колесникова // Молодой учитель в системе непрерывного образования: Сб. науч. тр. АПН СССР НИИ общ. образования взрослых. — М., 1987. — С. 19-26.
80. Корнилов Ю.К., Мехтеханова Н.Н. Специфика практического мышления и задачи вузовского образования / Ю.К. Корнилов, Н.Н. Мехтеханова // Материалы межвузовской научно-практической конференции по проблеме «Мышление в производственной деятельности: когнитивная и регулятивная функции, продуктивные и репродуктивные компоненты». — Ярославль: изд-во Ярославского гос. ун-та, 1992. — С. 41-42.
81. Косолапов В.В. Методология и логика исторического исследования / В.В. Косолапов. — Киев, 1977. — 382 с.
82. Краевский В.В. Соотношение педагогической науки и педагогической практики / В.В. Краевский. — М.: Знание, 1977. — 64 с.

83. Критинина Г.А. Развитие дидактических умений учителей начальных классов в процессе курсовых занятий в институте повышения квалификации: Автореферат дисс. ... к.п.н. / Г.А. Критинина. — Алма-Ата, 1993. — 24 с.
84. Кругляк М.И. О проблемном изложении на уроках истории / М.И. Кругляк. — Киев, 1964. — 86 с.
85. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников / В.А. Крутецкий. — М.: Просвещение, 1968. — 431 с.
86. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. — Л.: изд-во ЛГУ, 1970. — 114 с.
87. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя / Н.В. Кузьмина. — Л., 1967. — 183 с.
88. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя / Ю.Н. Кулюткин // Вопросы психологии. — 1986. — № 2. — С. 21-30.
89. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н. Кулюткин. — М.: Просвещение, 1985. — 128 с.
90. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. — М.: Педагогика, 1971. — 111 с.
91. Кулюткин Ю.Н. Сухобская Г.С. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. — М.: Педагогика, 1977. — 152 с.
92. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Мотивация познавательной деятельности / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. — Л., 1972. — 117 с.
93. Куриленко Т.М. Управление школой: Задачи и деловые игры / Т.М. Куриленко. — Минск, 1988. — 172 с.
94. Куценко В.Г. О сущности профессионального мастерства педагога / В.Г. Куценко // Пути совершенствования психолого-педагогической подготовки учителя в свете основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы / Тезисы докладов и выступлений на Всесоюзной научно-практической конференции. — Полтава, 1985. — С. 173-174.
95. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А.А. Кыверялг. — Таллин: Валгус, 1980. — 334 с.
96. Лаптин П.Ф. О роли гипотезы в историческом исследовании / П.Ф. Лаптин // Вопросы истории. — 1970. — №1. — С. 79-86.

97. Ленин В.И. О государстве / В.И. Ленин. – Полн. собр. соч. Т.39. – С. 67.
98. Ленин В.И. Философские тетради / В.И. Ленин. – Поли. собр. соч. Т.29. – С. 194.
99. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: изд-во АПН РСФСР, 1959. – 495 с.
100. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения / А.Н. Леонтьев // Известия АПН РСФСР. – М., 1947.
101. Лернер И.Я. Обучение истории в школе и высшее историческое образование / И.Я. Лернер // Вопросы истории. – 1987. – № 9. – С. 120-126.
102. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории: Пособие для учителей / И.Я. Лернер. – М.: Просвещение, 1982. – 191 с.
103. Лернер И.Я. Изучение истории СССР в 9 классе / И.Я. Лернер // Вопросы активизации познавательной деятельности учащихся. – М., 1963. – С. 48.
104. Лернер И.Я. Педагогическое осознание – явление действительности и категория науки / И.Я. Лернер // Сов. педагогика. – 1985. – №3. – С. 52-57.
105. Ломов Б.Ф. К проблеме деятельности в психологии / Б.Ф. Ломов // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2. – 3, 5.
106. Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя: Книга для учителя / Ю.Л. Львова. – М.: Просвещение, 1992. – 224 с.
107. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
108. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1982. – 96 с.
109. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М., 1972. – 208 с.
110. Методика обучения истории в средней школе: Пособие для учителей в 2-х ч. – М.: Просвещение, 1978. – 288 с.
111. Методики психодиагностики в спорте. – М.: Просвещение, 1990, – 256 с.
112. Методы изучения профессиональной направленности личности учителя / Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской. – Л.: НИИООВ, 1980. – 80 с.

113. Методы педагогических исследований / Под ред. А.И.Пискунова, Г.В.Воробьева. – М.: Педагогика, 1979. – 255 с.
114. Моргун В.Ф. Опыт перестройки психологической подготовки учителей В.Ф. Моргун // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 83-87.
115. Моргун В.Ф. Психологические проблемы мотивации учения / В.Ф. Моргун // Вопросы психологии. – 1976. – № 6. – С. 54-68.
116. Морозова О.П. Развитие общепедагогических умений молодого учителя: //Диссертация ... к. п.н. / О.П. Морозова. – М., 1987. – 230 с.
117. Мудрик А.В. Главное – личность / А.В. Мудрик // Пед. образование. – М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1990. – Вып. № 2. – 126 с.
118. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
119. Никитин Е.П. Объяснение – функция науки / Е.П. Никитин. – М., 1970. – 280 с.
120. Никулина Т.В. Психологические особенности знаний и мышления учащихся V-VIII классов при усвоении истории / Т.В. Никулина // Основные проблемы общей, возрастной и пед. психологии / Под ред. В.В.Давыдова. – М., 1978. – 160 с.
121. Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В.Петровского. – М.1989. – 278 с.
122. Орлов А. А. Формирование педагогического мышления / А.А. Орлов // Сов. педагогика. - 1990. - № 1. - С. 82-86.
123. Орлов А.А. Цели профессионально-педагогической подготовки учителя/ А.А. Орлов // Новые исследования в пед. науках. – М., 1990. – № 1. – С. 74-78.
124. Орлов А.А. Теоретические проблемы измерения и оценки качества педагогической подготовки будущего учителя: Проблемы измерения и оценки качества психолого-педагогической подготовки учителя / А.А. Орлов // Тезисы докладов межвузовской научной конференции. – Тула: Тульский пединститут, 1992. – С. 8-10.
125. Осипова Е.К. Психологические основы формирования профессионального мышления учителя: Автореферат дисс. ... к.псих.н. / Е.К. Осипова. – 1988. - 21 с.
126. Осипова Е.К. Особенности мышления учителя / Е.К. Осипова // Мышление и обобщение в практической деятельности: Материалы межвузовской научно-практич. конференции по проблеме «Мышление в

производственной деятельности: когнитивная и регулятивная функции, продуктивные и репродуктивные компоненты». – Ярославль: Изд-во Ярославск. гос. ун-та, 1992. – С. 60-61.

127. Осипова Е.К. Структура педагогического мышления учителя / Е.К. Осипова // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 144-146.

128. Осипова Е.К. Структура педагогического мышления – основа процесса интеллектуализации педагогического процесса ВУЗа / Е.К. Осипова // Формирование основ проф. мастерства в высшей школе / Под ред. Н.В.Кузьминой. – Л.: ЛГУ, 1973. – С. 72-75.

129. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить / В.Ф. Паламарчук. – М.: Просвещение, 1987. – 208 с.

130. Педагогическая энциклопедия. – Т. 3. – М., 1966. – 880 с.

131. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П.И. Пидкасистый. – М.; Педагогика, 1980. – 240с.

132. Пискунов А.И. Актуальные задачи и проблемы педагогической науки / А.И. Пискунов // Вопросы содержания и организации педагогической практики студентов педвузов. – Белгород, 1973. – 268 с.

133. Пискунов М.У. Организация учебного труда студентов / М.У. Пискунов. – Минск: Изд-во БГК, 1982. – 142 с.

134. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий / К.К. Платонов. – М., 1984. – 174 с.

135. Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам / Под ред. И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1972. – 239 с.

136. Половникова Н.А. Система воспитания познавательных сил школьников / Н.А. Половникова. – Казань: КГПИ, 1975. – 101 с.

137. Поляков Е.Н. Решение педагогических задач как средство развития у студентов педагогического мышления / Е.Н. Поляков // Вопросы формирования личности учителя в условиях пединститута. – Саратов: СГПИ, 1970. – С. 102-116.

138. Полякова Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей / Т.С. Полякова. – М.: Педагогика, 1983. – 128 с.

139. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика / Я.И. Пономарев. – М.: Наука, 1976. – 103 с.

140. Пospelов Н.Н., Пospelов И.Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников / Н.Н. Пospelов, И.Н. Пospelов. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.

141. Практикум по общей психологии / Под ред. А.И.Щербакова. – М.: Просвещение, 1988. – 255 с.
142. Проблемы мотивации жизнедеятельности студенческой молодежи. – Каунас, 1971. – 28 с.
143. Пученкина Л.С. Требования к качеству профессиональной подготовки будущего учителя в США / Проблемы измерения и оценки качества психолого-педагогической подготовки учителя /Л.С. Пученкина // Тезисы докладов межвуз. научн. конференции. – Тула – Тульский пединститут, 1992. – С. 68-69.
144. Раев А.И. Опыт психологического изучения процесса усвоения системы исторических понятий учащимися 5-8 классов / А.И. Раев. Мышление детей. – Л., 1958. – 34 с.
145. Роджерс К. К науке о личности / К. Роджерс. История зарубежной психологии. – М., 1986. – 342 с.
146. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн. – М., 1958. – 147 с.
147. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Учпедгиз, 1940. – 596 с.
148. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.
149. Рубинштейн С.Л. Основы психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1935. – 496 с.
150. Рувинский С.З. Концепция профессиональной подготовки учителя / С.З. Рувинский // Интенсификация профессиональной подготовки будущего учителя: Межвузовский сб. научных тр. – Казань: КГПИ, 1988. – 223 с.
151. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума. Особенности умственной деятельности школьников / Ю.А. Самарин. – М., 1962. – 504 с.
152. Скульский Р.П. Учиться быть учителем / Р.П. Скульский. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
153. Сластенин В.А. Учитель и время / В.А. Сластенин // Сов. педагогика. – 1980. - № 9. – С. 3-9.
154. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Сластенин. – М., 1976.
155. Сластенин В.А. О подготовке студентов к творческому решению воспитательных задач / В.А. Сластенин // Совершенствование подготовки студентов педвузов к воспитательной работе. – М., 1980. – 144 с.

