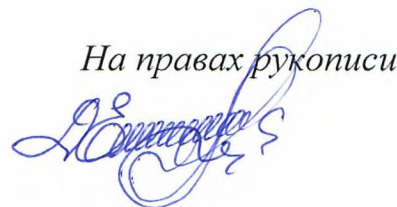


МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ  
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

*На правах рукописи*



Дятлова Елена Николаевна

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ  
СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования

**ДИССЕРТАЦИЯ**

на соискание учёной степени доктора педагогических наук

Научный консультант:

Харченко Сергей Яковлевич

доктор педагогических наук, профессор

Луганск, 2023

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ .....</b>	<b>5</b>
<b>РАЗДЕЛ 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ЗНАНИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ ...</b>	<b>27</b>
1.1. Историко-педагогический анализ становления и развития теории социально-гуманитарного познания .....	27
1.2. Процесс формирования социально-гуманитарных знаний как проблема современной психолого-педагогической теории .....	56
1.3. Специфика и структура социально-гуманитарного знания, его роль и место в системе общего образования.....	84
1.4. Общетеоретическая характеристика процесса формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы .....	112
Выводы к первому разделу .....	140
<b>РАЗДЕЛ 2. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ .....</b>	<b>145</b>
2.1. Сущность и теоретические основы построения педагогической системы .....	145
2.2. Структура и содержание педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы .....	171
2.3. Обоснование комплекса педагогических условий реализации педагогической системы формирования социально- гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы .....	200
Выводы ко второму разделу .....	221

<b>РАЗДЕЛ 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ .....</b>		<b>225</b>
3.1.	Организационно-педагогические факторы реализации системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы .....	225
3.2.	Нормативно-стандартизированные факторы реализации педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы .....	247
3.3.	Дидактико-методические факторы организации процесса формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы .....	256
3.4.	Дидактико-эргономические факторы реализации педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы .....	283
Выводы к третьему разделу.....		302
 <b>РАЗДЕЛ 4. НАУЧНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ И ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ .....</b>		<b>306</b>
4.1.	Теоретическое обоснование разработки критериев, показателей и уровней сформированности социально-гуманитарных знаний обучающихся на основе внедрения экспериментальной системы .....	306
4.2.	Организационно-методическое и оценочно-диагностическое обеспечение экспериментального внедрения педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы .....	326
4.3.	Результаты внедрения и оценка эффективности педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы .....	357
Выводы к четвёртому разделу.....		386

<b>РАЗДЕЛ 5. КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ .....</b>	<b>391</b>
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>	<b>404</b>
<b>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ .....</b>	<b>414</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ .....</b>	<b>468</b>
Приложение А. Периодизация развития теорий познания и формирования социально-гуманитарных знаний .....	469
Приложение Б. Становление и развитие проблемы формирования социально-гуманитарных знаний .....	471
Приложение В. Методологические основы формирования социально-гуманитарных знаний .....	472
Приложение Г. Система социально-гуманитарного образования .....	473
Приложение Д. Структурно-функциональная модель процесса формирования знаний .....	474
Приложение Е. Педагогическая система формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы .....	475
Приложение Ж. Педагогические условия формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы .....	476
Приложение И. Факторы интенсификации процесса формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы .....	477
Приложение К. Критерии и показатели усвоения и формирования знаний в педагогической теории .....	484
Приложение Л. Критерии и их показатели и индикаторы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы .....	484
Приложение М. Параметры и перевод в количественные оценки индикаторов и показателей формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся .....	493

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность темы исследования.** Современный этап развития системы образования Российской Федерации может быть охарактеризован как переходный. Происходящие политические и экономические преобразования, новый уровень развития общественных отношений обуславливают особую актуальность педагогических проблем, связанных с моделированием образования нового качества в интересах личности и государства. Целевые ориентиры построения новой образовательной системы заложены в Указе Президента Российской Федерации В.В. Путина от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Документ определяет роль системы образования как важнейшего социального института, призванного проводить государственную политику по сбережению российской национальной идентичности. В нём заложен вектор совершенствования образовательной системы: координация мер по повышению качества образования в целях создания основ для формирования высоконравственной личности, воспитанной в духе уважения к традиционным российским ценностям.

Содержание документов, регламентирующих образовательный процесс в современной школе, пронизаны идеями предоставления образования высокого качества, формирования личности обучающегося, развития его целостного мировоззрения, соответствующего уровню прогресса науки и общественной практики. Планируемые личностные результаты обучения признаются приоритетными, а качество образования определяется как комплексная характеристика, отражающая степень соответствия достигаемых результатов нормативным требованиям, личностным, социальным и общественным ожиданиям. При этом мотивированность

выпускника школы на образование и самообразование, интеллектуальное развитие, обладание системой предметных знаний рассматриваются как основа, совокупность условий его социально-ценностного становления и реализации в современном мире.

В то же время анализ имеющейся психолого-педагогической литературы и практики образования свидетельствует о том, что школа недостаточно эффективно решает задачи предоставления образования высокого качества, системного обучения основам предметных знаний, формирования навыков познавательной деятельности, что подтверждается рядом фактов. Во-первых, снижение мотивированности учеников к получению образования, к овладению умениями и навыками, к отработке компетенций. Во-вторых, общее падение успеваемости учеников, а также уровня их интеллектуального развития. В-третьих, понижение общего уровня учебной подготовки учащихся по предметам предметной области «Общественно-научные предметы» на фоне повышенного внимания со стороны общества и государства к формированию социально-ценностных качеств личности.

Предметная область «Общественно-научные предметы» интегрирует комплекс социально-гуманитарных и естественных знаний при явном доминировании социально-гуманитарной составляющей, которая в системе общего образования реализуется в структуре учебных предметов: история, обществознание, включающее право и экономику, Окружающий мир, Основы православной культуры и иные учебные предметы и курсы, в том числе внеурочной деятельности, реализуемые по выбору участников образовательных отношений. Данные предметы посредством предметного содержания прививают культурно-историческую традицию народа, формируют гражданский, духовно-нравственный, патриотический базис личности.

Анализ основных направлений развития педагогического знания показывает, что наука оказалась не готова к всплеску внимания государства и общества к проблемам социально-гуманитарного образования. На сегодняшний день вопросы стратегического развития школьного социально-гуманитарного образования, эволюции его содержания, форм и методов работы, реализации воспитательного потенциала освещены явно недостаточно. Имеющиеся изыскания характеризуются как разноплановые, узкоаспектные, в них комплексно не исследуются проблемы достижения качества социально-гуманитарного образования, сопрягающего в своей структуре качество освоения учебного содержания и формирования социально-ценностных качеств личности.

Новая педагогическая реальность и изменившиеся требования к социально-гуманитарному образованию ведут к необходимости пересмотра требований к достижению планируемых результатов обучения, усиления внимания к функциональной готовности учеников, проявляемой в сферах профессионально-трудовых, нравственных, социальных, гражданских отношений. В этой связи актуализируется проблема изучения основных подходов и процессов, которые в операционально-процессуальном плане обеспечивают ученикам получение знаний, развивают способность использовать знания и навыки в учебных и внеучебных ситуациях. К таким важнейшим процессам, вне сомнения, принадлежат процессы усвоения и формирования.

Таким образом, происходящие политические и экономические изменения, условия общественной жизни, логика развития педагогической науки, меняющиеся ориентиры и цели образования, проблемы массовой практики преподавания предметов социально-гуманитарной направленности в общеобразовательной школе обуславливают актуальность представленного исследования.

**Степень разработанности проблемы исследования.** Анализ степени изученности процесса формирования знаний показывает, что научное сообщество создало предпосылки для глубокого его изучения. Проблема формирования полиаспектна, поисками путей её эффективного решения занимались психологи, специалисты в области педагогической психологии, педагоги, как дидакты, так и методисты. Пожалуй, не найти школьного учителя, который бы в своей преподавательской деятельности не уделял ей должного внимания.

Процесс овладения знаниями в различных аспектах разрабатывался отечественной психологией. Ведущие отечественные изыскания выстраивались на основе физиологической теории И. М. Сеченова и И. П. Павлова и со временем образовали ассоциативно-рефлекторную концепцию обучения, в рамках которой выделилось несколько теорий интериоризации социального опыта: теория развития понятий, деятельностная теория обучения, теория поэтапного формирования умственных действий. Они позволили на разных методологических платформах проводить поиски путей эффективного проведения познавательной деятельности в целях овладения знаниями, что с успехом осуществляли: П. П. Блонский, Д. Н. Богоявленский, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин, Л. В. Занков, А. В. Запорожец, Л. Б. Ительсон, З. И. Калмыкова, А. Н. Леонтьев, А. Н. Матюшкин, Н. А. Менчинская, С. Л. Рубинштейн, Ю. А. Самарин, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин и др. В зарубежной психологии изучением мыслительных процессов овладения знаниями занимались: Дж. Брунер, М. Вертгеймер, Ж. Пиаже, Л. Секей и др. В психологии достаточно глубоко изучены общие механизмы овладения знаниями, описаны ведущие мыслительные операции, участвующие в изучении знаний. Результаты психологических исследований выступили основой для разработки систем, методик, технологий обучения, обеспечивающих качественное овладение учебным материалом.



Проблема формирования знаний широко рассмотрена в педагогике. В науке разработан и накоплен обширный фонд исследований, раскрывающий механизмы успешного формирования и усвоения знаний. Данное направление находилась в поле деятельности многих известных дидактов: С. И. Архангельский, Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, Я. М. Ганелин, Н. К. Гончаров, М. Д. Данилов, Л. В. Занков, Ю. Б. Зотов, П. Ф. Каптерев, М. Р. Кудяев, В. С. Ильин, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, И. П. Подласый, М. Н. Скаткин, И. А. Сорокин, А. М. Столяренко, А. В. Усова, А. В. Хуторской, Г. И. Щукина и др. Некоторые практические результаты решения проблем формирования знаний отражены в диссертационных исследованиях О. М. Абрамовой, Е. Ю. Васюковой, Б. Б. Молотковой, В. И. Снегуровой. В работах педагогов усвоение и формирование знаний рассматривается в качестве базовых процессов всех теорий обучения (учения, учебной деятельности). Учёные аргументировано обосновали требования к построению учебного процесса в целях прочного овладения знаниями.

Таким образом, к настоящему времени сложились объективные возможности для решения проблем формирования знаний в рамках её содержательного и инструментального аспектов. Вместе с тем отмечаем, что в науке представлено сравнительно мало исследований, направленных на выявление особенностей процесса формирования, относящихся к разным предметным областям знаний, в том числе к предметам социально-гуманитарного цикла.

Определённых результатов в данном направлении достигли педагоги-историки, обществоведы, правоведы, которые в контексте решения различных методических вопросов предложили авторские подходы решения проблемы овладения знаниями: Н. В. Андреевская, Л. С. Бахмутова, Л. Н. Боголюбов, А. А. Вагин, Е. Е. Вяземский, Г. И. Годер, Н. Г. Дайри, А. В. Ефимов, М. А. Зиновьев, Ф. П. Коровкин, А. И. Кравченко,

В. А. Кузьмина, П. С. Лейбенгруб, А. И. Пискунов, А. З. Редько, Н. В. Сперанская, О. Ю. Стрелова, А. И. Стражев, О.Ф. Турянская и др. При всём многообразии работ, проблема формирования знаний в них так и не нашла комплексного освещения, в педагогике не предложено специальных теорий, систем, методик, обеспечивающих в практике образования комплексное решение проблем формирования социально-гуманитарных знаний.

Своевременность и необходимость научного изучения проблемы формирования социально-гуманитарных знаний продиктованы недостаточной разработанностью проблемы, а также потребностью общеобразовательных организаций осуществлять эффективную практическую деятельность, обеспечивающую качество образования. Анализ значительного массива научных работ теоретико-практической значимости, а также образовательной практики позволяют констатировать, что на сегодняшний день не сняты объективные и устойчивые **противоречия** на следующих уровнях:

– общественно-государственном – между социальным заказом и требованиями государственных образовательных стандартов к предметным результатам обучения, связанными с реализацией фундаментального характера образования и обеспечением его качества, с одной стороны, и недостаточно эффективной практикой выполнения обозначенных требований, с другой стороны;

– социально-педагогическом – между существующим заказом государства и общества на подготовку выпускника общеобразовательной школы, владеющего значительным запасом социально-гуманитарных знаний и имеющего опыт социально-ценностного поведения, с одной стороны, и низким уровнем социально-гуманитарной подготовки выпускников школы, с другой стороны;

– научно-теоретическом – между необходимостью выработки единых фундаментальных методологических и теоретических оснований формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы, с одной стороны, и наличием в науке и образовательной практике различных принципов и подходов к организации данной деятельности, не объединённых целостной методологической теорией, с другой стороны;

– практическом – между необходимостью применения в учебном процессе эффективных систем, методик, технологий формирования социально-гуманитарных знаний, с одной стороны, и их недостаточной представленностью в образовательной практике, с другой стороны.

Актуальность проблемы, её недостаточная разработанность на методологическом и теоретическом уровнях, а также потребность практики в использовании специальных систем, методик, технологий, обеспечивающих качество формирования знаний, дали возможность сформулировать научную **проблему исследования**: систематизация, обобщение и разработка комплекса методологических, теоретических, эмпирических оснований организации и осуществления процесса формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы в целях достижения высокого качества планируемых результатов обучения.

Постановка проблемы определила выбор темы исследования: **«Теоретико-методологические основы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы».**

В целях решения выявленной проблемы и организации исследовательской работы на научной основе был разработан методологический аппарат исследования.

**Объект исследования**: процесс формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы.

**Предмет исследования:** педагогическая система формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы.

**Цель исследования:** разработка теоретико-методологических основ педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы и педагогической концепции как результата проведения научно-педагогического исследования.

В соответствии с объектом, предметом и целью исследования определены следующие **задачи исследования:**

1. Провести анализ современного состояния проблемы формирования знаний в теории педагогики и практике образования, обосновать методологию научно-педагогического исследования.
2. Обосновать понятийно-терминологическое поле проблемы формирования знаний, представить общетеоретическую характеристику процесса формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы.
3. Спроектировать и теоретически обосновать педагогическую систему формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся, её структуру, содержание.
4. Выявить и обосновать комплекс педагогических условий эффективной реализации педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся.
5. Определить факторы интенсификации процесса формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся.
6. Экспериментальным путём осуществить проверку эффективности педагогической системы при соблюдении комплекса предложенных условий и учёте факторов интенсификации процесса формирования знаний.

7. Сформулировать педагогическую концепцию формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы на основе полученных результатов научно-педагогического исследования.

Исследование направлено на верификацию **гипотезы**, которая заключается в выдвигаемом предположении о том, что процесс формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы осуществляется наиболее эффективно при реализации совокупности важнейших методологических, дидактических положений, если:

- рассматривать процесс формирования знаний как сложную систему, включающую разнородные процессы-подсистемы и устанавливающую связи между ними в целях организации целенаправленного педагогического воздействия на обучающегося и создания условий для достижения им планируемых результатов теоретического и прикладного характера;

- разработанная педагогическая система будет характеризоваться методологической многоуровневостью, целостностью, иерархической структурой, единством и взаимосвязью структурных компонентов;

- внедрение педагогической системы будет детерминироваться специальными педагогическими условиями, повышающими эффективность её применения;

- в процессе применения педагогической системы будут учитываться факторы интенсификации процесса формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы;

- качество формирования знаний, достигаемое в ходе внедрения педагогической системы, будет подвергаться постоянному мониторингу.

Эвристичность выдвинутой гипотезы заключается в том, что она позволяет под новым углом зрения решать задачи социально-гуманитарной подготовки обучающихся общеобразовательной школы: опираясь на

методологические основы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся, осуществляя их формирование системно на фоне комплекса педагогических условий и при учёте факторов интенсификации процесса формирования знаний, достигать предметных результатов высокого качества, рассматривая их как базис социально-ценностного развития личности.

**Научная новизна исследования** определяется тем, что впервые проблема формирования знаний изучается применительно к системе социально-гуманитарных знаний. В работе получены следующие результаты, обладающие новизной:

- впервые сформулирована педагогическая концепция, обосновывающая теоретико-методологические и практические положения осуществления процесса формирования социально-гуманитарных знаний в условиях современных образовательных и социокультурных трансформаций;

- впервые представлена целостная теория, обосновывающая на теоретико-методологическом уровне основные принципы и закономерности осуществления процесса формирования социально-гуманитарных знаний, обладающая чертами универсализации и распространяемости полученных представлений на новые области знаний;

- разработана педагогическая система формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся, доказана её эффективность в повышении качества социально-гуманитарного образования;

- обоснован и верифицирован комплекс необходимых и достаточных педагогических условий реализации педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы;

- подтверждена действенность факторов, повышающих эффективность процесса формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы;

- усовершенствован аппарат определения эффективности формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся, позволяющий устанавливать качество формирования декларативных и процедурных знаний;

- конкретизировано дидактическое содержание понятия «формирование знаний», обосновано логическое соотношение, смысловое и функциональное разграничение понятий «формирование знаний» и «усвоение знаний», предложена и обоснована структурно-функциональная модель процесса формирования знаний.

**Теоретическая значимость** работы определяется результатами предпринятого исследования, идентифицирующего педагогические проблемы, связанные с изучением процесса формирования социально-гуманитарных знаний, и предложившего пути их решения на основе:

- формулирования педагогической концепции формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы;

- выработанной методологии осуществления научно-исследовательской и практической деятельности в целях формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы;

- спроектированной модели педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы;

- выявленных и обоснованных педагогических условий формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы;

- разработанной структурно-функциональной модели процесса формирования знаний;

- разработанного аппарата определения эффективности формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы;
- составленных характеристик социально-гуманитарного знания и социально-гуманитарного образования на уровне общего образования;
- конкретизации факторов, оказывающих детерминирующее влияние на качество формирования социально-гуманитарных знаний;
- систематизации и эксплицирования понятийно-терминологического поля исследования, включающего такие базовые понятия как «формирование знаний», «усвоение знаний».

**Практическая значимость** исследования заключается в применимости педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы, обеспечивающей повышение качества образования посредством следования постулатам предложенной педагогической концепции формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы, соблюдения обоснованных педагогических условий и учёта факторов интенсификации процесса формирования знаний, применения аппарата определения эффективности формирования знаний. Практическая значимость исследования состоит в формализации педагогического опыта применения педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы, а также её готовности к распространению в широкой практике.

Теоретические и практические материалы исследования в значительном массиве публикаций могут быть взяты за основу при разработке альтернативных педагогических концепций, учебно-методической документации, определяющей объём и содержание образования, планируемые результаты освоения образовательной программы, примерные условия образовательной деятельности.



Практическим результатом выполненной работы является применение материалов исследования при подготовке примерных программ для общеобразовательных организаций Луганской Народной Республики по всеобщей истории (5–11 классы, базовый и профильный уровни) (2016), по истории Отечества (6–11 классы, базовый уровень) (2016, 2020), по обществознанию (5–11 классы, базовый и профильный уровни) (2016), по праву (10–11 классы, базовый, профильный уровни) (2016); а также линейки учебных пособий «История Отечества» для обучающихся 6–9 классов (Луганск, 2018–2020). Результаты исследования учитывались при подготовке учебно-методического пособия для учителей истории «Луганская Народная Республика: путь к государственности» (Луганск, 2022).

Материалы исследования представлены в программах авторских учебных курсов для подготовки учителей истории и обществознания: «Содержание обществоведческого образования в условиях реализации образовательных стандартов» (ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», 2018), «Теория и методика преподавания истории в высшей школе» (ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», 2019), «Методика обучения обществознанию» (ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», 2020).

**Методология и методы исследования.** Первый, философский, уровень методологии исследования составляют законы диалектики как метода познания явлений в единстве: онтологии (объективной диалектики), диалектической теории познания, диалектической логики, диалектической аксиологии (Г. Гегель, Э. Гуссерль, К. Маркс, М. Хайдеггер, Л. Фейербах, Ф. Энгельс); идеи экзистенциальной философии (Н. А. Бердяев, В. В. Зеньковский, Н. А. Ильин, В. С. Соловьёв, С. Л. Франк, Э. Фромм и др.). Второй, общенаучный, уровень методологии представляют общенаучные принципы и нормы исследования системного подхода (Л. Фон Берталанфи, И. В. Блауберг, М. А. Данилов, В. П. Кузьмин, В. Н. Садовский, А. И. Уёмов, Б. Г. Юдин и др.). На третьем, конкретно-научном, уровне применён: антропологический подход (Б. М. Бим-Бад,

Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков, К.Д. Ушинский и др.), сосредоточивающий внимание на ценности человека, на его возможностях стать субъектом культуры, человеческих отношений.

**Теоретическую основу исследования составили:**

– фундаментальные труды в области философии образования, методологии педагогической науки и педагогической аксиологии (Б. Г. Ананьев, Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, М. В. Богуславский, Л. С. Выготский, Б. С. Гершунский, В. И. Гинецинский, В. И. Журавлёв, В. И. Загвязинский, И. А. Зимняя, Б. Г. Кузнецов, В. М. Сагатовский, В. В. Сериков, М. Н. Скаткин, Г. И. Щукина, Е. В. Яковлев и др.);

– теоретико-методологические положения теорий моделирования систем, проектирования педагогических систем и технологий (П. К. Анохин, В. П. Беспалько, И. В. Блауберг, А. Н. Дахин, Б. Ф. Кваша, Ф. Ф. Королёв, И. Б. Котов, Н. В. Кузьмина, В. М. Монахов, В. А. Нечаев, А. М. Новиков, П. И. Пидкасистый, А. Я. Савельев, В. П. Симонов, Л. Ф. Спирин, И. С. Якиманская, Н. О. Яковлева и др.);

– концептуальные идеи гуманистической психологии и педагогики (К.Н. Вентцель, В.П. Вахтерев, П.Ф. Каптерев, Н.И. Кареев, А. Маслоу, М. Монтессори, В.А. Сухомлинский и др.);

– учение о человеческой деятельности, развитии личности и мышления, основывающееся на антропоцентризме (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Б. С. Гершунский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, А. Маслоу, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков и др.); общедидактическая теория обучения (Ю. К. Бабанский, В. И. Загвязинский, И. Я. Лернер, В. Я. Ляудис, В. Оконь, П. И. Пидкасистый, М. Н. Скаткин);

– психолого-педагогические подходы к организации усвоения знаний в процессе обучения, в том числе описывающие внутренний механизм усвоения знаний, умений и навыков (Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый, И.П. Подласый, С.Л. Рубинштейн,

В.В. Сериков, М.Н. Скаткин и др.); концептуальные идеи общегуманитарного и социально-гуманитарного образования (Л.Н. Боголюбов, Т.А. Булыгина, А.И. Кравченко, И.В. Сафронова, С.А. Степанов и др.);

– теоретические положения в области методики истории, обществознания, права, экономики (А. Е. Андреевская, А. А. Вагин, Е. Е. Вяземский, Б. Н. Жаворонков, С. И. Козленко, А. Ю. Лазебникова, А. И. Пискунов, О. Ю. Стрелова и др.).

Выбор методов исследования определён спецификой подходов к изучению проблемы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы:

– теоретические – анализ философской, психолого-педагогической, дидактической, методической литературы по теме исследования, нормативной и учебной документации, концептуальный анализ, факторный анализ, классификация, систематизация, синтез, моделирование;

– эмпирические – опросы, беседы, сравнение, анализ результатов деятельности, изучение учебной документации, обобщение массового педагогического опыта, анкетирование, ретроспективное исследование, лонгитюдное наблюдение, системно-целостный анализ эмпирического материала;

– экспериментальные – педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный);

– статистические – метод выборки (первичная статистическая обработка), критерий Фишера, критерий Пирсона (вторичная статистическая обработка), таблицы, диаграммы, гистограммы, шкалы (наглядное представление статистических данных).

### **Положения, выносимые на защиту.**

1. В области методологии:

*Положение первое.* Педагогическая концепция формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы, представляющая собой комплекс конструктивных идей, положений, суждений о сущности и эффективности формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся, а также практических решений, определяющих стратегию достижения высоких результатов формирования социально-гуманитарных знаний в системе общего образования.

*Положение второе.* Теоретико-методологические основания, заключающие в себе идеи экзистенциализма, диалектического материализма в сопряжении с идеями неотомизма, неопозитивизма, прагматизма (философский уровень), идеи натуралистической, социологической, психологической, культуроцентристской теорий (общенаучный уровень), положения антропологического, системного, деятельностного, квалитетического, личностного, аксиологического, компетентностного подходов (конкретно-научный уровень), методику и технику экспериментальной работы (технологический уровень), в общей сложности и сочетании определяющие и регламентирующие систему исходных руководящих принципов, способов, приёмов организации и построения теоретической и практической деятельности в целях достижения высокого качества формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся.

## 2. В области теории:

*Положение третье.* Сущность и структурно-функциональная модель процесса формирования знаний, представляющая собой сложную дидактическую систему, включающую процессы-подсистемы: обучающая деятельность, учебная деятельность, усвоение знаний (в совокупности этапов: восприятие – осмысление, понимание – обобщение – закрепление – применение), учебное использование знаний, функциональное использование знаний и характеризующаяся признаками: психолого-педагогическая природа процесса, иерархическая сложность, структурность, дидактичность,

развивающая и воспитательная объективированность, направленность на овладение декларативными и процедурными знаниями, организуемость и управляемость, верифицируемость и измеримость; характеристика социально-гуманитарного знания и социально-гуманитарного образования, которая фиксирует его системные признаки (ядро содержания социально-гуманитарного образования, его сопряжение с дополнительным образованием, воспитательной работой) и системные свойства (интегрированный характер, сближение социально-гуманитарных знаний и естествознания, теоретизация и методологизация содержания, создание целостной концепции жизнедеятельности человека, практическая направленность, метапредметность, взаимосвязанность обучающего и развивающего характера, акцентуация социального и воспитательного потенциалов).

*Положение четвёртое.* Аппарат определения эффективности формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся, состоящий из: критериев (полнота, глубина, гибкость, конкретность, обобщённость, свёрнутость, развёрнутость, системность, систематичность, осознанность, прочность, оперативность, действенность, применяемость, продуцируемость, творческая активность), показателей и их индикаторов формирования знаний, а также уровней сформированности знаний: (первый (низкий), второй (средний), третий (высокий) и обеспечивающий точность определения качества формирования декларативных и процедурных знаний).

В области практики:

*Положение пятое.* Педагогическая система формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы, которая включает ряд определяющих компонентов на целевом, содержательном, процессуально-деятельностном и контрольно-оценочном срезах системы и представляющих структурную проекцию системы (цели образования, научная и учебная информация, субъекты системы, средства образовательной

коммуникации, критерии оценки качества системы, последующая система), функциональную проекцию (проектировочный, конструктивный, организаторский, гностический, коммуникативный, оценочный, прогностический компоненты) и структурно-содержательную проекцию (социальный заказ, требования государственных образовательных стандартов, положения ведущих парадигм образования, научное знание и учебная информация, учебная и учебно-методическая литература, познавательные способности обучающихся, учебная мотивация, самостоятельная работа обучающихся, основные виды педагогической деятельности, управление процессами формирования знаний, система обучения, методика обучения, форма организации обучения, методы обучения, средства обучения, виды учебной деятельности, усвоение знаний, контрольно-регулятивная деятельность, оценочно-результативная (критерии, показатели, индикаторы формирования, уровни сформированности знаний), прогностическое моделирование) в единстве обеспечивающие высокое качество формирования социально-гуманитарных знаний.

*Положение шестое.* Комплекс необходимых и достаточных педагогических условий, содержащий организационно-педагогический блок: организация специальной образовательной среды, ориентированной на повышение требований к качеству образования и формирования у обучающихся системы социально-гуманитарных знаний; готовность педагогов к реализации и управлению процессом формирования знаний на принципах системно-деятельностного подхода, установления органической взаимосвязи компонентов системы; непрерывное совершенствование и преобразование системы формирования социально-гуманитарных знаний; психолого-педагогический блок: организация психолого-педагогического сопровождения процесса формирования социально-гуманитарных знаний в условиях внедрения экспериментальной системы; оптимизация учебной, психологической и физической нагрузки обучающихся; дидактико-

методический блок: применение системы отбора и конструирования учебного содержания; проведение дифференциации и индивидуализации обучения, которые благодаря комплексному действию повышают эффективность педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы.

*Положение седьмое.* Факторы интенсификации процесса формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы, представленные: организационно-педагогическими факторами, обеспечивающие развитие системы социально-гуманитарного образования, планирование, организацию, координацию, управление и контроль над ходом формирования знаний (нормативно-правовое обеспечение системы социально-гуманитарного образования, предметно-пространственная структура, социокультурная структура, учебно-методическое обеспечение, воспитательная направленность системы), нормативно-стандартизированными факторами, обеспечивающие единство образовательного пространства и функционирования системы социально-гуманитарного образования (образовательные стандарты, программы учебных предметов, программа воспитания, программы внеурочной деятельности), дидактико-методическими факторами, повышающие эффективность организации и управления процессом усвоения за счёт применения специального дидактико-методического инструментария (системы обучения, методики, технологии, формы организации, приёмы и методы, средства обучения, виды учебной деятельности), дидактико-эргономическими факторами, интенсифицирующие познавательную деятельность учеников (режимные факторы, санитарно-гигиенические факторы, факторы дидактического действия).

**Степень достоверности и апробация результатов** обеспечиваются:

– методологическими позициями, основанными на общепризнанных идеях отечественной и зарубежной науки, на современных

данных фундаментальных исследований в области педагогики, точном определении предметной области и задач исследования, на теоретическом анализе проблемы формирования знаний;

– базой данных, полученных в ходе исследования, статистической значимостью экспериментальных данных, корректностью проведения формирующего эксперимента, проверкой основных положений и выводов в педагогической практике;

– широтой экспериментальной базы, включающей общеобразовательные организации: Государственное общеобразовательное учреждение Луганской Народной Республики «Зимогорьевская гимназия имени воинов-интернационалистов»; Государственное образовательное учреждение Луганской Народной Республики «Лутугинский учебно-воспитательный комплекс школа-лицей»; Государственное общеобразовательное учреждение Луганской Народной Республики «Ровеньковская специализированная школа № 3 им. А. Ф. Бурды»; Государственное общеобразовательное учреждение Луганской Народной Республики «Славяносербская средняя школа имени Дмитрия Степановича Полянского, государственного и партийного деятеля»; Государственное общеобразовательное учреждение Луганской Народной Республики «Луганский гуманитарно-экономический лицей-интернат»; Государственное общеобразовательное учреждение Луганской Народной Республики «Ровеньковская школа № 5 им. Молодой Гвардии»; субъектом экспериментальной работы также выступил Филиал «Центр развития образования» ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

– репрезентативностью выборки, обеспеченной количественными и качественными показателями (1234 обучающихся, 53 педагога, 11 представителей административно-управленческого персонала, 7 психологов, 4 специалиста Филиала «Центр развития образования» ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», 82 родителя);



– поэтапно проведением исследования в период с 2010 г. по 2022 г. в соответствии с запланированными этапами:

*Проблемно-аналитический (2010–2012)* – осуществлялся историко-педагогический и теоретический анализ состояния разработанности проблемы в философской, общенаучной, психологической и педагогической литературе, оценка изученности и текущего состояния исследуемой темы, её теоретико-методологическое осмысление, изучались нормативные и программно-методические документы, опыт решения проблемы формирования знаний в отечественной и зарубежной школе, разрабатывался научный, методологический, понятийно-категориальный, аппарат исследования, проводился подбор исследовательского инструментария.

*Теоретико-проектировочный (2012–2015)* – осуществлялось приведение полученных сведений в систему и уточнение на этой основе понятийно-категориального аппарата, проектировалась педагогическая система, определялись условия её реализации, проводился отбор базовых образовательных организаций – участников эксперимента, научной группы педагогических работников для корректировки и методического сопровождения программы экспериментальной работы.

*Экспериментальный (2015–2021)* – осуществлялся педагогический эксперимент, проводился анализ, систематизация, обобщение результатов экспериментальной работы.

*Обобщающе-аналитический (2021–2022)* – осуществлялось осмысление, обобщение и описание результативности исследования, уточнение и корректировка теоретических положений, формулирование авторской педагогической концепции.

Основные положения и результаты исследования обнародованы и обсуждены на конференциях разного уровня: *международных*: «Инновационная деятельность в образовании» (Ярославль–Москва, 2015), «Гуманизация высшего профессионального образования» (Ростов-на-Дону,

2015), «Актуальные проблемы современного образования» (Воронеж, 2015), «Психолого-педагогическое сопровождение личности в образовании: союз науки и практики» (Одинцово, 2016), «Știință, educație, cultură, conferința științifico-practică internațională» (Комрат (Молдова), 2017), «Духовно-нравственные основы развития современного общества: образование, культура, искусство» (Луганск, 2016, 2017), «Pedagogical, psychological and sociological issues of professionalization personality» (Прага (Чехия), 2017), «Актуальные проблемы теории и методики обучения истории и обществознания (Псков, 2022); *всероссийских*: «Психолого-педагогические исследования качества образования в условиях инновационной деятельности образовательной организации (Славянск-на-Кубани, 2016), «Учитель XXI века: система смыслов и ценностных ориентаций» (Ростов-на-Дону, 2016), на Первом республиканском психологическом научном форуме (Луганск, 2017).

**Публикации.** Основные результаты исследования изложены в 35 публикациях, среди которых: 1 монография, 34 статьи, из них 21 – в ведущих рецензируемых научных изданиях и журналах, рекомендованных ВАК Луганской Народной Республики.

**Структура и объём диссертации.** Диссертация состоит из введения, пяти разделов, заключения, списка литературы (532 наименования, из них 8 – на иностранном языке), 11 приложений на 33 страницах. Работа содержит 15 таблиц, 4 рисунка. Общий объём диссертации составляет 500 страниц, из них основного текста – 413 страниц.

## **РАЗДЕЛ 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ЗНАНИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

### **1.1. Историко-педагогический анализ становления и развития теории социально-гуманитарного познания**

«Все люди от природы стремятся к знанию» – так начинается одна из известнейших работ Аристотеля, получившая название «Метафизика» [14]. Потребность к познанию нового и неизвестного сопровождает человека на протяжении всей его жизни. Познание является первоосновой активного, осознанного овладения знаниями в процессе учения, а его организация – важнейшая задача процесса обучения на всех уровнях системы образования.

Знания о природе познания, закономерностях познавательной деятельности человека, условиях, способах и формах познания аккумулируются в пределах специальной философской дисциплины – гносеологии (от др.-греч. *gnosis* – «познание», «знание», *logos* – понятие, учение), или – теории познания. Гносеология изучает саму природу и общие характеристики познания [103], отличаясь тем самым от других наук, рассматривающих частные аспекты процесса познания. В науке употребимо и другое название данного раздела философии – эпистемология (от греч. *episteme* – научное знание, наука, *logos* – понятие, учение) [443].

Фундаментальные идеи учения о познании в разные исторические периоды выдвигали яркие представители философии: Парменид (ок. 544/541– ок. 480 до н. э.), Сократ (469–399 до н. э.), Аристотель (384–322 до н. э.) (античный период); Ориген (Адамант) (ок. 185–253/254) (средневековый период); Ф. Бэкон (156–1626), А. И. Введенский (1856–1925),

М. Вебер (1864–1920), Г. В. Ф. Гегель (1770–1831), Р. Декарт (1596–1650 гг.), В. Дильтей (1833–1911), Э. Дюркгейм (1858–1917), Г. Зиммель (1858–1918), И. Кант (1724–1804), Г. В. Лейбниц (1646–1716), Дж. Локк (1632–1704), К. Г. Маркс (1818–1883), Д. Юм (1711–1776), Ф. Энгельс (1820–1895) (новоевропейский период). В новейшее время гносеологическую теорию развивали: Л. Витгенштейн (1889–1951), К.Р. Поппер (1902–1994), А. Д. Айер (1910–1989), Р.К. Карнап (1891–1970), Б. А.У. Рассел (1872–1970), Х. Г. Гадамер (1900–2002), М. Хайдеггер (1889–1976). В наши дни наибольшее влияние на развитие теории познания оказывает социология.

Опираясь на научные достижения гносеологии, обратимся к проблеме трактовки понятия «познание» (от лат. *roznanie*), составим общее представление о его смысловой сущности с учётом специфики наук, в предметном поле которых рассматривается данная научная категория, а также научные достижения которых выступают основой для проведения нашего исследования. При этом будем принимать во внимание то, что феномен «познание» исследуется также когнитивной психологией, научной методологией, историей науки, науковедением, социологией знания.

В философии, для которой познание являлось и остаётся особым целостным предметом изучения, оно рассматривается как высшая форма отражения объективной действительности [486]; как философская категория, описывающая процесс получения любых знаний путём повторения идеальных планов деятельности и общения, создания знаково-символических систем, опосредующих взаимодействие человека с миром и другими людьми [285]; как совокупность процессов, процедур и методов приобретения знаний о явлениях и закономерностях объективного мира [309].

В психологии познание описывается как постижение чего-либо, приобретение знаний о чём-либо; изучение закономерностей некоторых явлений, процессов и прочего [7; 73; 252; 423].

В ряде педагогических справочных изданий познание трактуется как творческая и социальная деятельность субъекта, ориентированная на получение достоверных знаний о мире [33; 40; 75; 100; 289; 293; 337].

Таким образом, в теории философии, психологии, педагогики познание рассматривается как деятельность, проводимая человеком и направленная на получение им сведений и знаний об окружающей действительности.

Особым видом познавательной деятельности выступает социально-гуманитарное познание [286]. Отправной точкой его научного изучения считается конец XIX в. – период философского обоснования процесса разделения научного знания на два типа наук: естественные (естествознание – science), или науки о природе и гуманитарные (гуманитарные науки – humanities) – науки о духе, человеке, обществе [391; 404; 424; 481]. В основе такого деления наук, предложенного немецким философом В. Дильтеем (1833–1911), [135, с. 110–112] лежит различие объектов естественнонаучного и гуманитарного типов познания, а также методов их постижения. Позже данную теорию обосновали В. Виндельбанд (1848–1915) [78], Г. Риккерт (1863–1936) [23; 376]. В это же время в поле гуманитарного знания зарождается процесс выделения блока социально-гуманитарных наук. Их целью провозглашалось не только познание общества, но и участие человека в его регуляции и преобразовании [482, с. 16].

В современной системе наукознания наряду с естествознанием выделяют науки, изучающие условия жизни людей, общественные отношения, правовые и государственные формы организации деятельности людей [180, с. 114]. Однако единого подхода к обоснованию и классификации данной системы знаний не выработано [290]. В научной теории представлен подход, согласно которому в качестве фундаментального базового знания, наряду с естественным, признаётся гуманитарное знание. В его структуру входит знание о человеке и его деятельности – знания

социального характера, за которыми признается содержательная и методологическая специфика, однако, в целом – их гуманитарная природа. В соответствии со вторым подходом, в противовес специфике естествознания выделяется блок гуманитарного и социального знания, каждое из которых имеет целевую, методологическую, содержательную специфику и относительную самостоятельность. Обосновывается специфика познания как гуманитарных, так и социальных феноменов, и объектов.

Признанная неоднородность социально-гуманитарных наук порождает проблему разграничения гуманитарного и социального знаний. В попытках её решения так же прослеживаются разные подходы, которые базируются на основе различных критериальных методик: разделение науки по предмету – социальные науки изучают общие социальные закономерности, структуру общества и его законы, гуманитарные науки – человеческий мир; разделение наук по методу – социальные науки используют метод объяснения, гуманитарные – понимания; разделение наук одновременно по предмету и методу; разделение наук в соответствии с исследовательскими программами [370, с. 14].

Вопрос о специфике и соотношении гуманитарных и социальных знаний является в современной науке предметом дискуссий, тем не менее, на основе изучения особенностей процесса познания гуманитарных и социальных феноменов можно выделить специфические особенности каждого научного знания. Сформулируем основные из них.

Гуманитарное знание (гуманитария) направлено на анализ целей, мотивов, ориентации человека и понимание его помыслов, побуждений, намерений. Оно также включает ценностное отношение к изучаемой действительности. Объект познания оценивается с позиций нравственных, культурных, религиозных, эстетических подходов [419, с. 88]. Гуманитарными науками применяется культур-центристская исследовательская программа [180, с. 14]. В структуре научного знания к

гуманитарным наукам относят культурологию, педагогику, психологию, филологию и др.

Социальные науки (общественные) нацелены на выявление объективных законов, выражающих существенные, всеобщие и необходимые связи явлений и процессов, позволяющих зафиксировать устойчивое и повторяющееся в человеческих действиях. Это знания об относительно устойчивых отношениях между народами, классами, группами. Социальные науки используют натуралистическую программу исследования [16, с. 14]. Социальное знание изучается антропологией, историей, политологией, правоведением, социологией, философией, экономикой, этнографией, юриспруденцией и др.

В то же время можно выделить ряд объективных положений, которые позволяют говорить об общей природе гуманитарных и социальных знаний, об общих принципах и методах познания. Гуманитарное и социальное знание подчиняется законам, общим для всей действительности [188]. В центре изучения гуманитарных и социальных наук – человек и его восприятие мира. В познании гуманитарного и социального можно использовать точные методы исследования в их соотнесении с целями, идеями и мотивами человека. Гуманитарные и социальные знания взаимопроникаемы [474, с. 114].

Таким образом, граница между социальным и гуманитарным знанием не является жёсткой. Объективно существующая и признанная в научном сообществе их тесная взаимосвязь позволила ввести в науку понятие «социально-гуманитарное знание» с акцентом на его социальную природу и указанием на гуманитарную принадлежность.

Термин «социально-гуманитарное знание» используется философией, науковедением. Социально-гуманитарное познание анализируется антропологией, философией, психологией. В самом общем смысле социально-гуманитарное знание – это знание, изучаемое гуманитарными и

социальными науками, рождается на стыке гуманитарного и социального знания, но по своей предметной специфике ориентировано, в первую очередь, на социальные феномены т. е. на изучение процесса развития общественных явлений, на выявление законов, причин и источников этого развития [482, с. 43–44]. Основной вектор научных социально-гуманитарных изысканий – динамика общественных явлений и процессов.

Педагогика широко использует данный термин, а также уделяет значительное внимание изучению особенностей организации познавательной деятельности обучающихся по освоению учебного материала социально-гуманитарного характера. Теория организации познавательной деятельности учеников опирается на общенаучные представления о социально-гуманитарном познании, учитывает характерные особенности и закономерности познания социальных феноменов.

Остановимся подробнее на сущности социально-гуманитарного познания, определим его характерные особенности, которые, благодаря универсальности своего действия, проявляются в учебной деятельности. В процессе проводимого анализа будем исходить из того, что любое познание социально, поскольку возникает и функционирует в обществе и детерминировано социально-культурными причинами. В этом широком смысле всякое познание гуманитарно т. е. связано с человеком. Понимание социально-гуманитарного познания учитывает специфику и особенности протекания как гуманитарного, так и социального познания, но должно характеризоваться как специфическое познавательное действие, для которого присущи конкретные особенности.

1. Феномены, исследуемые в предметном поле социально-гуманитарного знания, уникальны в их историко-культурной неповторимости. Для их познания применяется специально организованная деятельность, опирающаяся на все философские и общенаучные принципы и методы исследования, которые должны быть конкретизированы,



модифицированы с учётом особенностей социально-гуманитарного познания. В современных социально-гуманитарных науках также используются специфические методы и формы познания – идеографический метод, понимание, метод диалога, рациональное объяснение, ценностный метод, анализ документов, метод опроса, монографический метод, биографический метод, проектный метод, метод социометрии, игровой метод и др. Отметим, что проблема классификации методов социально-гуманитарного познания ещё по существу не решена. Общенаучные методы и формы познания активно применяются в системе обучения социально-гуманитарным знаниям, в тоже время всё активнее внедряются специфические методы, особенно те, которые основаны на активной практической деятельности обучающихся.

2. В научно-философском контексте, направленность процесса познания социально-гуманитарных феноменов выражается в схеме: от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него – к практике. Данная схема познания положена в основу дидактической системы усвоения знаний, учитывается различными методиками и технологиями обучения социально-гуманитарным знаниям.

3. Организованное познание социально-гуманитарных феноменов проводится при участии посредников познания, к которым относятся орудия труда, приборы, инструменты, компьютеры – посредники материального познания, и понятия, категории, художественные образы, нравственные нормы, научные теории, концепции – посредники идеального познания.

4. В социально-гуманитарном познании социальными феноменами изучения выступают общество и любая его подсистема, человек как член общества, при этом акцентом социально-гуманитарного познания является личность и её существование, сосуществование. Современные социально-гуманитарные предметы общеобразовательной школы выстраиваются на основе приоритетности изучения личностного развития человека,

определения смысла его человеческой жизни, а также его социального развития, формирования личностного отношения человека к семье, обществу, государству, труду.

5. Субъектом социально-гуманитарного познания выступает носитель человеческой творческой активности, который совершает действия, направленные на получение знаний – отдельный человек, социальная группа, человеческое общество в целом [9; 251; 451; 484].

6. Исследователь социально-гуманитарных феноменов сам является частью или представителем исследуемого объекта, таким образом, субъект и объект социально-гуманитарного исследования совпадают или могут состоять в коммуникативном процессе. В результате – познание в этом типе субъектно-объектного отношения как бы отступает на второй план, хотя в действительности его результаты служат основанием оценки. В процедуре оценивания, в выборе целей и идеалов ярко выражаются неопределённость, волевые моменты, избирательная активность субъекта, его приоритеты, которые могут включать и интуитивные, иррациональные моменты [482, с. 40–41]. Следовательно, на результатах социально-гуманитарного познания сказываются целевые и мировоззренческие установки познающего. Данное обстоятельство затрудняет познание социально-гуманитарных феноменов в процессе обучения. Эмоциональная, ценностная составляющие учебных знаний зачастую выступают на передний план, овладевают учеником, направляют на освоение увлекательного, значимого для ученика, заставляют делать преждевременные выводы. За рамками данной деятельности могут оставаться важные элементы научного знания методологического, системообразующего, мировоззренческого характера, предназначенные для обязательного освоения в общеобразовательной школе: теории, идеи, понятия, факты, методы.

7. Мотивами социально-гуманитарного познания, которые подразделяют на практические и теоретические, выступают те необходимые

знания, которые нужны исследователю, ученику для дальнейшего использования с целью улучшения качества социальной жизни, или которые необходимы для получения удовольствия от самого процесса познания. Мотивированная деятельность социально-гуманитарной направленности определяется целями познания. Прямая цель – получение истинных, достоверных знаний о мире и человеке, косвенная – использование полученных знаний в практической деятельности. Косвенная цель базируется на прямой.

8. В науке, что в том числе относится и к социально-гуманитарным наукам, называют две основные формы познания: чувственное, которое протекает с помощью органов чувств, и рациональное, которое притворяется разумом. Своеобразной формой познания, занимающей промежуточное положение между чувственным и рациональным, является интуиция – непосредственное постижение истины в результате озарения, внезапного понимания без прямой опоры на логическое доказательство, рациональное мышление [9, с. 168–185].

9. В социально-гуманитарном познании выделяют уровни, среди которых: эмпирический – предполагает сбор, описание, выделение исследуемых феноменов, их фиксацию с целью получения соответствующих выводов, но уже на теоретическом уровне; теоретический уровень – позволяет обобщить собранные факты, исследовать их, установить закономерности между ними и получить новое знание, выработать выводы.

10. Социально-гуманитарное познание всегда ценностно нагружено, подразумевает ценностно-смысловое освоение и воспроизведение человеческого бытия, поскольку смысл существующего является ключевым для гуманитарного познания, а категории «смысл» и «ценности» – для социального. Данный феномен наделяет социально-гуманитарное познание возможностью решать моральные, политические, идеологические вопросы [32, с.108]. Это позволяет в содержание учебных программ по предметам

социально-гуманитарной направленности включать вопросы ценностного характера, определяющие процесс развития личности обучающегося, принятия им духовно-нравственных, социальных, семейных и других ценностей.

11. В социально-гуманитарном познании исследователь привносит своё «я», оставляет свой «мировоззренческий портрет» в виде социальных ориентиров и ценностных установок. Это объясняется социокультурной детерминированностью социально-гуманитарного познания и тесной связью между наукой и культурой как формами человеческой деятельности. В широком смысле социальное и культурное совпадают по содержанию, т.к. обозначают одну и ту же область явлений – общество [20, с. 8–9]. Данная особенность обуславливает воспитательный потенциал учебных предметов социально-гуманитарной направленности, которые, по сути, формируют человека, его социальный и культурный пласт посредством привития базовых ценностей, хранимые в религиозных, культурных, социально-исторических, семейных традициях общества, передаваемые от поколения к поколению.

12. Исследование объектов, связанных с обществом и человеком, осложняется их принципиальной ненаблюдаемостью [479, с. 39–41]. Познание феноменов, которые не наблюдаются, происходит посредством ощущений, переживаний, образного восприятия, воображения, личностного формирования представления, возникновения отношения к данному феномену, применения примера. Такой сложный путь познания затрудняет освоение важнейших вопросов изучения социально-гуманитарных предметов, таких как: ценности человеческой жизни, бережливость, жизненный оптимизм, способность к преодолению трудностей, чувство личной ответственности, нравственный выбор, смысл жизни и т. п.

13. Результат социально-гуманитарного познания – это знания о социальном феномене: его внешних и внутренних характеристиках,

свойствах, элементах, связях, историческом развитии и т. п. Результат фиксируется в образе, образ – в знаках, которые представляют материальные носители информации, зачастую это текстовые носители. Именно поэтому считается, что социально-гуманитарное познание имеет «текстовую природу» [131, с. 313]. В процессе учебного познания социально-гуманитарных феноменов текст остаётся основным источником информации наряду с наблюдаемой социальной действительностью.

Таким образом, мы определили сущность и специфику социально-гуманитарного познания, установили, как его особенности проявляются в процессе учебного познания социально-гуманитарных феноменов, объектов.

Педагогическое понимание сущности социально-гуманитарного познания возникло не сразу. Наука прошла долгий путь осмысления природы учебного познания, его психической сущности, дидактического потенциала. При этом предыстория зарождения, появления и первичной систематизации знаний о процессе познания и освоения социально-гуманитарных знаний является более длительной, нежели история непосредственного становления и развития данных процессов в психолого-педагогической теории.

Ретроспективно анализируя историческое время становления и развития педагогической теории социально-гуманитарного познания от зарождения первичных идей, пробудивших её появление, до современного состояния, можно выделить несколько периодов, которые составляют общую периодизацию её развития (Приложение А). В основу данной периодизации положены внутренние факторы развития педагогической мысли и науки, которые определили сущностные сдвиги в педагогической теории и кардинальные изменения в практике. Основой определения хронологических границ выделенных периодов стали внутренние изменения исследуемого педагогического явления, а также внешние факторы, которые оказывали влияние на развитие педагогической теории и практики: сдвиги в экономической, социальной, политической жизни общества.

Периоды становления и развития теорий познания и формирования социально-гуманитарных знаний:

- I. Философский период (III–II тыс. до н.э.) – зарождение философских представлений о процессе познания и формирования социально-гуманитарных знаний.
- II. Философско-педагогический период (IV в. до н.э. – I в. н.э.) – становление теории познания и формирования социально-гуманитарных знаний в философско-педагогических учениях.
- III. Общепедагогический (учебно-воспитательный) период (II–XVII вв.) – выделение педагогического направления в изучении проблемы организации познавательной деятельности, обогащение педагогических знаний и опыта по проблеме формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся.
- IV. Дидактический период (вторая половина XVII – XIX вв.) – развитие теории познания на основе эмпирических исследований, целенаправленное построение процесса формирования социально-гуманитарных знаний в практике обучения.
- V. Экспериментальный период (вторая половина XIX в. – начало 50-х гг. XX в.) – обоснование в теории познания научно-теоретических подходов к проблеме организации познавательной деятельности, появление первых педагогических систем формирования социально-гуманитарных знаний.
- VI. Теоретико-практический (50-е гг. XIX в. – наше время) – совершенствование теории познания, поиск эффективных путей формирования социально-гуманитарных знаний.

Представим характеристику выделенных периодов. Обобщим данные составленной характеристики (Приложение Б).

Первичные знания о воспитании и обучении детей, полученные опытным путём ещё в III–II тыс. до н.э., аккумулировались в пределах единой на то время науки – философии. Именно они и составили основное

содержание теоретических достижений, которые характеризуют этап философского формулирования идей и положений, которые побудили мыслителей Античности обратиться к проблеме рассмотрения познавательных действий как основы учебной работы. В целом эти идеи были разрозненными и бессистемными, хотя перспективными для последующих периодов развития общенаучной и педагогической мысли. Как свидетельствуют исторические источники, в III–II тыс. до н.э. в странах древнего мира – Шумере, Вавилоне, Ассирии, Египте, Индии, Китае – были открыты первые школы [153; 189; 337]. Опыт их работы подтолкнул мыслителей древности к рассуждениям о необходимости организации обучения, которое бы обеспечивало системное овладение учащимися знаний о человеке и мире. В Древнем Китае религиозный учитель Конфуций (ок. 551–479 до н.э.) апробировал первую систему контроля усвоения учебных знаний [29, с.471]. Проводились наблюдения за актами постижения и процессом учебного овладения знаниями.

Период с IV в. до н.э. до I в. н.э. стал переломным для развития древнегреческой педагогической мысли. В это время возникли первые системы воспитания – афинская и спартанская [190, с. 11–12]. В недрах философии сформировались первые учения педагогического характера. Впервые в практике обучения были использованы учебные планы, внедрялись методы обучения, появились первые учебные книги [487, с. 473]. Систематизация педагогических идей и их оформление в педагогические учения определили начало философско-педагогического периода становления теории познания и формирования социально-гуманитарных знаний в философско-педагогических учениях.

Как подтверждают исторические источники, проблема изучения способностей ребёнка познавать мир, учиться, усваивать знания была поставлена ещё Пифагором (580–500 гг. до н.э.). Практикуя в школе

г. Кротона, учёный развивал философско-педагогические мысли о значимости познания учащимися «истины и практики» [492, с. 138–139].

Одним из первых, кто обратил внимание на необходимость учёта природных особенностей ребёнка в процессе его обучения, был Гераклит (520–460 гг. до н.э.). Ему принадлежала передовая на то время мысль о наличии в каждом человеке естественной скрытой способности управлять мыслительными процессами, которые позволяют чувствовать, рассуждать, осваивать действительность, познавать самого себя и мир [492, с. 94].

Прогрессивными для древнегреческой педагогики были взгляды философа Демокрита (460–370 гг. до н.э.), который наделял человека возможностью познания окружающей действительности и использования материального мира для своего развития в процессе обучения. Он считал, что главное в обучении не объём накопленных знаний и их запоминание, а развитие интеллекта, приобретение «мудрости» для дальнейших более сложных познаний. Демокрит один из первых сформулировал мысль о необходимости организации познания окружающей действительности в соответствии с природой ребёнка [496, с. 9–10].

Афинский философ Сократ (469–399 гг. до н.э.) изучал исключительную способность человека познавать мир на основе самопознания [190, с. 14]. Разработанный им «сократовский метод», рассматривался философом как универсальный способ постижения всего неизвестного и выработки знаний в процессе обучения [491, с. 60–64].

Древнегреческий философ, теоретик педагогики, основатель и учитель афинской гимназии – Академии Платон (427–347 гг. до н.э.) предложил собственное философское видение процесса познания человеком всего неизвестного, которое, по его мнению, может только «припоминаться» из мира, в котором некогда находилась его душа. С современных научных позиций теория Платона ошибочна, однако, в ней впервые были определены



и описаны психические процессы, которые участвуют в познании: ощущения, воля, разум [337, с. 20–32].

Выдающийся древнегреческий философ, учёный, основатель школы – Ликей Аристотель (384–322 гг. до н.э.) в теоретических сочинениях «Никомахова этика» [15], «Метафизика» [14], «О душе» [16] описал познавательный процесс в системе его составляющих – от ощущений и конкретных представлений к созданию обобщённых представлений. При объяснении процессов познания он рассматривал ум – «нус» как особую форму интеллектуальной активности человека, которая обуславливает формирование как теоретических, так и практических знаний.

Как свидетельствуют археологические находки, исследования этнографов, палеографов, антропологов, проблемы воспитания и передачи знаний были актуальными для народно-педагогических представлений славян докняжеского периода (I тыс. до н.э.). В открывающихся школах уделяли внимание средствам передачи знаний от наставника к воспитанникам, а также способам формирования знаний. И хотя определённой системы работы наставника по организации освоения знаний выработано не было, уделялось внимание наблюдениям за способами овладения учениками знаниями и умениями [175, с. 146].

С началом II в. основные проблемы развития педагогической мысли и европейского образования начали постепенно выходить из поля зрения философской теории. И хотя на развитие педагогических идей по-прежнему оказывали значительное влияние взгляды стоиков, эпикурейцев, киников и других философских течений эпохи эллинизма (III в. до н.э. – I в. н.э.) педагогическое знание всё более приобретало признаки обособленной системы.

В эпоху средневековья (V–XV вв.) проблемы обучения и воспитания в основном рассматривали философы-богословы, взгляды которых имели религиозную окраску. Основной задачей обучения в школе они

провозгласили вооружение учащихся знаниями Святого Писания, которое не нужно ни понимать, ни толковать, а просто заучивать наизусть. Учебно-воспитательная система средневекового периода не выработала значимых идей для дальнейшего развития проблемы формирования знаний и в целом замедлила процесс научной разработки теории познания. Тем не менее нельзя не сказать, что средневековая эпоха стала временем появления (XII в.) первых светских высших специальных школ в Европе – университетов. В недрах университетского образования зарождались новые формы организации обучения – диспуты, практикумы. Они развивали у учащихся интерес к обучению, требовали от них самостоятельности, приучали к системности, ясности мышления, что в целом положительно сказывалось на качестве усвоения учебного материала. Университетское образование вернуло педагогическую мысль к пониманию необходимости изучения познавательного процесса и особенностей организации изучения знаний.

В эпоху Возрождения (XIV–XVI вв.), которая возвращала античные идеалы философии, искусства, педагогики и продуцировала гуманистические идеи возвышения человека в обществе, развитие теории познания получило дальнейшее продолжение на принципиально новых мировоззренческих и научных принципах. В трудах итальянского педагога-гуманиста Витториано да Фельтре (1378–1446) были изложены прогрессивные для того времени идеи гуманного отношения к детям, постепенного избавления учеников от механического заучивания знаний, учёта их способностей, интереса к учению, потребности познавать окружающий мир, впитывать знания [190, с. 22].

Французский писатель, педагог Франсуа Рабле (1494–1553) в романе «Гаргантюа и Пантагрюэль» остро критиковал схоластическое обучение и пытался доказать, что основой обучения должно выступать стремление ученика постоянно познавать что-то новое, исследовать его, сохранять добытые знания в памяти, использовать их в практической деятельности.

Учёный фактически составил описание познавательного акта, реализуемого в процессе обучения [337, с. 62–66].

Нидерландский учёный-гуманист, писатель-педагог Эразм Роттердамский (1469–1536) уделял внимание обновлению системы обучения. В книге «Молодым детям наука», содержащей перечень жизненных и учебных правил, находим те из них, которые, по мнению педагога, организуют процесс познания и усвоения знаний. Исследователь также изложил правила развития интеллекта и памяти. Давал советы делать обучение лёгким, приятным, активным, учитывающим интересы ребёнка, обеспечивающим их умственное развитие [85, с. 573].

Мишель Монтень (1553–1592) – французский мыслитель-гуманист в работе «Опыты» (1580) развивал мысли о построении новой системы обучения, направленной на развитие мыслительной деятельности учащихся, самостоятельности детской мысли, критичности взглядов. Опорой новой системы философ называл работу по обеспечению качества овладения учебными знаниями и развитию у учеников способностей к рассуждению, воспроизведению, запоминанию [337, с. 71–72].

Эпоха Реформации в Европе оказала заметное влияние на развитие образования. Представители реформационного периода – Мартин Лютер (1483–1546), Филипп Меланхтон (1497–1560), Иоганн Штурм (1507–1589) были основателями просветительского движения, которое ориентировалось на построение новых педагогических систем, нацеленных на организацию познавательных действий учащихся, усвоение системы универсальных знаний о человеке и мире.

В XVII–XVIII вв. педагогическое знание всё более приобретало черты научности, сосредоточивалось на изучении личности ученика, раскрытии психологических основ обучения. Процессы познания и формирования системы учебных знаний вошли в поле научно-предметного изучения

педагогике. Наиболее значимые педагогические исследования данного периода составляют период дидактических изысканий.

Одним из выдающихся представителей эпохи Реформации чешским мыслителем-гуманистом и педагогом Яном-Амосом Коменским (1592–1670) была не просто основана теория обучения и воспитания, но и научно обоснован процесс организации познавательной деятельности учеников. В XVIII главе «Великой дидактики» (1633–1638) Я.-А. Коменский сформулировал десять условий, при которых может быть организована продуктивная учебная деятельность ученика и обеспечена «основательность» формирования его знаний: если подробно рассматриваются те вещи, которые являются полезными; если заниматься ими без отвлечения; если этому будет положено прочное подножие; если указанное подножие будет глубоко закладываться; если и в будущем оно останется прочной основой для обучения; всё, что должно быть разрозненно, имеет право различаться, всё дальнейшее должно базироваться на первичном; всё, что связано между собой, должно быть связано; всё должно быть пропорционально распределено между разумом, памятью и словом; всё должно закрепляться постоянными упражнениями [337, с. 126]. Педагог сформулировал ряд других идей, которые его последователями были положены в основу совершенствования процесса обучения и обеспечения качества формирования учебных знаний: следование важнейшим дидактическим принципам природосообразности, последовательности, систематичности и постепенности обучения; соблюдение логики изложения учебного материала – от простого к сложному; создание ясной системы в процессе подачи новой информации, активное использование наглядности.

Собственное понимание сущности процессов познания и освоения знаний обосновал украинский философ, психолог, педагог Иннокентий Гизель (ок. 1600–1683). В своих работах он доказывал, что в основе процесса познания окружающей действительности лежит активная интеллектуальная

деятельность человека [183]. Началом умственных действий выступает чувственный опыт человека, поэтому всё, что подпадает под познание в процессе обучения должно проходить сквозь органы чувств ученика. Обучение, которое не оставляет ребёнка равнодушным к предмету изучения, вызывает в нём различные, а иногда и полярные мнения, отношение и является интеллектуально результативным [292].

Английский философ, психолог, педагог Джон Локк (1632–1704) занимался изучением психолого-педагогических основ обучения, а также процесса развития нравственности у детей. В своём философском труде «Исследование человеческого понимания» [256] исследователь предпринял попытку объяснить сущность и происхождение знаний, ощущений, опыта и доказал, что представления, идеи, знания приобретаются человеком в процессе познания, которое в детском возрасте требует внешнего управления и корректировки. Педагогическая теория Д. Локка наиболее полно представлена в работе «Мысли о воспитании» [257]. В ней он чётко разграничил воспитание и обучение, а также определил основную задачу обучения – интеллектуальное развитие ребёнка, его подготовка к активному восприятию новых знаний и идей, общественной, практической, деловой жизни. Дж. Локк выделил стержневые идеи обучения – пробуждение детского интереса к знаниям, поддержание внимания к процессу овладения знаниями, применение методов увлекательного обучения. Важнейшей задачей педагога Дж. Локк считал развитие у учеников познавательных актов – понимать, обобщать, доказывать, мыслить.

Французский философ-просветитель, педагог Жан-Жак Руссо (1712–1778) создал обучающую систему, которую описал в педагогическом романе «Эмиль, или о воспитании». Будучи сторонником природосообразного обучения и воспитания, он считал, что активность познавательной деятельности учеников зависит от их личностных проявлений, особенностей развития, возраста, интересов, увлечений. Педагог

полагал, что ребёнок должен быть свободен в выборе содержания учебного предмета и методов обучения. Однако советовал учителям корректировать желания учеников и умело подводить их к усвоению того, что им на самом деле необходимо [337, с. 217]. Педагог выделял важнейшие факторы постижения учебных знаний: использование самостоятельной работы учеников, создание основы для сознательности в обучении, работа над прочностью формирования знаний.

Швейцарский педагог Иоганн-Генрих Песталоцци (1746–1827) в произведениях «Лингард и Гертруда», «Как Гертруда учит своих детей», «Лебединая песня» изложил собственные мысли о сущности и организации учебного познания [333, с. 339–366]. В акте познания педагог выделял важнейшие процессы, которые дают ученику силу идти путём познания и получения знаний: чувства, наблюдения, мышление, накопление знаний, практические навыки. Естественную способность ребёнка к познанию укрепляют действия учителя, которые должны опираться на дидактические принципы последовательности, постепенности, систематичности, прочности, самостоятельности в учении, а также на наглядность, без которой невозможно сформулировать правильное представление о мире, развивать мышление и речь. Эффективным методом усвоения знаний и интеллектуального развития учеников педагог называл упражнение. Выполнение упражнений обеспечивает самостоятельность и творчество, высокую степень качества усвоения нового знания и саморазвитие ученика [213, с. 74–75].

Заметную роль в развитии теории познания и формирования знаний сыграли научные взгляды немецкого философа, психолога и педагога Иоганна-Фридриха Гербарта (1776–1841), изложенные в работах «Первые лекции по педагогике» [97], «Общая педагогика, выведенная из цели воспитания» [96] и др. В научном поле его изучений были такие важные, с точки зрения решения проблем формирования знаний, объекты, как

воображение, память, логическое мышление, интерес к обучению. Особый интерес И.-Ф. Гербарта вызывало сознание ребёнка. Именно его он провозгласил основой познания окружающего мира. Педагог был убеждён, сознание ученика является ограниченным, а потому его следует расширять. Развитое сознание позволяет детям продвигаться в обучении и накапливать знания о мире. Сформированные знания, в свою очередь, обогащают сознание, позволяя, таким образом, осваивать ещё более сложные информационные конструкции [97]. И.-Ф. Герbart разработал авторскую методику многоуровневого обучения, направленную на развитие сознания. Она учитывала четыре уровня развития сознания и состояла, соответственно, из четырёх ступеней: выразительность, ассоциация, система и метод [190, с. 66], а также единство трёх способов обучения – описательное обучение, аналитическое и синтетическое [487, с. 495]. Педагогическая теория И.-Ф. Гербарта была признана самой эффективной из всех существующих на тот момент, поскольку не только целостно объясняла механизм осуществления познавательных актов в процессе обучения, но и учитывала влияние психологических факторов на процесс овладения знаниями.

Проблему формирования учебных знаний изучал украинский писатель, педагог Александр Васильевич Духнович (1803–1865). Его педагогические идеи нашли своё воплощение в работе «Народная педагогика в пользу училищ и учителей сельских» [140]. А. В. Духнович был убеждён, что прочность усвоения знаний зависит от двух основных факторов: мастерства учителя и способности ученика постигать учебный материал. Эту способность он связывал с развитостью способности обучающегося воспринимать, анализировать, запоминать учебную информацию. Педагог также обосновал идеи учебной активности учеников, организации групповой работы класса, дифференциации в процессе усвоения.

Проблемные вопросы формирования знаний в единстве теории и практики, с привлечением достижений философии, физиологии, психологии рассматривал педагог Константин Дмитриевич Ушинский (1823–1881). В его работе «Человек как предмет воспитания» [503] рассмотрены вопросы, являющиеся значимой частью теории познания и формирования знаний: развитие чувств, восприятия, памяти, внимания, представлений, мышления, эмоций, языка и др. Ценность представляет предложенная К. Д. Ушинским методика организации обучения, основанная на учёте психолого-педагогических факторов освоения учебной информации. Процесс обучения педагог разделил на две стадии. На первой – ученики под руководством педагога наблюдают предмет или явление и составляют о нём общее представление, формулируют понятия. Стадия имеет три ступени: на первой учащиеся под руководством учителя воспринимают предмет или явление, на второй – под руководством педагога различают, сравнивают и сопоставляют полученные представления о предмете или явлении, выводят определение понятия, на третьем – учитель дополняет это понятие, вводит его в уже имеющуюся систему понятий. На второй стадии обучения проводятся обобщение и закрепление полученных знаний [213, с. 227]. Результативность данной методики повышали такие методы обучения как объяснение, повторение, упражнение, письменная и графическая работа, самостоятельная работа, объяснительное чтение, звуковой метод, проведение учёта знаний.

История педагогики XIX века характеризуется появлением европейских образовательных реформаторских течений, что было обусловлено стремлением педагогов построить новую школу на теоретических основах, выдвинутых педагогами-классиками [85, с. 594]. На первый план выводились проблемы развития личности, исследование способностей и творческих наклонностей детей, их активности, саморазвития. В контексте данной проблематики развивалась и проблема формирования знаний, организации познавательной деятельности учеников.