156. Сластенин В.А. Формирование социально-активной личности учителя / В.А. Сластенин. – М: Просвещение, 1984. – 151 с.
157. Советский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1985. – 1599 с.
158. Спири́н Л.Ф., Фрумки́н М.Л. Обучение студентов решению педагогических задач / Л.Ф. Спири́н, М.Л. Фрумки́н // Советская педагогика. – 1984. – № 7. – С. 74-48.
159. Спири́н Л.Ф., Степинский М.А., Фрумки́н М.Л. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач / Л.Ф. Спири́н, М.А. Степинский, М.Л. Фрумки́н. – Ярославль, 1974. – 130 с.
160. Старченко А.А. Роль аналогий в познании / А.А. Старченко. – М.: Высшая школа, 1961. – 52 с.
161. Стефанов Н. Теория и метод в общественных науках / Н. Стефанов. – М., 1967. – 271 с.
162. В.А. Сухомлинский о воспитании / В.А. Сухомлинский. – М., 1982. – 269 с.
163. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний Н.Ф. Талызина. – М., 1975. – 344 с.
164. Тамарин В.Э., Яковлева Д.С. Воспитание у студентов педагогической направленности мышления / В.Э. Тамарин, Д.С. Яковлева // Сов. педагогика. – 1971. – № 12. – С. 56-67.
165. Тамарина Н.В. Роль учебно-производственной практики в подготовке будущих учителей к профессиональному сотрудничеству / Н.В. Тамарина // Пути и средства совершенствования психолого-педагогической подготовки студентов: Сб. тр. / Ярославский гос. ун-т. – Ярославль, 1987. – 144 с.
166. Телегина Э.Д. Роль мотивов учебной деятельности в развитии творческой активности учащихся / Э.Д. Телегина // Вопросы психологии познавательной деятельности: Сб. научн. тр. – М: Изд-во МГПИ, 1980. – 125 с.
167. Теплов Е.М. Ум полководца / Е.М. Теплов. – М., 1990. – 203 с.
168. Турбовский Я.С. Развитие профессионального творческого мышления студента педагогического вуза / Я.С. Турбовский // Советская педагогика. – 1977. – № 2. – С. 79-88.
169. Уман А.И. Дидактическая подготовка будущего учителя: технологический подход: Учебное пособие / А.И. Уман. – Орел: ОГПИ, 1993. – 128 с.

170. Усова А.В. О критериях и уровнях сформированности познавательных умений у учащихся / А.В. Усова // Советская педагогика. — 1980. — № 12. — С. 45-48.
171. Формирование исторического мышления школьников / Под ред. В.П. Беспечанского. — Вып. 1. — Челябинск, 1974. — 100 с.
172. Формирование исторического мышления школьников / Под ред. В.П. Беспечанского. Вып. 2. — Челябинск, 1976. — 95 с.
173. Формирование творческого мышления в процессе преподавания философии: Методическое пособие для преподавателей / Под ред. В. И. Нишикиной. — М.: Высш. школа, 1983. — 272 с.
174. Фридман Л.М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач / Л.М. Фридман. — М.: Педагогика, 1977. — 208 с.
175. Хакимова Н.Г. Дидактические условия воспитания профессионального мышления у студентов педвуза - будущих учителей начальных классов: Дисс. ... к.п.н. / Н.Г. Хакимова. — Казань, 1989. — 209 с.
176. Хакимова Н.Г. Управление деятельностью студентов по формированию профессионального мышления / Н.Г. Хакимова // Формирование личности учителя в педагогическом вузе: Межвузовский сб. научн. тр. — Казань, 1989. — 144с.
177. Харламов И.Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве / И.Ф. Харламов // Педагогика. — 1992. — № 7-8. — С. 11-15.
178. Хвостов В.М. Роль общественных наук в школьном образовании / В.М. Хвостов // Советская педагогика. — 1975. — № 6. — С. 31-41.
179. Хмельюк Р.И. Профотбор и первоначальная подготовка студентов пединститутов: Дисс. ... д.п.н. / Р.И. Хмельюк. — Одесса, 1971. — С. 78.
180. Чайка В.М. Формирование готовности будущего учителя к педагогическому анализу: Автореферат дисс. ... к.п.н. / В.М. Чайка. — Киев, 1990. — 23 с.
181. Чубуков В.П. Овладение студентами основами теоретического анализа при изучении педагогики как условие развития педагогического мышления / В.П. Чубуков // Ученые записки МОПИ им. Н.К.Крупской. — М., 1970. — Т. 274, Вып. 19. — С. 53-56.
182. Шалютин С.М. О сущности творческой деятельности / Творческое мышление и научно-технический прогресс / С.М. Шалютин. — Курган, 1971. — 46 с.

185. Шубинский В.С. Формирование диалектического мышления у школьников / В.С. Шубинский. – М., 1979. – 48 с.
186. Щербаков А.И. Социально-психологическая характеристика педагогической деятельности и проблема формирования у студентов профессионально важных качеств личности учителя / А.И. Щербаков // Научная основа совершенствования содержания педагогического образования в высшей школе. – Свердловск, 1975. – С. 150-165.
187. Щербаков А.И. Психолого-педагогическая подготовка учителя-воспитателя и пути ее оптимизации в высшей школе / Проблемы совершенствования системы психолого-педагогической подготовки учителя / А.И. Щербаков. – Л., 1980. – С. 3-46.
188. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1971. – 351 с.
189. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. - 1971. – № 4. – С. 6-80.
190. Энгельс и проблемы истории / Ф. Энгельс. – М., 1970, – 439 с.
191. Юзликаев Ф.Р. Вузовская подготовка в ускорении начальной профессиональной адаптации молодых учителей / Интенсификация подготовки учителя / Ф.Р. Юзликаев. – Казань, 1984. – Вып. 5. – 196 с.
192. Якиманская И.С. Развивающее обучение / И.С. Якиманская. – М.: Педагогика, 1979. – 144с.

Квалификационные требования к педагогической практике студентов-историков по специализации «Педагогическое образование»

ПРОГРАММА

На сегодняшний день общество требует, чтобы современный учитель обладал глубокими теоретическими и практическими знаниями, а также высоким педагогическим мастерством. Всё это напрямую зависит от организации учебного процесса со студентами, в том числе и от уровня проведения педагогической практики, которая является важной формой практической подготовки будущих педагогов.

Педагогическая практика (от греч. *prakticos* - деятельный, активный) - это форма профессионального обучения в высших и специализированных учебных заведениях, ведущее звено практической подготовки будущих учителей. Практика проводится в условиях, максимально приближенных к профессиональной деятельности. Имея различные формы и виды, педагогическая практика способствует развитию профессионального самосознания, культуры педагогического общения, формированию теоретической, практической и личностно-мотивационной составляющих профессиональной компетентности. Кроме того, во время прохождения педпрактики у студентов формируются навыки педагогической деятельности учителя истории и обществознания, а также начинает складываться собственный творческий стиль педагогической деятельности.

Педагогическая практика позволяет проверить и углубить в практической деятельности знания, которые были получены из теоретических курсов. Практика способствует формированию и развитию педагогических умений и навыков, необходимых для педагога. Это касается, прежде всего, умений и навыков общения с детьми, установления индивидуальных контактов, умений работать с классным коллективом и многих других. Практика развивает педагогическое сознание, профессиональную педагогическую культуру, способствует развитию творческого мышления, организаторских способностей студента.

ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

В результате прохождения педагогической практики должен сформироваться учитель-профессионал, которому необходимо демонстрировать следующие результаты образования:

1) **Знать**

- систему учебно-воспитательной работы школы;
- структуру и содержание преподавания базовых и элективных исторических и обществоведческих курсов в различных типах и видах общеобразовательных учреждениях;
- теоретические основы проведения психолого-педагогического исследования;
- содержание, формы и методы внеклассной и внеурочной работы учителя истории и обществознания.