Одним из представителей реформаторской педагогики Германии был Георг Михаэль Кершенштейнер (1854–1932). Свои педагогические взгляды он изложил в произведениях «Школа будущего – школа труда», «Профессиональное воспитание немецкого юношества», «Основная аксиома образовательного процесса», «Что такое трудовая школа» [203]. Педагог обосновал и апробировал особый подход к решению проблемы эффективности освоения учебной информации через её практическое овладение в трудовых и жизненных условиях. Он был убеждён, что во время прикладного обучения у ученика происходит активное развитие сосредоточенности, внимания, точности, эмоциональности, любознательности, которые положительно влияют на процесс формирования знаний, обеспечивают активное познание учебного материала [203, с. 82].

На рубеже XIX–XX вв. в центр внимания педагогических исследований было поставлено изучение ребёнка, его психоэмоционального состояния. В науке все больше стали уделять внимание изучению детских ощущений, восприятия, внимания, памяти и др. Экспериментальные поиски в области психологии и педагогики, которые активно проводились в Германии, Англии, Франции, США, вывели проблему познания и формирования знаний на новый экспериментальный этап её изучения.

Основателем экспериментальной дидактики считается немецкий педагог, психолог Эрнст Фридрих Вильгельм Мейман (1862–1915). В своём трёхтомном труде «Лекции по экспериментальной педагогике» он подробно осветил вопросы психического и физического развития обучающихся. Опираясь на накопленные знания, учёный детально проанализировал проблему овладения знаниями, дал подробную характеристику процессам, которые лежат в его основе: восприятию, мышлению, ощущению [273].

Теоретиком экспериментальной педагогики был немецкий педагог Вильгельм-Август Лай (1862–1926). Он разработал авторскую систему обучения, которая базировалась на идеях «педагогики действия». Сущность

данной системы он описал в книге «Школа действия» [245], уделив внимание проблемам изложения и познания учебного материала. В.-А. Лай доказывал, учебные действия являются результатом рефлекторных актов, реакций, разворачивающихся в акте познания по схеме: восприятие – переработка – отражения. Наблюдая, учащиеся сначала получают впечатления, представления, которые затем обрабатываются сознанием, и проявляются, выражается в разнообразных действиях. Обучение в целом, как и освоение знаний, являются процессами, которые осуществляются благодаря конкретным действиям. С дидактических позиций эффективными являются сопутствующие действия, которые возникают и прорабатываются в процессе лепки, моделирования, проведения опытов и т. п.

Важную роль для развития теории познания сыграли работы русского психолога и педагога Александра Петровича Нечаева (1870–1948). Учёный считал, только изучив внимание, память, мышление и другие психические процессы, можно переходить к обоснованию сущности познания и обучения. В работе «Современная экспериментальная психология в её отношении к вопросам школьного обучения» [287] учёный изложил результаты длительных исследований познавательных процессов, в первую очередь, памяти, которые были положены в основу всех прикладных методик того времени, направленных на решение проблем организации процесса обучения и формирования прочной системы знаний [377].

Значительный вклад в развитие проблемы формирования знаний внёс философ, педагог, психолог Павел Петрович Блонский (1884–1941). В работах «Психологические очерки» [44], «Память и мышление» [43], «Развитие мышления школьника» [45] учёный изложил суждения о сущности и особенностях психических явлений и процессов, от которых зависит процесс обучения ребёнка и усвоения им знаний. П. П. Блонский сформулировал основное правило усвоения учебного содержания: сначала ученик должен его осознать, т. е. проанализировать связи, которые

существуют между отдельными деталями предмета, и понять его основное назначение, а уже затем переходить к его фиксации в памяти.

В работе Льва Семёновича Выготского (1896–1934) «Педагогическая психология» [88] описаны особенности развития познавательной сферы учащихся, психические процессы, которые участвуют в усвоении знаний, определены зависимость протекания психического развития ребёнка от биологического и социального факторов. Процесс овладения знаниями учёный анализировал под углом рассмотрения взаимосвязи обучения и развития. Считая обучение специальным систематизированным общением, которое определяет развитие, приводит к возникновению психических новообразований, он убеждал, что именно организация процесса формирования знаний определяет качество овладения учащимися учебной информацией. Эффективно организованное обучение опережает развитие и ведёт его за собой. Оно должно учитывать достигнутый уровень развития, т. е. то, что ученик может сделать самостоятельно (зона актуального развития), и то, что самостоятельно не может сделать, но делает с помощью взрослого (зона ближайшего развития) [445, с. 38].

Опираясь на достижения экспериментальной психологии и педагогики в конце XIX в. в Германии получила развитие педагогика личности, которая занималась исследованием умственной самостоятельности и активности учеников. Одним из её представителей был немецкий педагог Генрих Людвиг Фридрих Шарельман (1871–1940). Исследования проблемы формирования знаний он связывал с соблюдением принципов свободного выбора учителем содержания обучения и методики преподавания. По его мнению, эффективным является обучение на основе использования ситуативных методик, что сохраняет интерес детей к учебному содержанию, побуждает их к творческой переработке материала, естественным образом обеспечивает активную умственную деятельность, активизацию волевой сферы, работу памяти [511]. Подход Г. Шарельмана был неоднозначно

воспринят его коллегами и с годами показал ложность отдельных теоретических выкладок, однако, его мысль о зависимости усвоения от активности ученика, его способности творчески перерабатывать учебное содержание признаются глубокими и точными и в наши дни.

В США и Англии получила распространение педагогика прагматизма, основоположником которой был американский философ, психолог, педагог Джон Дьюи (1859–1952). Он был убеждён, что эффективность обучения и усвоения знаний можно обеспечить при условиях учёта наследственных данных, практического опыта ребёнка. Для этого Дж. Дьюи предлагал широко использовать в учебной практике ручной труд. Советовал подавать учебный материал в комплексах, которые содержали отдельные предметные знания, интегрировались по тематическому принципу, помогали ученикам выполнять прикладные задачи, были для них интересными, и соответственно познавательными [141].

Сторонники педагогического течения «новых школ», возникшего на рубеже XIX–XX вв. находились в поиске дидактических средств формирования знаний. Так, швейцарский педагог Адольф Феррьер (1879–1960) выделял факторы формирования знаний: индивидуализация учебных воздействий на ребёнка; конструирование содержания обучения по проблемному принципу; индивидуализация обучения; использование практической деятельности. Отдавал предпочтение методам обучения, которые стимулируют интерес к науке, развивают мышление [476]. Французский педагог Селестен Френе (1896–1966) залогом качества формирования знаний считал самостоятельность учащихся с последующим закреплением полученных знаний. Был убеждён, что эффективность познавательной деятельности учеников стимулируют школьные обсуждения, обучение с использованием изобразительного искусства [84, с. 601].

Теоретический период развития теории познания и формирования знаний берёт своё начало в 50-е гг. XX в. и длится по сей день. Он

характеризуется повышенным вниманием к разработке организационных основ процесса познания, а также поиском эффективных путей повышения качества формирования учебных знаний.

Значительный вклад в развитие теории познания и формирования знаний внёс американский психолог Беррес-Федерик Скиннер (1904–1990). Исследователь обосновал концепцию программированного обучения, направленную на алгоритмизацию действий ученика и учителя с целью обеспечения высокого качества формирования системы учебной информации. Суть предложенной им системы работы заключалась в последовательном линейном предъявлении для усвоения отдельных составляющих учебного материала и безошибочном выполнении учеником системы заданий к каждому из них. Данные идеи были подхвачены американским педагогом Норманом-Аллисоном Краудером (1921–1998), который предложил разветвлённую систему программированного обучения, согласно которой на каждый заданный вопрос даётся несколько ответов, среди которых ученику нужно выбрать правильный.

Изучением познавательных процессов, разработкой проблемы формирования знаний занимались и советские исследователи. Психологи Пётр Яковлевич Гальперин (1902–1988) и Нина Фёдоровна Талызина (1923–2018) совместно с сотрудниками Института общей и педагогической психологии АПН СССР в 60–70-е гг. XX в. разработали теорию поэтапного формирования умственных действий, которая объясняла процесс осуществления интеллектуальных действий посредством интериоризации внешних предметных действий. Полученные выводы позволили учёным по-новому взглянуть на процесс познания, а педагогам более результативно работать над повышением качества формирования знаний. Исследования учёных были положены в разработку фундаментального концепта развития современного образования – деятельностного подхода к обучению.

В 70–80-е гг. XX в. проблема формирования знаний подвергалась анализу основоположниками проблемного обучения, целостную систему которого создали польский педагог Винценты Оконь (1914–2011), российский педагог Мирза Исмаилович Махмутов (1926–2008), российский психолог Алексей Михайлович Матюшкин (1927–2004). Сущность его заключается в создании специфических обучающих ситуаций, в которых ученики должны выявлять противоречия между известным и неизвестным, данным и искомым. Исследователи пришли к выводу, что такие ситуации активно стимулируют работу мышления, побуждают учащихся к самостоятельному овладению учебной информацией и в целом обеспечивают высокое качество формирования учебных знаний. Теоретико-практические основы усвоения знаний учащимися младшего школьного возраста в рамках развивающего обучения разрабатывали психологи: Даниил Борисович Эльконин (1904–1984) и Василий Васильевич Давыдов (1930–1998).

Развитие общей теории обучения в направлении изучения организации процесса обучения и его отдельных сторон: мотивов обучения (Л. И. Божович, Е. П. Ильин, А. К. Маркова, Н. М. Симонова, И. Л. Соселия, Г. Н. Хамедова, Е. Ю. Чеботарёва); механизмов и уровней усвоения учебного материала (В. П. Беспалько, Е. Ю. Грудзинская, И. А. Зимняя, Н. Д. Левитов, Г. А. Среда, О. А. Филиппова); мыслительной деятельности обучающихся (А. Б. Коган, А. Г. Маклакова, С. В. Мапанов, Л. Н. Проколиенко, Г. А. Балл, А. В. Скрипченко), памяти (А. М. Боднар, С. В. Голубева, П. И. Зинченко, А. Л. Лурия, Р. С. Немов, А. А. Смирнов, А. В. Шлычкова) обогатили теорию познания, расширили и углубили знания о процессе формирования учебных знаний, а также позволили педагогам совершенствовать практику обучения в направлении повышения качества изучаемых знаний.

Таким образом, проведённый историко-педагогический анализ развития теорий познания и формирования знаний позволил составить и обосновать периодизацию развития проблемы формирования социально-

гуманитарных знаний, выделить в её структуре основные периоды, представить ведущие идеи и достижения педагогической науки.

Временем формирования феномена «социально-гуманитарное познание» считается конец XIX в., что послужило основой для оформления системы социально-гуманитарного знания, изучаемое как гуманитарными, так и социальными науками в целях познания человека и его деятельности, общества и основ его функционирования. Проблема формирования социально-гуманитарных знаний имеет уникальное происхождение, долгую историю развития, обладает глубокой теоретической базой. Ретроспективный анализ становления и развития педагогической теории социально-гуманитарного познания позволил выработать общую периодизацию её развития. В основу периодизации положены внутренние факторы развития педагогической мысли и науки, определяющие сущностные сдвиги в педагогической теории и кардинальные изменения в образовательной практике на разных историко-педагогических этапах развития. Теории познания и формирования социально-гуманитарных знаний в своём развитии прошли шесть периодов: философский (III–II тыс. до н.э.); философско-педагогический (IV в. до н.э. – I в. н.э.); общепедагогический (учебно-воспитательный) (II–XVII вв.); дидактический (вторая половина XVII – XIX вв.); экспериментальный (вторая половина XIX в. – начало 50-х гг. XX в.); теоретико-практический (50-е гг. XIX в. – наше время) периоды.

В решение проблемы формирования знаний существенный вклад внесли выдающиеся психологи и педагоги: С. И. Архангельский, Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, П. П. Блонский, Д. Н. Богоявленский, Л. С. Выготский, Е. Е. Вяземский, В. В. Давыдов, Н. Г. Дайри, П. С. Лейбенгруб, П. Я. Гальперин, Л. В. Занков, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, Н. А. Менчинская, И. П. Подласый, С. Л. Рубинштейн, М. Н. Скаткин, И. А. Сорокин, А. М. Столяренко, О. Ю. Стрелова, Н. Ф. Талызина, А. В. Усова, Г. И. Щукина Д. Б. Эльконин и др. На основе

признанных научных подходов к определению объективных законов и закономерностей развития научных знаний выявлена специфика социально-гуманитарных знаний, определены особенности социально-гуманитарного познания, его формы и способы. Опираясь на философские основания науки и общенаучную теорию, определено, что социально-гуманитарное знание существует на стыке гуманитарного и социального знания, по своей предметной специфике оно ориентировано на познание социальных феноменов, на изучение процесса развития общественных явлений, выявление законов, причин и источников этого развития. Полученные знания о системно-структурных характеристиках процесса формирования социально-гуманитарных знаний создали основу для изучения современных психолого-педагогических подходов к проблеме формирования социально-гуманитарных знаний.

## **1.2. Процесс формирования социально-гуманитарных знаний как проблема современной психолого-педагогической теории**

В последнее десятилетие всё чаще поднимается проблема пересмотра парадигмы социально-гуманитарного знания, создания новой методологии социально-гуманитарного познания. Среди основных причин прогнозируемых трансформаций можно называть следующие: изменение предмета исследования, связанное с трансформацией современной социальной действительности, усилением её динамизма, целостности, противоречивости, открытости, нестабильности, ориентированности на информационность; развитие науки в целом, переход научного познания на постнеклассический этап, характеризующийся широким внедрением науки во все сферы общественной жизни; возрастание потребности в практической



отдаче со стороны социально-гуманитарных наук для внедрения достижений в различные сферы общества [378]. Данные основания должны быть учтены в процессе построения методологической платформы исследования проблемы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы.

Под методологией (от греч. *μεθοδολογία* – учение о способах) исследования будем понимать систему знаний об основаниях и структуре педагогической теории, теории социально-гуманитарного познания, о принципах, подходах и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также систему деятельности по получению таких знаний, обоснованию педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы [69].

В структуре методологии проводимого исследования, опираясь на работы Э. Г. Юдина, выделим четыре уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический (технико-методический) [521]. Представим каждый методологический уровень исследования, что позволит в целом охарактеризовать структуру научного исследования проблемы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы, сформировать научно-теоретическую базу для обоснования и проведения экспериментальной работы, осуществления регуляции экспериментальной работы. Главной целью применения данной методологии является получение объективной истины об объекте проводимого научно-педагогического исследования.

Содержание философского уровня методологии составляют общие принципы познания и категориальный строй науки в целом. Он представлен философскими учениями (направлениями), выступающими в качестве методологии различных наук, к которым относится и педагогика. В контексте проводимого исследования философским основанием выступят

учения, объясняющие объективные общие основы развития педагогических явлений, в том числе процесса формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся. Это экзистенциализм (Н. А. Бердяев, Л. И. Шестов, М. Хайдеггер, К. Ясперс, Ж. Сартр, А. Камю, Э. Брейзах, П. Тиллих), признающий деформации личности в современном мире, её отчуждение, утрачивание своеобразия и необходимость серьёзной работы над сотворением самого себя, и выступающий в качестве философского основания индивидуализации обучения. Неотомизм (Ф. Аквинский, Ж. Маритен, У. Канингхэм, М. Адлер, М. Казотти), признающий существование двух миров – материального и духовного, подвергающий критике материального в образовании и доказывающий высокую ценность всего нравственного, духовного, божественного. Неопозитивизм (Дж. Конант), акцентирующий внимание на содержательной стороне познания. Прагматизм (Д. Дьюи, Т. Брамелд, А. Маслоу, Э. Кэлли), рассматривающий в качестве основы педагогической деятельности опыт, дело, считающий истинным и полезным всякое знание, полученное в процессе практической деятельности человека. Диалектический материализм (К. Маркс, Ф. Энгельс), признающий первичность материи в развитии сознания, обосновывающий законы диалектики: переход количественных изменений в качественные, единство и борьба противоположностей, отрицание отрицания, заложивший основы диалектико-материалистической педагогики, рассматривающая личность объектом и субъектом общественных отношений, её формирование через деятельность.

Общенаучный уровень методологии представляет собой теоретические концепции, собственный категориально-понятийный аппарат наук, познавательный инструментарий, которым могут пользоваться все или большинство научных систем. В ходе исследования процесса формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы особое значение приобретают теории и концепции, выработавшие

единый стратегический путь осмысления социально-гуманитарных феноменов и реальности в целом.

Исторически первой (XVII–XVIII вв.) сложилась натуралистическая теория, допускающая возможность рассматривать общество по аналогии с природой, и признающая правомерность экстраполировать методологический потенциал естествознания на область социально-гуманитарных наук. Натурализм в социально-гуманитарном знании представлен тремя основными концепциями. Первая – методологический редукционизм, он предполагает использование теоретических конструктов, модельных систем и эмпирических схем естественных наук при изучении общества и его явлений. Редукционизм охватил несколько направлений: классический механицизм (Т. Гоббс, В. Парето), географизм (Ш. Монтескье, Г. Бокль, Л.И. Мечников), квантовый механицизм (Э. Шредингер). Современной формой методологического редукционизма является синергетизм. Вторая – биологический редукционизм, представленный классическим социал-дарвинизмом (У. Беджгот, К. Руайе, В. Шальмайер, Г. Ратценхофер), расово-антропологической концепцией (А. де Гобино, Х. Чемберлен, М. Грант, Ж-де Ляпуж), органицизм (П. Ф. Лилиенфельд, А. Шеффле, Г. Гегель). Третья – этноцентризм (Л. Гумплович, У. Самнер, Л. Н. Гумилёв).

В XIX в. в качестве оппозиционирующей натурализму появилась социологическая теория. В её основу была положена установка на признание органической включённости общества в природную среду при учёте действия определённых законов и в тоже время на констатацию качественного своеобразия социальной реальности, её несводимости к другим видам реальности (Э. Дюркгейм, Л. Гумплович, О. Шпан).

Психологическая теория нашла выражение в психологическом эволюционизме (Л. Уорд, Ф. Гиддингс), инстинктивизме (У. Мак-Дугал, У. Джеймс, Л. Бернард), теории подражания (Г. Тард, Д. Болдуин),

концепциях школы психологии народов (Г. Лебон, М. Лацарус, Х. Штейнталь), классическом психоанализе (З. Фрейд).

На основе психологической теории сформировалась социопсихологическая теория, в развитии которой сыграли роль акценты на социальные факторы поведения человека и его деятельности в обществе (К. Хорни, А. Адлер, К.-Г. Юнг, Э. Фромм).

В объяснении социально-гуманитарных феноменов широко используется культуранцентристская теория (культурно-историческая) (В. Дильтей, В. Виндельбанд, Г. Риккерт), которая представляет культуру как самостоятельную, наряду с природой, онтологическую реальность, составляющую основу бытия общества, рассматривающая понимание механизмов динамики культуры как условие познания общества в его историческом развитии. На её основе оформился ряд философско-исторических концепций: концепция «морфологии культуры» (О. Шпенглер), концепция «локальных цивилизаций» (А. Тойнби), концепция общества как суперсистемы (П. Сорокин) и др.

В наши дни среди методологов утверждается намерение создать и использовать синтетическую теорию, или модель рассмотрения социально-гуманитарных феноменов, которая может вобрать в себя эвристические компоненты существующих теорий. Высказывается и другая точка зрения: синтез социально-гуманитарного знания должен осуществляться в рамках единой социально-научной картины мира, а не путём формирования универсального методологического средства постижения общества. Таким образом, в науке вызрела убеждённость в пересмотре философских подходов к изучению социальной реальности, изменению парадигмы социально-гуманитарного знания.

Основные черты новой формирующейся парадигмы социально-гуманитарного знания и его методологии описала Г. И. Курочкина, выделив её характерные особенности: сближение естествознания и социально-

гуманитарных наук; сближение и взаимодействие противоположных концептуально-методологических подходов – рациональных и внерациональных, научных и ненаучных, экзотерических и эзотерических; усиление внимания к собственным гносеологическим и методологическим проблемам; широкое внедрение аппарата герменевтики, культурологии; активное внедрение в социальное познание идей и методов синергетики и возрастание в связи с этим роли статистически-вероятностных методов и приёмов, повышение внимания к случайным, неопределённым, нелинейным процессам, к нестабильным открытым системам, в целом развитие так называемого «нелинейного мышления»; резкое изменение субъект-объектных отношений в сторону субъективного фактора, поворот к конкретному человеку; формирование и утверждение новых регулятивов человеческой деятельности: приоритет традиции сменился признанием безусловной ценности инноваций, новизны, оригинальности, нестандартности, происходит переход от установок на неограниченный прогресс, беспредельный экономический рост к представлениям о пределах роста, гармонизации экономической экспансии природы; создание целостной концепции жизнедеятельности человека в единстве его социальной и биологических сторон; усиливающееся стремление представителей гуманитарных наук повысить концептуальный, теоретический статус на основе новых методологических подходов, понятий, категорий, принципов, методологических и философских установок, идеалов и т. п.; возрастание внимания к диалектике; ориентация современной гуманитарной методологии не только на познание, но и на социально-историческую практику, т. е. теоретизация и методологизация последней [482, с. 109–113].

Методологический фундамент философии социально-гуманитарного познания, описанные теории и их научные достижения будут положены в основу диссертационного исследования наряду с фундаментальными теориями и системами изучения педагогических явлений и процессов.

Данный синтез обеспечит полноту и объективность проводимого исследования, истинность полученных результатов.

Конкретно-научный уровень методологии представляют педагогические подходы, принципы, специальный категориально-понятийный аппарат педагогики, применяемый с учётом специфики проведения научно-педагогического исследования проблемы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы. Итак, конкретно-педагогическая методология представлена рядом научно-педагогических подходов:

– аксиологический подход – в процессе проведения исследования определяет равноправие философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей при сохранении разнообразия их культурных, этнических ценностей [116; 174; 264];

– антропологический подход – устанавливает системное использование данных всех человековедческих наук и их учёт при планировании и реализации созданной в процессе исследования педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний [40; 187; 418];

– системный подход – ориентирует исследование на выделение в создаваемой педагогической системе и развивающейся личности системообразующих связей и отношений, на изучение и формирование того, что в системе является главным, а что второстепенным [42; 277; 407];

– личностный подход – направляет при конструировании и осуществлении педагогического исследования на личность как цель, субъект, результат и главный критерий эффективности проводимого исследования [234; 338; 398; 523; 524];

– деятельностный подход – обуславливает вовлечение обучающихся в полноценную в социальном и нравственном отношении жизнедеятельность [120; 461; 383];

– компетентностный подход устанавливает новый тип образовательных результатов, не сводимый к комбинации сведений и навыков, а ориентированный на способность и готовность личности к решению разного рода проблем, к деятельности; образовательными результатами называет компетентности, как способность решать сложные практические задачи профессиональной и социальной деятельности [48; 74; 170; 247; 497];

– полисубъектный – определяет направленность педагогического исследования на позитивный потенциал обучающихся, стимулирование их постоянного развития и самосовершенствования [72]

– квалиметрический подход обеспечивает изучение процесса формирования знаний с использованием идей квалиметрии как области научного знания, изучающей методологию и проблематику разработки комплексных, количественных оценок качества педагогических объектов, явлений, процессов.

Функции методологии исследования, в фокусе которого – изучение познавательной деятельности, её организация с целью формирования у обучающихся общеобразовательной школы системы социально-гуманитарных знаний, воплощаются в методологических принципах к организации и проведению исследовательской, практико-преобразовательной деятельности в рамках педагогического эксперимента. При этом будем учитывать необходимость сочетания и системного использования принципов педагогического исследования и принципов социально-гуманитарного познания. Применение такого подхода позволит выработать действенную методику проведения экспериментальной работы, обеспечит результативность получения теоретических и эмпирических данных и их анализ. Назовём и дадим краткую характеристику принципам, составляющих основу научно-исследовательской деятельности. Такими являются:

– принцип целостного изучения процесса формирования системы социально-гуманитарных знаний обучающихся: установление связи исследуемого феномена с сущностными силами личности (возрастными и половыми особенностями, уровнем развития, направленностью, принципиальностью, убеждениями), описание разнообразия внешних влияний на данный процесс, раскрытие механизма, этапов развития, условий и факторов, от которых зависит его качество [240, с. 10];

– принцип комплексного использования методов исследования: апробирование многоцелевых установок во время изучения процесса формирования системы социально-гуманитарных знаний обучающихся, что отражается в выдвижении нескольких исследовательских задач: изучение сущности и структуры, движущих сил, внутренних факторов, внешних условий, путей и способов педагогического руководства процессом формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся; учёт всех внешних влияний и устранение случайных; многократная проверка и уточнение фактов с помощью разных методов; философский, логический и психолого-педагогический анализ полученных результатов [448];

– принцип сочетания сущего и должного: соотнесение плана сущего (существующего) и плана должного, объяснительные и прогностические элементы, что не исключает видов деятельности, в которых одна из сторон функций выступает как ведущая; принцип позволяет избегать как гипертрофированных построений, так и узкоэмпирических построений, лишённых теоретической глубины и перспективы [154];

– принцип объективности: проверка каждого исследуемого факта несколькими взаимодополняющими и взаимокорректирующими методами, сопоставление полученных данных с результатами других исследователей, сравнение оценок всех участников экспериментального процесса, постоянный самоконтроль исследователя [154];



– принцип единства обучения, воспитания и развития личности, определение степени влияния процесса и результата формирования системы социально-гуманитарных знаний на развитие и самосовершенствование обучающихся [448; 489];

– принцип изучения процесса формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся в изменении, развитии, во взаимосвязи с другими явлениями и с учётом противоречий, возникающих между ними [240];

– принцип сочетания историзма и современности, способствующий формулированию опорных позиций исследователя при проведении экспериментальной работы; в ходе исторического анализа проблемы формирования системы социально-гуманитарных знаний обучающихся станет возможным выявление социальных факторов зарождения и развития исследуемой проблемы, объяснение причин выбора методологии и методики проведения исследования, выявление сущности исследуемой проблемы с позиции педагогического наследия, обобщение накопленного наукой опыта решения проблемы формирования системы социально-гуманитарных знаний обучающихся к настоящему моменту [395; 447];

– принцип соединения научной смелости с предусмотрительностью: поиск кардинального решения проблемы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся, смена устаревших подходов инновационными, поиск собственного объяснения известных явлений с последующим согласованием с авторитетными учёными, смелость и оправданный риск, отстаивание собственных позиций с учётом мнений других исследователей, проведение диагностических срезов во время экспериментальной работы [240];

– принцип глубинного рассмотрения проблемы формирования системы социально-гуманитарных знаний обучающихся, что обеспечивается применением методики изучения исследуемого явления по «слоям»: сначала то, что лежит на поверхности и очевидно для всех, затем то, что скрыто от

взглядов, но проявляется в действиях, словах, далее – анализ того, что скрыто от всех, но понятно исследователю [226];

– принцип педагогической эффективности, ориентирующий исследование на актуальность исследования, на позитивную цель, на экономический эффект результатов; ориентирует изыскание на практические, методические рекомендации по повышению эффективности формирования системы социально-гуманитарных знаний обучающихся.

Отдельно остановимся на принципах, характерных исключительно для социально-гуманитарного познания и применяемые для проведения педагогических исследований социально-гуманитарных феноменов. Для их краткой характеристики воспользуемся работами В. В. Ильина:

– принцип гуманизма, предусматривающий в процессе социально-гуманитарного познания рассмотрение общества как средства, а человека как цели постижения;

– принцип терпимости, предписывающий применение этической толерантности к продуктам научного творчества, легализация здорового плюрализма, восприимчивость к аргументам, отсутствие идиосинкразии (изменения чувствительности) к инакомыслию;

– принцип условности, описывающий понимание относительности собственных результатов и того, что возможны более адекватные решения;

– принцип аполитичности, предписывающий следование эпистемологической реалистичности, автономности, самодостаточности, соблюдение системы запретов на использование идеологем, мифологем, утопий, ориентаций на предрассудки;

– принцип антиактивизма, определяющий соблюдение деятельной, политической абсистенции (уклонение, отсутствие), стремление к объяснению, а не изменению мира [178, с. 122–125].

Подробнее остановимся на анализе категориально-понятийного аппарата проводимого исследования, определив, таким образом, систему

педагогических категорий, терминов и понятий, составляющих понятийное поле методологии научного исследования проблемы формирования системы социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы. Это позволит, во-первых, определиться с теми понятиями, которые будут широко применяться в диссертационном исследовании, во-вторых, дать им определения с учётом задач исследования, тенденций нового осмысления традиционных психолого-педагогических понятий, необходимости отсекаемости множественности смыслов, которыми наделяются отдельные понятия. Работа над выработкой понятийного аппарата позволит определить содержательную направленность и специфику методологии исследования, а также выработать авторскую исследовательскую позицию в фокусе изучения проблемы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы.

Приступая к анализу понятийного аппарата исследования, обозначим, что базовой терминологической единицей, определяющей направленность и предметную специфику проводимого научно-педагогического исследования, является термин «формирование». Он относится к числу общеупотребительных, многофункциональных лексических единиц, широко используемых в философских, социологических, политических изысканиях, а также включён в категориально-понятийный аппарат педагогики. В философском смысле формирование – придание определённой формы; то, что противостоит закону распада, ведёт к преодолению хаоса, к оформлению жизни в устойчивую и целостную структуру. В широкой общенаучной трактовке гуманитарных наук формирование – это процесс изменения личности как социального существа под воздействием всех без исключения факторов: экологических, социальных, экономических, идеологических, психологических, педагогических и др., появление физических и социально-психологических новообразований в структуре личности, изменение внешних проявлений (формы) личности. Формирование подразумевает

некую законченность человеческой личности, достижение уровня зрелости, устойчивости. Сформированность подразумевает уровень, достигнутый человеком, некую законченность, завершённость, достижение уровня зрелости [95; 127].

В педагогике термин «формирование» ещё не установился в своей трактовке, несмотря на довольно широкое использование, его смысл то чрезмерно сужается, то расширяется до безграничных пределов. В педагогической литературе прежних лет термин нередко употреблялся для обозначения неуправляемых, случайных воздействий на личность [340]. В современной педагогической теории он связывается с процессами развития, становления личности, воспитания, обучения, основанием чего выступает теория обоснования факторов формирования личности. При этом процесс формирования считается шире остальных.

Г. М. Коджаспирова предложила разграничивать два аспекта в содержании процесса формирования: общесоциальный и педагогический. Социальный контекст термина «формирование», на её взгляд, подразумевает процесс развития и становления личности под влиянием внешних воздействий, социальной среды, воспитания, обучения; это процесс становления человека как субъекта и объекта общественных отношений. Педагогический – целенаправленное развитие личности или каких-либо её сторон, качеств под воздействием воспитания и обучения [210].

В ряде педагогических словарей формирование определяется как целенаправленное педагогическое воздействие на ученика, реализуемое специально организованной совокупностью содержания, форм, методов и средств с целью развития у него системы определённых отношений, ценностных ориентаций, убеждений, воспитания социально и профессионально значимых качеств, выработки концепции жизни [293; 423].

В контексте проводимого исследования, принимая за основу утвердившееся в педагогике понимание сущности процесса формирования,

разграничим его две направленности – воспитательную и обучающую. В ходе исследования проблемы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы сосредоточим внимание на обучающей направленности процесса формирования, не исключая её взаимосвязи с воспитательной. В контексте исследования обучающей направленности процесса формирования свяжем термин «формирование» с другим значимым термином «знания». В процессе проводимого исследования будем рассматривать их как общую лексическую единицу «формирование знаний». Приступая к её рассмотрению, обратимся к анализу термина «знание», проанализируем его педагогический контекст.

Философия обозначает знание как результат процесса познавательной деятельности, который может быть логически или фактически обоснован и допускает эмпирическую или практическую проверку [485]. Знание объективируется, фиксируется, выражается в языке или какой-либо другой знаковой системе, форме, также может быть зафиксировано в чувственных образах, получено путём непосредственного восприятия.

В педагогике знания рассматриваются как результат процесса обучения, который означает, что обучающийся овладел знаниями, научился их применять на практике (умения), автоматизировал процесс применения (навыки), постиг сущность ценностей социальной культуры. Знания находят своё выражение в содержании обучения и представляют учебные знания.

Учебные знания в структуре учебных предметов рассматриваются как целостная предметная система, подразделяемая на процедурные и декларативные знания. Декларативные (фактические, фактуальные, описательные, концептуальные) представляют собой сведения об объектах знания, их свойствах и отношениях между ними. Это могут быть: утверждения, понятия, определения, факты и эпизоды, явления, процессы, следствия, выводы, даты, численные значения величин, формулировки законов, теорем и т. п. Такие знания могут быть описаны вербально.

Декларативные знания определяют содержательную или семантическую часть знаний и обуславливают предметную методику обучения. Процедурные (практические, императивные, перформативные) знания описывают процедуры, принципы и порядок преобразования объектов знаний, последовательность и способы действий. Это правила, алгоритмы, методики, инструкции, рецепты, стратегии принятия решений и т. п. Процедурные знания соотносятся и соответствуют умениям и навыкам. [370; 462; 517; 530; 531; 532; 533; 534; 535]. В процессе обучения формированию подлежат и декларативные и процедурные знания.

Основой приобретения учебных знаний является процесс учебного познания. Учебное знание выступает производным от научного и, в отличие от последнего, является познанием уже известного. Оно порождается в результате преднамеренного изменения, реорганизации научного знания с учётом психологических особенностей и возможностей обучаемых. Анализируя термин «знания», педагогика обращается к таким процессам как формирование, получение, накопление, хранение, преобразование, передача, потеря.

Опираясь на достижения педагогической науки в области изучения проблемы формирования знаний, которые воплотили такие учёные как К. Д. Ушинский, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин, А. В. Усова, Л. И. Бурова и др., будем исходить из того, что процесс формирования знаний – это сложная целостная система, включающая в себя несколько компонентов и закономерно связанная с другими психологическими и педагогическими процессами. В контексте проводимого исследования понятие «формирование знаний» будем рассматривать как сложную систему, состоящую из процессов-подсистем и обеспечивающую целенаправленное педагогическое воздействие на обучающегося в ходе организованного обучения с целью создания условий для достижения им планируемых результатов теоретического и прикладного характера.

Будем также учитывать, что в практике обучения формирование знаний реализуется посредством обоснованно подобранной совокупности содержания, форм, методов, средств и иных компонентов, обеспечивающих усвоение и развитие у обучающегося системы знаний, практических действий, опыта творческо-поисковой деятельности, ценностных ориентаций, социально значимых качеств [465; 490].

С целью создания категориально-понятийной основы исследования как его методологической составляющей рассмотрим ряд научно-педагогических терминов, которыми будем оперировать в процессе исследования проблемы формирования системы социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы. Данные термины будем рассматривать как систему, составляющую и описывающую процесс формирования знаний в его компонентой структуре с представленными в ней взаимосвязями между процессами, которые определяются в конкретных терминах системы. Рассмотрим данную систему подробнее.

В контексте рассмотрения обучающей направленности процесса формирования знаний, обратимся к анализу понятия «обучение». Н. П. Волкова [85], В. Г. Казанская [191], А. Н. Степанов [445] характеризуют обучение как целенаправленное взаимодействие педагога и обучающихся, управление учебной деятельностью учеников, строящиеся с учётом специфики формируемых знаний и поставленных учебно-воспитательных задач. Это сложный процесс согласованного взаимодействия двух составляющих: обучения и учения. Педагог даёт обучающимся учебный материал, побуждает к учению, направляет и организует их познавательную деятельность, обучает приёмам усвоения знаний, умений и навыков, контролирует и оценивает данный процесс.

Таким образом, можно говорить о взаимосвязи процессов обучения и формирования знаний, которая обуславливается широтой процесса обучения, включающего процесс формирования знаний, создаёт организационные и

содержательные условия для овладения обучающимися учебными знаниями, обеспечивает коррекцию и контроль их формирования. В свою очередь процесс формирования знаний является процессуальной стороной обучения, показывает его результативность. Связь процессов формирования знаний и обучения прослеживается на уровне постановки педагогом целей обучения. Промежуточная и перспективная цели обучения, заключающиеся в развитии когнитивных и моральных качеств личности, её подготовке к будущей самостоятельной жизни, их реализация, являются движущей силой процесса формирования знаний, определяет инструментальный аппарат данного процесса, указывает на необходимый результат формирующей деятельности. Следует сказать и о том, что обучающая деятельность педагога по отношению к процессу формирования знаний является определённым организаторским, управленческим механизмом внешнего регулирования самого процесса обучения.

Рассмотрим соотношение понятий «формирование знаний» и «учебная деятельность» на основе работ Ю. К. Бабанского [26], П. И. Пидкасистого, [169], М. Н. Скаткина [410], И. Ф. Харламова [493], Т. И. Шамовой, Г. И. Щукиной [518] и др. Их анализ показывает, что учение может осуществляться в различных видах деятельности, однако, лишь в учебной формировании знаний, умений и навыков выступает и главной целью, и предполагаемым результатом. И. И. Ильясов выделил три основные характеристики учебной деятельности: направленность на овладение определённым учебным материалом и решение различных по характеру учебных задач; овладение научными понятиями и обобщёнными способами действий с ними; решение новых задач на основе усвоенных обобщённых способов действий [181].

Таким образом, учебная деятельность – это учение, направленное на формирование знаний, умений, навыков обучающегося и его индивидуализированное развитие в условиях организованного обучения.



Учебная деятельность подразумевает организованную деятельность обучающихся по овладению знаниями, а также работу педагога по организации учебной деятельности [41; 42; 119].

В научно-педагогической литературе понятие «учебная деятельность» рассматривается с позиций взаимопроникновения учебной и познавательной деятельности, признания их взаимосвязь и взаимообусловленности. Это указывает на необходимость рассмотрения сущности и соотношения понятий «познавательная деятельность», «учебно-познавательная деятельность» и «формирование знаний».

Проблема организации познавательной и учебно-познавательной деятельности поднималась в работах Б. Г. Ананьева, В. В. Дрозиной, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, Н. Ф. Талызиной, Г. И. Щукиной, Б. Д. Эльконина и др. В психолого-педагогической литературе встречаются различные описания познавательной деятельности: как процесса, который начинается с ощущений и восприятий, а затем переходит к мышлению [164, с. 315], как совокупность информационных процессов и мотивации, избирательная активность поисково-исследовательских процессов, лежащих в основе приобретения и переработки информации [127, с. 118], как сознательная деятельность, направленная на познание окружающей действительности с помощью таких психических процессов как восприятие, мышление, память, внимание, речь [472, с. 7], как единство чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности [414, с. 186], как элемент целостного процесса обучения, представляющий собой целенаправленное, систематически организованное, управляемое извне или самостоятельное взаимодействие обучающегося с окружающей действительностью, результатом которого является овладение им на уровне воспроизведения или творчества системой научных знаний и способами деятельности [44; 260]. Е. Н. Землянская предложила рассматривать учебно-познавательную деятельность как деятельность, сочетающую признаки

учебной и познавательной [160]. А. О. Ю. Лушникова выделила их общие признаки: система действий (умственных и практических); процесс обучения, в котором происходит овладение на уровне воспроизведения или творчества системой знаний и способов деятельности; форма существования учащихся как субъектов учения [260].

Следовательно, учебно-познавательная деятельность – это диалектическое единство двух аспектов: учебного и познавательного, в котором учебная деятельность выступает в качестве инструмента осуществления познания. Организация учебно-познавательной деятельности представляет собой определённый порядок дидактического процесса в структурном и функциональном смысле, придание этому процессу необходимой формы для наилучшей реализации поставленной цели. Основными компонентами, отражающими организацию учебно-познавательной деятельности, являются: мотивационно-целевой, содержательно-операционный и оценочно-контрольный. Целесообразная организация учебно-познавательной деятельности способствует обеспечению успешного формирования системы знаний и овладению опытом репродуктивной деятельности (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, А. М. Матюшкина, С. Л. Рубинштейн, Б. И. Коротяев и др.), предполагающей усвоение готовых знаний и образцов деятельности; частично-поисковой (конструктивно-вариативной) деятельности (П. И. Пидкасистый, Т. И. Шамова, В. И. Лозовая и др.), предполагающей не только усвоение готовых знаний и образцов деятельности, но и необходимость анализа возможных путей решения задания, применение готовой идеи в конкретной ситуации; исследовательской (творческой) деятельности (П. И. Пидкасистый, Т. И. Шамова, В. И. Лозовая, Б. И. Коротяев, С. А. Сысоева, Н. В. Кичук и др.), предполагающей непосредственное участие обучающихся в производстве новых для них знаний.

Итак, понятия «познавательная деятельность», «учебно-познавательная деятельность» необходимо рассматривать как внутренние составляющие процесса формирования знаний, выявляющие психолого-педагогическую специфику организации и соотношения процессов учения и обучения, объясняющие механизмы овладения учащимися знаниями, описывающие способы управления деятельностью обучающихся по овладению знаниями.

Рассматривая связь между понятиями «обучение» и «формирование знаний» следует обратить внимание ещё одно положение, которое используется педагогами как аргумент в пользу доказательства их функциональной схожести. Оно обращает на себя внимание, когда речь заходит о структуре процесса обучения и определении его составляющих. Как правило, в обучении выделяют мотивационный, содержательный и операционный аспекты, или компоненты. Качество и продуктивность обучения, вне всякого сомнения, зависят от содержания учебной информации [317; 324]. При этом большое значение имеет активность обучающихся, их познавательные способности, которые реализуются через способы действий и которыми они пользуются при овладении знаниями, а также в процессе формирования индивидуального опыта по отработке умений и навыков. Способы действий выступают как система операций, направленных на определение существенных признаков и свойств предметов, с помощью которых происходит решение поставленных задач. К данной системе относятся мыслительные действия: анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование и др., знаковые и языковые системы. Названные действия обеспечивают учебную деятельность обучающихся в процессе их обучения. В тоже время, эти действия представляют операционную структуру процессов усвоения и формирования знаний. Принимая во внимание тот факт, что названные процессы обеспечиваются одними операционными действиями при участии тех самых психических процессов, педагогами делаются предположения о внутреннем совпадении операционных структур

процессов обучения и формирования знаний. Высказываемое предположение не может быть оставлено без комментариев. Во-первых, выделение операционного аспекта обучения само по себе свидетельствует о значимости непосредственной деятельности учеников и их возможностей по овладению знаниями, умениями, навыками. Во-вторых, необходимо понимать, что операционные действия, которыми пользуются обучающиеся во время конкретного акта учения, сначала сами выступают объектом формирования, а став его продуктом, становятся средством формирования новых знаний, умений и навыков. Следует также признать, что в ходе обучения с разной степенью необходимости и активности проявляются мыслительные, знаковые, языковые, практические действия, регуляторами которых являются психические познавательные, эмоциональные, волевые процессы. Познавательные процессы также выступают основой формирования знаний, а эмоциональные и волевые – процессами его сопроводительного обеспечения.

Следовательно, совпадение структур процессов обучения и формирования знаний не определяет их тождественность. Процесс формирования знаний является относительно самостоятельным, он имеет свою сущностную специфику, отличающуюся от специфики обучения. Процесс формирования знаний активно задействует механизмы учения, определяет процессы развития личности, включает процессы воспитательного воздействия на личность, определяется и управляется педагогическими действиями. Сам процесс, как и психические процессы, которые обеспечивают его, активно развиваются в обучении. Это указывает на очевидную диалектическую взаимосвязь между процессами обучения и формирования знаний.

Отдельно остановимся на установлении проблемно-смысловой зависимости процессов формирования знаний и обучаемости. Термин «обучаемость» предложил психолог Б. Г. Ананьев. Он определял её как

восприимчивость ученика к усвоению знаний, умений и навыков [10]. Педагоги рассматривают обучаемость как одну из составляющих структуры умственного развития ученика и трактуют как общие умственные способности, ограничивающиеся активным развитием отдельных мыслительных действий, проявляющихся в процессе обучения. Весомыми в науке являются доводы З. И. Калмыковой о том, что на обучаемость влияют и другие познавательные способности ученика, как например, уровень развития внимания, восприятия, памяти, представлений; важными являются индивидуально-психологические особенности: темперамент, характер, а также мотивация учебной деятельности, отношение к обучению и другие [196]. К компонентам обучаемости относят глубину ума, его гибкость, устойчивость проявления качеств, осознанность учеником осуществляемой мыслительной деятельности и самостоятельность мышления. Основными показателями обучаемости считаются: темп формирования знаний, умений и навыков, проявляемая лёгкость данного формирования, отсутствие у ребёнка напряжения и утомляемости, гибкость в переключении на новые приёмы и способы работы, а также прочность сохранения освоенной информации [445, с. 183–184].

Итак, обучаемость является индивидуально-специфической способностью школьника к обучению, которая проявляется через показатели сформированности знаний. С другой стороны, обучаемость выступает одним из наиболее значимых показателей готовности ученика к стихийному или целенаправленному формированию знаний. Высокий уровень обучаемости способствует интенсивному умственному развитию ученика.

Обратимся также к анализу взаимосвязи процессов развития личности и формирования знаний, на которой часто акцентируется внимание педагогов [366]. Зачастую взаимосвязь данных процессов определяется на уровне выявления и оценки результативности формирования знаний. Отмечается, что сам ход и результат формирования знаний вызывает изменения в психике

обучающегося, наблюдается расширение круга его интересов, улучшается память, мышление, совершенствуются способности, накапливается интеллектуальный опыт. Такие аргументы не беспочвенны, но кажутся несколько идеальными, ведь формирование знаний не всегда обуславливает существенные сдвиги в психическом развитии личности.

Важно понимать, что развитие ребёнка имеет прямую зависимость от его активности, деятельности, и в первую очередь учебной [88; 367], которая и обеспечивает результат формирования знаний. Взаимосвязь формирования и развития обуславливается наличием общего результата протекания данных процессов – схожих психических новообразований, которые выступают основой выработки обобщённых способов деятельности и овладения более совершенными формами психической деятельности [417]. В то же время, данные доводы не подтверждают тождество данных процессов. Следовательно, появляются основания для выявления специфики каждого из процессов, что представляется возможным лишь на основе анализа их психической природы. Развитие человека определяется в науке как процесс становления личности, совершенствования его физических и духовных сил под влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых факторов, среди которых важнейшими являются целенаправленное воспитание и обучение [85, с. 613]. Термин «развитие» характеризуется психическими новообразованиями, которые появляются в качестве его результата. Данные новообразования возникают на основе заданных условий обучения, но далеко выходят за их пределы, что подтверждает существование процесса развития. Таким образом, развитие, основываясь на содержательной стороне психики, больше относится к её процессуальной стороне. В процессе формирования знаний также возникают психические новообразования, но они являются продуктом прямо заданного учебного содержания. Их возникновение определяется процессуальными актами, а значит ошибочно считать, что они не могут выйти за пределы прямого

научения, но все же в большей степени относятся к содержательной стороне психики. Кроме того, доказано, что новообразования, которые возникают в процессе формирования знаний и развития имеют различную психическую природу возникновения, хотя путь их появления является общим. М. В. Зверева сформулировала его как «присвоение заданного извне» [371].

Нельзя не учитывать и мнения педагогов-практиков, которые отмечают, что эффективная учебная работа, в процессе которой происходит накопление знаний, обогащаются и совершенствуются приёмы и способы выполнения разнообразных действий, формируются новые ценностные ориентации и установки, и выступает важным средством развития школьника. В тоже время, уровень общего интеллектуального развития ученика, влияет на все показатели формирования и сформированности знаний.

Наконец, обратимся к термину «усвоение», который подчас отождествляется с формированием знаний. Данный термин является полисемическим, анализируется с позиций философского, медицинского, социологического, психологического и педагогического знаний. В большинстве авторитетных лексикографических изданий XX–XXI вв. усвоение описывается буквально как акт перенимания, переживания, присваивания нового или чужого, стороннего, преобразование его в собственное, привычное для себя [122; 258; 302; 433; 460]. В толковом словаре В. С. Калашникова приводится синонимический ряд слова «усвоить» – освоить, постигнуть, овладеть, охватить, поглотить, осилить» [452, с. 356].

Психологи рассматривают усвоение как процесс воспроизведения индивидуумом исторически сформированных, общественно выработанных способов поведения, знаний, умений и навыков, процесс их превращения в формы индивидуальной субъективной деятельности [52; 381; 423].

Учитывая психологическую природу усвоения, авторы педагогических словарей и справочников неоднократно пытались дать данному термину сугубо педагогическое определение. Обобщая наиболее рациональные моменты существующих лексико-педагогических интерпретаций усвоения, можно говорить о нём как: об основном пути приобретения человеком общественно-исторического опыта [106; 332]; процессе овладения человеком действиями, понятиями, формами поведения, реализуемом в обучении [86; 209; 282; 421]; познавательной деятельности, направленной на овладение знаниями, умениями и навыками [18; 328; 425]; процессе и результате преобразования содержания образования (учебного материала) в личностное достижение ученика [231].

Анализ основного массива педагогических теорий и работ, посвящённых изучению процесса усвоения знаний, показал, что в педагогической теории сформировалось три подхода к пониманию сущности усвоения [81; 161; 280; 388].

Первый из них можно назвать широкой формой понимания усвоения. Он раскрывает механизм воспроизведения индивидом исторически сформированных, общественно выработанных способов поведения, знаний, умений, навыков и процесс их преобразования в формы индивидуальной субъективной деятельности, что может происходить как стихийно, так и в специальных условиях образовательной системы. Такое усвоение наблюдается с рождения человека и продолжается на протяжении всей его жизни. Оно является результатом наблюдений, обобщений, принятых решений, совершенных действий и выступает основой развития человеческой психики и поведения [5; 363]. Сущность усвоения рассматривается как переход внешних образцов в виде знаний, способов объяснения, а также соответствующих им видов деятельности в формы объективной внутренней деятельности. Результаты усвоения проявляются, с одной стороны, в виде усвоенных человеком знаний, умений и навыков, а с



другой – в виде способностей, характеризующих определённый уровень психического развития, который, в свою очередь, выступает предпосылкой усвоения более сложного содержания [52, с. 560]. В рамках данного подхода сущность усвоения рассматривали В. К. Демиденко [124, с. 7], В. А. Онищук [133, с. 67], Н. Е. Мойсеюк [283, с. 198], отмечая, что усвоение является учебной деятельностью учащихся, направленной на осознанное и прочное овладение знаниями, способами выполнения учебных действий.

С позиций второго подхода, усвоение представляется как сложная интеллектуальная деятельность человека, в которой принимают участие различные стороны его психики, проявляются личностные качества и индивидуальные свойства. В данном случае необходимо говорить о попытке науки объяснить сущность усвоения на основе изучения его психологической природы, а также согласовать психологический и педагогический подходы к анализу процесса и результатов обучения. Данный подход базируется на результатах изучения психической деятельности, которые приобрели актуальность исходя из возможности их применения для организации учебного процесса, доказанной И. М. Сеченовым [399], С. Л. Рубинштейном [383], Дж.-С. Брунером [62], Д. Н. Богоявленским и Н. А. Менчинской [46], Н. Д. Левитовым [248], П. Я. Гальпериным [91], Н. Ф. Талызиной [454], В. А. Крутецким [232], И. М. Подберезиным [370], И. Т. Федоренко [473], А. В. Усовой [470].

Психолого-педагогический подход к изучению усвоения получил широкое признание в научных кругах, подтверждением чего является то обстоятельство, что зачастую в научно-педагогических публикациях авторы не формулируют понятийную сущность усвоения, а описывают его психическую природу и внутреннее структурное строение. Так, в работах Е. И. Вишневого [79, с. 74], И. В. Зайченко [155, с. 109], С. С. Пальчевского [314, с. 193], Н. М. Фицулы [487, с. 93] усвоение представляется как внутренний (психический) процесс, который предполагает восприятие,

осмысление, понимание, обобщение, закрепление, овладение учебной информацией на практике.

Рассмотрим третий подход, согласно которому, усвоение по отношению к учению и учебной деятельности рассматривается как её результат [280; 487]. Л. А. Колесниченко, Н. В. Артющина, А. Н. Котикова предлагают понимать усвоение и как законченный акт познавательной деятельности тех, кто учится, и как результат обучения [367, с. 336]. Впрочем, такая точка зрения является спорной. С. Л. Рубинштейн писал, что усвоение по отношению к учебной деятельности выступает в качестве его содержания, является центральной частью процесса обучения [384]. Точку зрения С. Л. Рубинштейна поддержала И. А. Зимняя, современный российский специалист в сфере педагогической психологии [161, с. 234].

Итак, имеющиеся в современной научной литературе определения термина «усвоение» различаются не только в формулировках, но и относительно избранных оснований для его анализа. Наиболее распространённым стало определение усвоения как процесса приёма, смысловой обработки, сохранения и применения полученных знаний в новых условиях при решении новых теоретических и практических задач [126; 164; 268; 283; 445].

Таким образом, в ходе проведения анализа научно-педагогических терминов: знание, обучение, учебная деятельность, обучаемость, развитие, познавательная деятельность, усвоение подтвердилось предположение о существующей тесной взаимосвязи процессов, которые определяются данными терминами и понятиями. Будем их рассматривать как понятийное поле исследования проблемы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы, а также систему терминов и понятий, представляющих и описывающих процесс формирования знаний в его компонентной структуре, с представленными в ней взаимосвязями между данными процессами (Приложение Д).

Наконец, обратимся к технологическому, или технико-методическому, уровню методологии, который, по сути, составляют методика и техника исследования, набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку, после которой он может включаться в массив научного знания. Технологическая методология связана с осуществлением педагогического исследования процесса формирования системы социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы, предполагающего определение общепринятых методологических параметров: проблемы, объекта и предмета исследования, цели, задач, гипотезы и защищаемых положений.

Таким образом, в процессе анализа состояния разработанности проблемы формирования социально-гуманитарных знаний в современной психолого-педагогической теории была изучена система научных подходов к её теоретическому и практическому решению, определены и описаны методологические основы разработки, обоснования, внедрения и оценки эффективности формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы. В структуре методологии выделены и описаны четыре уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический (технико-методический) (Приложение В). Философское познание базируется на идеях экзистенциализма, диалектического материализма, сопрягается и идеями неотомизма, неопозитивизма, прагматизма. Общенаучный уровень определяется идеями натуралистической, социологической, психологической, культуроцентристской теорий. Конкретно-научный уровень характеризуют: антропологический, системный, деятельностный, квалитетический, личностный, аксиологический, компетентностный подходы. Технологический уровень составляют методика и техника исследовательской и экспериментальной работы. Понятийно-категориальное поле методологии локализуется посредством единой содержательно-

концептуальной линии в объяснении сущности понятий: «формирование знаний», «социально-гуманитарное знание», «социально-гуманитарное образование», «обучение», «усвоение», «обучающая деятельность», «учебная деятельность», «результат обучения», «цели обучения», «содержание образования», «дидактический инструментарий», «планируемые результаты обучения». Понятие «формирование знаний» в дидактическом контексте рассматривается как сложная система, включающая процессы-подсистемы и обеспечивающая целенаправленное педагогическое воздействие на обучающегося в ходе организованного обучения с целью создания условий для достижения им планируемых результатов теоретического и прикладного характера.

Предложенная методология отражает авторскую философско-мировоззренческую позицию познания, она обуславливает логику постановки цели и задач познавательной и практической деятельности, применения системы принципов и методов познания и проведения экспериментальной работы. Применение данной методологии призвано обеспечить получение объективных истинных данных о предмете и результатах проводимого научно-педагогического исследования.

### **1.3. Специфика и структура социально-гуманитарного знания, его роль и место в системе общего образования**

Современная система социально-гуманитарных наук, как уже отмечалось, сложилась в конце XIX – начале XX в. Она состоит из наук, научных дисциплин, которые выполняют как фундаментальные, так и прикладные задачи. Объектом социально-гуманитарных наук выступает совокупность социальных феноменов: общество в целом, различные сферы

общества, социальные действия, социальные отношения, функционирование социальных институтов, взаимодействия людей и их результаты, представленные в памятниках материальной и духовной культуры, событиях, исторических фактах [30, с. 29]. Цели развития социально-гуманитарных наук заключаются в исследовании общества, раскрытии закономерностей его функционирования и развития [515, с. 23], в разработке категориально-понятийного аппарата [262].

В ходе теоретического анализа становления и развития теории социально-гуманитарного познания было выявлено, что в современном наукознании вопрос о соотношении гуманитарных и социальных наук, структурировании гуманитарного знания остаётся предметом научных дискуссий. В научной литературе на основе изучения особенностей процесса познания гуманитарных и социальных феноменов делаются попытки систематизации социально-гуманитарного знания, установления оснований для классифицирования социально-гуманитарных наук. На основе имеющихся достижений в данном направлении, рассмотрим структурное строение современного социально-гуманитарного знания с целью дальнейшего рассмотрения структурных и содержательных особенностей общеобразовательных предметов социально-гуманитарной направленности, определения роли и места социально-гуманитарного знания в системе общего образования.

Под структурой социально-гуманитарного знания будем понимать части данного знания – науки, научные дисциплины, подразделы наук. Основаниями для их членения будем принимать: характер предмета исследования; характер метода исследования [378; 481]; совмещённо характер предмета и метода исследования; характер вида деятельности (материально-производственная, организационная, социальная, духовная деятельность); характер исследовательской программы [281].

Общепринятой является классификация социально-гуманитарных наук, основанием которой выступает предмет исследования. По данному основанию выделяют ряд групп социально-гуманитарных наук: исторические науки – история, археология, этнография, историография и др.; экономические науки – экономическая теория, экономика и управление народным хозяйством, бухгалтерский учёт, статистика и др.; философские науки – история философии, логика, этика, эстетика и др.; филологические науки – литературоведение, языкознание, журналистика и др.; юридические науки – теория и история государства и права, история правовых учений, конституционное право и др.; педагогические науки – общая педагогика, история педагогики и образования, теория и методика обучения и воспитания и др.; психологические науки – общая психология, психология личности, социальная и политическая психология и др.; социологические науки – теория, методология и история социологии, экономическая социология и демография и др.; политические науки – теория политики, история и методология политической науки, политическая конфликтология, политические технологии и др.; культурология – теория и история культуры, музееведение и др.

Нужно отметить, что развитие структуры социально-гуманитарных наук характеризуется прогрессирующей дивергенцией. Появляются новые дисциплины, сфокусированные на отдельных темах таких как африканистика, феминистика и т. п. Активно развиваются социально-гуманитарные науки, научные дисциплины, нацеленные на подготовку к практической деятельности человека – социальная работа, психотерапия, менеджмент и др. Все большую роль в социально-гуманитарных науках стали играть междисциплинарные (американистика, китаистика) и интердисциплинарные (педология) исследования [378, с. 9–10].

Опираясь на утвердившуюся классификацию социально-гуманитарных наук, рассмотрим, как социально-гуманитарное знание было представлено в

предметно-содержательной системе общего образования в период осуществления экспериментальной части исследования (2015–2021 гг.). Изучение содержательной части социально-гуманитарного образования является крайне важным, поскольку она выступает наиболее значимым компонентом обучения и формирования личности. Содержание образования напрямую зависит от целей образования, определяет дидактические и методические основы преподавания, обуславливает подходы к внедрению инноваций в образовательную практику. В процессе проводимого исследования содержание школьного социально-гуманитарного образования, его структура, информационный, операционный и аксиологический потенциал рассматривались как основа конструирования, моделирования и апробации объектов экспериментирования.

Итак, в период непосредственного проведения эксперимента система общего образования была представлена тремя ступенями: начальное общее образование (срок получения 4 года), основное общее образование (срок получения 5 лет), среднее общее образование (срок получения 2 года) [111; 112; 113]. Реализовывались программы по общеобразовательным предметам базового, углублённого и профильного уровней преподавания.

На ступени начального общего образования социально-гуманитарное знание, главным образом, было представлено в содержании общеобразовательного предмета Окружающий мир (предметная область «Обществознание и естествознание») [111, с. 9–10]. Социально-гуманитарные знания частично включались в другие общеобразовательные предметы. В частности, русский язык, родной язык (предметная область «Филология») предусматривали частичное освоение языкознания с целью формирования у обучающихся первоначальных представлений о многообразии языкового и культурного пространства, о языке как основе национального самосознания [111, с. 7]; предмет Основы православной культуры (предметная область «Основы религиозных культур и светской

этики») предусматривали изучение философских основ, этики с целью формирования гражданской идентичности обучающихся; предметы изобразительное искусство, музыка (предметная область «Искусство») нацелены на освоение теории культуры, основ эстетики с целью формирования у обучающихся представлений о значимости искусства в жизни человека, его роли в духовно-нравственном развитии человека и общества; предмет технология (предметная область «Технология») ориентирована на постижение основ экономических знаний с целью формирования у обучающихся начальных представлений о созидательном и нравственном значении труда в жизни человека и общества [111, с. 11].

В системе основного общего образования социально-гуманитарное знание являлось ядром таких общеобразовательных предметов, как история Отечества, всеобщая история, обществознание (предметная область «Общественно-научные предметы») [112, с. 12–14]. Социально-гуманитарные знания являлись частью таких предметов, как русский язык, родной язык (предметная область «Филология»), включающие теорию языкознания, посредством которой реализуются задачи формирования гражданской, этнической и социальной идентичности при помощи средств коммуникации; изобразительное искусство, музыка (предметная область «Искусство»), предусматривающие изучение теории культуры, эстетики с целью формирования у обучающихся эстетического, эмоционально-ценностного видения окружающего мира; технология (предметная область «Технология»), предусматривающий изучение экономических знаний и экономической социологии с целью формирования у обучающихся представления о роли техники и технологий для прогрессивного развития общества [112, с. 7–11; 21–23].

Получение среднего общего образования ориентировано на освоение общеобразовательных предметов, в содержании которых вводились части ряда социально-гуманитарных наук, – история Отечества, всеобщая история,



обществознание, право, экономика (предметная область «Общественно-научные предметы») [113, с. 10–16]. Социально-гуманитарные знания также изучались в структуре таких общеобразовательных предметов как русский язык, родной язык (предметная область «Филология») в части изучения теории языкознания, позволяющей сформировать у обучающихся представления о роли языка в жизни человека, общества, государства, приобщить к ценностям национальной культуры; технология (предметная область «Технология»), формирующая прикладные умения самореализации личности в обществе, умения устанавливать социальные и трудовые отношения в коллективе и обществе [113, с. 7–8; 24–25].

Обратимся к характеристике общеобразовательных предметов, которые представляли собой педагогически адаптированные системы знаний, умений и навыков, выражающие содержание социально-гуманитарных наук, либо преимущественно социально-гуманитарных наук наряду с другими науками и научными дисциплинами. За пределами анализа останутся общеобразовательные предметы, содержание которых дополнялось знаниями социально-гуманитарных наук – предметы образовательных предметных областей «Филология», «Искусство», «Технология», «Основы религиозных культур и светской этики».

Общеобразовательный предмет начального общего образования *Окружающий мир* (предметная область «Обществознание и естествознание») изучался на базовом уровне в начальных классах. Изучение предмета направлено на достижение важнейших целей: формирование у младших школьников целостной картины природного и социокультурного мира и осознание места в нём человека на основе рационально-научного познания и эмоционально-ценностного осмысления ребёнком личного опыта общения с людьми и природой; формирование культурологической и экологической грамотности, нравственно-этических и безопасных норм взаимодействия с природой и людьми; создание условий для развития у младшего школьника

опыта общения с людьми, обществом и природой, стремления активно участвовать в природоохранной, здоровьесберегающей и творческой деятельности; воспитание гармонично развитой, духовно-нравственной личности гражданина, любящей свою Родину, осознающей свою принадлежность к ней, уважающей образ жизни, нравы и традиции своего народа, природное и культурное достояние родной страны и всего человечества [355, с. 3].

Специфика предмета определялась рядом присущих ему черт: интегрированная структура содержания, включающая природоведческие, географические, обществоведческие, исторические и другие знания; ориентация содержания на овладение основами практико-ориентированных знаний о человеке, природе и обществе, осмысление причинно-следственных связей в окружающем мире; широкие возможности для формирования у младших школьников фундамента экологической и культурологической грамотности и соответствующих компетентностей; реализация межпредметных связей всех предметов начальной школы; создание прочного фундамента для изучения значительной части предметов основной школы и для дальнейшего развития личности.

Основные ценностные ориентиры содержания учебного предмета, определяющие содержательные линии его изучения, выражались такими важнейшими понятиями как природа, культура, наука, искусство, международное сотрудничество, патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья как основа духовно-нравственного развития и воспитания, труд и творчество, здоровый образ жизни, нравственный выбор и ответственность человека. Основные содержательные линии проводились по тематическим разделам: «Человек и природа», «Человек и общество», «Правила безопасной жизни» [355, с. 10–18].

Общеобразовательный предмет история Отечества (предметная область «Общественно-научные предметы») изучался в системе основного общего

образования и в системе среднего общего образования. Основной целью изучения истории Отечества являлось формирование развитой личности обучающихся, способной к самоидентификации, определение ценностных приоритетов её развития на основе осмысления исторического опыта «малой родины» и человечества в целом. Данная цель воплощалась на основе постановки главных задач изучения предмета: формирование у обучающихся общечеловеческих и социальных ценностей; развитие их активной гражданской позиции, социальной, культурной самоидентификации; овладение учащимися системными базовыми знаниями об основных этапах развития отечественной истории, а также о важнейших достижениях в социальной, экономической, общественно-политической, духовной сферах общества на разных этапах его исторического развития в контексте мировой истории; формирование у школьников патриотических качеств, любви к Родине [241; 242].

Программа предмета отвечала современным научно-педагогическим подходам, предъявляемым к школьному историческому образованию, что отражено в содержательной специфике предмета, которая заключается в следующем: содержание предмета включает систематизированный исторический материал, устанавливающий хронологическую последовательную линейную структуру его изучения; содержание выстраивается на основе синтеза историко-культурологического, культурно-антропологического и многофакторного подходов к освещению истории; учебный материал подаётся в контексте всемирной и европейской истории, что определяет его тесную взаимосвязь с курсами всеобщей истории, а также иными сферами общественной жизни; содержание предмета сориентировано на требования личностно-ориентированного, системно-деятельностного, компетентностного подходов.

Методология отбора содержательного компонента выстраивалась на базовых общечеловеческих ценностях и ценностях отечественного

общества – гуманизм, государственность, гражданственность, уважение к своему Отечеству, патриотизм, соблюдение прав и свобод человека, законность, духовность, самоопределение личности [242, с. 4]. Данные линии реализуются в учебных курсах предмета: «История Отечества с древнейших времен до конца XV века» (6 класс), «История Отечества в XVI – XVII веках (1505–1689 гг.)» (7 класс), «История Отечества в конце XVII – XVIII веках (1689–1801 гг.)» (8 класс), «История Отечества в XIX – начале XX века (1801–1914 гг.)» (9 класс), «История Отечества в XX – начале XXI века» (10 класс), «История Отечества в XX – начале XXI века» (11 класс) [242, с. 11–29].

Общеобразовательный предмет всеобщая история (предметная область «Общественно-научные предметы») изучался в системе основного общего образования на базовом уровне [345] и в системе среднего общего образования на базовом и профильном уровнях [345; 346]. Целью изучения всеобщей истории на базовом и профильном уровнях: выработка у обучающихся целостного представления о всеобщей истории, способности самостоятельно анализировать особенности исторического развития, формирование гражданской позиции школьников. Основные задачи – воспитание у обучающихся гражданственности, этнорегиональной идентичности, развитие мировоззренческих убеждений на основе осмысления ими исторически сложившихся культурных, религиозных, этнонациональных традиций, нравственных и социальных установок, идеологических доктрин; формирование у молодого поколения ориентиров для гражданской, этнонациональной, социальной, культурной самоидентификации в окружающем мире; овладение учащимися базовыми знаниями об основных этапах развития человеческого общества с древности до наших дней; формирование исторического мышления [345; 346]. На профильном уровне базовые задачи расширились с ориентацией на развитие способности учеников понимать историческую обусловленность явлений и

процессов современного мира, определять собственную позицию по отношению к окружающей реальности, соотносить свои взгляды и принципы с исторически возникшими мировоззренческими системами [347].

К характерным чертам предмета следует отнести: систематизированное освещение исторического материала; установление хронологической последовательности его изучения; установление линейной структуры содержания учебных курсов, образующую непрерывную последовательность изучения на ступенях основного и среднего общего образования и концентрической последовательности при переходе изучения учебного материала со ступени основного общего образования на ступень среднего общего образования; установление межпредметных связей с обществознанием, географией, литературой, мировой художественной культурой и др.; приоритетность учебного материала, связанного с воспитательными и развивающими задачами [345; 346]. Особенности курса всеобщей истории, изучаемого на ступени среднего общего образования на профильном уровне, выступало комплексное изучение культурных, конфессиональных, национальных, политико-правовых, экономических, социокультурных особенностей развития исторически возникших цивилизационных сообществ, а также установление тесной взаимосвязи между процессом усвоения учебного содержания с подготовкой обучающихся к осознанному выбору путей продолжения образования и будущей профессиональной деятельности [347].

Учебный материал структурировался по содержательным разделам: 5–9 классы – «Введение», «История древнего мира», «История средних веков», «История нового времени», «Новейшая и современная история»; 10–11 классы (базовый и профильный уровень) – «Введение», «Истоки формирования человеческой цивилизации», «Первобытное общество», «Средневековье», «Новое время», «Мир накануне и в годы первой мировой

войны», «Мир между двумя мировыми войнами», «Вторая мировая война», «Мир во второй половине XX – начале XXI вв.» [345; 346; 347].