2) **Уметь**

- использовать нормативные правовые документы в деятельности учителя истории, обществознания и классного руководителя;
- проводить уроки истории и обществознания с использованием разнообразных технологий, методов, приемов и средств обучения в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями учащихся, применять различные типы и формы организации и проведения урока истории и обществознания;
- проводить психолого-педагогический анализ и самоанализ урока;
- видеть последствия собственной педагогической деятельности и нести ответственность за ее результаты;
- взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса (учащимися, учителями и родителями) на основаниях толерантности, диалога и сотрудничества;
- использовать разнообразные методы и методики психолого-педагогического исследования для изучения отдельных учащихся и ученического коллектива;
- планировать, организовывать и проводить внеурочные и внеклассные мероприятия культурно-просветительской и профориентационной направленности для школьников;
- презентовать результаты собственной педагогической деятельности;

- определять цель урока, обеспечивать реализацию поставленной цели, отбирать учебный материал, выделять в нем главное, необходимое для формирования опорных знаний, методически обрабатывать содержание учебного материала соответственно возрастным и познавательным возможностям школьников;

- отбирать и создавать (реконструировать) исторические образы (картины) для формирования у учащихся историко-географических и временных представлений;

- устанавливать и использовать межпредметные связи в обучении истории, обществознанию и другим предметам гуманитарного цикла, осуществлять связь с современностью, с жизнью;

- уметь планировать курсы по истории России, всеобщей истории и обществознанию перспективно и тематически, составлять план и конспект урока, владеть искусством рассказа и беседы, формулировать учебно-познавательные задачи, создавать на уроке проблемные ситуации, активно использовать аудиовизуальные средства обучения;

- анализировать, комментировать и оценивать знания учащихся, уметь организовывать тематический учет знаний и зачеты, готовить школьников к экзаменам, в частности, единому государственному экзамену (ЕГЭ);

- добиваться от учащихся понимания и усвоения закономерностей и законов общественного развития, причинно-следственных связей, взаимосвязей, взаимообусловленностей. Формировать научно-материалистическое мировоззрение, обществоведческие, исторические, философские, политические, экономические, правовые понятия, обучать умениям делать теоретические обобщения и выводы, подводящие учащихся к пониманию и восприятию истории;

- учить школьников работать с текстом учебника, его методическим аппаратом, с дополнительной литературой по истории и текущими периодическими изданиями;

- активизировать познавательную деятельность учащихся, их творческое воображение на глубокое усвоение учебного материала, учить их работать со статистическим материалом, изобразительной и условно-графической наглядностью, с историческими картами;

- учить школьников с целью самостоятельного овладеть знаниями, выполнять различные задания, использовать инструкции, памятки, вести записи в тетрадях, составлять планы, тезисы, конспекты, организовывать качественное выполнение домашнего задания;

- используя различные виды, формы и приемы проверки знаний и умений, учить школьников отвечать по существу вопроса, активно работать на уроке;

- учить школьников реализовывать, анализировать и оценивать ответы товарищей. Выступать с рефератами, докладами и участвовать в их обсуждении, развивать умение вести дискуссию на научной основе и отстаивать правоту своих убеждений убедительно и доказательно;

- развивать у школьников общеучебные навыки и умения;

- оказывать поддержку ученическому самоуправлению и самодеятельности;

- заниматься учебно-методической работой во внеурочное время:

а) руководить занятиями группы лекторов, а также общественно-политической работой по подготовке к празднованию знаменательных исторических событий;

б) организовывать походы и экскурсии по историческим местам города и пр.;

в) руководить работой исторического кружка, учить школьников вести краеведческую работу, летопись школы, города, района, поисковую деятельность, формировать элементарные представления о методах научного исследования, организовывать учащихся на активное участие в охране памятников истории и культуры;

г) готовить учащихся к предметным олимпиадам и конкурсам, руководить внеурочным чтением по предмету, проводить тематические конференции и вечера;

д) изготавливать вместе с учащимися наглядные пособия, проводить консультации дополнительные занятия со слабоуспевающими учениками;

е) создавать и организовывать тематические выставки, исторические и краеведческие уголки, музеи и пр.

3) **Владеть**

- навыками использования разнообразного оборудования кабинета истории, в т.ч. электронных изданий, ресурсов и учебных материалов для повышения эффективности учебного процесса;

- навыками профессионального общения в учебных и внеучебных ситуациях;

- прочным сознанием социальной значимости будущей профессии и устойчивой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности;

- умением анализировать собственную педагогическую деятельность, профессиональной рефлексией.

Студенты проходят педагогическую практику в 5-9 классах городских общеобразовательных школ в течение 4-х недель. В качестве баз практики подбираются школы, использующие передовой опыт работы, обладающие высококвалифицированными кадрами по истории и обществознанию, что дает возможность сформировать у студентов полноценные профессионально-педагогические умения. На протяжении ряда лет базами педагогической практики являются школы № 20, 55, 52, 8, 5, 12, 78 и другие.

К прохождению практики студент должен готовиться заблаговременно: повторить теоретический материал по психологии, педагогике, истории, методике преподавания истории и обществознания, а также иметь программы, учебники, необходимые методические материалы по истории, обществознанию и классному руководству.

Для прохождения практики студенты заранее распределяются по школам и прикрепляются по 1 человеку к классу.

План практики

1-ая неделя. Ознакомительный этап практики. В ходе первой недели практики студент-практикант должен провести комплексное изучение системы учебно-воспитательной работы школы.

Ознакомиться с:

- ◆ системой работы школы, распорядком учебного дня, санитарно-гигиеническим режимом, материальной базой, компьютерным и техническим оснащением, планом воспитательной работы и традициями школы;
- ◆ передовым педагогическим опытом, работой учителей - новаторов, новыми технологиями преподавания истории и обществознания;
- ◆ потенциалом кабинета истории, его назначением и ролью в обеспечении учебного процесса;
- ◆ учебно-методическим комплексом по истории, обществознанию и обеспеченностью учащихся необходимыми пособиями;
- ◆ уровнем развития знаний, умений и навыков класса, в котором студент проходит практику.

Изучить:

- ◆ «творческую лабораторию» учителя, условия его работы, планирование деятельности;
- ◆ психолого-педагогические особенности учащихся класса, в котором будет проходить практика;
- ◆ классную документацию и особенности ее оформления.

Проанализировать:

- ◆ школьный коллектив определенного на период практики класса;
- ◆ учебники и учебные пособия по истории и обществознанию данного класса;
- ◆ предметные учебные программы;
- ◆ вместе с учителем уроки истории и обществознания в классе, где студент проходит педагогическую практику.

2-ая неделя. Обучающий этап практики. В ходе второй недели практики студент-практикант должен подготовиться к проведению учебных занятий, провести комплексный анализ уровня воспитанности и обученности учеников класса и осуществлять воспитательную работу в роли классного руководителя.

Для успешной реализации этих задач стажер должен побеседовать с учителем истории и классным руководителем о предстоящей учебной и воспитательной работе в классе.

Ознакомиться с:

- ◆ системой работы учителя и планированием материала;
- ◆ этапами подготовки учителя к уроку, на примере работы школьного учителя истории и обществознания;
- ◆ принципами организации и проведения уроков истории и обществознания различных типов и форм;
- ◆ краеведческой работой школы.

Изучить:

- ◆ возрастные особенности учащихся данного класса;
- ◆ планы учебной и воспитательной работы по предмету (обратить внимание на многообразие ее форм).

Проанализировать:

- ◆ возможные формы и виды уроков истории и обществознания, которые могли бы решить проблемы современного преподавания;
- ◆ особенности преподавания истории и предметов обществоведческого цикла школьным учителем истории;
- ◆ интеграцию предметов общественно-исторического цикла;
- ◆ уроки и внеклассные мероприятия учителей истории, посещаемые в течение первых двух недель практики.

Перечень работ, необходимых к выполнению во время второй недели практики:

- ◆ провести тематическое внеклассное мероприятие по предмету;

- ◆ подготовить тематический план уроков истории или обществознания на период практики и предоставить его для проверки руководителю практики;
- ◆ провести анализ сформулированных целей и задач к урокам;
- ◆ осуществить конструирование и моделирование комбинированных уроков по истории или обществознанию и вспомогательного дидактического, наглядного материала к ним, ознакомить с ними учителя истории и методиста;
- ◆ провести два пробных комбинированных урока по истории или обществознанию;
- ◆ помогать учителю истории в изготовлении дидактического и наглядного материала к урокам;
- ◆ проверять контрольные работы, тетради, контурные карты и пр.;
- ◆ провести констатирующий эксперимент;
- ◆ в течение всей практики посещать уроки по истории и обществознанию, внеклассные мероприятия, проводимые учителями-предметниками и студентами-стажерами.

3-4-ая недели. Стажерский этап практики. Этот этап практики предполагает осуществление учебной и воспитательной работы по истории или обществознанию при полном замещении учителя истории и классного руководителя.

Перечень работ, необходимых к выполнению во время 3-4-ой недель практики:

1. Разработать систему уроков по истории или обществознанию.
2. Провести не менее 6 - ти зачетных комбинированных уроков по истории или обществознанию в 5-9-х классах.
3. К каждому уроку готовить план-конспект, модель будущего урока.
4. Изготавливать наглядные пособия и дидактический материал к этим урокам.
5. Посетить не менее 8-ми уроков на всех ступенях обучения истории и обществознания, сделать развернутый анализ одного из них.
6. Участвовать во взаимопосещении, анализе и разборе уроков студентов-практикантов совместно с методистом или учителем истории.
7. Участвовать во внеклассной работе по истории в школе (недели истории, работа исторических кружков, работа с отстающими учениками, внеклассные мероприятия по предмету и пр.)
8. Ежедневно заполнять дневник практиканта, где проводить самоанализ своей работы.

Права и обязанности студентов-практикантов

Студенты-практиканты имеют право по всем вопросам, возникающим в процессе практики, обращаться к руководителям практики от университета, администрации и преподавателям; вносить предложения по совершенствованию учебно-воспитательного процесса, организации практики; пользоваться библиотекой, кабинетами и находящимися в них учебно-методическими пособиями.

Студенты-практиканты выполняют все виды работ, предусмотренные программой педагогической практики, тщательно готовятся каждому уроку и проведению внеклассных занятий, являются для учащихся образцом организованности, дисциплинированности, вежливости. Студент обязан иметь при себе всю необходимую документацию практиканта. Это дневник, план индивидуальной работы, конспекты уроков, которые он проводит, т.к. в случае их отсутствия студент не допускается к проведению уроков.