Общеобразовательный предмет обществознание (предметная область «Общественно-научные предметы») был представлен в системе основного общего образования на базовом уровне [348] и в системе среднего общего образования на базовом и профильном уровнях [349; 350]. Изучение обществознания на уровне основного общего образования направлено на достижение ряда целей: развитие личности в период социального взросления человека, её познавательных интересов, критического мышления, формирование нравственной и правовой культуры, способности к самоопределению и самореализации; воспитание гражданской позиции обучающихся, основанной на идеях патриотизма, уважения к традициям и культуре общества, толерантности; освоение на уровне функциональной грамотности системы знаний об обществе, основных социальных ролях человека, о позитивно оцениваемых обществом качествах личности; формирование опыта применения полученных знаний для решения типичных задач в области социальных отношений, экономической и гражданско-общественной деятельности, межличностных отношений, отношений между людьми различных национальностей и вероисповеданий, самостоятельной познавательной деятельности, правоотношений, семейно-бытовых отношений; овладение умениями познавательной, коммуникативной, практической деятельности в основных характерных для подросткового возраста социальных ролях [348].

Обществознание является, пожалуй, самым разноплановым и оригинальным предметом, объединяющим в своём содержании комплекс знаний различных социально-гуманитарных наук. Рассмотрим специфику обществознания как общеобразовательного предмета основного общего и среднего общего образования.

Термин «обществознание» образован на основе слияния двух понятий «общество» и «знание». В контексте философского обоснования обществознание рассматривается как совокупность знаний общества о самом себе [434]. В социологическом, политологическом – как система знаний, изучающая различные стороны, сферы и аспекты общественной жизни, которая в своей целостности обеспечивает научное понимание функционирования и развития общества [70; 382]. В науковедении термин «обществознание» объединяет знания об обществе, относящиеся к социально-гуманитарному знанию. Обществознание не является наукой в полном смысле слова. Общество и человек изучается в рамках объекта исследования многими гуманитарными науками, каждая из которых оперирует собственным видением человеческого общества. Обществознание же пытается представить его целостную картину, учитывая видение каждой из наук. Социально-гуманитарные знания обосновываются и систематизируются на основе научных методов в рамках объекта уже нового знания – обществознания, которое изучает общество в целом, предметно сосредотачивается на общих тенденциях, соответствиях законам общественной жизни.

В системе образования обществознанием называют учебный предмет, объектами которого выступают различные стороны жизни общества, процессы влияния общественных факторов на жизнь каждого человека. Их интерпретация и оценка строятся на результатах исследований, научном аппарате комплекса социально-гуманитарных наук таких как философия, социология, экономика, политология, правоведения, культурология, этика, социальная психология и др., систематизированные и адаптированные к потребностям образовательного процесса [215]. Обществознание не включает исторические знания, оно изучается с опорой на них. В курсах истории постигается прошлое в его конкретном, неповторимом облике. В курсах обществоведения знания об обществе представлены в обобщённом

виде и в наибольшей степени обращены к современности. Итак, обществознание – это общеобразовательный предмет, который выполняет интегративную функцию по отношению к гуманитарным и социальным наукам и обеспечивает их единство в преподавании знаний об общих законах общественной жизни. Объектом обществознания выступает общество в целом, предметом – общие законы структуры, функционирования и изменений общественной жизни.

Изучение обществознания в 5–9 классах проводится в два этапа. Содержание первого этапа (5–7 классы) освещает актуальные проблемы жизни человека в обществе. В нём даются элементарные научные представления о человеке, обществе, социальном окружении, Родине. В структуру предметно-содержательного наполнения предмета включаются знания о моральных и правовых нормах современного общества. В 5 классе содержание курса носит пропедевтический характер, акцентируется на проблемах социализации младших подростков. Курс преемственно связан с содержанием предмета Окружающий мир, изучаемый в начальной школе. На втором этапе (8–9 классы) все содержательные компоненты предмета – социально-психологические, морально-этические, социологические, экономические, правовые и т. д. – раскрываются более обстоятельно, системно, целостно. Содержание нацеливается на предпрофильную подготовку обучающихся [348, с. 5]. Интеграция социально-гуманитарных знаний реализуется на основе модульного принципа построения учебного материала. Каждый содержательный модуль – это функциональный, логично обусловленный блок дидактически адаптированной информации, имеющей единую тематическую направленность [348, с. 6]. На ступени основного общего образования в курсе обществознания изучаются разделы: «Общество», «Человек», «Социальная сфера», «Политика», «Экономика» и «Право» [348, с. 6–26].



Изучение обществознания в старшей школе на базовом уровне направлено на достижение ряда целей: развитие личности в период ранней юности, её духовно-нравственной, правовой и политической культуры, экономического образа мышления, социального поведения; воспитание гражданской позиции юношества; освоение системы знаний об обществе и его сферах; овладение умениями получать и критически осмысливать социальную, включая экономическую и правовую информацию, из различных, в том числе неадаптированных, источников, преобразовывать её и использовать для решения учебных задач, а также для анализа и оценки жизненных ситуаций; обогащение опыта применения полученных знаний и умений в различных областях общественной жизни [349, с. 3–4]. На профильном уровне цели изучения обществознания определяют необходимость формирования у обучающихся критического мышления, позволяющего объективно воспринимать социальную информацию и уверенно ориентироваться в её потоке; способности к самоопределению и самореализации; опыта применения полученных знаний и умений как основы для осмысления первоисточников научной информации и для решения актуальных задач в сферах: гражданской и общественной деятельности, межличностных отношений, отношений между людьми разных национальностей и вероисповеданий, познавательной, коммуникативной, семейно-бытовой деятельности [350, с. 3–4]. В системе среднего общего образования обществоведческие знания структурированы по разделам: «Человек», «Человек в системе общественных отношений», «Общество как сложная динамичная система», «Экономика», «Социальные отношения», «Политика», «Правовое регулирование общественных отношений» [350, с. 17–26]. На профильном уровне основное содержание обществознания представлено разделами: «Специфика социально-гуманитарного знания», «Введение в философию», «Введение в социальную психологию», «Введение в социологию», «Введение в политологию» [350, с. 10–18].

Общеобразовательный предмет право (предметная область «Общественно-научные предметы») представлял систему среднего общего образования на базовом и профильном уровнях как самостоятельный предмет [351; 352]. Изучение права на базовом уровне было направлено на достижение следующих целей: развитие личности, нацеленное на формирование правосознания и правовой культуры, социально-правовой активности; воспитание гражданской ответственности и чувства собственного достоинства; освоение знаний об основных принципах, нормах и институтах права, возможностях правовой системы государства; овладение умениями, необходимыми для применения освоенных знаний и способов деятельности; содействие поддержанию правопорядка в обществе; формирование способности и готовности к самостоятельному принятию правовых решений, сознательному и ответственному действию в сфере отношений, урегулированных правом; формирование практических правовых компетенций [351, с. 3–4]. На профильном уровне цели изучения права расширились, ориентируя учебный процесс на формирование способности и готовности школьников к сознательному и ответственному действию в сфере отношений, урегулированных правом, в том числе к оценке явлений и событий с точки зрения соответствия закону, к самостоятельному принятию решений, правомерной реализации гражданской позиции и несению ответственности [352, с. 4].

Правоведческое знание как один из важнейших компонентов социально-гуманитарного образования личности обеспечивает возможности правовой социализации подростков. Базовое и профильное правовое обучение направлено на реализацию личностно ориентированного учебного процесса. Правовое образование создаёт теоретическую основу для применения права в различных правовых ситуациях. Содержание программы включает темы, связанные с освоением способов составления простых документов, понимания юридических текстов, получения и использования

необходимой информации, квалифицированной юридической помощи, включение учащихся к выработке и реализации правил и норм, регулирующих отношения в конкретном образовательном учреждении [351, с. 4]. Право на профильном уровне обеспечивает углублённое изучение основ юриспруденции; знакомит с особенностями профессиональной юридической деятельности, что позволит выпускнику осознанно и целенаправленно выбрать профессию и в будущем [351, с. 5].

Основные содержательные линии предмета на базовом уровне: государство, право и его институты, законотворческий процесс в государстве; Конституция как основной закон государства, политико-правовая связь человека и государства, отрасли права, правовой статус личности, обязанности человека и гражданина, их исполнение, формирование правового мышления личности [351, с. 5]. На профильном уровне: проблемы взаимосвязи права и государства, система и структура права, правотворчество и правоприменение, правоотношения, правонарушения и юридическая ответственность, право и личность (права человека), основные правовые системы современности, отраслевое право, юридическое образование [352, с. 5]. Содержательные линии на базовом уровне выстраивались в пределах разделов: «Основы теории государства и права», «Политико-правовая связь человека с государством», «Становление системы права в Луганской Народной Республике», «Права человека», «Основные конституционные права, свободы и обязанности человека и гражданина в Луганской Народной Республике», «Гражданское право», «Налоговое право», «Семейное право», «Трудовое право», «Административное право», «Уголовное право», «процессуальные правоотношения» [351, с. 10–14]. На профильном уровне в границах трёх разделов: «Теория государства и права», «Отрасли права», «Профессия и право» [352, с. 12–14].

Общеобразовательный предмет экономика (предметная область «Общественно-научные предметы») изучался в системе среднего общего образования на базовом и профильном уровнях [353; 354]. Изучение экономики на базовом уровне преследовало реализацию ряда целей: развитие гражданского образования, экономического образа мышления, потребности в получении экономических знаний; воспитание ответственности за экономические решения, уважения к труду и предпринимательской деятельности; освоение системы знаний об экономической деятельности; овладение умениями получать и критически осмысливать экономическую информацию, анализировать, систематизировать полученные данные; освоение способов познавательной, коммуникативной, практической деятельности, необходимых для участия в экономической жизни общества и государства; формирование опыта применения полученных знаний и умений для решения типичных экономических задач; освоение экономических знаний для будущей работы в качестве наёмного работника и эффективной самореализации в экономической сфере [353, с. 4]. Цели профильного образования обуславливают формирование у обучающихся представлений об экономической науке как системе теоретических и прикладных наук, особенностях её методологии и применимости экономического анализа в других гуманитарных науках; овладение приёмами работы со статистической, фактической и аналитической экономической информацией, умением оценивать и аргументировать собственную точку зрения по экономическим проблемам, различным аспектам социально-экономической политики государства [354, с. 4].

Содержание предмета интегрировано, охватывая обществознание, математику, историю, правоведение, социологию, что позволяет учащимся получать ключевые компетенции, необходимые для социализации в экономической сфере. Освоение программы по экономике включало выполнение практических работ, предусматривающих работу с источниками

экономической информации, критическое осмысление актуальной экономической информации, решение познавательных и практических задач, освоение типичных экономических ролей через участие в обучающих играх и тренингах и т. д. Основное содержание предмета на базовом и профильном уровнях структурировалось по разделам: «Основные концепции экономики», «Микроэкономика», «Макроэкономика», «Международная экономика» [353; 354].

Рассмотрев сущность общеобразовательных предметов социально-гуманитарной направленности, их целевую и предметно-содержательную специфику, установим присущие им характерные особенности, которые имеют определяющее значение для организации процесса формирования системы социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы.

Отличительной особенностью предметов социально-гуманитарной направленности является их ориентированность на формирование у обучающихся всеобъемлющего представления об обществе и месте человека в нём. Именно поэтому, с одной стороны, данные предметы предстают не изолированно, а как тесно связанные между собой, образующие единую систему социально-гуманитарных знаний, а с другой, и сами являются носителями интегрированных знаний об обществе и законах развития социального мира. Ярко выраженный интегрированный характер носят предметы Окружающий мир, обществознание, признаки интегрированности прослеживаются в учебном содержании экономики, права, дидактико-методические требования системности и целостности предъявляются к организации обучения всеобщей истории и истории Отечества.

Интегрированное содержание предметов социально-гуманитарной направленности позволяет формировать у школьников не только традиционные системные знания об обществе, но и представления на стыке предметных знаний, что развивает их познавательную активность,

эрудированность, повышает общий интеллектуальный уровень развития личности. Интегрированность содержания создаёт большие возможности для многообразия психической деятельности каждого учащегося, реализации познавательной деятельности независимо от его индивидуальных особенностей. Освоение разнообразного научного содержания в рамках единых курсов позволяет развивать у обучающихся образное (философское, этическое знание, культурология), логическое (экономическое, социологическое знание), наглядно-действенное (социологическое, политологическое знание) мышление с опорой на то или иное научное знание.

Вместе с тем, интегрированный характер предметов социально-гуманитарной направленности делает их содержание многоуровневым, сложным, требующим от обучающихся сформированных умений осваивать разные предметные системы знаний в их единстве, переключаться от одного научного знания к другому, удерживать во внимании как внутрипредметные содержательные линии, так и межпредметные. Сложность освоения интегрированного содержания, заключающего в себе ограниченное знание разных наук, заключается в том, что в таком концентрированном виде оно должно отражать в сознании учащихся истинную картину социального мира, взаимосвязь её частей. Пробелы в знаниях, бессистемное усвоение знаний искажают идею и сущность изучения социально-гуманитарных знаний в рамках предметов о целостном. Интегрированное содержание требует особого стиля изложения материала с опорой на заинтересованность учащихся в знаниях, на их детальное толкование; реализации приёмов интеграции, и главное – создание системы отношений и организации совместной деятельности учащихся, ориентированной на изучение интегрированного содержания на уровне мотивации, усвоения, рефлексии деятельности, а также готовности учащихся работать в интегрированной образовательной среде.

Отдельно остановимся на целевой ориентации [527] предметов социально-гуманитарного содержания. Иерархически цели обучения подчинены государственным целям образования – целям-ценностям государства и общества, целям образовательной системы – целям-стандартам. Именно они наряду с целями обучения, регламентируют требования к содержанию и уровню знаний учащихся. Ориентируясь на новые социальные вызовы, отражающие представление общества о человеке и гражданине, предметы социально-гуманитарной направленности концентрируются вокруг стержневых идей: развитие личности обучающихся, их воспитание и привитие традиционных духовно-нравственных ценностей, формирование системы знаний, выработка умений, выработка способности применять полученные знания и умения в практической деятельности. Целевая ориентация определяет содержательное наполнение предметов социально-гуманитарного цикла, учитывающее современные изменения в обществе, а также достижения науки. В связи с этим в последнее время наблюдается поступательное усиление содержания социально-гуманитарных предметов за счёт социологической, правоведческой, экономической проблематики, а также усиление практической направленности содержания через его ориентацию на формирование базовых социальных компетентностей, которые ориентируют обучающихся на применение полученных знаний и умений [142, с. 1].

Общеобразовательные предметы социально-гуманитарного содержания выполняют важнейшую задачу общеобразовательной системы – формирование мировоззрения современного молодого человека, позволяющего ему стать частью современного мира, утвердиться в нём, обозначить ориентиры своей будущей жизни. Согласно научно-философской трактовке, мировоззрение – это система взглядов на мир и место человека в нём, на отношение человека к миру и самому себе, а также соответствующие этим взглядам основные жизненные позиции людей, их идеалы, принципы

деятельности, ценностные ориентации [485]. Общая картина складывается в процессе воспитания, обучения и социализации человека в обществе, формируясь вокруг нескольких структурных элементов: познавательный, ценностно-нормативный, морально-волевой, практический. Современное мировоззрение человека включает в себя сумму знаний всех имеющихся наук на уровне неспециалиста, которые познаются через органы чувств, обрабатываются разумом, на основании чего человек строит свою картину мира, на неё сознательно влияет и видоизменяет её. Определённые ориентиры организации познавательной деятельности, накопление знаний о социальном мире, формирование и корректировка чувственной, ценностной основ личности, развитие способности к самостоятельным и осозанным действиям на практике – все это в потенциале заключено в предметах социально-гуманитарной направленности.

Обратим внимание на такую важнейшую характеристику предметов социально-гуманитарного цикла как их ориентированность на формирование духовно-нравственных качеств личности. Как известно, нравственность человека включает нравственные знания, нравственные убеждения и нравственную потребность. Основы знаний о нравственности закладываются в процессе изучения этических знаний, выступающих содержательной частью предметов социально-гуманитарной направленности, проблемы нравственного развития личности решаются посредством освоения философских, социологических, социально-психологических знаний. Важно подчеркнуть, что предметы социально-гуманитарного цикла призваны не только знакомить обучающихся со знаниями норм морали – теоретическая подготовка, но и формировать способность сознательно относиться к своему поведению и действиям на основе нравственных принципов поведения – практическая подготовленность. Задачей практической готовности учащихся к соблюдению нравственных принципов поведения является развитие



нравственных потребностей личности, которые становятся устойчивым фактором личности, мобилизующим её на организацию своего поведения и деятельности в соответствии с нормами морали. Содержание предметов социально-гуманитарной направленности нацелено на формирование общих, конкретных и специфических нравственных качеств. Особое внимание уделяется общим нравственным качествам таким как: верность своему Отечеству, соблюдение традиций своего народа, признание суверенности личности и неприкосновенности её достоинства, вера в неиссякаемость человеческого добра, справедливость как объективная оценка личностных качеств людей и их деятельности и др.; конкретным нравственным качествам: гражданская совесть, нравственная воля, честность, коллективизм, самообладание и др., а также специфическим: трудолюбие, скромность, ответственность, бескорыстность, великодушие и др. Задавая нравственные ориентиры, предметы социально-гуманитарного цикла содействует развитию способности обучающихся оценивать себя и общество с позиции гуманизма, гражданственности. Социально-гуманитарная подготовка обучающихся в контексте решения задач духовно-нравственного воспитания личности регламентируется примерной программой воспитания [306].

Наряду с формированием у обучающихся системы знаний предметы социально-гуманитарной направленности ориентированы на обретение умений, навыков, способов практических действий, таким образом, воплощая системно-деятельностный и компетентностный подходы [247]. Реализация практической составляющей предметов социально-гуманитарной направленности базируется на принципе первичного изучения его теоретической части с опорой на развитие познавательных умений с последующей отработкой практических умений применения знаний, способов деятельности в повседневной жизни. Практическая направленность усиливается посредством формирования у обучающихся общеучебных

умений и навыков, универсальных способов деятельности и ключевых компетенций. Приоритетными из них являются: целеполагание, информационный поиск, планирование, моделирование, структурирование, прогнозирование, составление характеристики, подготовка доклада, формулирование доказательства, анализ альтернативных ситуаций, статистических данных, ведение дискуссии, описание жизни и деятельности личности, комментирование политического высказывания, работа с цитатой, логической схемой, написание сочинения-рассуждения, составление речевого высказывания, выбор основания и критерия, достраивание, выделение следствий, владение видами публичных выступлений, исследование несложных связей и взаимосвязей, определение существенных характеристик, определение собственного отношения к явлениям современной жизни, разработка и внедрение проекта и т. д. [142, с. 1].

Результаты обучения измеряются достигнутым уровнем компетентности в семейно-бытовой сфере – выстраивание поведения сообразно нравственным и правовым нормам, активное участие в жизни семьи и решении её проблем; в сфере трудовой деятельности – быть способным самостоятельно заключать и добросовестно исполнять трудовой договор, соблюдать правила трудовой дисциплины, разумно пользоваться льготами для работников, совмещающих работу с учебной; в сфере гражданско-общественной деятельности и межличностных отношений – поступать в соответствии с нравственными и правовыми нормами, грамотно взаимодействовать с государством и важнейшими институтами гражданского общества; в сфере отношений в многонациональном и многоконфессиональном обществе – проявлять толерантность, конструктивно взаимодействовать с людьми различных национальностей и вероисповеданий; в сфере массовой коммуникации – быть способным находить, критически воспринимать необходимую социальную информацию и рекламу, передаваемую по каналам средств

массовой информации, а также на выполнение типичных социальных ролей семьянина, труженика, собственника, потребителя, гражданина.

Отметим такую особенность предметов социально-гуманитарной направленности как ориентированность на формирование трудовой мотивации обучающихся, решение профориентационной задачи. В педагогической науке профориентация рассматривается как система социально-педагогических мер, направленных на подготовку молодёжи к свободному и самостоятельному выбору профессии, призванная учитывать, как индивидуальные особенности каждой личности, так и необходимость распределения трудовых ресурсов [159, с. 7].

В содержание курсов обществознания, права, экономики включаются блоки знаний о сущности и значимости человеческой деятельности, об особенностях труда как одного из основных видов деятельности человека, о социальной структуре общества, о мире профессий, об экономике предприятия, о правовых нормах, регулирующих трудовую деятельность, о требованиях трудовой этики, о значимости трудовой деятельности для отдельного человека и общества в целом и т. д.

Среди шести основных направлений профориентационной работы в системе общего образования, описанных в педагогике (профессиональное просвещение, профессиональная диагностика, профессиональная консультация, профессиональный отбор, профессиональная адаптация, профессиональное воспитание) предметы социально-гуманитарной направленности реализуют четыре основных: профессиональное просвещение – информирование учащихся о назначении разных профессий, потребностях в кадрах, условиях труда, требованиях, предъявляемых профессией и т. д.; профессиональная диагностика – выявление интересов и способностей личности к той или иной профессии; профессиональное консультирование – оказание индивидуальной помощи в выборе профессии;

профессиональное воспитание – формирования у школьников потребности в труде и профессиональной деятельности [362, с. 68].

Отличительной особенностью предметов социально-гуманитарного цикла выступает дискуссионность их содержания, которая проявляется через смысловое изложение учебного материала, предполагающее рассмотрение определённых проблем, нахождение альтернативного решения, поиск истины, обсуждение теоретических вопросов науки и практики с целью лучшего понимания их сути. Значимость изучения материала дискуссионного характера неоспорима. Она определяется возможностями стимулирования познавательной активности обучающихся, интеллектуальной деятельности, рефлексивного мышления, а также более прочного усвоения предметного содержания за счёт актуализации ранее полученных знаний, осознания обучающимися противоречий и трудностей, связанных с обсуждаемой проблемой, творческого переосмысления возможностей применения знаний. Дискуссионность содержания позволяет решать организационно-методические задачи обучения, способствуя использованию групповых и коллективных форм работы, приёмов и методов введения в дискуссию. Она способствует формированию умений формулирования логичных мыслей, рассуждений, продуцированию решений, выстраиванию доказательств, ведения диалога, спора, выработки уважительного отношения к мнению оппонентов, воплощению конструктивной критики существующих точек зрения, демонстрированию личностной гражданской позиции.

Одной из отличительных черт предметов социально-гуманитарной направленности, определяемой, в том числе их интегративной природой, является информативность, базирующаяся на обобщении большого массива научной информации. Освоение данных предметов предполагает предоставление обучающимся обобщённого знания о современных социальных процессах, что предполагает особый путь изучения знаний –

познание обобщённого материала через глубокое проникновение в сущность отдельных явлений. Проникновение в сущность явления на основе обобщения описана в науке как феноменальная способность мыслительной деятельности усматривать в едином многообразное, в общем – единичное, закономерное в случайном, а также способность объединять предметы по сходным свойствам или связям в однородные группы, классы [379]. Основой такого обучения и, следовательно, структурирования содержания учебного материала является обобщение. В содержательно-смысловом аспекте обобщение позволяет выстраивать логику целостного содержания, обнаруживать и выделять в усваиваемых частных знаниях объединяющее их общее свойство, дающее им некоторую целостность; в операционном – способствует развитию мыслительных действий по обобщению.

Важно, что в процессе изучения предметов социально-гуманитарного содержания происходит развитие способности обучающихся к обобщению. Простейшие виды обобщения реализуются уже на уровне восприятия информации, проявляясь как константность восприятия. В процессе постижения сущности понятий развивается способность к обобщению в форме значений слов. Изучение больших массивов информации выступает как средство мыслительной деятельности, которое способствует выработке различных приёмов познавательной деятельности. В процессе изучения социально-гуманитарных знаний происходит развитие всех видов обобщения: синкретического, комплексного, понятийного. А главное, что наряду со сформированными навыками эмпирического обобщения, которое интенсивно развивается в дошкольном и младшем школьном возрасте и базируется на непосредственно наблюдаемых или переживаемых свойствах предметов и явлений, происходит активное развитие способности к теоретическому обобщению, основанное на выделении существенных связей между явлениями внешнего мира, выходящие за рамки непосредственного наблюдения и требующие применения дополнительных умственных

действий. Способность к теоретическому обобщению интенсивно формируется в подростковом и юношеском возрасте посредством активной интеллектуальной деятельности. Развитая способность к обобщению учебной информации способствует развитию мыслительных операций, таких как абстрагирование, конкретизация, сравнение.

Предметы социально-гуманитарной направленности ориентированы на широкое усвоение как общенаучных, так и конкретно научных понятий. Учебные программы предусматривают обязательное владение понятийным минимумом, что обеспечивает дальнейшее углубление и расширение знаний. Работа по усвоению понятий способствует развитию у обучающихся понятийного мышления – одного из видов мышления, который характеризуется использованием понятий и логических конструкций.

Категориально-понятийный аппарат школьного социально-гуманитарного знания имеет ряд особенностей, которые влияют на освоение предметного материала. В категориально-понятийном поле достаточно много ключевых общенаучных категорий, терминов, понятий, которые рассматриваются рядом наук и, следовательно, трактуются с разных научных позиции. Это затрудняет процесс определения сущностных характеристик социальных объектов и формулирования их смысла. Зачастую определения несут некую эмоциональность, подразумевают личностное отношение к объекту, что определяет формирование у учащихся отношения к социальному объекту, мнения о нём. Научное содержание данных терминов, понятий часто формируется на основе «донаучных» представлений, которые не всегда бывают верными. Сложность данных терминов, понятий требует кропотливой работы, часто их невозможно сформировать «в один приём». Отметим так же, что предметы социально-гуманитарной направленности вмещают большое количество терминов, понятий, предлагаемых для запоминания, что ведёт к формализму усвоения, когда учащиеся, правильно воспроизводя определения, не умеют пользоваться ими при ориентировке в

предметной действительности и решении заданий на их применение [453, с. 187].

Успешное овладение социально-гуманитарными знаниями неотделимо от формирования коммуникативной компетенции обучающихся. Коммуникативная компетенция – способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности. В её основе лежит комплекс умений, позволяющих взаимодействовать с окружающими людьми, работать в группе, знакомиться с различными социальными ролями.

Предметы социально-гуманитарной направленности не только дают знания о возможностях для коммуникации в современном обществе, но и показывают, как современные средства связи и коммуникации могут использоваться для поиска и обработки необходимой информации. Важно, что данные предметы формируют у обучающихся понимание языка массовой социальной коммуникации, позволяющее осознанно воспринимать соответствующую информацию на основе различения фактов, аргументов, оценочных суждений. Знания и умения, освоенные на уроках, помогут ученикам в будущем выстраивать общественные, коллективные и межличностные отношения, избегая или преодолевая конфликты.

Таким образом, нами рассмотрена специфика и структура современного социально-гуманитарного знания, представлена его система на уровне организации общего образования (Приложение Г). Установлено, что педагогически адаптированная система социально-гуманитарных знаний составляет ядро социально-гуманитарного образования. В системе основного и среднего общего образования социально-гуманитарные знания представлены в учебном содержании школьных предметов, к основным из которых относятся: Окружающий мир, Основы религиозных знаний (уровень начального общего образования), история, обществознание, включая право и экономику (уровни основного и среднего общего образования) и иные

предметы, учебные курсы, избираемые участниками образовательных отношений. Задачи социально-гуманитарной подготовки обучающихся решаются в системе воспитательной работы на основе программы воспитания, в системе дополнительного образования посредством факультативных программ, программ внеурочной деятельности.

Учебные предметы социально-гуманитарного цикла имеют ряд признаков и свойств, определяющих специфику организации процесса формирования социально-гуманитарных знаний: интегрированный характер, теоретизация и методологизация содержания, создание целостной концепции жизнедеятельности человека, практическая направленность, метапредметность, взаимосвязанность обучающего и развивающего характера, акцентуация социального и воспитательного потенциалов.

Полученные результаты позволили получить исходные материалы и данные для разработки педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы, а также для сопровождения процесса её внедрения в практику образования.

#### **1.4. Общетеоретическая характеристика процесса формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся**

Концептуально-теоретические взгляды на формирование знаний как процесс, реализуемый на основе принципов организации обучения, позволяют рассматривать его как сложную целостную неоднородную систему, имеющую структурную организацию и закономерно связанную с другими педагогическими процессами и действиями. Внутренняя структурность процесса формирования знаний широко признана в педагогике, однако, сама структурная организация определяется по-разному.



Рассмотрим процесс формирования знаний как функционально действующую педагогическую систему в совокупности её составляющих, а также процессов и действий, связанных с ней и её сопровождающих.

Итак, обучающая направленность процесса формирования знаний указывает на то, что в его основе лежит обоснованная в психологии и педагогике диалектическая взаимосвязь процессов обучения и учения [5; 85; 191; 445], которая заключается в целенаправленном взаимодействии педагога и обучающихся, подразумевает со стороны обучающихся активную учебно-познавательную деятельность, со стороны педагога – педагогическое управление учебно-познавательной деятельностью, базирующиеся на психолого-педагогических принципах организации и осуществления процессов усвоения и применения учебной информации.

Цель обучения состоит в овладении обучающимся знаниями, а также в развитии его способностей, реализации потенциальных возможностей. Результатами обучения считается усвоенная учебная информация, выработанные умения и навыки, компетенции, сформированные ценностные и мировоззренческие установки, а также внутренние психические и деятельностные новообразования, которые зарождаются и устойчиво проявляются в мотивационном, ценностном и смысловом планах [117]. В основе организации процесса обучения лежит деятельность педагога по реализации целей обучения, постановке и выполнению соответствующих задач, выбору стратегии, методики или технологии обучения с применением соответствующих методов и средств, отбору содержания обучения, проведению контроля устанавливаемых взаимоотношений между педагогом и обучающимися, применению средств мониторинга результативности обучающих действий. Педагогические действия, организационно-управленческие по своему характеру, составляют обучающую деятельность. Она, в свою очередь, определяется личностными и профессиональными (общетеоретическая, психологическая, предметная, дидактическая,

методическая подготовка и готовность педагога) факторами организации учебно-познавательной деятельности обучающихся и выступает важнейшим компонентом системы формирования знаний. Данный компонент является внешней стороной процесса формирования социально-гуманитарных знаний, содержит в себе организационные и управленческие начала педагогического подхода к практическому решению проблем формирования знаний.

Субъектом обучения выступает обучающийся, который в процессе учебной деятельности формируется и развивается как личность во всём разнообразии и сложности физиологических, возрастных, психических, педагогических, социальных и других проблем, которые при этом возникают. В значительной степени изменения, которые в нём происходят, обусловлены спецификой формы индивидуальной активности, направленной на усвоение учебной информации, выработку умений и навыков, а также развитие ученика и полностью зависит от его психических свойств, способностей, личностной направленности, характера, темперамента, наличия познавательных, эмоциональных, волевых психических процессов и возможностей их развития; психического состояния; возрастных особенностей, которые необходимо рассматривать в совокупности как внутренние факторы учения. Учебная деятельность определяет характер познавательной деятельности обучающегося, реализуется посредством процесса усвоения, зависит от степени обучаемости ученика, определяется и определяет его развитие. Учебная деятельность выступает вторым важнейшим компонентом системы формирования знаний и рассматривается как внутренний компонент процесса формирования знаний.

Третий компонент системы формирования знаний – процесс усвоения, который выступает процессуальной стороной процесса формирования знаний, объединяющим фактором первых двух из описанных компонентов и непосредственно нацеленным на реализацию задач формирования.

Наконец, четвёртый компонент – система социально-гуманитарных знаний, которая образуется в сознании обучающихся посредством усвоения учебной информации в процессе организованной деятельности между педагогом и обучающимися, и выступает результатом процесса формирования знаний, а также критерием её эффективности.

Опишем каждый из представленных компонентов системы формирования социально-гуманитарных знаний подробнее.

Важнейшим компонентом системы формирования знаний является обучающая деятельность педагога. Под данным понятием будем понимать особый вид профессиональной деятельности, подразумевающий реализацию комплекса мероприятий по стимулированию, организации, управлению, контролю учебной деятельности обучающихся с целью освоения ими знаний, умений, навыков, компетенций, приобретения опыта деятельности, развития творческих способностей и воспитания личности.

В педагогических работах выделяются ряд подвидов обучающей деятельности: планирование; организация учебно-познавательной деятельности; предъявление учебной информации; формирование умений, навыков, практических действий; систематизация и обобщение знаний, умений и навыков, отработка практических действий; стимулирование и мотивация личности обучаемого в процессе учебной деятельности; педагогическое диагностирование; контроль за ходом обучения, проверка и оценка усвоения содержания образования; корректировка учебного процесса; анализ обучающей деятельности и её результатов [234; 494].

Планирование – принятие управленческих решений на основе соотношения результатов педагогического анализа с поставленной целью, заключается в определении ближайшего и перспективного развития педагогической системы [80]. Основными принципами планирования являются: научность, полнота, интеграция, координация, перспективность, конкретность, регулярность, последовательность, повторность и др.

Планирование должно охватывать весь процесс совместной деятельности педагога с обучаемыми, включая анализ содержания, формулировку цели, задач, результатов, пути и средства достижения цели – методы обучения, средства, логическую последовательность изложения учебного материала и разнообразные возможности формирования системы знаний, умений, навыков, деятельности педагога и обучаемых на всех этапах [494].

Предъявление информации – вид обучающей деятельности педагога, предполагающий выступление его в роли посредника между накопленной обществом суммой знаний и обучаемыми. Передача информации в учебных целях связана с оптимальным выбором вида и формы, которые бы обеспечивали наиболее наглядное представление символических структур того или иного изучаемого объекта, процесса и явления (содержательность, удобочитаемость, экономичность, логичность, последовательность, сходность и др.) [80]. Передача учебной информации, должна соответствовать структуре дидактического процесса, проводиться в несколько этапов и на разных уровнях, что соответствует способам и уровнями усвоения содержания социально-гуманитарных предметов.

Формирование умений, навыков, практических действий – вид обучающей деятельности педагога, который связан с передачей опыта осуществления деятельности в той или иной области, уже освоенной человечеством [235].

Систематизация знаний, умений, навыков – вид деятельности педагога, направленный на выработку системы всех составляющих элементов содержания образования в соответствии со структурой научной теории (понятия, основные положения или законы, следствия и т. д.). Дидактической основой систематизации выступают закономерности усвоения учениками учебной информации и способов деятельности, отражённые в принципах систематичности, системности и последовательности в обучении [227].

Педагогическое диагностирование – вид деятельности педагога, заключающийся в установлении, по определённым показателям, состояния педагогического процесса, выявлении причин, вызвавших какие-то отклонения от запланированного (если таковые наблюдаются) и определении необходимых изменений в путях и средствах достижения результатов. Педагогическая диагностика представляет собой процесс всестороннего изучения педагогических объектов личностного и процессуального плана [130; 149]. Все процедуры диагностики служат реализации контролирующей, обучающей, воспитывающей, развивающей, стимулирующей и корректирующей функций [332].

Контроль над ходом обучения, проверка и оценка усвоения как вид деятельности педагога осуществляется в ходе наблюдения за познавательной деятельностью обучаемых и её результатами. Он позволяет сравнивать фактические и моделируемые результаты, замечать отклонения, осуществлять регулирование обучения [339]. Контроль обучения как часть дидактического процесса и дидактическая процедура ставит проблемы о функциях проверки и её содержании, видах, методах и формах контроля, об измерениях, а, значит, о критериях качества знаний, измерительных шкалах и средствах измерения, об успешности обучения и неуспеваемости учащихся.

Корректирование учебного процесса педагогом осуществляется при условии выявления причин отклонения. В обучении социально-гуманитарным предметам коррекция может быть рассмотрена, во-первых, как процесс обнаружения отклонений в ожидаемых результатах обучения и внесения изменений в процесс обучения в целях обеспечения необходимых результатов и, во-вторых, как процесс преобразования опыта обучающегося, позволяющий вывести его результаты обучения на более высокий уровень по сравнению с текущим состоянием. Педагог, учитывая ход познавательного процесса, возникшие отклонения от плана, анализирует создавшуюся ситуацию и вырабатывает тактику дальнейших действий. Регулирование

обучения обязательно является признаком неудачного планирования, оно может решать ситуативные задачи. Необходимость регулирования и коррекции обусловлена тем, что целостный педагогический процесс основан на противоречиях: с одной стороны, он стремится к организации, а с другой – к дезорганизации, обусловленной влиянием различных внешних и внутренних факторов, учесть которые заранее оказывается невозможно [494].

Анализ обучающей деятельности и её результатов является видом обучающей деятельности учителя, носящим рефлексивный характер, направленным на познание себя, своей деятельности. Он необходим для выявления отрицательных и положительных сторон деятельности, для поиска путей и средств устранения недостатков, для совершенствования своей деятельности и учебно-воспитательного процесса в целом [234].

Названные виды обучающей деятельности должны функционировать в системе и быть взаимосвязаны. Основой данной системы, обеспечивающей взаимосвязь деятельности педагога и обучаемых, а также всех компонентов процесса обучения является организация учебно-познавательной деятельности. Взаимосвязь деятельности педагога и обучающихся обеспечивается организацией деятельности последних по определению цели, планированию её достижения, осуществлению процесса усвоения знаний, умений и навыков, самоконтролю за ходом своего учения. Только данный вид обучающей деятельности педагога охватывает все составляющие её объекта (ученика как личность, его учебно-познавательную деятельность, содержание образования) и взаимосвязан с другими видами этой деятельности. Таким образом, организацию учебно-познавательной деятельности можно определить, как постоянно доминирующий вид обучающей деятельности педагога. Другие её виды могут быть ситуативно доминирующими и применяться в различных сочетаниях. Обучающая деятельность педагога наиболее эффективна, когда осуществляется определённая ориентация всех её видов на достижение необходимого

результата. При этом доминирующий вид, с одной стороны, усиливает, делает более целенаправленными другие виды обучающей деятельности педагога, с другой стороны, он усиливается сам и становится более эффективным за счёт их поддержки. Кроме того, усиливаются взаимосвязи всех других видов посредством ориентации познавательной деятельности учащихся [228, с. 47].

Вторым важнейшим компонентом системы формирования социально-гуманитарных знаний выступает учебная деятельность обучающихся.

Как известно, ещё Л. С. Выготский деятельность, направленную на учение, в ходе которой происходит формирование психических новообразований через присвоение культурно-исторического опыта, назвал учебной деятельностью [88]. Учебная деятельность, как и самостоятельная работа, являются формами целенаправленного учения, что позволило учёным структурировать теорию учебной деятельности в общей теории учения (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Й. Лингарт, А. К. Маркова, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин и др.). В соответствии с ней, учебная деятельность – это особая форма учения, направленная на овладение обобщёнными способами учебных действий и саморазвитие в процессе решения учебных задач, специально поставленных педагогом. Она нацелена на совершенствование, развитие, формирование личности обучаемого через осознанное, целенаправленное присвоение им общественного опыта [519].

В ряде педагогических работ называются основные характеристики учебной деятельности, отличающие её от других форм учения: она специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач; в ней осваиваются общие способы действий и научные понятия; в ней общие способы действия предваряют решение задач (в отличие от учения по типу проб и ошибок) [6; 176; 181]. Отвечая познавательной потребности, учебная деятельность ведёт к изменениям в субъекте учения. Являясь активной формой учения, она влечёт изменения

психических свойств и поведения обучающегося в зависимости от результатов своих собственных действий [161].

Учебная деятельность имеет определённое предметное содержание. В нём выделяется предмет учебной деятельности, средства, способы, продукт и результат. Предметом учебной деятельности является усвоение учебной информации, овладение обобщёнными способами действий, отработка приёмов и способов действий, их программ, алгоритмов, в процессе чего происходит развитие самого ученика. В качестве средств учебной деятельности выступают интеллектуальные действия (знаковые, языковые, вербальные средства), а также фоновые знания, при помощи которых структурируется индивидуальный опыт ребёнка. К способам учебной деятельности относят репродуктивные, проблемно-творческие, исследовательско-познавательные действия. Продуктом учебной деятельности выступают системное знание, новообразования в психике и поведении ученика, его индивидуальный опыт [328]. Основная линия осуществления учебной деятельности – процесс постепенной передачи выполнения отдельных компонентов деятельности педагогом обучающемуся. Результатом является овладение знаниями и способами деятельности, которые в дальнейшем позволят продолжать познание, получать какой-либо продукт.

Проблема выявления структурных компонентов учебной деятельности, определения характера их взаимодействия широко обсуждалась учёными. Разные суждения приводили А. У. Варданян и Г. А. Варданян [67], В. В. Давыдов [117; 380], И. Ломпшер и А. Коссаковски [223], В. В. Репкин [373], А. П. Усова [468; 471], Д. Б. Эльконин [519] и др. В современной литературе описывается структура учебной деятельности, включающая пять основных компонентов [161, с. 252]. Первый – мотивация. В учебной деятельности выделяют несколько групп мотивов. Подлинными для учебной деятельности являются только учебно-познавательные мотивы. Внешними



мотивами выступают долг, избегание неудач, наказание и др. Второй компонент – учебная задача, которая включает в себе то, что необходимо усвоить ученику, либо группу заданий, которые направлены на усвоение какого-либо общего способа действий (задача практической направленности). Третий компонент – учебные операции. Если учебная задача содержит в себе всё то, что помогает усвоению общих способов действий, то учебные операции – это то, с помощью чего происходит практическое усвоение того или иного заложенного в задачу способа действия. Используются общие и специфические учебные операции. Общие – это сравнение, анализ, классификация, планирование, специфические связаны с учебным предметом. По структуре учебные операции разделяют на навыки, умения. По характеру познавательной деятельности: перцептивные, мнемические, мыслительные. По функциональным аспектам: планирующие, контролирующие, исполнительские, оценочные. Четвёртый компонент – контроль. Сначала учебную деятельность контролирует педагог, затем ученики сами контролируют себя. Без самоконтроля невозможно полноценное развёртывание учебной деятельности [90]. Пятый компонент – оценка и самооценка. Обучающийся должен научиться адекватно оценивать свою работу общей оценкой – насколько правильно выполнено задание, и оценка своих действий – насколько освоен способ решения, что не отработано [162, с. 5–13].

В контексте изучения процесса формирования социально-гуманитарных знаний изучение специфики учебной деятельности должно быть нацелено на установление наиболее продуктивных форм соотношения учебной деятельности с обучающей.

Перейдём к описанию третьего компонента системы формирования социально-гуманитарных знаний – процесса усвоения, который по своей природе является сложным структурным многофакторным психолого-

педагогическим процессом. Прежде чем представить его характеристику, обратимся к вопросу о соотношении понятий «усвоение» и «формирование», которые порой отождествляются в научных работах [296]. В процессе проводимого исследования будем придерживаться мнения о том, что по отношению к знаниям корректно, в первую очередь, использовать характеристики и понятие «формирование», хотя не исключается и «усвоение». По отношению к описанию процесса передачи информации правильно использовать исключительно понятие «усвоение». Различие между формированием и усвоением аналогично тем, которые существуют между продуктивным и репродуктивным уровнями умственной деятельности, т. е. в новизне результата и структурных изменениях системы. Формирование подразумевает активное преобразование информации в знания посредством мыслительных операций. Усвоение направлено на категоризацию, классификацию новой информации и встраивание её в уже имеющуюся структуру сведений и фактов, которыми обладает человек. Передача и усвоение информации ограничивается поверхностным уровнем обработки: осмыслением или пониманием, что позволяет новым сведениям, полученным от другого человека присоединиться к уже сохранённым в памяти [224, с. 11]. Таким образом, процесс формирования знаний гораздо более широкий и глубокий, он воспроизводит процесс познания, отличается конечным результатом, что определяет специфичность его организации и управления на уровне установления учебно-обучающих действий, а также психологическом, дидактическом уровнях.

Рассмотрим процесс усвоения подробнее. При этом будем учитывать, что усвоение относится к тем процессам, которые подвергаются анализу на пересечении психологического и педагогического знаний [375]. Значит, возникает необходимость совмещения педагогического и психологического подходов к анализу процесса усвоения, организации педагогического процесса, нацеленного на усвоение и оценку его результативности.

В психологии теоретический анализ усвоения основывается на его понимании как неоднородного процесса, имеющего определённую структурную организацию [161, с. 234]. Внутренняя структурность усвоения признается всеми его исследователями, однако, сама структурная организация определяется по-разному. В историко-педагогическом аспекте проблема структурности процесса усвоения рассматривалась И. И. Ильясовим, который выделил два основных компонента усвоения: первый – получение осваиваемых знаний об объекте и действия с ними; второй – обработка, освоение знаний и действий [181, с. 76]. В педагогике широко применялась система стадийной структуры усвоения С. Л. Рубинштейна, включающая первичное ознакомление с материалом, или его восприятие в широком смысле слова, его осмысление, специальная работа с целью его закрепления, овладение материалом с получением возможности оперировать им, пользоваться им в практике [383, с. 85]. В современной науке принято считать, что впервые структуру усвоения обосновал психолог Н. Д. Левитов, который ввёл понятие «психологические компоненты усвоения» [248; 231]. Под данным понятием учёный рассматривал взаимосвязанные многогранные стороны психики учащегося, без активизации и соответствующей направленности которых обучение не достигает цели [244, с. 80]. Такими психологическими компонентами усвоения Н. Д. Левитов назвал: осознанное отношение к учению; процессы чувственного ознакомления с материалом – ощущение, восприятие, наблюдение; мышление; процессы запоминания и сохранения полученной и обработанной информации и представления, переживания того, что усваивается [244, с. 80–81]. Компоненты усвоения, выделенные Н. Д. Левитовим, были конкретизированы В. А. Крутецким. Исследователь пришёл к выводу, что каждый компонент усвоения соответствует определённому познавательному процессу, выступающим элементом усвоения – осознанное отношение к учению; чувственное, наглядное

знакомство с учебным материалом; осознание, понимание учебного материала; процессы запоминания и сохранения учебной информации в памяти [232, с. 153–157].

Таким образом, современная педагогика использует различные гипотезы объяснения внутренней структуры процесса усвоения. Их изучение показывает, что в период активного внимания учёных к проблемам усвоения, который пришёлся на середину прошлого века, в науке в целом была определена и охарактеризована структура процесса усвоения. В общем виде она представлялась как внутренняя система, состоящая из компонентов: восприятие, понимание, осмысление, закрепление, применение. Однако в последнее время появляются работы, авторы которых пытаются пересмотреть, уточнить внутреннюю структуру усвоения [155; 177; 314; 374; 389; 487]. Несогласованность взглядов учёных подтверждается и тем обстоятельством, что в разных источниках внутренняя структура усвоения терминологически обозначается как компонентность [126; 232; 248; 280; 389], этапность [79; 258; 319; 437; 493], звеньевая структура [314; 487], стадийность [82; 383] усвоения.

В работах по педагогической психологии А. И. Власовой [82], И. Ф. Демидовой [126], И. А. Зимней [161], М. В. Савчина [389] процесс усвоения учебного содержания описывается как последовательность восприятия, осмысления, запоминания, применения учебного материала на практике. Педагог С. С. Пальчесвский процесс усвоения рассматривает в системе звеньев – восприятие, осмысление и понимание, обобщение, закрепление [314, с. 193]. Психологи Л. А. Колесниченко, М. В. Артюшина, О. М. Котикова [367] и педагоги Е. И. Вишнеvский [79], И. В. Зайченко [155], М. Н. Фицула [487] к компонентам усвоения учебной информации относят: восприятие, осмысление и понимание, обобщение, закрепление, применение на практике. Можно заключить, что основные расхождения учёных во взглядах на проблему структурной организации процесса усвоения

наблюдаются вокруг таких его структурных компонентов как обобщение и применение на практике.

Роль и назначение обобщения в процессе усвоения знаний рассмотрены в трудах Е. И. Вишневого [79], С. С. Пальчевского [314], М. Н. Фицулы [487] и др. Авторы доказывают, что в ходе усвоения данный мыслительный процесс обеспечивает переход от единичного знания к общему, обеспечивает отслеживание существенных признаков предметов и явлений, их связей и отношений. На этом этапе происходит систематизация учебного материала, в основе которой – классификация фактов, явлений, процессов. Обратим внимание и на такой компонент усвоения как овладение, применение усвоенного на практике. Большинство исследователей данный компонент определяется как завершающий усвоение. Однако Н. Д. Левитов, С. С. Пальчевский вывели его из структуры усвоения. При этом Н. Д. Левитов применение усвоенной информации считал «результатом усвоения» [248], а С. С. Пальчевский отнёс его к закреплению информации, подчеркнув, что «использование знаний на практике способствует их закреплению» [314, с. 197].

Таким образом, вопреки существующим разногласиям во взглядах учёных, теория структурной организации процесса усвоения учебной информации все же оформилась. Опираясь на выверенные временем и практикой гипотезы обоснования внутренней структуры усвоения можно утверждать, что данный процесс с момента первоначального созерцания на источник информации, встречи с учебным материалом до завершения его отработки в деятельности проходит несколько этапов: восприятие – осмысление, понимание – обобщение – закрепление – овладение (применение). Принимая во внимание тот факт, что характер данного поэтапного разделения является условным, поскольку сложно определить границы мыслительных операций и процессов, участвующих в усвоении, а также невозможно представить их изолированное существование, считаем,

что выделение внутренних компонентов, функционирующих по принципу поэтапной смены и взаимодействия, позволяет более чётко представлять внутреннюю логику, специфику, сложность процесса усвоения.

Процесс усвоения начинается с восприятия учебной информации, когда обучающийся ставит перед собой цель овладеть ею, освоить её. В научных работах восприятие (от лат. *perceptio*) рассматривается как психический познавательный процесс, который основывается на ощущениях и отвечает за целостное отражение в психике человека предметов и явлений, влияющих на органы его чувств, и формирует субъективную картину мира [93; 114; 208; 265; 298; 365; 448].

Восприятие совершает процесс приёма и преобразования извне поступающей информации, получаемой обучающимся с помощью органов чувств. Основой восприятия являются ощущения. Процесс преобразования ощущений в сложный образ восприятия происходит на основе рецепторного анализа и синтеза многих ощущений, дополняется сложной аналитико-синтетической деятельностью отделов головного мозга [93, с. 136]. Эта работа происходит в пределах перцептивных фаз: нахождение (выделение объекта из общего фона раздражителей), распознавание (выделение в объекте наиболее свойственных для распознавания признаков), идентификация (отождествление объекта с образами, которые содержатся в памяти), узнавание объекта (его совпадение с образцом, который держит память, его отнесение к определённой категории объектов, установление названия) [62, с. 139]. В результате взаимосвязанной деятельности сенсорной и мыслительной систем возникает полно воспринятый образ предмета, с которым обучающийся встречается в учебной деятельности. Процесс восприятия связан с другими психическими процессами: мышлением, речью, чувствами, волей [299, с. 178]. К нему всегда подключаются двигательные компоненты: прикосновение рук, движение глаз во время восприятия конкретных предметов, проговаривание или произнесение отдельных звуков

и т. п. На ход восприятия влияют желание ученика воспринимать тот или иной предмет, осознаваемая необходимость принимать его, настойчивость [265, с. 202].

В научной литературе содержатся различные классификационные системы восприятия. По разным основаниям выделяют: зрительное, слуховое, обонятельное, кинестетическое, тактильное, вкусовое восприятие [68, с. 303], зрительно-слуховое, двигательное-зрительное, слухо-двигательное [299, с. 180], восприятие пространства, времени, движения [68, с. 303], восприятие предмета, восприятие человеком человека [448, с. 144], восприятие языка, музыки [299, с. 180], ситуативно проявляемые в учебной деятельности. Восприятие также подразделяют на произвольное, которое намерено избирается для восприятия с определённой целью и подкрепляется волевыми усилиями, и произвольное, которое зависит от особенностей окружающих предметов, не имеет конкретной цели, не подкреплено волевыми усилиями [68; 448].

О внутренней сложности восприятия свидетельствуют ряд его свойств: продуктивные – эффективность, качество, надёжность перцептивной системы, характеризующие объём, точность, полноту, скорость восприятия, и сущностные – предметность, целостность, структурность, константность, осмысленность, апперцепция, активность (избирательность) [265; 298; 299], а также иллюзия [68]. Каждое свойство определяет специфику и качество восприятия и существенно влияет на процесс усвоения учебной информации.

Таким образом, восприятие, реализуемое в учебной деятельности, – уникальный и крайне сложный процесс, направленный на учебное познание того, что оказывает влияние на обучающегося, или оказывается в поле его внимания либо деятельности.

Следующим этапом процесса усвоения является осмысление. В общем виде его можно рассматривать как активное мышление с целью переработки воспринятого. Мышление – процесс опосредованного и обобщённого

отражения человеком предметов и явлений в их существенных связях и отношениях [45; 55; 234; 296; 448; 498]. Ощущения и восприятие ведут к чувственному познанию предмета или явления, однако этого ещё недостаточно для усвоения. Познавательную активность ощущений, восприятия продолжает и развивает мышление, которое позволяет ученику выходить за пределы чувственного познания, т. е. переходить к познанию таких качеств, свойств, отношений объектов, которые непосредственно в восприятии не представлены и поэтому не замечаются учеником [298, с. 324].

Процесс учебного осмысления того, что воспринято делится на ряд этапов. Начинается он с возникающей потребности обучающегося понять, узнать, объяснить уже воспринятое. Эта потребность обуславливается умением отделять новое, неизвестное от уже известного, а также стремлением его познать, понять. На этом этапе важную роль играет интерес ученика к тому новому, что он воспринял и подметил для себя. Встретившись с нечто новым неизвестным, ученик должен поставить перед собой задачу познать, узнать его, тем самым определить предмет мышления и направление мыслительного процесса. Задачу для развёртывания мыслительной деятельности может поставить и другой человек, в учебном процессе зачастую это делает педагог [453, с. 351–352]. Следующий этап – решение поставленной задачи, что осуществляется посредством ряда умственных действий, составляющими элементами или процессами которых являются мыслительные операции: анализ [448, с. 179], синтез [298, с. 331], сравнение, абстрагирование [299, с. 226], обобщение, классификация, систематизация [66; 506].

Результаты осмысления воспринятого могут существовать в форме суждений, умозаключений [299, с. 229–231], понятий [298, с. 327], размышлений [68, с. 362]. Суждение – это форма мыслительного отражения, заключающаяся в отрицании или утверждении какого-либо факта, связи или отношения между предметами и явлениями [448, с. 180]. Истинность знаний



или суждений можно выяснить путём выявления оснований, на которых они строятся, сопоставляя их с другими суждениями, т. е. размышляя. Размышления – это ряд связанных суждений, направленных на то, чтобы выяснить истинность какой-либо мысли, доказать её или опровергнуть. В размышлении обучающийся из одних суждений выводит новые путём умозаключений [433, с. 363]. Умозаключение – это форма мышления, в которой из одного или нескольких суждений ученик выводит нечто новое обобщающего характера. Умозаключения бывают индуктивные, дедуктивные, по аналогии [298, с. 328]. Сведения, полученные в процессе мышления, фиксируются в понятиях, с помощью которых познаётся сущность предметов и явлений действительности в их существенных связях и отношениях, обобщаются их существенные признаки [437, с. 364].

Каждый человек мыслит неповторимо. Поэтому в науке определяют индивидуальные особенности мышления, проявляющиеся в процессе учения, а именно: самостоятельность – умение ставить новые задачи и решать их, не прибегая к помощи других; критичность – способность объективно оценивать позитивные и негативные аспекты предмета или явления, выявляя ценное и ложное в них; гибкость – проявляется в умении быстро менять свои действия при изменении ситуации деятельности; глубина – выражается в умении проникать в сущность сложных вопросов, раскрывать причины явлений, скрытые за наслоением несущественных проявлений, видеть проблему там, где её не видят другие; ширина – проявляется в способности охватить широкий круг вопросов, проявлении творческого мышления; последовательность – выражается в умении соблюдать логическую преемственность при формулировании суждений, и их обоснованности; скорость – способность оперативно разбираться в ситуации, быстро обосновывать правильное решение и применять его [437; 448].

Положительным результатом осмысления является понимание учебной информации. Отрицательный результат свидетельствует о том, что сущность

воспринимаемого объекта не понята. Непонятность не означает, что процесс осмысления не осуществился, скорее, указывает на его непродуктивность. Следовательно, понимание (непонимание) является компонентом мышления, обязательным условием и предпосылкой осознанного усвоения. Понимание обнаруживает и определяет скрытые (невыраженные) вопросы в проблемных ситуациях на основе использования имеющихся знаний и использования специальных приёмов [137; 158]. Мышление как акт познавательной деятельности заключается в выявлении некоторых неизвестных ранее сторон, свойств определённого воспринятого объекта с целью получения новых знаний о нём [220]. Понимание же, как компонент мышления, благодаря способности накапливать содержание информации, соотносить отражённые в сознании известные и новые сведения об объекте, способствует усвоению учебного содержания [138]. В субъектной деятельности ученика понимание может формироваться на основе трёх познавательных процедур: узнавания знакомого в новом объекте, новой ситуации; прогнозирования, выдвижения гипотез о прошлом или будущем объекта, ситуации; объединение понятных элементов в целое. На этой основе различают три формы понимания: понимание-узнавание (припоминание), понимание-гипотеза (предположение), понимание-объединение. Критерием понимания выступает сформулированная в словах мысль, отражающая знания существенных признаков предмета или явления. Умение охарактеризовать словами то, что осмысливается, свидетельствует о правильном понимании [437, с. 368].

Основными параметрами понимания выступают: глубина, выразительность, полнота и обоснованность. Полнота понимания предполагает максимальное выявление содержания усваиваемого объёма информации и определяется через соотнесение понятых учеником элементов, связей, отношений между ними и всех имеющихся в объекте элементов и связей. Выразительность понимания – это мера осмысления свойств, связей и отношений между объектами восприятия. Недостаточно выразительное

понимание называется смутным, размытым, неотчётливым, расплывчатым. Обоснованность понимания – это осознание оснований, обуславливающих уверенность в правильности понимания. Основания для уверенности формируются комплексом аргументов, которые обучающийся использует для доказательства своих предположений в процессе понимания. Недостаточная обоснованность понимания, как правило, вызывает чувство сомнения в истинности, точности понимания. Глубина понимания характеризуется степенью проникновения в сущность воспринятой информации. Глубину понимания, как правило, связывают с пониманием законов, принципов, правил, мыслей, афоризмов [221].

В соответствии со структурой процесса усвоения, следующим его этапом является обобщение. Обобщение (англ. *generalization*) – мыслительная деятельность, которая обеспечивает отображение общих и существенных признаков и свойств объектов и явлений действительности, на основе которых формулируются понятия, законы, теории, ведущие идеи [366]. Объектом учебного обобщения могут быть предметы, их свойства, события, факты, явления, процессы, связи, отношения, качества и признаки, но только те, которые в логике называют «сравниваемые понятия». Целью обобщения – прочное усвоение учебного материала на реконструктивном и творческом уровнях [314, с. 196].

Научные объяснения сущности обобщения были даны С. Л. Рубинштейном, который установил, что оно является переходом от анализа свойств предметов к выявлению взаимосвязей между этими свойствами внутри конкретного вида деятельности [383]. В современной литературе описаны различные виды обобщения, соответствующие видам мышления и применяемые в учении. Простейшие обобщения заключаются в объединении, группировке объектов на основе отдельного, случайного признака (синкретическое объединение). Более сложным считается комплексное обобщение, при котором группа объектов на разных основаниях

объединяется в единое целое. А самым сложным – такое обобщение, при котором чётко дифференцируются видовые и родовые признаки, объект включается в определённую систему понятий. Наиболее изучены в науке обобщения в форме значений слов – понятийное обобщение. В педагогике широко известен подход Б. М. Кедрова, который выделяет формально-индуктивный и содержательно-логический способы обобщения в процессе образования понятий. Формально-индуктивный способ предполагает логическое движение мысли от частных признаков к более общим, а содержательно-логический способ позволяет выводить наиболее существенные признаки рассматриваемого предмета или явления [202].

Обобщения различают по способу образования как первичное обобщение (конкретный уровень), когда оно происходит по внешним, случайными, несущественными признаками, и вторичное (концептуальный уровень), когда осуществляется по существенным и более абстрактным признакам, свойствам, отношениям [88]. С. Л. Рубинштейн проводил грань между двумя основными типами обобщения – эмпирическим и теоретическим [383, с. 380]. Основой эмпирического обобщения является сравнение внешних, непосредственно данных признаков с целью выделения главного. Оно характерно для начальных этапов познания, а потому считается одним из препятствий полноценного усвоения учебной информации. Теоретическое обобщение осуществляется на основе анализа, синтеза и движения мысли от абстрактного к конкретному с целью выделения существенных внутренних связей, определяющих его как целостную систему, после чего формируется теоретическое понятие, указывающее на принадлежность объекта к определённой группе или классу. Данный тип обобщения присущ для развитого познавательного умения.

Результативность учебного обобщения зависит от содержания учебного материала, контекста учебной ситуации, мотивов и целей ученика.

Следующим этапом процесса усвоения учебного содержания является закрепление воспринятой, мыслительно переработанной и осознанной учебной информации. Основой закрепления выступают процессы памяти. Учёные рассматривают память как психический процесс, направленный на запоминание, сохранение и воспроизведение индивидом собственного опыта, того, что он делал, воспринимал, изучал [299; 365; 427; 448; 495]. Память является важной психологической предпосылкой успешного овладения знаниями, умениями, навыками [365, с. 72]. Различают несколько основных процессов памяти, важных для освоения учебного материала: запоминание, хранение [383, с. 284], воспроизведение (узнавание) [81; 448] и забывание [298; 437].

Запоминание – образование и закрепление нового путём его совмещения с ранее приобретённым [298; 437]. Запоминание бывает произвольным и произвольным. Произвольное осуществляется без специально поставленной цели. На него влияют яркость, эмоциональная окрашенность предметов, наличие интереса. Самопроизвольно запоминается то, что связано с целью деятельности, её основным содержанием [165; 426]. Произвольное запоминание отличается от самопроизвольного уровнем волевого усилия, наличием задачи и мотива. Оно имеет целенаправленный характер, в нём используются специальные средства и приёмы запоминания. В зависимости от степени понимания учебной информации произвольное запоминание рассматривается как механическое, либо осмысленное (логическое). Механическое запоминание отличается непониманием сути. Оно является результатом многократного повторения определённой информации и приводит к формальному усвоению изучаемого. Осмысленное (логическое) запоминание опирается на понимание информации в процессе учебной работы с ней. В педагогике экспериментально установлено, что осмысленное запоминание в несколько раз продуктивнее механическое [365, с. 74].

Хранение выражается в проявлении степени сохранности объёма и содержания информации в течение длительного времени. Факторами хранения учебной информации могут быть: привлечение информации к активной деятельности, количество установленных и обновлённых смысловых связей между элементами информации, отсутствие интерференции, когда наблюдается угнетающее воздействие одной информации на другую и т. д. [437, с. 315].

Воспроизведение – один из главных процессов памяти, который является показателем прочности запоминания и одновременно следствием этого процесса [437, с. 316]. В результате воспроизведения происходит актуализация, восстановление ранее закреплённого (усвоенного) в психике путём его изъятия из долговременной памяти [35, с. 314]. Воспроизведение зависит от процессов запоминания и забывания, но имеет и свои особенности. Воспроизведение может иметь три формы: узнавание, упоминание, припоминание и воспоминание [437, с. 314–318].

Все, что обучающийся запоминает, со временем постепенно забывается. Забывание – процесс, обратный запоминанию. Оно выявляется в том, что теряется чёткость, уменьшается объём, возникают ошибки в воспроизведении учебного материала, который ранее запоминался, со временем он становится недоступным и неузнаваемым.

В зависимости от содержания того, что ученик запоминает, учёные выделяют четыре вида памяти: двигательная память – запоминание и воспроизведение осуществлённых движений; образная память помогает запомнить и воспроизвести лицо, картины природы, обустройство, музыкальные мелодии, запахи, вкусы; эмоциональная (чувственная) память сохраняет пережитые чувства; вербальная (словесно-логическая, семантическая, или смысловая [43]) память – запоминание, сохранение и воспроизведение воспринятых мыслей в словесной форме. На её основе образуется информационная база интеллекта ученика, осуществляется

большинство мыслительных действий – чтение, счёт и т. п. [448, с. 165]. Названные виды памяти взаимосвязаны, поэтому в процессе усвоения учебного материала могут участвовать два и более вида памяти.

Описанные процессы представляют собой внутреннюю структуру процесса усвоения. Завершённость структуры ведёт к овладению знаниями, выражается в умении оперировать усвоенным. Таким образом, внутренний ход процесса усвоения получает выход в практику, где на основе решения теоретических и практических задач происходит применение изучаемого учебного материала. Умение использовать усвоенную информацию С. Л. Рубинштейн называл «настоящим усвоением», что имеет двойное значение и результат: с одной стороны, способствует «выработке» соответствующих умений, навыков, а с другой – ведёт к более глубокому осмыслению и усвоению знаний, применяемых на практике [383, с. 612–613]. При этом значение процесса применения усваиваемого не столько в научении, повторении, решении чисто учебных задач, сколько в понимании значимости полученных знаний, их качеств, практико-ориентированных свойств, которые появляются во время практики, когда знания включатся в мотивационную деятельность субъекта и начинают в ней действовать. С. Л. Рубинштейн видел важность практики применения усвоенного в её способности «включать приобретённые знания и умения в жизненный контекст, где знания и умения получают совсем другие свойства». Своё убеждение он доказывал аргументом: «успешное завершение любой учебной деятельности достигается не при реализации учебных целей, а в процессе проработки данной деятельности [383, с. 614].

В психологии утвердилось мнение, что в ходе учебной деятельности для каждого из названных структурных компонентов процесса усвоения должен быть выделен особый этап учебной работы, в связи с чем в педагогике ведутся поиски принципов, теорий содержания образования,

методов, форм организации, средств обучения с учётом закономерностей и особенности каждого из структурных этапов процесса усвоения.

Перейдём к характеристике четвёртого компонента процесса формирования знаний – это сама система социально-гуманитарных знаний, которая является предметом формирования, завершает процесс формирования, выступает его результатом, является базой социально-ценностного формирования и развития личности.

В общефилософском контексте категории «знания», его основаниям и границам, способам получения посвящено научное направление – эпистемология [483]. Педагогика, педагогическая психология в рамках собственного научного поля широко используют данное понятие, уделяя особое внимание нахождению его различий с понятием «информация» [412; 428]. В разных научных источниках информация определяется как сведения, передаваемые людьми [54]; как сообщения о фактах, событиях, процессах, оформленные и передаваемые языковыми средствами [4, с. 90]; как сведения об объектах и явлениях окружающей среды, их параметрах, свойствах и состоянии, которые воспринимают информационные системы в процессе жизнедеятельности и работы» [394, с. 120]. Итак, информация – это передача в процессе взаимодействия готовых, уже кем-то сформулированных сообщений и сведений об объектах и явлениях окружающего мира, при этом возможна интерпретация фактов и событий, как переосмысленных человеком, так и тех данных, которые не используются им в жизненных ситуациях, и, следовательно, не подвергаются процессам переосмысления и включения в предыдущий опыт [224, с. 8].

В научной литературе знания определяются как проверенный общественно-исторической практикой и удостоверенный логикой результат процесса познания действительности [294 с. 39]; как форма социальной и индивидуальной памяти, свёрнутая схема деятельности и общения, результат обозначения, структурирования и осмысления объекта в процессе познания



[446 с. 51–52]. Знания являются органическим единством чувственного и рационального. На основе знаний вырабатываются умения и навыки [459]. При этом считается, что знаниями сведения становятся тогда, когда человек их структурировал, осмыслил и способен использовать в процессе решения каких-либо задач. Знание будет содержательным в том случае, если обучающиеся смогут объяснить изученные факты, выявить их взаимосвязи, сделать выводы из обоснованных положений [342; 509].

Таким образом, в процессе познания информация усваивается и перерабатывается субъектом, в результате чего формируется система знаний. Знания являются продуктом трансформации субъектом получаемой информации, который придаёт ей смысл и значение [446, с. 51–52]. Процессуально категория «знания» связана с этапами, предполагающими активное включение не просто познавательных процессов, но и, в первую очередь, мыслительных операций (аналитико-синтетических, преобразующих и творческих). При работе человека с информацией акцент делается на репродуктивность выполняемых умственных действий: восприятие, запоминание, воспроизведение. По отношению к знаниям в первую очередь, используется характеристика «формирование», хотя не исключается и «усвоение». Передача информации описывается исключительно через этапы усвоения [224, с. 10].

Научное знание выступает основой структурирования учебного знания, которое по отношению к первому является производным, и в отличие от него представляет познание уже известного или познанного. Это знания, отражающие начальную степень познания окружающего мира. Учебные знания должны быть систематизированными, взаимосвязанными, охватывать всё основное в изучаемой науке или научной области, иметь определённую логическую структуру, строится в определённой последовательности, устанавливать внутрипредметные и межпредметные связи. Учебные знания можно характеризовать по количественным и качественным критериям. К

количественному критерию относится полнота знаний, или их объём, к качественным – правильность и прочность знаний, ещё более высокий показатель – глубина знаний. На основании сказанного можно констатировать, что в силу разного уровня познавательной деятельности и отношения к учению можно обладать следующими качественно различными знаниями: правильными, полными, глубокими, прочными; правильными, неполными, прочными; правильными, непрочными. Неправильные знания не могут быть знаниями в истинном смысле этого слова.