На период практики один из студентов-практикантов назначается старостой группы. В его обязанности входит учет посещаемости практикантами учебного заведения, и сообщение старшему методисту отделения о пропусках и иных нарушениях дисциплины.

Практикант обязан работать в школе не менее 6 часов в день.

Практиканты подчиняются правилам внутреннего распорядка учебного заведения, выполняют распоряжения администрации и руководителей практики.

В случае невыполнения требований, предъявляемых к практикантам, они могут быть отстранены от прохождения практики. Студентам, отстраненным от практики, или получившим неудовлетворительную оценку по итогам практики, по решению Совета института назначается повторное прохождение практики без отрыва от учебных занятий.

За два дня до окончания практики студент сдает групповому методисту следующую документацию:

- 1) конспекты шести уроков по истории или обществознанию;
- 2) анализ одного урока;
- 3) дидактические материалы по истории или обществознанию;
- 4) дневник педагогической практики;
- 5) характеристика-отзыв на студента учителя-предметника с рекомендуемой оценкой;
- 6) план воспитательной работы с отметкой о выполнении;
- 7) конспект одного из проведенных воспитательных мероприятий и его самоанализ;

8) характеристика-отзыв на студента, классного руководителя с рекомендуемой оценкой;

9) психолого-педагогическая характеристика класса;

10) психологический анализ урока;

11) текстовый отчет о педпрактике с выводами и предложениями.

После проверки документации за учебную работу по истории или обществознанию отдельно, психолого-педагогическую характеристику и воспитательную работу студенту выставляются оценки. На основе этих оценок групповым методистом выставляется студенту общая оценка за практику по учебной, психологической и воспитательной работе.

Итоги педагогической практики подводятся на учебно-методической конференции.

Критерии оценки результатов педпрактики

1. Теоретическая и методическая подготовленность по предмету.

2. Степень усвоения общепедагогических умений.

3. Качество проведенных уроков и внеклассной работы по истории и обществознанию.

4. Активное участие во внеклассной воспитательной работе с учащимися.

5. Отношение к педагогической профессии (любовь к детям, интерес к работе, установление контакта с учащимися, активность в обсуждении учебно-воспитательной работы и ее результатов).

6. Качество отчетной документации.

Оценка **«отлично»** характеризует творческий уровень применения знаний на педагогической практике в школе, реализацию их в соответствующих умениях. Выставляется студенту-практиканту в том случае, если он выполнил весь объем работы, предусмотренный программой по практике, продемонстрировав отличное владение теоретическими знаниями и практическими навыками и умениями, необходимыми для обеспечения эффективности процесса обучения истории и обществознания. Уроки и внеклассные мероприятия, проведенные студентом-практикантом, отличались высоким профессиональным уровнем и креативным характером, а также, если студент-практикант в установленные сроки и в полном объеме сдал отчетную документацию и принял активное участие в проведении отчетной конференции по окончании педагогической практики.

Оценка **«хорошо»** характеризует наличие умений самостоятельно выбирать обоснованные способы решения учебно-воспитательных задач.

Выставляется студенту-практиканту в случае, если он выполнил весь объем работы, предусмотренный программой по педагогической практике. При этом он должен был продемонстрировать хорошее владение теоретическими знаниями и практическими навыками и умениями, необходимыми для обеспечения эффективности процесса обучения истории и обществознания. Уроки и внеклассные мероприятия, проведенные студентом-практикантом, отличались хорошим профессиональным уровнем и креативностью. А также, если студент-практикант в установленные сроки и в полном объеме сдал отчетную документацию и принял участие в проведении отчетной конференции по окончании педагогической практики.

Оценка **«удовлетворительно»** характеризует умения выбирать способы действий в типичных ситуациях или на основе жизненного опыта. Выставляется студенту-практиканту в случае, если он выполнил 80% объема работы, предусмотренной программой по педагогической практике. При этом он продемонстрировал удовлетворительное владение теоретическими знаниями и практическими навыками и умениями, необходимыми для обеспечения эффективности процесса обучения истории и обществознания. Уроки и внеклассные мероприятия, проведенные студентом-практикантом, не отличались хорошим профессиональным уровнем и не носили креативный характер. А также, если студент-практикант не сдал в установленные сроки и в полном объеме отчетную документацию и не принял участие в проведении отчетной конференции по окончании педагогической практики.

Оценка **«неудовлетворительно»** характеризует неразвитость педагогических умений, неправильное решение учебно-воспитательных задач. Выставляется студенту-практиканту в случае невыполнения требований, предусмотренных программой по педагогической практике, если он не продемонстрировал владение теоретическими знаниями и практическими навыками и умениями, необходимыми для обеспечения эффективности процесса обучения истории и обществознания.

Студентам, получившим неудовлетворительную оценку по педагогической практике, могут быть продлены сроки ее прохождения.

В случае повторного получения неудовлетворительной оценки студент может быть отчислен из университета за невыполнение учебной программы.

Студентам, проходившим педагогическую практику индивидуально, на основании открепительного письма, выставляется итоговая оценка в соответствии с оценкой, заверенной печатью образовательного учреждения по месту прохождения педагогической практики, и с учетом отчетной документации, сданной в полном объеме и в установленные сроки, сопровождаемой характеристикой (отзывом) на студента-практиканта.

Урок в условиях реализации ФГОС строится на базе системно-деятельностного подхода, который направлен на развитие личности учащегося на основе освоения универсальных способов деятельности. Для того чтобы педагогическая деятельность осуществлялась успешно, а работа учителя была результативной, необходимо эту работу уметь контролировать, целенаправленно и систематически.

Анализ урока в соответствии с требованиями ФГОС

№	Параметры анализа	Урок: содержание и выводы
Раздел 1. ОБЩАЯ ИНФОРМАЦИЯ		
1	ФИО учителя	
2	Дата посещения урока	
3	Предмет	
4	Класс	
5	Учащихся по списку	
6	Учащихся по факту	
7	Цель посещения урока	
8	Своевременность явки учителя на урок.	
9	Готовность учителя к началу урока.	
10	Готовность учащихся к началу урока. Организация класса.	
11	Оснащенность урока наглядными пособиями, ТСО, дидактическими и раздаточными материалами, ресурсы учителя и информационные ресурсы ученика	
12	Санитарное состояние класса Температурный режим Проветривание Освещение	
13	Наличие технологической карты урока.	
14	Соответствие темы урока календарно-тематическому планированию	
Раздел 2. ТИП, СТРУКТУРА УРОКА, ЕГО МЕСТО В СИСТЕМЕ УРОКОВ ПО ТЕМЕ, ЦЕЛИ УРОКА (образовательные, развивающие, воспитательные)		

1	Тип урока. Урок первичного предъявления новых знаний. Результативность урока: Воспроизведение своими словами правил, понятий, алгоритмов, выполнение действий по образцу, алгоритму.	
2	Тип урока. Урок формирования первоначальных предметных умений. Результативность урока: Правильное воспроизведение образцов выполнения заданий, безошибочное применение алгоритмов и правил при решении учебных задач.	
3	Тип урока. Урок применения предметных умений. Результативность урока: Самостоятельное решение задач (выполнение упражнений) повышенной сложности отдельными учениками или коллективом класса.	
4	Тип урока. Урок обобщения и систематизации. Результативность урока: Умение сформулировать обобщенный вывод, уровень сформированности УУД.	
5	Тип урока. Контрольный урок. Результативность урока: Результаты контрольной или самостоятельной работы.	
6	Тип урока. Коррекционный урок. Результативность урока: Самостоятельное нахождение и исправление ошибок.	
7	Организация проверки домашнего задания: – полнота и глубина проверки; – методика повторения, дифференциация заданий; – охват учащихся проверкой, занятость класса; – объективность оценки, аргументация отметки.	
Раздел 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К УРОКУ		
1	Планирование урока в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями учащихся.	
2	Определение объема воспроизводящей и творческой деятельности учащихся.	
3	Сочетание усвоенных знаний в готовом виде и в процессе самостоятельного поиска	

4	Учет контроля, анализа оценки деятельности школьников, осуществляемых учителем, и взаимной критической оценки, самоконтроля и самоанализа.	
5	Соотношение нагрузки на память и мышление учащихся	
6	Использованные учителем приемы для активизации мыслительной работы учащихся.	
7	Дифференцированный и индивидуальный подход к учащимся, сочетание его с коллективной работой в классе.	
8	Учет обученности, обучаемости, учебных и воспитательных возможностей учащихся	
9	Выполнение санитарных норм: – Предупреждение утомления и переутомления. – Чередование видов деятельности (слушание, счет, письмо, практика). – Своевременное и качественное проведение физминуток. – Соблюдение правильной рабочей позы.	
10	Учет динамики результатов обучения детей относительно самих себя. Оценка промежуточных результатов обучения.	
Раздел 4. ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ		
1	Методы обучения (методов проблемного обучения; сочетание фронтальной и индивидуальной форм работы с учащимися; самостоятельная работа учащихся) Целесообразность и обоснованность их применения применяемых методов	
2	Групповые формы деятельности учащихся	
3	Планирование путей восприятия учениками изучаемых объектов и явлений, их осмысления Планирование устойчивого внимания и сосредоточенности	
4	Использование установок в форме убеждения, внушения	
5	Использование различных форм работы для актуализации в памяти ранее усвоенных	

	знаний и умений, необходимых для восприятия новых	
6	Планирование приемов и форм работы, обеспечивающих активность и самостоятельность мышления учащихся	
7	Предупреждение механического переноса умений и навыков на новые условия работы	
8	Наличие межпредметных связей и особенностей организации пространства (формы работы и ресурсы)	
9	Формулирование заданий для обучающихся (определение деятельности детей). Наличие формулировок: проанализируйте, докажите (объясните), сравните, выразите символом, создайте схему или модель, продолжите, обобщите (сделайте вывод), выберите решение или способ решения, исследуйте, оцените, измените, придумайте и т. д.	
10	Практическая направленность учебного процесса: практические задания на отработку материала и диагностические задания на проверку его понимания и усвоения	
11	Включение в содержание урока упражнений творческого характера	
12	Деятельность обучающихся: Познавательная Коммуникативная Регулятивная	
13	Планирование задания на дом: – объем, характер материала, его посильность; – наличие и характер инструктажа; – дифференцированность задания. – своевременность окончания урока.	
Раздел 5. ТРЕБОВАНИЯ К ТЕХНИКЕ ПРОВЕДЕНИЯ УРОКА		
1	Эмоциональность урока. Соотношение рационального и эмоционального в работе с детьми.	
2	Урок вызывает интерес, воспитывает познавательную потребность	
3	Темп и ритм образовательного процесса (должны быть оптимальными, действия должны быть завершенными)	

4	Доминирование атмосферы доброжелательности и активного творческого труда	
5	Смена видов деятельности учащихся, сочетание различных методов и приемов обучения	
6	Соблюдение единого орфографического режима	
7	Обеспечение активного учения каждого школьника	
8	Педагогическое поведение учителя на уроке. Самообладание и педагогический такт, стиль его поведения, взаимоотношения с учащимися.	
9	Умение организовать класс на учебную деятельность и поддержание дисциплины	
10	Владение голосом, правильность речи, дикции, темп, выразительность, жестикуляция. Использование артистических умений, педагогической техники и исполнительского мастерства	
11	Рациональное использование средств обучения (учебников, пособий, технических средств)	
12	Результаты урока: – ориентир на самооценку обучающегося, формирование адекватной самооценки; – подведение итога урока; – выполнение намеченного плана урока; – достижение образовательных, развивающих и воспитательных целей урока; – качество знаний, умений, навыков учащихся – достижение планируемых результатов (предметных, личностных, метапредметных).	
Раздел 6. САМООЦЕНКА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ		
Самоанализ урока и его результативность		
Раздел 7. ВЫВОДЫ И РЕКОМЕНДАЦИИ		

В основе введения ФГОС второго поколения лежит **системно-деятельностный подход**, который предполагает:

- воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества;

- переход к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе разработки содержания и технологий образования;

- ориентацию на результаты образования (развитие личности обучающегося на основе УУД);

- признание решающей роли содержания образования, способов организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса;

- учет возрастных, психологических и физиологических особенностей учащихся, роли и значения видов деятельности и форм общения для определения целей образования и путей их достижения;

- обеспечение преемственности дошкольного, начального общего, основного и среднего (полного) общего образования;

- разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов;

- гарантированность достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, что создает основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися знаний, умений, компетенций, видов, способов деятельности.

Деятельностный подход – это метод обучения, при котором ребёнок не получает знания в готовом виде, а добывает их сам в процессе собственной учебно-познавательной деятельности.

Основной результат при этом – развитие личности ребенка на основе универсальных учебных действий.

Основная педагогическая задача - создание и организация условий, инициирующих детское действие.

Умение анализировать свою собственную деятельность – важное качество любого человека, тем более оно важно для учителя как человека творческого. Любое творчество нередко представляет собой перестройку уже

сложившейся деятельности, ломку старых устоявшихся представлений, переход деятельности в новое качество. А это невозможно без анализа накопленного опыта. Учитель должен уметь анализировать свою деятельность, но в первую очередь урок как основную её форму.

Из чего же складывается такой анализ?

1. *Первое, что должен сделать учитель, анализирующий свой урок, - определить его место* в теме и общем курсе, а так же задать себе вопрос, насколько ясным стало это место для учащихся после урока.

2. Попытаться *соотнести* поставленные цели урока для учащихся и для учителя, достигнутым на уроке, *и определить* причины успеха или неудачи.

3. *Определить уровень формирования на уроке* знаний (логичность подачи материала, научность, доступность, трудность, нестандартность) и умений (соответствие путей формирования специальных умений общепринятым умениям, прочность отработанных умений, степень их автоматизма).

4. *Ответить на вопрос, что нового дал данный урок* для развития ума, памяти, внимания, умения слушать товарищей, высказывать свои мысли и отстаивать свою точку зрения, для формирования интереса к данному предмету.

5. *Подумать насколько оптимально был выстроен урок?* Соответствовал ли он вашим интересам, темпераменту, уровню учебной подготовки и развития учащихся, специфике класса? Адекватна ли была организация деятельности учащихся обучающим, развивающим и воспитывающим целям урока?

6. Попробовать *оценить степень активности учащихся на уроке.* Сколько раз и кто из них выступал на уроке, почему молчали остальные, как стимулировалась их работа, насколько были продуманы их действия при подготовке к уроку, что из этого получилось?

При этом надо руководствоваться непреложным правилом недопустимости оценки личности ученика при оценке его работы, сравнения его с другими учащимися, данного класса с другими классами.

7. Каким был *темп* урока? Поддерживался ли *интерес* учащихся к уроку на всём его протяжении? Как была организована *смена видов деятельности* учащихся на уроке? Как был организован *учебный материал*, что было дано в виде «готовых знаний», до чего «додумались» *сами учащиеся?*

8. Ответить на вопрос, как в ходе урока была *организована опора* на предыдущие знания, жизненный опыт учащихся и *насколько актуальным* для них был учебный материал урока?

9. Очень важным для урока является та его сторона, которая связана с *контролем над деятельностью учащихся*. Надо постараться оценить, как эта работа была организована на уроке, как контролировалась домашняя работа учащихся? Весь ли труд учеников был проверен? Насколько быстро и эффективно это было сделано?

10. Поставить перед собой вопрос и постараться ответить на него: *как задавалось домашнее задание?* Был ли инструктаж детальным и чётким? Было ли проверено, как учащиеся его записали? Продумана ли его проверка?

11. Попытаться охарактеризовать *психологическую атмосферу* урока, степень доброжелательности, взаимной заинтересованности всех участников урока, характер их общения.

12. Наконец, немаловажным является *настроение учителя* после урока. Изменилось ли оно по сравнению с тем, каким оно было до него? В чём причина этих изменений? Что теперь, после того, как урок прошёл, целесообразно было изменить в нём? Что можно поставить себе в плюсы, а что в минусы?

Надо помнить, что многие неудачи урока связаны с настроением учащихся после предыдущего урока. Поэтому далеко не лишне постараться узнать о проблемах учащихся ещё до своего урока. Они живые люди, и на их настроение и желание работать могут оказать влияние многие факторы, о которых мы можем просто не догадываться.

И ещё необходимо помнить о том, что, каким бы ни был урок, требовалось определённое мужество, чтобы его провести. Наличие его сыграло немаловажную роль в тех достоинствах, которыми урок обладал.

Приложение 4

Общие рекомендации для проведения анализа урока

1. Нельзя давать всем учителям одинаковые рекомендации. Помните - что годится для одного, то нецелесообразно для другого.

2. Любые рекомендации по улучшению работы учителя должны опираться на достижения педагога, на его сильные стороны.

3. Нужно поощрять творческое проведение урока, побуждать учителя к самостоятельной разработке его структуры и методики.

4. Следует оценить, насколько рационально были использованы избранные учителем приемы и методы обучения, например, насколько целесообразны в данных условиях были те или иные виды беседы, самостоятельной работы.

5. Замечания и рекомендации учителю должны быть четко сформулированы и записаны в справку по итогам анализа урока.

Приложение 5

Типология уроков А.К. Дусавицкого в рамках системно-деятельностного подхода.

Тип урока определяет формирование того или иного учебного действия в структуре учебной деятельности:

- Урок постановки учебной задачи.
- Урок решения учебной задачи.
- Урок моделирования и преобразования модели.
- Урок решения частных задач с применением открытого способа.
- Урок контроля и оценки.

Для построения урока в рамках ФГОС второго поколения важно понять, какими должны быть критерии результативности урока, вне зависимости от того, какой типологии мы придерживаемся.

Цели урока задаются с тенденцией передачи функции от учителя к ученику.

Учитель систематически обучает детей осуществлять рефлексивное действие (оценивать свою готовность, обнаруживать незнание, находить причины затруднений и т.п.)

Используются разнообразные формы, методы и приемы обучения, повышающие степень активности учащихся в учебном процессе.

Учитель владеет технологией диалога, обучает учащихся ставить и адресовать вопросы.

Учитель эффективно (адекватно цели урока) сочетает репродуктивную и проблемную формы обучения, учит детей работать по правилу и творчески.

На уроке задаются задачи и четкие критерии самоконтроля и самооценки (происходит специальное формирование контрольно-оценочной деятельности у обучающихся).

Учитель добивается осмысления учебного материала всеми учащимися, используя для этого специальные приемы.

Учитель стремится оценивать реальное продвижение каждого ученика, поощряет и поддерживает минимальные успехи.

Учитель специально планирует коммуникативные задачи урока.

Учитель принимает и поощряет, выражаемую учеником, собственную позицию, иное мнение, обучает корректным формам их выражения.

Стиль, тон отношений, задаваемый на уроке, создают атмосферу сотрудничества, сотворчества, психологического комфорта.

На уроке осуществляется глубокое личностное воздействие «учитель – ученик» (через отношения, совместную деятельность и т.д.)

Типология уроков в дидактической системе деятельностного метода:

Уроки деятельностной направленности по целеполаганию можно распределить на четыре группы:

- уроки «открытия» нового знания;
- уроки рефлексии;
- уроки общеметодологической направленности;
- уроки развивающего контроля.