Согласно В. И. Гинецинскому, учебное знание существует в трёх формах: в форме учебной дисциплины, в виде учебного текста, в форме учебной задачи [99]. Система учебных знаний традиционно представляется в нескольких формах: понятия и определения, отражающие ежедневную реальность и научную сферу; законы и закономерности, раскрывающие взаимосвязи между различными объектами и действиями; концепции с целостной системой научных познаний о конкретном объекте; приёмы научной работы и способы познания. Отдельно выделяются такие его формы как; опыт практической деятельности, включающий знания о методах практической деятельности; опыт творчества, обеспечивает готовность обучающегося к поиску решений новых задач, креативному преобразованию действительности; опыт взаимоотношений личности, включающий систему мотивационно-ценностных и эмоционально-волевых взаимоотношений, оценочного отношения к миру, деятельности, людям. Все формы знаний, представляющие компоненты содержания образования, имеют тесную взаимосвязь.

Существуют и другие классификационные системы учебных знаний. Понятийные знания, представляющие понятийный аппарат науки. Конструктивные знания – наборы структур, подсистем системы и взаимодействий между их элементами. Процедурные знания – методы, процедуры (алгоритмы) их реализации и идентификации.

Фактографические – количественные и качественные характеристики объектов и явлений. Метазнания – знания о порядке и правилах применения знаний. Представление знаний – процесс, конечная цель которого – представление информации (семантического смысла, значения) в виде информативных сообщений (синтаксических форм): фраз устной речи, предложений письменной речи, страниц книги, понятий справочника, объектов географической карты, мазков и персонажей картины и т. п. [212, с. 53].

О. Н. Крылова анализируя основные системные изменения, обусловленные современной ситуацией развития образования, выделяет следующую совокупность знаний, которые представляют предмет формирования системы знаний как основы для развития социально-ценностных качеств личности: информационные знания основ наук (описывают явления, законы, понятия и т. п., связаны с получением информации и формируют когнитивную основу компетентности); процедурные знания (отражают способы деятельности, характеризуют то, как явления познавать, как их использовать); оценочные знания (отражают отношения, отвечают на вопросы о смысле, роли и значении явлений); рефлексивные знания (отражают чувственное восприятие, личную мотивацию, личные ценности, самоконтроль и самооценку, предполагают отбор и интерпретацию информации, оценок, мнений, суждений) [233].

Таким образом, в ходе проведённого общетеоретического анализа процесса формирования знаний была описана его структура, выработана структурно-функциональная модель на принципах дидактической организации. Основными процессами-подсистемами формирования знаний определены: обучающая деятельность, учебная деятельность, усвоение знаний, учебное использование знаний, функциональное использование знаний. Ведущим функциональным процессом признан процесс усвоения знаний в совокупности его этапов: восприятие – осмысление, понимание –

обобщение – закрепление – применение. Дана характеристика и определены функции каждого компонента (процесса-подсистемы), описаны объективно существующие взаимосвязи между ними, показаны пути организации и управления каждым процессом.

Выделены основные признаки процесса формирования знаний, среди которых: психолого-педагогическая природа процесса, дидактичность, развивающая и воспитательная объективированность, иерархическая сложность, структурность, направленность на овладение декларативными и процедурными знаниями, организуемость и управляемость, верифицируемость и измеримость. Данная модель взята за основу создания, обоснования, внедрения и оценки эффективности педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы.

### **Выводы к первому разделу**

Анализ методологических основ формирования социально-гуманитарных знаний в педагогической теории и практике образования позволяет сделать следующие выводы:

1. Научный феномен «социально-гуманитарное познание» оформился в конце XIX в., что послужило основой для создания системы социально-гуманитарного знания, изучаемое как гуманитарными, так и социальными науками в целях познания человека и его деятельности, общества и основ его функционирования.

2. Ретроспективный анализ становления и развития педагогической теории социально-гуманитарного познания позволил выработать общую периодизацию её развития. В основу периодизации положены внутренние

факторы развития педагогической мысли и науки, определившие сущностные сдвиги в педагогической теории и кардинальные изменения в образовательной практике на разных историко-педагогических этапах развития. Теории познания и формирования социально-гуманитарных знаний в своём развитии прошли шесть периодов: философский период (III–II тыс. до н. э.) – зарождение философских представлений о процессе познания и формирования социально-гуманитарных знаний; философско-педагогический период (IV в. до н. э. – I в. н. э.) – становление теории познания и формирования социально-гуманитарных знаний в философско-педагогических учениях; общепедагогический (учебно-воспитательный) период (II–XVII вв.) – выделение педагогического направления в изучении проблемы организации познавательной деятельности, обогащение педагогических знаний и опыта по проблеме формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся; дидактический период (вторая половина XVII – XIX вв.) – развитие теории познания на основе эмпирических исследований, целенаправленное построение процесса формирования социально-гуманитарных знаний в практике обучения; экспериментальный период (вторая половина XIX в. – начало 50-х гг. XX в.) – обоснование в теории познания научно-теоретических подходов к проблеме организации познавательной деятельности, появление педагогических систем формирования социально-гуманитарных знаний; теоретико-практический (50-е гг. XIX в. – наше время) – совершенствование теории познания, поиск эффективных путей формирования социально-гуманитарных знаний. Установлено, что наиболее исчерпывающие описания проблемы формирования социально-гуманитарных знаний представлены в работах психологов и педагогов новейшего времени.

3. Общая методология осуществления теоретической и практической деятельности в целях получения научных знаний объективно-истинного характера о сущности процесса формирования знаний

представлена четырьмя уровнями: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический (технико-методический). Содержание философского уровня представляют философские учения: экзистенциализм, диалектический материализм. Принимая во внимание сложность познания социально-гуманитарных феноменов применимы философские воззрения неотомизма, неопозитивизма, прагматизма. Общенаучный уровень представлен рядом научных теорий: натуралистическая (методологический редукционизм, биологический редукционизм, этноцентризм), социологическая, психологическая, культуроцентристская теории. Конкретно-научный уровень характеризуют педагогические подходы: антропологический, системный, деятельностный, квалиметрический, личностный, аксиологический, компетентностный. Технологический уровень методологии составляют методологический аппарат, методика и техника исследования, набор процедур, инструментария, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала.

4. Понятийно-категориальный аппарат методологии определяется в русле развития идеи повышения качества социально-гуманитарного образования в целях создания основ для формирования высоконравственной личности. Базовым понятием выступает «формирование знаний», которое в дидактическом контексте рассматривается как сложная система, включающая составляющие её процессы-подсистемы и обеспечивающая целенаправленное педагогическое воздействие на обучающегося в ходе организованного обучения с целью создания условий для достижения им планируемых результатов теоретического и прикладного характера. В понятийно-категориальное поле методологии введён ряд иных важных понятий: «социально-гуманитарное знание», «социально-гуманитарное образование», «обучение», «усвоение знаний», «обучающая деятельность», «учебная деятельность», «цели обучения», «содержание образования», «дидактический инструментарий», «планируемые результаты обучения».

5. Концептуально-теоретические взгляды на формирование как процесс, реализуемый на основе принципов организации обучения, позволили выработать структурно-функциональную модель процесса формирования знаний, состоящую из процессов-подсистем: обучающая деятельность, учебная деятельность, усвоение знаний, учебное использование знаний, функциональное использование знаний. Основным процессом овладения знаниями выступает усвоение, который в деятельности реализуется в несколько этапов: восприятие – осмысление, понимание – обобщение – закрепление – применение знаний.

6. Анализ сущности процесса формирования знаний позволяет назвать его характерные признаки: психолого-педагогическая природа процесса, дидактичность, развивающая и воспитательная объективированность, иерархическая сложность, структурность, направленность на овладение декларативными и процедурными знаниями, организуемость и управляемость, верифицируемость и измеримость.

7. Современная система социально-гуманитарных знаний представлена группами философских, исторических, экономических, юридических, педагогических, психологических, социологических, политических, культурологических наук. Педагогически адаптированная система социально-гуманитарных знаний составляет ядро социально-гуманитарного образования. В системе основного и среднего общего образования социально-гуманитарные знания представлены в содержании учебных предметов, к основным из которых относятся: Окружающий мир, Основы религиозных знаний (уровень начального общего образования), история, обществознание, включая право и экономику (уровни основного и среднего общего образования) и иные предметы, учебные курсы, избираемые участниками образовательных отношений. Система социально-гуманитарного образования сопряжена с системой воспитательной работы, а также системой дополнительного образования.

8. Учебные предметы социально-гуманитарного цикла отличаются рядом особенностей, имеющих определяющее значение для организации процесса формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся: обладают интегративным или имеют интегрированный характер, ориентированы на теоретизацию и методологизацию обучения, характеризуются сближением социально-гуманитарных знаний и естествознания, имеют выраженный практический характер, обладают метапредметными характеристиками, устанавливают взаимосвязь обучения и воспитания в целях выработки у обучающихся ценностных, социально-значимых качеств, навыков социально-значимой деятельности, развивают познавательные, коммуникативные способности личности.

Рассмотрение методологических основ формирования социально-гуманитарных знаний открывает возможности для дальнейших исследований проблемы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы концептуального и прикладного характера.



## **РАЗДЕЛ 2. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

### **2.1. Сущность и теоретические основы построения педагогической системы**

Общая характеристика процесса формирования системы социально-гуманитарных знаний, которая была дана в предыдущей главе, позволяет говорить о нём как о чрезвычайно сложном психолого-педагогическом явлении, требующем научного обоснования с позиций психологической и педагогической теорий, практической реализации в системе учёта психологических, педагогических, дидактических и методических факторов. Практическое решение проблемы формирования социально-гуманитарных знаний должно осуществляться посредством системной организации, включая её реализацию на уровне определения целей обучения, конструирования содержания образования, что должно найти отражение в нормативных документах, регламентирующих образовательный процесс, организации педагогической системы обучения и её составляющих, в процессе дидактического проектирования учебного процесса, а также его методическом конструировании; на уровне организации взаимодействия субъектов образовательного процесса на основе используемой методики обучения, прогнозирования, корректировки и получения результатов усвоения. Выстроить такую систему не только эмпирически, но практически, с высокой степенью гарантированности получения результата, чрезвычайно сложно, поскольку подобная система должна учитывать возможность

взаимосвязанного функционирования значительного количества компонентов на разных системных уровнях, в том числе компонентов субъективного характера. Учитывая обозначенную сложность, считаем целесообразным обратиться к научно-педагогическому опыту по разработке и применению педагогических систем как средства решения сложных теоретических и прикладных задач педагогической деятельности.

Весь исторический путь, пройденный педагогической теорией и практикой, был процессом становления, формирования и смены педагогических систем, отличавшихся функциями, объёмом и содержанием [522]. Начиная с середины XX в. в педагогике ведутся активные разработки в области теории систем и системного подхода, однако, в первую очередь в отношении их применения в исследовании коллектива, организации воспитательной работы [197, с. 14]. Педагогическим системам обучающей направленности внимания уделялось гораздо меньше.

Изучение педагогических систем проводили отечественные исследователи: Г. Н. Александров, В. П. Беспалько, Г. А. Дмитриенко, Т. А. Ильина, Ю. А. Конаржевский, Ф. Ф. Королёв, Н. В. Кузьмина, В. С. Лазарев, В. А. Леднёв, С. А. Маврин, Г. В. Машарова, М. М. Поташник, В. П. Симонов, В. М. Соколов и др., а также зарубежные: В. Оконь, Ч. Куписевич и др.

Теоретико-методологический базис исследования педагогических систем составляют: акмеологическая теория образования Н. В. Кузьминой; психологическая теория управления педагогическими системами Б. Г. Ананьева, Е. С. Кузьмина, В. А. Якунина; психологическая концепция системогенеза учебной деятельности А. В. Карпова, Г. А. Суворовой, В. Д. Шадрикова. В основу теории создания педагогических систем, сформировавшейся как результат научных разработок В. Г. Афанасьева, И. В. Блауберга, В. В. Краевского, В. Н. Садовского, Г. П. Щедровицкого, Э. Г. Юдина и др., положен системный подход. Применимость данного

подхода определяется рядом методологических положений: целостность системы устанавливается по отношению к внешней среде, её изучение проводится в единстве со средой; свойства элементов (компонентов) системы зависят от их принадлежности к определённой системе, а свойства системы не сводятся к свойствам её элементов или их суммы; элементы системы находятся в сложных связях и взаимодействиях, среди которых выделяют наиболее существенные, системообразующие связи; совокупность элементов системы даёт представление о структуре и организации системных объектов, их взаимозависимости и взаимоподчинённости, выражает упорядоченность системы; специальным способом регулирования связей между элементами системы и, тем самым, изменений самих элементов, является управление, включающее постановку целей, выбор средств, контроль и коррекцию, анализ результатов [205, с. 330]. Системный подход в педагогике позволяет отделить и тщательно изучить каждый элемент системы в отдельности, проанализировать и сопоставить их друг с другом, объединив в целостную структуру [291].

Понятие «педагогическая система» является базовой, многофункциональной терминологической единицей категориально-понятийного аппарата педагогики, хотя наряду с ним широко применяются и другие. Отдельные понятия с ним отождествляются, либо модифицируются под него, например, «система обучения», «система воспитания», «дидактическая система», «методическая система». На наш взгляд, это понятия, различающиеся по понятийному смыслу. Если «система воспитания» и «система обучения» относительно самостоятельные, предметно выделяемые части педагогической системы, которые в своей диалектической взаимосвязи её образуют, то воспитательная, дидактическая, методическая системы – средства эффективного решения конкретных задач. Воспитательная и дидактическая, методическая системы нечто иное, как педагогическая система в динамике, они подобны педагогическому процессу. Понятия

«воспитательная система», «дидактическая система», «методическая система» выражают те доминирующие задачи, для решения которых они создаются [321].

Понятие «педагогическая система» относят к целому ряду систем, выполняющих образовательную функцию [37]. Педагогической системой является система образования в целом и педагогический процесс отдельного учебного заведения. Педагогическая деятельность коллектива, педагога, направленная на организацию целостного педагогического процесса, так же рассматривается как система. Разнородные виды педагогической деятельности, например, в отношении учебной деятельности – система внеклассного обучения, система работы предметных кружков или воспитательной деятельности – система нравственного, художественного, трудового воспитания также организуются как педагогические системы. Данное понятие, в том числе персонифицируется и используется для характеристики научной и практической деятельности выдающихся педагогов прошлого и современности. Следовательно, в масштабе педагогической сферы необходимо говорить об иерархии педагогических систем, в которой каждая из них выступает элементом или подсистемой более общей системы.

Разнородность существующих педагогических систем привело к тому, что само понятие стало употребляться в различных контекстах и смыслах. Полагаясь на мнение Б. С. Гершунского, считаем целесообразным апеллировать к весьма широкому пониманию педагогической системы, прежде всего, для общей характеристики интегративно понимаемой учебно-воспитательной, научно-педагогической, управленческой деятельности в соответствующих социальных условиях. Только при таком подходе понятию может быть придан истинный не только педагогический, но и социально-культурный смысл, подчёркивающий первостепенное значение этой системы для развития общества [98]. В таком всеобъемлющем контексте

педагогические системы имеют широкое применение. Во-первых, они используются для построения новой или развития уже существующей, но неполной теории, когда: нет достаточных знаний об объекте исследования, необходимо предсказать поведение объекта в будущем, существующие средства теории оказываются непригодными для изучения того или иного аспекта действительности, необходимо интерпретировать результаты теории в действительности, которую она описывает, необходимо установить связи между различными теориями для более полного их описания. Во-вторых, построение педагогических систем применяется для осуществления практической деятельности: при проверке научных положений и предположений, при проведении экспериментальной работы с большими объектами, при необходимости решения сложных педагогических задач, что в полной мере относится к научно-исследовательской деятельности по обоснованию и внедрению педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы.

На основе обобщения и систематизации разноплановых подходов к трактовке и рассмотрению сущности педагогической системы можно её синтезировать как вполне определённую целостность, выступающую в качестве предмета педагогической науки и объекта практики. В основу данного понятия заложены сущностные смыслы двух лексических единиц «педагогика» и «система». Обратимся к их научному толкованию.

В трактовке понятия «педагогическая система» будем исходить из самого общего понимания сущности педагогики (др.-греч. παιδαγωγική – «детовожделение», «детоведение», «искусство воспитания») – науки о воспитании и обучении человека [379], главным образом, в детско-юношеском возрасте. При этом будем принимать во внимание имеющиеся определения данного термина, которые в разные исторические периоды давали: В. И. Андреев [11], Ю. К. Бабанский [25], С. И. Гессен [307], Т. А. Ильина [179], В. В. Краевский [227], А. М. Новиков [292],

П. И. Пидкасистый [316], И. П. Подласый [339], И. И. Прокопьев [361], Е. С. Рапацевич [368; 372], В. А. Сластенин [321], И. Ф. Харламов [493] и др.

В науке существует несколько десятков различных определений системы, используемых в зависимости от контекста, области знаний и целей исследования. В словарных толкованиях система (др.-греч. σύστημα «целое, составленное из частей; соединение») – это множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которое образует определённую целостность, единство [37; 51; 53].

В ряде авторских дефиниций современное представление о системе описывается через функции, цели, сущностные свойства определённой целостности, которые вводятся в определение явно или скрыто. Обратимся к ним. Итак, система – это конечное множество функциональных элементов и отношений между ними, выделенное из среды в соответствии с определённой целью в рамках определённого временного интервала (В. Н. Сагатовский) [390; 392]; отражение в сознании исследователя свойств объектов и их отношений в решении задачи исследования, познания (Ю. И. Черняк) [504]; совокупность элементов, находящихся в таких отношениях, которые порождают интегративное свойство (Е. Б. Агошкова, Б. В. Ахлибининский) [2]; совокупность интегрированных и регулярно взаимодействующих элементов, созданная для достижения определённых целей, причём отношения между элементами определены и устойчивы, а общая производительность или функциональность системы лучше, чем у простой суммы элементов (В. К. Батоврин) [31].

В теории системной организации выделяются характеристики целостности, определяемой как система и применяемые к педагогическим системам: состоит из элементов – объектов, частей, компонентов, имеющих свойства, которые дают возможность количественного описания системы; все элементы системы связаны, связи – это то, что соединяет элементы и свойства в целое; определённый характер связи элементов в системе

позволяет говорить о её структуре, которая отражает наиболее существенные, устойчивые связи между элементами системы и их группами; иерархичность систем, любая система существует как часть системы более высокого порядка; все системы имеют связь с внешней средой; система функционирует, т. е. реализует какие-либо функции; системы возникают и исчезают, т. е. являются динамическими и процессуальными [84]. Все компоненты системы В. Н. Садовский разделил на три группы. Первую группу составляют признаки, характеризующие внутреннее строение системы: «множество», «элемент», «отношение», «связь» и др. Ко второй группе он отнёс признаки, характеризующие специфические системные свойства: «интеграция», «дифференциация», «целостность», «управление» и т. д. В третью группу ввёл признаки, характеризующие поведение системы: «среда», «состояние системы», «адаптация» [393]. В разнообразии существующих систем самыми сложными являются социальные системы – сложноупорядоченные и сложноорганизованные целостности, включающие отдельных индивидов и социальные общности, объединённых разнообразными связями и взаимоотношениями. Педагогические системы относятся к классу социальных [430, с. 7].

Таким образом, в самом общем виде целостность, обладающую социальными и системными характеристиками, разработанную и функционирующую с целью решения научной или практической задачи, относящейся к объекту изучения педагогики как науки, можно определить, как педагогическую систему. Изучать педагогическую систему – значит установить её состав, структуру, организацию её основных компонентов, определить ведущие взаимосвязи между ними, выявить внешние связи системы, определить функции и её роль среди других систем, исследовать на этой основе закономерности и тенденции развития системы [400, с. 5].

Более предметные определения педагогической системы давали педагоги-исследователи. Е. Ф. Сивашинская педагогической системой

считала совокупность взаимосвязанных компонентов, характеризующих сущность педагогической деятельности [401, с. 95]. В. П. Беспалько определил педагогическую систему как совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами [38, с. 6]. Н. В. Кузьмина характеризовала педагогическую систему как взаимосвязь структурных и функциональных элементов, подчинённых целям формирования личности, её готовности к самостоятельному, ответственному и продуктивному решению задач в последующей системе [237, с. 13–14]. Л. Ф. Спирин, М. А. Степинский, М. Л. Фрумкин всякое объединение людей, где их деятельность (познавательная, учебная, трудовая, нравственная, общественно-политическая, игровая, свободного общения, художественно-эстетическая, природоохранительная и др.) является источником педагогических целей и средством их достижения одновременно, считали педагогической системой [441]. Л. Г. Викторова педагогической системой называла упорядоченное множество взаимосвязанных компонентов, образующих целостное единство, подчинённое целям воспитания и обучения: цель, учебная информация, средства педагогической коммуникации, учащиеся, педагоги [77, с. 36]. И. В. Павлов определил педагогическую систему как сложную структуру, включающую: цели, выраженные в исходной концепции воспитания, деятельность; субъект деятельности, её организующий и в ней участвующий; рождающиеся в деятельности и общении отношения, интегрирующие субъект и некую общность; среда системы, освоенная субъектом, и управления, обеспечивающие интеграцию компонентов в целостную систему; и развитие этой системы [313, с. 5].

Анализ приведённых определений показывает, что педагогическим системам присущи основные признаки, свойственные любой социальной



системы: состав (наличие элементов), структура (взаимосвязь элементов), функция (реализация системой определённой цели). Педагогическая система строится на двух уровнях: на структурном – как совокупность элементов структуры и связей между ними и на функциональном – с описанием функциональных мест элементов в структуре педагогической системы, прояснением назначения и роли всех составляющих системы [517].

Изучением структурного уровня педагогической системы занималась Н. В. Кузьмина, которая рассматривала его как базовую характеристику педагогических систем, содержание которой отличает её от всех других, не педагогических, систем [278, с. 11–13].

Важным структурным признаком педагогической системы является наличие высокого уровня целостности как свойства системы и её интегративный результат, который является результатом функционирования системы.

Структурным признаком выступает наличие структуры взаимосвязанных и взаимодействующих элементов. Состав представляется как некое множество элементов, образующих целое. Структура – как способ связи элементов, сущность их отношений между собой. Структура педагогической системы определяется способом взаимосвязей, взаимоотношений элементов системы, обуславливает её целостность, существование педагогической системы как целого. На структурном уровне описания педагогической системы выделяются её объектный и субъектный состав. Объектный состав компонентов системы может включать цель педагогического процесса, содержание педагогической деятельности, совокупность методов, организационных форм и средств, которые исходя из цели и достигнутых промежуточных результатов, связываются в упорядоченную и стандартизированную структуру (технология). Стержневым структурным признаком педагогической системы выступает наличие цели, в постановке которой, прежде всего, находят отражение

потребности общества в обучении и воспитании детей и молодёжи. Ведущей функцией педагогической системы является формирование личности человека с социально заданными качествами. Функциональное назначение системы выступает определяющим при выборе элементов соподчинения, движения информационных потоков, способов взаимодействия между элементами [156]. Субъектный уровень педагогической системы представляет собой совокупность всех участников педагогического взаимодействия и отношений, складывающихся в процессе такого взаимодействия. Субъектами педагогической системы выступают как социальные институты и организации (школа, семья, университет, медицинское учреждение, производственное предприятие и др.), включённые в социальное пространство её функционирования и развития, так и отдельные участники педагогического процесса (обучающиеся, педагоги, родители, администрация учреждения образования, представители общественных объединений, молодёжных организаций, трудовых коллективов и т. д.) [430, с. 8]. Структура педагогической системы многообразна, при этом следует иметь в виду, что какие бы компоненты ни были связаны в социально-педагогическом целом, в каком бы виде ни выступали структура, в конечном итоге, проявляется через деятельность людей [156].

Следующий признак педагогической системы – наличие взаимодействий системы с внешней средой – открытость системы. Все педагогические системы взаимодействуют с внешней средой, непрерывно изменяющейся и оказывающей на систему постоянное воздействие и ощущающей ответное воздействие со стороны системы. Эти взаимодействия оказывают значительное влияние на уровень системной целостности и позволяют выделить подсистемы внешней среды: общественно-политическая, производственно-экономическая, социально-бытовая (семья,

двор, улица), культурная среда (просветительные учреждения), природно-экологическая [24, с. 6–9].

Функциональный уровень системы представляют его функциональные компоненты – устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности субъектов системы. Функциональный уровень педагогической системы определяет её движение, развитие, действенность, управляемость, эффективность, результативность, совершенствование, вследствие этого её устойчивость, жизнестойкость. Функциональность педагогической системы определяется рядом принципов: результативность как ведущий системообразующий фактор развития системы, саморегуляция, позволяющая обеспечить управление внутри педагогической системы, изоморфизм, на различных уровнях педагогической системы, взаимодействие отдельных элементов, направленное на достижение полезного для всей системы результата, иерархия подсистем как тип структурных отношений в сложных многоуровневых системах, системогенез, понимаемый как саморазвитие педагогической системы, необходимость удовлетворения жизненно важных потребностей всех участников, что стимулирует систему к самосовершенствованию [430, с. 10]. Функциональный уровень педагогической системы связывают с педагогическим процессом, педагогической технологией. Взаимосвязь данных компонентов педагогической деятельности выстраивают так, чтобы сама система на функциональном уровне представляла основные связи и отношения, структуру и организацию объекта, педагогический процесс объяснял, что происходит в исследуемом объекте, а педагогическая технология – как это происходит.

Одной из сложнейших задач построения педагогической системы остаётся определение её элементов (компонентов), установление соответствия элементов (компонентов) структурного и функционального уровней системы.

Концепцию компонентного строения педагогических систем на структурном уровне предложил В. П. Беспалько, считая, что внутренние свойства педагогической системы характеризуются системно-компонентным, системно-структурным, системно-функциональным и системно-интегративным аспектами. На этой основе В. П. Беспалько, а вслед за ним и Л. В. Загрекова предложили структуру педагогической системы, включающую инвариантные элементы: цели обучения, учащиеся (студенты), педагоги, содержание обучения и воспитания, средства обучения и воспитания, формы организации, педагогические процессы (собственно процессы обучения и воспитания) [38]. Каждый компонент системы выполняет определённую функцию, при этом главными компонентами являются обучающиеся (учащиеся, студенты) и педагоги как субъекты социально организованные, ставящие перед собой определённые цели и стремящиеся к их осуществлению.

Л. Ф. Спирин, М. А. Степинский, М. Л. Фрумкин в структуру педагогической системы ввели девять инвариантных компонентов: цель системы, управляющая подсистема (в частности, педагог), управляемая подсистема (в частности, воспитуемый), взаимодействия и взаимоотношения этих подсистем, содержание деятельности системы, средства, обеспечивающие работу системы, организационная форма системы, методы работы системы, продукты работы системы [440].

Структурно-функциональную систему, построенную с учётом принципа уровневой иерархизации, предложил А. В. Карпов. В структуре педагогической системы учёный выделил интегративные уровни системы, определив их структурно-содержательную наполненность. Так, метасистемный уровень: социальная среда как метасистема с определёнными средовыми факторами актуализирует необходимость выполнения социальными институтами (включая систему образования) своих функций по развитию личности, системный: система образования выполняет функции

развития личности, субсистемный включает гетерогенные системы – социокультурная среда образовательной организации, система начального / общего / высшего образования, система социального воспитания – социализация, усвоение личностью социального опыта, компонентный: совокупность структурных компонентов как базовых единиц целого, элементный: совокупность структурных составляющих, из которых образованы компоненты [200].

Целостную систему во взаимодействии структурных и функциональных компонентов педагогической системы предложила Н. В. Кузьмина, которая вначале выделила пять структурных компонентов педагогической системы, соотнеся их с функциональными: цель – проектировочный компонент; учебная информация – конструктивный; средства педагогической коммуникации – коммуникативный; учащиеся – организаторский; педагог – гностический [278 с. 13]. А позже предложила уточнённую структуру педагогической системы: цели образования – проектировочный компонент; последующая образовательная система – прогностический; состав преподавателей – гностический; учащиеся – организаторский; средства образовательной коммуникации – коммуникативный; научная и учебная информация – конструктивный; критерии оценки качества образовательной системы – оценочный компонент [237, с. 145–151].

В решении вопроса о компонентной структуре педагогической системы среди учёных нет единства взглядов. Это объясняется тем, что выбор компонентов, т. е. подсистем, может иметь различные основания, является, в известной мере, интуитивным творческим актом. С другой стороны, педагогическая система может исследоваться как в статике, так и в динамике, как педагогический процесс. Именно этот механизм вскрывает природу взаимодействия компонентов педагогической системы и является своеобразным ключом для компонентного построения системы [323, с. 158].

Необходимо также учитывать устанавливаемый способ взаимосвязей, взаимоотношений компонентов системы, степень её целостности, а также то, что вне зависимости от структуры системы, в конечном итоге, её результативность проявляется через деятельность людей. Важно принимать во внимание и то, что компоненты педагогической системы имеют разнокачественный характер. Например, в системы входят люди – педагоги и обучающиеся, материально-технические предметы, технические средства обучения, электронные машины и системы, функции, выполняемые каждым из них и т. д. [19]. Их природа, внутреннее строение, возможности – всё различно, однако, должно представлять собой системное образование [448].

Компонентная система Н. В. Кузьминой широко признана, многократно опубликована. Как методологическая идея она была положена в основание множества диссертационных работ [309, с. 50]. Большинство исследователей отмечают полноту этой модели. Однако считаем необходимым в контексте научно-исследовательского обоснования педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы проведение некоторого дополнения и уточнения, как в отношении её структурной полноты, функциональной, так и в части содержательной интерпретации некоторых компонентов, их назначения и роли.

Построение педагогической системы, установление взаимосвязи между вводимыми в неё компонентами должно проводиться на основе соблюдения законов педагогической системы. Законы дают возможность получить ёмкую сущностную информацию, выявить типы процессов, тенденций и связей, приблизиться к скрытым характеристикам создаваемой системы. Заметим при этом, что педагогические законы проявляются как вероятностные тенденции. Назовём основополагающие законы, проявляющиеся в педагогических системах. Закон саморазвития: имманентно присущие противоречия в системе вызывают её саморазвитие. Закон открытости

окружению: система не может изолировать себя от информационного обмена и предметно-практических связей с окружающей микро- и макросредой, из которой поступают позитивные и негативные воздействия на неё. Закон самосохранения: система стремится разрешить внутренние и внешние противоречия так, чтобы избежать распада и сохранить свою целостность. Закон полифункциональности: система работает в вертикальной (преемственность в этапах, организационных формах, средствах, методах и приёмах решения воспитательно-образовательных задач с элементами их обновления на каждом новом цикле развития) и горизонтальной полифункциональности (расширение содержания воспитательно-образовательной работы в структуре единства её составных частей (умственное, физическое, нравственное, эстетическое воспитание и др.)). Закон гетерогенности: в системе все люди и их отношения тождественны, и поэтому системы не поддаются уравниванию по их параметрам. Закон полного цикла и достаточности условий: система достигает цели тогда, когда налицо достаточность разрешающих условий и пройден полный цикл её деятельности (диагностика, целеполагание, планирование, реализация плана). Закон гомеостаза: система возвращается к устойчивому режиму функционирования, к постоянству своих свойств. Закон ограниченных функциональных возможностей: система «сбрасывает» ту функцию, которую по тем или иным причинам оперативно реализовать не может. Закон функциональных пределов: в любой системе налицо функциональные ограничения, пределы. Закон неповторимого педагогического авторства: педагогические системы всегда неповторимы, исключительны и носят авторский характер, отражая, прежде всего личность её руководителя. Закон взаимной адаптации: система вынуждает адаптироваться исследователя к личности воспитуемого так же, как и последнего к первому [440].

На состоянии педагогической системы, направленности и характере её изменений существенно сказывается целый ряд факторов. Чаще всего к

таким факторам относятся: социальный заказ общества на функционирование системы, отражающий актуальные, осознанные нормы деятельности, предъявленные педагогической системе социальные требования; совокупность актуальных макрофакторов социального развития; осуществляемые в данном обществе преобразования (их направленность, характер, ценностные ориентации, последствия, сказывающиеся на участниках педагогической системы); состояние и тенденции развития педагогической науки; социально-правовая оформленность и реальный статус элементов педагогической системы; преобладающие социально-психологические, профессиональные, историко-этнические, духовно-нравственные, ментальные установки и особенности участников педагогической системы и т. п. В настоящее время прослеживается устойчивая тенденция к повышению технологичности функционирования педагогической системы, возрастает роль творческого начала в действиях участников этой системы в связи с отходом от относительно схематичного, линейного понимания характера педагогического процесса, усиливается зависимость динамики системы от характера и направленности воздействия на неё внешних детерминирующих факторов, что требует их учёта при прогнозировании развития педагогической системы [294].

Остановимся на классификационных характеристиках педагогических систем. Системы делят на детерминированные и стохастические, открытые и закрытые, абстрактные и материальные, при этом в науке признаётся относительность классификации педагогических систем.

Практически любая педагогическая система является открытой, поскольку существует в обществе и всегда зависит от состояния окружающей среды, её экономического, политического, экологического и других состояний. Основные отличительные черты открытых систем: способность обмениваться со средой массой, энергией, информацией. Для открытых систем выполняется закон самоорганизации.



По состоянию функционирования системы делятся на детерминированные и стохастические. Системы, состояние которых однозначно определяется начальными значениями их параметров и может быть предсказано для любого момента времени, называются детерминированными. Стохастические системы – системы, изменения в которых носят случайный характер. Однозначно описать состояние стохастической системы в какой-то предстоящий момент времени невозможно.

На основе целеполагания различают целенаправленные или целеустремлённые системы. Среди них можно выделить системы, в которых цели задаются извне, и системы, в которых цели формируются внутри системы, что характерно для открытых, самоорганизующихся систем.

По степени сложности различают простые и сложные системы. Причём при определении сложности системы учитывают не столько её размеры, сколько сложность поведения системы. Системы, в которых основным элементом является человек, всегда представляются сложными, поскольку характеризуются самосознанием, мышлением, нетривиальным поведением.

По состоянию организованности системы разделяют на хорошо структурированные – исследователю удаётся определить все элементы системы и их взаимосвязи между собой и с целями системы в виде детерминированных (аналитических, графических) зависимостей; плохо структурированные – характеризуются некоторым набором макропараметров и закономерностей, которые выявляются на основе исследования не всего объекта или класса явлений, а путём изучения определённой выборки компонентов, характеризующих исследуемый объект или процесс; и неструктурированные (диффузные) – применяются при определении пропускной способности систем разного рода, например, при исследовании документальных потоков информации и т. п. [438].