Приложение 6

Анализ урока

Класс _____

Предмет _____

Автор учебника _____

Ф.И.О. учителя _____

Дата посещения _____

Тема урока _____

Цели урока _____

Урок посетил _____

№		Примечание	Баллы
1	Основные цели урока: образовательная, развивающая, воспитательная. Прослеживается ли реализация поставленных учителем целей урока?		
2	Организация урока: тип урока, структура урока, этапы, их логическая последовательность и дозировка во времени, соответствие построения урока его содержанию и поставленной цели.		
3	Каким образом учитель обеспечивает мотивацию изучения данной темы (учебного материала)?		
4	Соответствие урока с требованиями ФГОС:		
4.1.	Ориентация на новые образовательные результаты		
4.2	Нацеленность деятельности на формирование УУД		
4.3.	Использование современных технологий (проектная, исследовательская, ИКТ)		
5	Содержание урока:		
5.1.	Научная правильность освещения материала на уроке, его соответствие возрастным возможностям.		
5.2.	Соответствие содержания урока требованиям программы		
5.3.	Связь теории с практикой, использование жизненного опыта учеников с целью развития у них познавательной активности и самостоятельности.		
5.4.	Связь изучаемого материала с ранее пройденным, межпредметные связи.		
6	Методика проведения урока:		
6.1.	Актуализация знаний и способов деятельности учащихся. Постановка учителем проблемных вопросов, создание проблемных ситуаций.		
6.2.	Какие методы использовались учителем? Какова доля репродуктивной и поисковой (исследовательской) деятельности? Сравните		

	их соотношение: <i>примерное число заданий репродуктивного характера («прочитай», «перескажи», «повтори», «вспомните»); примерное число заданий поискового характера («докажи», «объясни», «оцени», «сравни», «найди ошибку»)</i>		
6.3.	Соотношение деятельности учителя и деятельности учащихся. Объем и характер самостоятельных работ.		
6.4.	Какие из перечисленных методов познания использует учитель (подчеркните): <i>наблюдение, опыт, поиск информации, сравнение чтение (другое дополнить)</i>		
6.5.	Применение диалоговых форм общения		
6.6.	Создание нестандартных ситуаций при использовании знаний учащимися		
6.7.	Осуществление обратной связи ученик-учитель		
6.8.	Сочетание фронтальной, групповой и индивидуальной работы		
6.9.	Реализация дифференцированного обучения. Наличие заданий для детей разного уровня обученности.		
6.10.	Средства обучения. Целесообразность их использования в соответствии с темой, этапом обучения.		
6.11.	Использование наглядного материала: <i>в качестве иллюстрации, для эмоциональной поддержки, для решения обучающих задач</i> Наглядный материал: <i>избыточен, достаточен, уместен, недостаточен</i>		
6.12.	Формирование навыков самоконтроля и самооценки		
7	Психологические основы урока:		
7.1.	Учет учителем уровня актуального развития учащихся и зоны ближайшего развития		
7.2.	Реализация развивающей функции обучения. Развитие качеств: <i>восприятие, внимание, воображение, мышление, память, речь.</i>		
7.3.	Ритмичность урока: чередование материала разной степени трудности, разнообразие видов учебной деятельности.		

7.4.	Наличие психологических пауз и разрядки. Эмоциональная атмосфера урока.		
8	Домашнее задание: оптимальный объем, доступность инструктажа, дифференциация предоставление права выбора.		
9	Наличие элементов нового в педагогической деятельности учителя (соответствие шаблону)		
Итого			
За каждый критерий ставятся баллы от 0 до 2 (0 – критерий отсутствует, 1 – проявляется частично, 2 – присутствует в полном объеме). Подсчитывается сумма баллов.			

Проведение наблюдения за взаимодействием педагога с учащимися. Студент должен проанализировать деятельность педагога, проводя по три процедуры наблюдения.

Наблюдатели должны располагаться таким образом, чтобы видеть и лицо педагога, и лица учащихся. Наблюдения протоколируются: данные заносятся в подготовленный «Бланк наблюдения фасилитационного взаимодействия педагога и учащихся» (Приложение 2) способом балльных оценок, количественных характеристик признаков, записи конкретных формулировок и фактов. Описание результатов наблюдения дается в форме свободного сочинения, включающего характеристику, оценку и интерпретацию результатов, отраженных в бланках.

Приложение 7

Бланк наблюдения фасилитационного взаимодействия на уроке

Дата _____

1. Преподаватель _____
2. Время преподавания в данной группе учащихся _____
3. Наличный состав учебной группы _____ чел.
4. **Анализ деятельности учащихся.**
 - 1) активность, инициативность:

Наличие признака	Кол -во чел	Кол -во чел.	Отсутствие признака/ противоположный признак
Выход к доске по собственному желанию			Отказ от выхода к доске
Желание взять задание			Нежелание взять задание

Быстрое включение в работу			Неохотное включение в работу
Операциональная помощь педагогу			Отказ в помощи педагогу
Желание подойти к педагогу в перемену			
$\sum/n=...$		$\sum/n=...$	

2) внешняя выраженность интереса к материалу:

признак	все	почт и все	некоторые	почт и никто	никто
Кивание головой	5	4	3	2	1
Контакт глаз с педагогом	5	4	3	2	1
Приветливый открытый немного увлажнённый взгляд	5	4	3	2	1
Улыбка	5	4	3	2	1
Изменение выражения лица в ответ на слова педагога, устремление за взглядом педагога	5	4	3	2	1
Корпус и голова направлены прямо на педагога/ поворот к нему	5	4	3	2	1
Повтор движений, мимики педагога	5	4	3	2	1
Отвлекающие действия (разговоры, занятие посторонними делами)	1	2	3	4	5
$\sum/n=...$					

3) активизация мышления учащихся:

наличие признака	все	почт и все	некоторые	почт и никто	никто
Уточняющие вопросы педагогу	5	4	3	2	1
Просьбы педагогу развернуть содержание проблемы, повторить	5	4	3	2	1
Просьбы педагогу подтвердить правильность суждений ученика	5	4	3	2	1

Просьбы педагогу дать оценку, мнение, совет, указание	5	4	3	2	1
Просьбы педагогу поделиться впечатлением	5	4	3	2	1
$\Sigma/n=...$					

4) активизация творческого потенциала учащихся:

наличие признака	все	почт и все	некотор ые	почт и никт о	никт о
Нестандартность в выборе формулировок при ответе (конкретные формулировки зафиксировать)	5	4	3	2	1
Нестандартность в решении задач	5	4	3	2	1
Техническое творчество	5	4	3	2	1
Активность и находчивость при самостоятельной работе	5	4	3	2	1
$\Sigma/n=...$					

5. Анализ деятельности преподавателя:

1) аттрактивность

наличие признака	баллы					противоположный признак
	5	4	3	2	1	
Гармоничность <u>внешнего</u> облика (цвета, ткани, прическа, стиль)	5	4	3	2	1	Отвлекающие/ отталкивающие черты внешнего облика, слишком строгий стиль
<u>Мимика</u> : улыбка, жизнерадостное выражение лица	5	4	3	2	1	Понурое, грустное выражение лица
Богатство, выразительность мимики	5	4	3	2	1	Бедность мимики
Контакт глаз	5	4	3	2	1	Отсутствие контакта глаз
Немного увлажненный, приветливый взгляд	5	4	3	2	1	Строгий, сухой взгляд
<u>Жесты</u> : богатство, выразительность жестов	5	4	3	2	1	Бедность жестикуляции

Открытость жестов, позы	5	4	3	2	1	Жесты закрытости, замкнутости, «зажимы»
<u>Движения:</u> бодрость, подтянутость движений	5	4	3	2	1	Вялость движений
<u>Расположение:</u> тело прямо к группе	5	4	3	2	1	Поворот корпуса тела от учеников
Близко к учащимся	5	4	3	2	1	Далеко от учащихся
<u>Речь:</u> приятный тембр	5	4	3	2	1	Неприятный, отвлекающий тембр
Темп речи, достаточный для понимания учениками	5	4	3	2	1	Слишком быстрый или слишком медленный темп
Богатство интонаций	5	4	3	2	1	Бедность интонаций
Конгруэнтность жестов смыслу высказываний	5	4	3	2	1	Несоответствие жестов смыслу
Проявление эрудиции, обращение к темам, близким ученикам	5	4	3	2	1	Сухое изложение материала
Понятность произношения	5	4	3	2	1	Непонятное произношение
$\Sigma/n=...$						

2) толерантность:

наличие признака	баллы					противоположный признак
<u>Беспристрастность:</u> беспристрастен	5	4	3	2	1	К одним участникам относится более, к другим – менее пристрастно
<u>Терпеливо выслушивает</u> ответы учеников	5	4	3	2	1	Нетерпимость к мнениям учеников, перебивание, пресечение их
Держится «на равных»	5	4	3	2	1	Надменен, занимает позицию «сверху»
Лояльно относится к возрастным особенностям манеры поведения	5	4	3	2	1	Пресекает малейшее отступление от норм поведения
<u>Эмпатия:</u> замечает и учитывает настроение,	5	4	3	2	1	Не замечает общего фона, безучастен

состояние группы, проявляет участие						
<u>Такт:</u> предлагает, не навязывая	5	4	3	2	1	Требует выполнения задания «несмотря ни на что»
Неправильные ответы и ошибки воспринимает тактично, не унижая	5	4	3	2	1	Пресекает неправильные ответы, ошибки, упрекает, унижает достоинство
<u>Поддержка:</u> подбадривает, поощряет	5	4	3	2	1	Не подбадривает, не поощряет
Соглашается с учеником	5	4	3	2	1	Всегда не согласен с учеником
$\Sigma/n=...$						

3) асертивность:

наличие признака	баллы					противоположный признак
<u>Уверенность в себе:</u> положение головы прямо, подбородок приподнят	5	4	3	2	1	Голова «опущена»
Плечи расправлены, правильная естественная осанка	5	4	3	2	1	Плечи «сгорблены» или слишком зажата спина
Подтянутые точные движения	5	4	3	2	1	Суетливость, неточные движения, потирание рук, стук пальцами, верчение ручки, излишняя жестикуляция
Уверенный тон голоса	5	4	3	2	1	Неуверенный тон голоса
Ровное изложение мысли	5	4	3	2	1	Много оговорок, скачков с одного на другое («я забыл сказать...»)
<u>Ответственность:</u> форма одежды скорее строгая, деловая	5	4	3	2	1	Форма одежды скорее неделовая, «расслабляющая»
Серьезен	5	4	3	2	1	Излишне несерьезен
Придерживается плана, контролирует расход времени занятия	5	4	3	2	1	Не успевает за урок дать весь материал, идет на поводу у группы

Самообладание: контролирует свои эмоции	5	4	3	2	1	Не управляет своими аффектами
Организация деятельности группы: побудительная выразительность движений	5	4	3	2	1	Отсутствие побудительной силы в движениях
Побудительность интонаций	5	4	3	2	1	Отсутствие побудительности в интонациях
Эмоционально стимулирует/ разряжает группу	5	4	3	2	1	Не управляет эмоциональным состоянием группы
$\Sigma/n=...$						

Описание результатов наблюдения дается в форме свободного сочинения, включающего характеристику, оценку и интерпретацию результатов, отраженных в бланках наблюдений. Таблицы и бланки наблюдения прикладываются к психологическому анализу урока.

Приложение 8

Составление психолого-педагогической характеристики учебного класса

Необходимо помнить, что наиважнейшим принципом психологического обследования является конфиденциальность (с результатами обследования могут быть ознакомлены только психологи, курирующие педпрактику, ни в коем случае нельзя разглашать их одноклассникам или другим лицам). Чтобы ответы ученика на тесты были максимально искренними, необходимо завоевать его доверие тактичностью, чуткостью, доброжелательностью.

Рекомендуемые методы научной психологии: наблюдение, опрос, тестирование.

Рекомендуемые методики:

1. Методика М. Рокича «Ценностные ориентации» (терминальные и инструментальные ценности);

2. Метод социометрических измерений Дж. Морено (социоматрица, мишень, социометрический статус, сплоченность группы, наличие микрогрупп);

3. Оценка психологического климата коллектива.

Результаты тестов с их интерпретацией должны быть представлены в приложении, на них делаются ссылки в тексте характеристики. Сама характеристика должна быть по объему не менее 6-7 страниц.

Приложение 9

Схема психолого-педагогической характеристики учебного класса

1. Общие сведения о классе (количество учащихся, их возраст, гендерный состав, история формирования класса).

2. Общая характеристика успеваемости и дисциплины, наличие микрогрупп.

3. Внутригрупповые межличностные отношения (степень сплоченности, наличие неформального лидера, референтной группы, «отверженных»).

4. Статус личности.

5. Психологический климат в группе, наличие противоборствующих микрогрупп.

6. Групповые настроения, групповые ценности, групповые традиции, групповое мнение.

7. Уровень группового развития.

8. Общие выводы и рекомендации.

Приложение 10

Схема плана воспитательной работы

1. Сведения о классе, этапы развития, сплоченность коллектива, актив класса, организованность, дисциплинированность, увлечения и интересы учащихся, отношение к спорту. Характеристика класса (общая культура).

2. Анализ работы за прошлый год.

3. Цели и задачи воспитательной работы.

4. Организация деятельности классного коллектива:

а) Развитие личности (изучение учащихся, работа с родителями, учителями-предметниками, индивидуальная работа с учащимися);

б) Организация деятельности учащихся (познавательная, ценностно-ориентированная, художественная, физкультурно-оздоровительная, трудовая и др.);

в) Формирование коллектива (развитие самоуправления, традиции коллектива, влияние на межличностные отношения).

5. Анализ результатов воспитательной работы и выводы.

Приложение 11

Схема плана воспитательного мероприятия

1. Название (форма), тема.
2. Цели: познавательные, воспитательные, развивающие.
3. Время и место проведения.
4. Подготовка:
 - распределение поручений
 - привлечение актива и составление плана
 - подготовка различных выступлений
6. Наглядность, ТСО, оборудование и оформление.
7. Используемая литература.
8. Ход мероприятий (план).
9. Подведение итогов (анализ воспитательного мероприятия, выводы и рекомендации).

Приложение 12

Схема анализа (самоанализа) воспитательного мероприятия

1. Целенаправленность

а) соответствие цели ВМ общей цели воспитания (четкость формулировок);

б) соответствие уровню воспитанности, возрастным особенностям и потребностям учащихся;

в) соответствие содержания, форм и методов целевым установкам.

2. Содержание

а) актуальность темы, содержания мероприятия;

б) доступность содержания (возраст, уровень воспитания);

в) новизна информации;

г) возможности эмоционального воздействия (воспитывающая ценность содержания);

- д) связь с жизненным опытом учащихся;
- е) уровень владения материалом педагогами, их эрудированность в этом вопросе.

3. Методика проведения

- а) обоснованность выбора форм, методов и их соответствие цели и содержанию;
- б) организационная четкость, целесообразность распределения времени;
- в) активность и самостоятельность учащихся, приемы и методы их обеспечивающие;
- г) использование наглядности, ТСО, роль обстановки, приемы создания эмоциональной атмосферы;
- д) наличие эмоционального контакта и импровизации;
- е) использование элементов игры, реализация принципа романтики;
- ж) влияние личности педагога, педагогические способности и уровень владения педагогической техникой.

4. Результативность

- а) достижение целей, уровень реализации задач;
- б) отношение учащихся к воспитательному мероприятию, его познавательная эффективность;
- в) влияние на формирование мотивов поведения учащихся;
- г) недостатки, оценка результативности;
- д) рекомендации по совершенствованию методики аналогичного воспитательного мероприятия.

Приложение 13

Методика проведения классного часа

Просветительская функция заключается в том, что классный час расширяет круг знаний воспитанников по этике, эстетике, психологии, физике, математике, литературоведению и другим наукам. Предметом классного часа могут быть и знания из области техники, народного хозяйства, а также сведения о событиях, происходящих в деревне, городе, стране, мире, т.е. объектом рассмотрения может стать любое явление социальной жизни. Примерные темы: "Как появился этикет», "Наша Конституция", "Проблемы современного общества" и т.д.

Ориентирующая функция состоит в формировании у школьников определенного отношения к объектам окружающей действительности, в выработке у них иерархии материальных и духовных ценностей. Если

просветительная функция предполагает знакомство с миром, то ориентирующая - его оценку. Названные функции неразрывно связаны между собой. Темы таких классных часов: "Как стать счастливым?», "Кем быть?", «Каким быть?", "О мужественности и женственности" и т. д.

Направляющая функция классного часа предусматривает перевод разговора о жизни в область реальной практики учащихся, направляет их деятельность. Эта функция выступает как реальное воздействие на практическую сторону жизни школьников, их поведение, выбор ими жизненного пути, постановку жизненных целей и их реализацию. Если в процессе проведения классного часа отсутствует, определенная направленность, то эффективность его воздействия на воспитанников существенно снижается, а знания не переходят в убеждения. Например, классный час на тему "Международный год ребенка" может завершиться принятием такого коллективного решения, которое предполагает сбор книг для малышей из Дома ребенка. Чаще всего классный час одновременно выполняет все три указанные функции: он и просвещает, и ориентирует, и направляет учащихся. Тематика классных часов разнообразна. Она заранее определяется и отражается в планах классных руководителей. *Классные часы могут посвящаться:*

1. морально-этическим проблемам. На них формируется определённое отношение школьников к Родине, труду, коллективу, природе, родителям, самому себе и т. д.;

2. проблемам науки и познания. В данном случае цель классных часов заключается в выработке у воспитанников правильного отношения к учебе, науке, литературе как источнику духовного развития личности;

3. эстетическим проблемам. В процессе таких классных часов ученики знакомятся с основными положениями эстетики. Речь здесь может идти о прекрасном в природе, одежде человека, быту, труде и поведении. Важно, чтобы у школьников сформировалось эстетическое отношение к жизни, искусству, труду, себе, развился творческий потенциал;

4. вопросам государства и права. Следует развивать интерес учеников к политическим событиям, происходящим в мире, чувство ответственности за действия Родины, ее успехи на международной арене, учить воспитанников видеть суть государственной политики. Классные часы на политические темы должны проводиться в прямой зависимости от насыщенности года различными политическими событиями;

5. вопросам физиологии и гигиены, здорового образа жизни, которые должны восприниматься учащимися как элементы культуры и красоты человека;

6. психологическим проблемам. Цель таких классных часов заключается в стимулировании процесса самовоспитания и организации элементарного психологического просвещения;

7. проблемам экологии. Необходимо привить школьникам ответственное отношение к природе. Как правило, здесь организуются беседы о животном и растительном мире;

8. общешкольным проблемам (значимым общественным событиям, юбилейным датам, праздникам и т. д.). Для подготовки и проведения классного часа имеется алгоритм, позволяющий наиболее рационально и грамотно организовать воспитательный процесс.

Элементы алгоритма:

1. Определение темы, целей и задач.
2. Выбор формы проведения и названия.
3. Предварительная подготовка:

подобрать соответствующий материал, наглядные пособия, музыкальное оформление и т.д. по теме; составить план проведения; дать домашнее задание ученикам для предварительной подготовки к классному часу; определить степень целесообразности участия в классном часу других педагогов или родителей.

4. Проведение самого мероприятия.

5. Педагогический анализ совершается на двух уровнях: 1. обсуждение вместе с учащимися успешности (неуспешности), предметного результата проектирования, более продуктивной деятельности в будущем; 2. собственно педагогический анализ – анализ воспитательного результата, осуществляемый взрослыми участниками.

В структурном отношении *классный час состоит из трёх частей*: вступительной, основной и заключительной.

Назначение *вступительной части*: активизировать внимание учащихся, обеспечить достаточно серьёзное и уважительное отношение к теме разговора, определить место и значение обсуждаемого вопроса в жизни человека, производстве, развитии общества и науки. Цели *основной части* определяются воспитательными задачами классного часа. Во время *заключительной части* важно стимулировать потребность школьников в самовоспитании, их желание внести изменения в работу класса.

Формы классного часа могут быть самыми различными. Выбор формы классного часа зависит от уровня развития коллектива, от особенностей класса, от возрастных особенностей детей. Выделяются следующие формы классного часа: - классное собрание; беседа (этическая, нравственная); диспуты; встречи с интересными людьми; викторины по различным областям знаний; дискуссии

(дискуссии могут носить свободный характер, а могут быть дискуссии по заданной теме); КВНы; интерактивные игры; игры-путешествия; театральные премьеры; тренинги; брейн-ринги; читательские конференции и т.д.

Советы по организации классного часа:

1. Содержание классных часов строить так, чтобы постепенно переходить от предметной информации к её оценке, от общих оценок – к развёрнутым суждениям.

2. В процессе обсуждения поставленных вопросов классный руководитель должен быть очень внимателен к выступлениям учащихся, должен вносить нужные коррективы, ставить дополнительные вопросы, акцентировать внимание на важных моментах, размышлять вместе с детьми и помочь им найти правильные решения нравственной проблемы.

3. Необходимо учитывать психологические особенности восприятия материала учащимися, следить за их вниманием и при его снижении использовать интересный по содержанию материал или поставить острый вопрос, использовать музыкальную паузу, сменить вид деятельности и т.д.

4. Количество затраченного на классный час времени зависит от темы часа, его цели, предполагаемого результата, возраста участников классного часа, формы его проведения, ситуации жизни и развития классного коллектива.

5. Классный час не должен проводиться в назидательном тоне, классный руководитель не должен подавлять инициативу учащихся в ходе классного часа, их желание высказать свое мнение, выступить с критикой.

6. Для того чтобы классный час был интересен всем учащимся, и у них появилось желание принимать участие в его подготовке, ребятам рекомендуется назвать темы всех классных часов, планируемых в классе. Каждому учащемуся дается право участвовать в подготовке и проведении того классного часа, который чем-то для него интересен.

7.

Приложение 14

Схема отчета студента-практиканта о прохождении педагогической практики

1. Школа, класс, где проводилась практика.
2. Краткая характеристика классного коллектива учащихся.
3. Сколько уроков учителей послушано? Темы этих уроков.

Чему эти уроки научили?

4. Сколько прослушано уроков студентов-практикантов?

5. Сколько и на какие темы дано уроков Вами? Какие затруднения встретились в подготовке и проведении уроков?

6. Внеклассная воспитательная работа с учащимися (перечислить мероприятия, в которых Вы принимали участие).

7. Какие зачетные внеклассные мероприятия были проведены Вами? Какие трудности встретились в их подготовке и проведении?

8. Были ли отступления от индивидуального плана? Что из намеченного по плану не выполнено? Почему?

9. Общие выводы и пожелания практиканта на будущее.

Информационное обеспечение прохождения педагогической практики

Основная литература

1. Абдулаев Э.Н. Деятельностный подход в преподавании истории в рамках требований нового стандарта / Э.Н. Абдулаев // Преподавание истории в школе. – 2012. – №1.
2. Бендер П.У. Секреты успешных презентаций. Практическое руководство / П.У. Бендер. – М., 2005.
3. Борзова, Л.П. Игры на уроке истории: Мет.пособ для учителя / Л.П. Борзова. – М.: Владос-пресс, 2003.
4. Брызгалова С.И. Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика / С.И. Брызгалова. – Калининград, 2004.
5. Виноградова М.В. Интерактивная доска как инструмент формирования общеисторических понятий у учеников VI–VII классов / М.В. Виноградова // Преподавание истории в школе. – 2012. – №1.
6. Вяземский, Е.Е., Стрелова О.Ю. Как сегодня преподавать историю в школе / Е.Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – М., 2000.
7. Вяземский, Е.Е. Методические рекомендации учителю истории: Основы профессионального мастерства: Практ. пособие / Е.Е. Вяземский. – М.: Владос, 2001.
8. Вяземский, Е.Е. Теория и методика преподавания истории: учеб. для студ. вузов / Е.Е. Вяземский. – М.: Владос, 2003.
9. Грандова И. Развитие общеучебных умений школьников при изучении истории в школе / И. Грандова // Преподавание истории в школе. – 2012. – №10.
10. Иоффе А.Н. Преподавание современной истории России: традиции и инновации / А.Н. Иоффе // Преподавание истории в школе. – 2011. – № 9.
11. Иоффе А.Н. Структура современного урока истории и общественнознания как основа организации деятельности учащихся / А.Н. Иоффе // Преподавание истории в школе. – 2012. – №1.
12. . Когодеева Н.Г. Мониторинг общеучебных умений и навыков по истории / Н.Г. Когодеева // Преподавание истории в школе. – 2012. – №8.
13. Корнева Л.В. Психологические основы педагогической практики. / Л.В. Корнеева. – М., 2006.
14. Педагогическая практика студентов: теоретические основы и опыт организации: монография / Под ред. В.П. Тарантя. – Гродно, 2004.

15. Рыбакова Т.Т. Рефлексия как механизм развития компетентного специалиста / Т.Т. Рыбакова. — Хабаровск, 2006.
16. Смирнов С.Т. Задачник по истории России / С.Т. Смирнов. — М., 1995.
17. Степанищев А. Т. История Отечества: преподавание в школе: Учебное пособие / А.Т. Степанищев. — М.: Гардарики, 2001.
18. Степанищев А. Т. Методика преподавания и изучение истории. Уч. пособ. студ. вузов. В 2 ч. / А. Т. Степанищев. М.: Владос, 2004.
19. Степанищев А.Т. Методический справочник учителя истории / А.Т. Степанищев. — М., 2000.
20. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории / М.Т. Студеникин. — М., 2000.
21. Чепиков В.Т. Педагогическая практика студентов: учебное пособие / В.Т. Чепиков. — М., 2003.
22. Шибанов В. Опыт проведения интегрированных уроков / В. Шибанов // Преподавание истории в школе. — 2012. — №3.
23. Шоган В.В. Методика преподавания истории в школе / В.В. Шоган. — Ростов-на-Дону, 2007.
24. Шоган В.В. Новые технологии в историческом образовании / В.В. Шоган. — Ростов-на-Дону, 2005.

Дополнительная литература

1. Алехина Н.В. Технология «дневник практиканта» как средство подготовки студента педагогического вуза к профессиональной деятельности / Н.В. Алехина // Теория и практика высшего профессионального образования: содержание, технологии, качество. — Ч. 7. — Оренбург, 2003.
2. Варшавская Н.Е. Самоанализ педагогической деятельности - средство повышения качества подготовки учителей / Н.Е. Варшавская // Система обеспечения качества образования: становление, функционирование, перспективы: Сборник научных трудов. — М., 2003.
3. Дроздова Л.В. Формирование познавательно-профессиональной самостоятельности студентов в процессе педагогической практики: Автореферат дисс. ... к.п.н. / Л.В. Дроздова. — Тамбов, 2003.
4. Милицина С.В. Формирование профессионально-педагогической компетентности у студентов классического университета в условиях педагогической практики: Автореферат дисс. ... к.п.н. / С.В. Милицина. — СПб., 2004.

5. Педагогическая практика студентов педвуза: метод. рекомендации для студентов пед. ун-та / Авт.-сост. Л.Ю. Боликова, С.В. Сергеева, С.С. Качалина. – Пенза, 1999.

6. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г.К. Селевко. –Т.1-2. – М., 2006.

7. Чарина Е.В. Педагогическая практика: задания по психологии: метод. пособие / Е.В. Чарина. – Магадан, 2003.

8. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии / Н.Е. Щуркова. – М., 1998.

Базы данных, информационно-справочные и поисковые системы

www.edu.ru - портал «Российское образование».

www.school.edu.ru - «Российский общеобразовательный портал».

www.vidod.edu.ru - портал «Дополнительное образование детей».

www.humanities.edu.ru - портал «Социально-гуманитарное и политологическое образование».

<http://school-collection.edu.ru> - единая коллекция цифровых образовательных ресурсов.

<http://fcior.edu.ru> - федеральный центр информационно-образовательных ресурсов.

<http://www.pish.ru> - сайт журнала «Преподавание истории в школе».

<http://his.1september.ru> - электронная версия газеты «История» (<http://his.1september.ru/urok> - раздел «Я иду на урок истории»).

<http://som.fsio.ru> - «Сетевое объединение методистов».

<http://lesson-history.narod.ru> - сайт А.И. Чернова, содержащий презентации по всему школьному курсу истории, а также карты.