По видовым признакам педагогические системы подразделяются на четыре вида. Первый вид – малые системы – отдельные системы обучения и воспитания, которые могут применяться конкретным педагогом и варьироваться в своей структуре в зависимости от его взгляда на пути решения поставленных целей и задач обучения. Например, педагогическая система ведения дневника наблюдений за изменениями погоды, или система ведения журнала успехов в трудовом обучении. Второй вид – средние педагогические системы – системы деятельности какого-либо отдельного учебного заведения в целом, которые сосуществуют с малыми системами и взаимосвязаны с ними. Скажем, педагогическая система рейтинга учащихся. Третий вид – большие педагогические системы – этот вид находит широкое распространение в масштабах какого-либо отдельного района или города. И, наконец, последний вид – супербольшие педагогические системы, рассматривается в масштабе целого региона, края, государства [400, с. 5].

Эффективность функционирования и развития педагогических систем находится в прямой зависимости от ряда закономерностей. К ним относят: закономерности взаимодействия части и целого для достижения целостности; интегративность, которая выявляет системообразующие, системосохраняющие факторы; коммуникативность, которая обуславливает связи системы со средой; иерархичность, позволяющая глобальную проблему разделять на более мелкие, устанавливать путь поэтапного их решения; историчность, признающая, что каждая система изменяется; самоорганизация, определяющая, что система может развиваться либо в направлении более высокого уровня иерархии и переходить на него, либо на более низкий уровень существования, в состояние упадка; эквифинальность как способность системы достигать не зависящего от времени состояния, которое не зависит от её начальных условий и определяется исключительно параметрами системы; закономерность целеобразования, формирующая зависимость цели от внешних и внутренних факторов, возможность и

необходимость сведения задачи формулирования к обобщающей цели; закономерность формирования структур целей, определяющая зависимость способа представления цели от стадии познания объекта; закономерность взаимодействия части и целого, которая обеспечивается удовлетворением целостности и интегративности системы; закономерность иерархической упорядоченности; закономерность функционирования и развития систем [438, с. 29]. В. А. Якунин одной из важнейших закономерностей развития педагогической системы называл управление, которое является критерием выделения структурных элементов системы, определяющим их взаимную общность и интеграцию. Исполнение управленческой функции определяет педагогическую технологию реализации задач применения педагогической системы посредством процессов целеполагания, прогнозирования, принятия решений, организации исполнения, коммуникации, контроля и коррекции при ведущей роли целеполагания [526].

Теоретический анализ разработанности научных основ изучения педагогических систем показывает, что им присущ ряд характеристик. Педагогические системы являются социальными, сложноорганизованными, открытыми, динамическими, развивающимися, целеустремлёнными, самоуправляющимися, стремящимися к совершенствованию, искусственными (подчиняются законам, принципам, правилам, введённым человеком), централизованными (имеют органы управления) системами.

Процесс создания педагогической системы – сложная многоступенчатая, творческая деятельность. Осуществляется она как ряд последовательно следующих друг за другом этапов, приближая разработку предстоящей деятельности от общей идеи к точно описанным конкретным действиям. Действия, выполняемые с целью создания педагогической системы, составляют процедуру педагогического проектирования. Проектирование (от лат. *projectus* – брошенный вперёд) – деятельность по созданию проекта, образа будущего предполагаемого явления.

В. И. Слободчиков различает два типа проектирования: психолого-педагогическое проектирование образовательных процессов в рамках определённого возрастного интервала: обучения как освоения способов деятельности; формирования как освоения совершённой формы действия, воспитания как взросления и социализации; и социально-педагогическое проектирование образовательных институтов и образовательной среды, в которых реализуются соответствующие процессы. Проектирование как вид педагогической деятельности представляет собой её функциональный компонент, отражающий предвидение педагогом будущего учебно-воспитательного процесса. Благодаря проектированию учебно-воспитательный процесс становится технологичным [400, с. 17]. Объектами педагогического проектирования могут быть: педагогические системы, педагогический процесс, педагогические ситуации. Далее более конкретно остановимся на процессе проектирования педагогических систем.

Проектирование педагогической системы строится при соблюдении ряда принципов, позволяющих обеспечить эффективность внедрения продукта проектирования в образовательную практику. Рассмотрим данные принципы в интерпретации И. А. Колесниковой: принцип прогностичности – обусловлен самой природой проектирования, ориентированного на будущее состояние объекта; принцип пошаговости – предполагает постепенный переход от замысла к формированию образа цели и образа действий, от него – к программе действий и её реализации; принцип нормирования – требует обязательности прохождения всех этапов создания проекта, модели в рамках регламентированных процедур; принцип обратной связи напоминает о необходимости после осуществления каждой процедуры получения информации о её результативности и корректировании действия; принцип продуктивности подчёркивает прагматичность исследовательской деятельности, обязательность её ориентации на получение результата, имеющего прикладную значимость; принцип культурной аналогии указывает

на адекватность результатов проектирования, моделирования определённым культурным образцам; принцип саморазвития предопределяет как решение одних задач и проблем приводит к постановке новых задач и проблем, стимулирующих развитие новых форм проектирования, моделирования [517], принцип человеческих приоритетов и ориентации системы на человека [448].

В качестве форм педагогического проектирования рассматривают документы, в которых описывается с разной степенью точности создание и действие педагогических систем. Самыми востребованными формами проектирования являются: концепция, мечта, план, шаблон, проект. Концепция самая применяемая форма проектирования, посредством которой излагается основная точка зрения, ведущий замысел, теоретические исходные принципы построения педагогических систем или процессов. Назначение концепции – изложить теорию в конструктивной, прикладной форме, любая концепция включает в себя только те положения, идеи, взгляды, которые возможны для практического воплощения в той или иной системе, процессе. Особая форма проектирования – мечта. Это образ, создаваемый нашим воображением, это предмет наших стремлений и инструмент познания, эмоциональная способность к проектированию будущего [34, с. 102]. План, шаблон, проект – это документ, в котором даётся перечень дел (мероприятий), порядок и место их проведения.

Процесс проектирования принято разделять на два уровня: стратегический и тактический. Стратегический уровень проектирования связан с формулированием целей, анализом объективных и субъективных условий педагогической ситуации, педагогическим прогнозом, выработкой идей и замыслов, построением логики действий. На тактическом уровне происходит конкретизация общей логики действий, их применение к ситуации [400, с. 17].

Деятельность стратегического уровня представляет собой систему действий, проводимых в несколько этапов (ступеней) проектирования. Первый этап – педагогическое моделирование (создание модели) – разработка целей (общей идеи) создания педагогической системы.

Наиболее полно, на наш взгляд, суть понятия модели как средства научного познания отражает определение Дж. Джонса: «Под моделью понимают материальную или концептуальную систему, которая, во-первых, в той или иной форме отображает, воспроизводит некоторые существенные свойства и отношения оригинала, во-вторых, в точно указанном смысле замещает его и, в-третьих, даёт новую информацию об оригинале» [128]. Как правило, модель создаётся для того, чтобы отобразить и воспроизвести наиболее существенные особенности структуры, свойств и отношений между элементами моделируемой системы [163].

Е. В. Яковлев и Н. О. Яковлева выделили основные характеристики педагогической модели: 1) моделируемый педагогический объект сам по себе рассматривается как уже достаточно сложная педагогическая система; 2) педагогическая модель сама по себе создана, чтобы заменить объект исследования, следовательно, должно быть некоторое соответствие между моделью и оригиналом; 3) модель не должна представлять собой копию оригинала, необходимо отсутствие некоторых характеристик у модели по сравнению с объектом, допустимыми различиями являются условия реализации, целевые ориентации и т. д.; 4) для модели обязательно замещение оригинала, так как метод моделирования используется чаще всего, когда появляются проблемы при работе с оригинальным объектом; 5) важной целью педагогического моделирования является получение нового знания об объекте, эта цель определяет критерии модели [525, с. 139–140].

В отношении моделирования в науке широко применяется известный философский тезис: «всё, что угодно, может быть моделью чего угодно». Однако для того чтобы потенциальная модель стала реальной, необходимо,

во-первых, подключить собственную познавательную деятельность и, во-вторых, определить, что может быть превращено в модель, а что нет. Для процесса педагогического моделирования это означает следующее: выявление системных свойств моделируемого объекта и его модели; соотнесение собственного опыта с результатами педагогического моделирования; оценку информационного приращения, полученного в результате педагогического моделирования [69].

Второй этап – педагогическое проектирование (создание проекта) – дальнейшая разработка созданной модели и доведение её до уровня практического использования. На этом этапе проводятся действия по предстоящему преобразованию педагогической действительности на основе созданной модели педагогической системы, предусматривающей принципиально новый способ решения актуальной для педагогической практики проблемы. Разработка проекта предусматривает обязательную прямую связь с реальной образовательной ситуацией и практической деятельностью исследователя. Проектирование позволяет с учётом созданной модели достаточно точно конкретизировать практические действия предстоящей деятельности: провести проблематизацию, концептуализацию, диагностику ситуации, выбрать формат внедрения проектного продукта, провести программирование и планирование хода внедрения проектного продукта [211, с. 79–115], выявить возможности применения инновационного опыта решения проблемы, спрогнозировать возможные риски реализации, определить критерии и способы оценки результатов внедрения проектируемой педагогической системы.

Третий этап – педагогическое конструирование, дальнейшая детализация проекта, приближающая его к реализации в конкретных педагогических условиях [34; 401]. Внутри данного этапа проводится ряд процедур: рефлексия по поводу замысла проекта, его хода и результатов (соответствие результата первоначальному замыслу, качество полученного

продукта, качество совместной деятельности и отношений, перспективы использования продукта и развития проекта), апробация, распространение результатов и продуктов проектной деятельности, выбор вариантов продолжения проекта [525, с. 126]. Конструирование учебной и педагогической деятельности – это уже методическая задача [448].

В научной литературе описан алгоритм действий исследователя по проектированию педагогической системы, применим его для проектирования педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы.

1. Анализ объекта проектирования предусматривает определение того, что будет проектироваться, предполагает, рассмотрение структур педагогической системы, состояние каждой из них в отдельности, а также связей между ними. В ходе анализа выясняются слабые стороны, недостатки объекта, к которому будет применяться система с точки зрения общественно-государственных и личностных требований к нему. В результате анализа выявляется противоречие, т. е. наиболее существенное несоответствие между компонентами объекта или состоянием его в целом и требованиями к нему. Именно этот проблемный объект затем будет подвергаться изменениям в ходе проектирования и реализации проекта.

2. Теоретическое обеспечение проектирования – поиск информации: об опыте деятельности подобных объектов в других местах, об опыте проектирования подобных объектов другими педагогами, о теоретических и эмпирических исследованиях влияния педагогической системы на учеников.

3. Методическое обеспечение проектирования, которое включает создание инструментария проектирования: подготовка схем, образцов документов и т. д.

4. Пространственно-временное обеспечение проектирования связано с тем, что любой проект только тогда получает реальную ценность и способен быть реализован, если при его разработке учитываются конкретное время и



определённое пространство. Реализация проекта зависит от размера учебных площадей, их оборудования, внешнего вида и др. Временное обеспечение проектирования – это соотношение проекта со временем по его объёму, т. е. вмещающейся в определённый срок деятельности, по темпу реализации, по ритму, последовательности, скорости и т. д. Каждый метод по-своему трудоёмкий, содержание также требует определённого времени для своей передачи и усвоения. Каждая форма рассчитана на определённую продолжительность.

5. Материально-техническое обеспечение определяет педагогическую технику и средства для осуществления самой деятельности по проектированию.

6. Правовое обеспечение проектирования – создание юридических основ или их учёт при разработке деятельности обучающихся и педагогов в рамках проектируемой системы. Ни один педагогический проект не может нарушить государственных законов в сфере управления образованием.

7. Выбор системообразующего фактора, необходимого для создания целостного проекта во взаимосвязи всех его составных частей. Эта процедура требует выделения главного звена, в зависимости от которого определяются все другие связи. Это ведущее звено называется системообразующим, способным объединять все другие компоненты в целостное единство.

8. Установление связей и зависимостей компонентов является центральной процедурой проектирования. Существует множество видов связей между компонентами в педагогической системе. Основные из них: связи происхождения (порождения), построения, содержания и управления.

9. Составление документа, как правило, проводится с учётом соответствующего общепринятого алгоритма, т. е. перечня обязательных разделов и их структурного построения.

10. Мысленное экспериментирование применения проекта – проигрывание в уме созданного проекта, его самопроверка. Мысленно

представляются все особенности его проявления на практике, особенности его влияния на участников, последствия этого влияния. Мысленное экспериментирование предполагает предварительную проверку поведения учащихся и педагогов в спроектированной системе, прогнозирование результата в виде предлагаемого проявления индивидуальных качеств.

11. Экспериментальная оценка проекта – обследование созданной формы проекта сторонними специалистами, а также людьми, заинтересованными в его реализации. С помощью сторонней экспертизы создаётся независимая характеристика проектируемой педагогической системы.

12. Корректировка проекта совершается после терпеливого экспериментирования и широкой экспертной оценки. Получив замечания, определив недостатки, необходимо ещё раз пересмотреть его, редактировать, исправить, дополнить.

13. Принятие решения об использовании проекта – завершающее действие проектирования. После него начинается применение спроектированной педагогической системы на практике [34, с. 107–117].

Подводя итоги вышесказанному, необходимо отметить, что в педагогической науке к настоящему моменту разработаны общая теория и частные методики создания педагогических систем для решения различных образовательных задач. Выработано, принятое нами, общее понимание педагогической системы как целостности, обладающей социальными и системными характеристиками, разработанной и функционирующей с целью решения научной или практической задачи, относящейся к объекту изучения педагогики как науки. Накопленные знания, практический опыт внедрения педагогических систем положен нами в основу создания авторской педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы. В качестве методологической идеи её построения взята широко признанная в науке структурно-

функциональная модель педагогической системы, включающая компоненты: состав (наличие элементов), внутренняя структура (взаимосвязь элементов), функция (реализация системой цели). Продуктивность создаваемой системы обеспечивает её выстраивание на двух уровнях: на структурном и функциональном. Важным структурным признаком создаваемой педагогической системы рассматриваем наличие высокого уровня целостности как свойства системы и её интегративный результат, являющийся результатом функционирования системы. В процессе дальнейшей работы было запланировано сориентировать данную модель на обучающую деятельность, в связи с чем дополнить и уточнить её как в отношении структурной и функциональной полноты, так и в части содержательной интерпретации отдельных компонентов, их назначения и роли.

## **2.2. Структура и содержание педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы**

На основе анализа и систематизации научных основ построения педагогических систем, воспроизведём поэтапную работу по созданию педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы. С целью учёта максимального количества факторов, воздействующих на качество формирования социально-гуманитарных знаний, введём в данную систему компоненты, учитывающие психологические, общепедагогические, методические составляющих учебного процесса, ориентируясь на обучающую

направленность авторской педагогической системы. В процессе её создания будем исходить из того, что она станет экспериментальным объектом.

Процедура создания педагогической системы реализована посредством многоступенчатой деятельности в несколько этапов. Первый этап – педагогическое моделирование системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы, разработка целей (общей идеи) её создания. Моделирование проведено с учётом результативности создаваемой системы: в структурной проекции для определения состава моделируемой системы, а также качества её составляющих компонентов; функциональной проекции для определения функциональных мест компонентов системы, их назначения, роли, эффективности, а также механизмов взаимодействия компонентов; и структурно-содержательной проекции для установления форм, способов, средств реализации педагогической системы на практике.

Создавая теоретизированную модель, учитывались её сложность, структурность, многоаспектность, многофункциональность, процессная природа формирования социально-гуманитарных знаний, закладывались прогнозные расчёты, связанные с практической реализацией, модель ориентировалась на нормативные требования её внедрения.

Остановимся на общей характеристике и классификации создаваемой модели педагогической системы с позиций утвердившейся в теории систематизации моделей.

В самом широком смысле данная модель необходимо отнести к моделям организации образовательного процесса. На уровне определения исследовательского объекта, для изучения которого будет создана модель, – к моделям организации учебного процесса, позволяющим понять и обосновать факторы и важные составляющие обучения, способствующие его оптимизации. Таким образом, определяем проектируемую педагогическую систему как систему обучающего характера.

Для построения модели экспериментальной системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы будем использовать приёмы абстрактного моделирования. Абстрактная модель будет являться идеальной конструкцией, построенной средствами мышления, сознания на основе опыта построения подобных педагогических систем организации обучения, а также с учётом различных факторов, влияющих на них. Относительно классификационного признака полноты, создаваемой модели, откажемся от полного моделирования, поскольку выстроить на практике педагогическую систему идентичную теоретически обоснованной модели невозможно. Будем ориентировать построение модели нашей системы на неполное моделирование, исключаящее идентичность теоретической и практической моделей, а также не будем учитывать факторы пространства и отдельные стороны реальной практики, которые не моделируются.

С точки зрения определения видовой принадлежности создаваемая модель являться динамической, учитывающей особенности изменения исследуемого объекта и схоластической, учитывающей вероятностные процессы и события. Процесс формирования знаний, как и любой другой педагогический процесс, зависит от множества случайных факторов, постоянно изменяется во времени. Это определяет необходимость применения в процессе исследования аналоговой модели, что с точки зрения внедрения и апробации представляется невозможным, поскольку данный вид моделирования рассчитан на идеальное следование созданной модельной системы, не предусматривает необходимости корректирования хода её внедрения, а значит, не позволит в процессе реализации модели на практике проследивать результаты внедрения, корректировать их в отношении динамики увеличения. В то же время, применение дискретного моделирования не позволит во времени проследить процессные изменения, возникающие в результате внедрения созданной модели. В этой ситуации

полагаем, что моделирование процесса формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы целесообразно выстраивать как дискретно-аналоговое (смешанное).

По содержательному основанию модель авторской педагогической системы будет создаваться как описательная, в тоже время, содержащая структурные компоненты в виде схем и содержательных подсхем, представляющих состав и иерархию компонентов моделируемой системы, а также функциональные, раскрывающие связи между компонентами системы, способы функционирования системы. Данная модель будет организовываться как познавательная, в то же время, ориентированная на возможность преобразования существующей педагогической практики, т. е. содержащая эвристические элементы. Модель характеризуется как «мягкая», выполняющая заданные функции по решению конкретных задач, однако, пути их решения могут быть разными в пределах заданных модельных параметров.

Обобщая наиболее рациональные моменты предложенных систем поэтапного построения педагогических моделей (А. И. Богатырёв, Л. С. Гринкруг, А. Н. Дахин, Е. С. Заир-Бек, Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев, Ю. П. Сурмин, Б. Е. Фишман, Н. О. Яковлева и др.), опишем процесс создания педагогической системы, выделив её основные этапы с учётом сложности предмета исследования – система формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы.

Начальным этапом создания авторской педагогической системы стало вхождение в процесс моделирования, которое было начато с установления проблемы, для решения которой создаётся система, обоснования необходимости выполнения системы как эффективного способа решения обозначенной проблемы. В данном случае определение проблемы исходит из практики педагогической деятельности, проявляется в противоречиях педагогической реальности, конкретных проблемных ситуациях. В самом

общем виде это: низкое качество сформированности социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы, необходимость создания эффективной системы формирования. Подтверждением важности выполнения моделирования определяется необходимостью создания авторской системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы, которая в силу сложности процесса формирования, требует совмещения в себе множества структурных и процессных подсистем, эффективное функционирование которых возможно реализовать лишь на основе создания педагогической системы.

На следующем этапе был выделен объект педагогической реальности, который является носителем сформулированной проблемы. Установлены границы анализируемого объекта, его место и роль в педагогической реальности. Накоплены достаточные знания об объекте педагогической реальности, конкретизированы функции, обеспечивающие взаимодействие рассматриваемого объекта с другими объектами педагогической практики. Определено, что непосредственным объектом педагогической реальности является учебный процесс и его организация, учитывающая особенности протекания процесса формирования социально-гуманитарных знаний.

Ограничив педагогическую реальность до границ объекта, на который будет воздействовать экспериментальная система, проведена постановка цели и задач моделирования системы, чем были определены необходимость и возможности влияния системы на педагогическую действительность, в которой выделена педагогическая проблема. А именно: создание модели педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы. Определены задачи моделирования: выделение и объяснение существующих проблем, решение которых возможно путём создания модельной системы, прогнозирование ожидаемых изменений посредством внедрения создаваемой модели,

управление системными процессами, измерение результативности применения экспериментальной системы, интерпретация полученных результатов, практическое использование модели.

Далее, в ходе осуществления моделирования, произведён выбор аппарата моделирования. С целью отбора методов, необходимых для проведения моделирования, изучения модели, её внедрения, а также измерения показателей результативности были отобраны качественные методы, среди которых: метод сценариев, метод экспертного прогнозирования, метод структуризации; графические методы: схемы, диаграммы, гистограммы, древовидные структуры.

На следующем этапе проведено абстрактное (формальное) структурно-схематическое конструирование модели педагогической системы с опорой на теоретизированную структурно-функциональную структуру, наиболее широко признанную в науке и проанализированную в предыдущем подразделе. В ходе моделирования был выдержан принцип обеспечения эффективности модели и её построения на четырёх срезах: целевом, содержательном, процессуально-деятельностном, контрольно-оценочном. В модельной системе данные срезы представлены в виде модельных блоков, которые наполняются компонентами и конкретным содержанием. А также осуществлено: определение общей логики построения модели, выделение её структурных проекций; наполнение структурных проекций определёнными компонентами, установление механизмов их взаимодействия и взаимовлияния на уровне организации и структуры модели с учётом факторов последовательности и специфичности; описание компонентов и подкомпонентов модели в логике выделенных проекций, определение характерных условий их функционирования; поиск путей установления внутренней упорядоченности компонентов модели; проверка структурной и целостной устойчивости модели, а также стабильности связей между её компонентами; выделение и обоснование критериев оценки ожидаемых



изменений, подбор методики измерений результативности создаваемой модели.

Основываясь на общей теории создания модели, выполнено педагогическое проектирование модели экспериментальной системы. По сути, реализован замысел создания модели и её доведение до уровня практического применения посредством конструирования – детализации созданного проекта модели, приближающей его использование в конкретных условиях реальными участниками образовательного процесса.

Затем проведено исследование валидности созданной структурно-схематической модели, прогнозирование адекватности, достоверности ожидаемых результатов. Учитывался тот факт, что при создании модели педагогической системы сразу оценить её валидность трудно, применена теоретическая валидизация, которая позволила выстроить вероятностные прогнозы относительно качества выстроенной модельной системы, а также стабильности получения результатов её внедрения.

Полученные результаты моделирования, конструирования и валидизации создаваемой модели педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы позволяют представить описание данной модельной системы, определить значимость каждой её структурной проекции, каждого компонента, а также механизмы их функционирования внутри модельной системы. Данное описание в части отображения введённых компонентов в создаваемую модель будем проводить на уровне структурной проекции модельной системы, описание подкомпонентов каждого структурного компонента – на уровне структурно-содержательной проекции. Структурно-содержательная проекция позволит целостно, в совокупности всех значимых компонентов, в том числе, предметно-направленных на организацию обучения социально-гуманитарным предметам, представить модель педагогической системы.

Определение функциональности введённых компонентов и подкомпонентов проведём на уровне функциональной проекции.

Приступим к описанию структурно-содержательной проекции модели авторской педагогической системы, начав с целевого структурного компонента, обоснуем включение в него ряда подкомпонентов. Данный структурный компонент выполняет проектировочные функции решения задач посредством применения экспериментальной системы, значит, отвечает первому компоненту функциональной проекции модели. Целевой компонент структурной проекции модели, как и проектировочный компонент функциональной проекции, подкомпоненты структурно-содержательной проекции, представляют целевой срез осуществления педагогической деятельности, реализуемой в рамках внедрения экспериментальной педагогической системы.

С целью установления структурной наполненности целевого компонента и определения его функциональности подробнее остановимся на структурно-содержательной проекции модели, опишем подкомпоненты, представляющие целевой структурный компонент.

Первый подкомпонент целевого компонента – социальный заказ общества. Как известно, социальный заказ, или общественный заказ – это общественная потребность, актуальная для общества в целом. [21, с. 38]. В социально-политическом плане общие требования к гражданину, его мировоззрению и морали, первостепенным общественно необходимым качествам выдвигает государство. Государственный заказ определяется нормативными правовыми документами, в первую очередь, государственными образовательными стандартами, потребностями обучающихся, ожиданиями родителей, требованиями и запросами образовательных организаций. Социальный заказ предопределяет стратегический путь развития системы образования, задаёт основные ориентиры и требования к выполнению основных задач, отражает, в том

числе, и запрос общества, государства на качество и уровень формирования знаний обучающихся. В настоящее время социальный запрос формируется в контексте происходящих дискуссий о качестве и результатах обучения. Знаниевая модель, ориентированная на усвоение и практическое применение знаний и образцов, в последние десятилетия подвергалась острой критике, а вместе с ней ставилась под сомнение необходимость организации результативной системы формирования знаний. В интерпретации заказа на образование для информационного общества модель «глубоких, прочных знаний» начала трансформироваться в модель «широких, всеохватывающих знаний». У знания свои законы и свои пространственно-временные измерения – на определённой границе слишком широкое знание теряет свой предмет, становится беспредметным, а значит, теряет своё качество как знания. Именно поэтому часто стал звучать тезис о неизбежности расширения объёма учебного материала и невозможности его систематического усвоения в полном объёме. Отрадно, что данные взгляды окончательно не утвердились ни в теории, ни в практике образования, ни в общественном сознании. Требования к качеству формирования знаний существуют, знания, по-прежнему, подлежат контролю, проверке и оценке и считаются показателем получения качественного образования. Полагаем, что тенденция к принижению роли знаниевых результатов должна быть осмыслена заново и переформулирована в иных категориях с ориентацией на организованность и качество формирования знаний в новых социальных условиях. Считаем, что социальный заказ общества должен отражать потребность обучающихся, семьи, общества, государства в обретении учениками прочными, системными знаниями, отвечающие последним достижениям науки, техники, культуры, искусства, и умениями их использования на практике. Полагаем, что ориентированность образовательной системы на уровне целеполагания на формирование прочной системы знаний как основы развития личности, её способности к

самообразованию и самореализации в современном мире, позволит целенаправленно организовать систему предметного обучения, а также сориентировать процесс обучения на получение обучающимися конкретных результатов, выражаемых в качестве формирования знаний как основы универсальности развития личности и её социально-ценностного развития.

Важным подкомпонентом целевого компонента выстраиваемой модели рассматриваем действующую педагогическую парадигму (от греч. *paradeigma* – пример, образец) как совокупность теоретических, методологических и иных установок, принятых научным педагогическим сообществом, которыми руководствуются в качестве образца (модели, стандарта) при решении существующих педагогических проблем; как определённый набор регулятивов [111, с. 104]. На основе анализа современной практики развития образовательной системы можно сделать вывод о её следовании двум основным парадигмам: формирующей (традиционной, традиционалистско-консервативной) и гуманистической (феноменологической). Формирующая парадигма, в свою очередь, проявляется в разных разновидностях, одной из которых выступает знание-ориентированный, а второй – деятельностно-ориентированный подходы к содержанию и методикам, технологиям образования. Данные парадигмы определяют подходы к выбору главной цели образования, к пониманию роли и предназначения образования в системе общественных институтов, к формированию общей и профессиональной культуры подрастающего поколения, создают основу для выбора путей решения существующих проблем практики образования, в том числе решения проблем социально-гуманитарного образования.

На стыке доминирования двух педагогических парадигм установились основные теоретические и методологические утверждения и установки, определяющие развитие современного образования: социокультурная роль образования – опережающее расширенное воспроизводство культуры,

отношение к образованию как к неотъемлемой части всей жизни человека; переход от трансляции знаний к формированию мышления и освоению действительности, что предполагает усвоение обучающимися новых способов мышления как необходимого условия борьбы с лавинообразно возрастающим потоком информации; гуманизация образования, переход от традиционной триады «знания-умения-навыки» к деятельностной триаде «деятельность-сознание-личность»; фундаментализация содержания образования и формирование у учащихся системного мышления.

Содержание новой парадигмы должно учитываться в процессе организации обучения предметам социально-гуманитарной направленности, в первую очередь в части конструирования содержания образования, выбора и применения ведущей методики, технологий обучения, а также в процессе решения задач формирования у обучающихся системы социально-гуманитарных знаний. Современная парадигма образования должна найти отображение в экспериментальной системе, а её содержание сквозными линиями отражаться во всех компонентах системы, внедрённой в практику.

Следующий подкомпонент – государственные образовательные стандарты. Под стандартом образования понимается система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала. Основными объектами стандартизации в образовании являются: его структура, содержание, объём учебной нагрузки и уровень подготовки учащихся. Нормы и требования, установленные стандартом, принимаются как эталон при оценке качества основных сторон образования [322, с. 398]. Сущность стандартов общего образования раскрывается через множество функций, среди которых, в ракурсе проводимого исследования, считаем необходимым обратить внимание на функции управления, повышения качества образования. Функция управления связана с

возможностью реорганизации существующей системы контроля и оценивания качества результатов обучения. Введение стандартов позволяет исключить стихийность в разработке системы критериев качества образования, повысить объективность и информативность контроля. Функция повышения качества образования регулирует фиксирование минимально необходимого объёма содержания образования, задаёт нижнюю допустимую границу уровня образованности. Следование образовательному стандарту, с одной стороны, унифицирует и вводит контролирующий механизм в организацию обучения, а, с другой, на этой основе открывает возможности для его совершенствования, создания вокруг обязательного ядра содержания вариативных программ, разнообразных систем и технологий обучения, которые способны привести к повышению уровня формирования социально-гуманитарных знаний. Введение данного подкомпонента в моделируемую педагогическую систему позволит сориентировать экспериментальную работу на достижение требований государственных стандартов, позволит эффективно выстроить систему определения результативности авторской системы, а также в будущем широко применять предлагаемую педагогическую систему в массовой практике обучения предметам социально-гуманитарного цикла.

Целевой компонент создаваемой модели тесно связан со следующим её компонентом – научная и учебная информация. Данный компонент соответствует содержательному срезу осуществления деятельности и включает ряд структурно-содержательных подкомпонентов – научная информация о формировании социально-гуманитарных знаний, учебные программы социально-гуманитарных предметов, учебно-методическая литература. Совокупность данных компонентов обеспечивает выполнение конструктивных функций в процессе создания и практической реализации экспериментальной системы.

Рассмотрим данный компонент в структурно-содержательной проекции и наличии указанных подкомпонентов.

Подкомпонент научная информация – это логическая информация о социально-гуманитарном постижении и формировании системы знаний, получаемая в процессе познания и адекватно отображающая общие закономерности, используется в общественно-исторической практике. Данная информация содержится в специализированных научных монографических, периодических и сериальных изданиях, в изданиях, освещающих материалы научных конференций, семинаров, выполненных грантов. Она является основанием для выработки концептуальных предпосылок создания педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы, а также выступит основой для корректировки педагогических действий в процессе внедрения экспериментальной системы, определения её эффективности.

Подкомпонент программные требования к предметам социально-гуманитарной направленности является своеобразным инструментом для реализации образовательных стандартов общего образования. Процесс реализации экспериментальной системы может осуществляться посредством примерных (типовых) учебных программ, авторских программ и рабочих программ [321]. С точки зрения построения модели нас в первую очередь интересуют примерные ( типовые) учебные программы по предметам социально-гуманитарного цикла, как документ, который детально раскрывает обязательные компоненты содержания обучения и параметры качества формирования социально-гуманитарных знаний [80]. В поле научного анализа также примерная программа воспитания [306]. Примерные программы выполняют две основные функции: информационно-методическую и организационно-планирующую. Информационно-методическая функция позволяет всем участникам образовательного процесса получить представление о целях, содержании, общей стратегии

обучения, воспитания и развития учащихся средствами предметного обучения. Организационно-планирующая функция предусматривает выделение этапов обучения, структурирование учебного материала, определение его количественных и качественных характеристик на каждом из этапов, в том числе для содержательного наполнения промежуточной аттестации учащихся [300, с. 378]. Примерные программы являются ориентиром для составления авторских учебных программ и учебников, могут использоваться при тематическом планировании учебного курса, предмета. Примерная программа определяет инвариантную (обязательную) часть учебного предмета, за пределами которого остаётся возможность авторского выбора вариативной составляющей содержания образования. Программа содержит важную информацию для постановки целей обучения и формирования знаний, определения конкретного обязательного объёма усваиваемого материала, для выборов методических средств освоения учебного содержания, что должно учитываться в процессе экспериментального построения учебного процесса по предметам социально-гуманитарной направленности.

Следующий подкомпонент – учебная литература, которая наряду с программами является важнейшим элементом содержания образования и организации процесса обучения, а также методического обеспечения, нацеленного на организацию и учёт специфики формирования социально-гуманитарных знаний. С целью формирования системы социально-гуманитарных знаний обучающихся должен использоваться весь комплекс учебной литературы: учебник, учебное пособие, наглядное пособие, практическое пособие, практикум, рабочая тетрадь, хрестоматия, альбом, атлас, самоучитель, задачник и др. [50; 102; 431]. Высокую эффективность формирования знаний может обеспечить применение учебных комплектов (учебник, учебное пособие, рабочая тетрадь, справочные издания), учебно-методических комплексов (программа, учебник, методические рекомендации



для педагога, практикум, хрестоматия, рабочая тетрадь, дидактические материалы и пособия для ученика, литература для факультативного обучения) [431, с. 51–52]. В структуре создаваемой модели описываемый подкомпонент отвечает за решение задач формирования знаний на основе следования определённым правилам. Во-первых, учебная литература должна отвечать строгому порядку размещения учебного материала, что позволяет обучающимся упорядочить и осмыслить материал [193]. Во-вторых, реализация информационной составляющей текста, обеспечивающей максимально возможное усвоение обучающимися учебного материала. В-третьих, соблюдение логической составляющей, которая связывает воедино информацию, выстраивает её в произведение, проявляется в анализе текста, синтезе, подведении читателя к выводам, идеям. В-четвертых, психологическая составляющая, обеспечивающая восприятие учебной информации, поддержание внимания, интереса, активизацию мышления, побуждающая к размышлениям. В-пятых, эстетическая составляющая, которая оценивается пропорциональностью, ритмом, соразмерностью, гармонией [102, с. 23–24]. Важнейшее значение в учебной книге играет аппарат организации усвоения, который организует практическую деятельность, отвечает за прочность формирования социально-гуманитарных знаний [431, с. 46–47].

Перейдём к описанию третьего структурного компонента модели экспериментальной системы – субъекты системы – обучающиеся. Данный компонент обеспечивает эффективность осуществления деятельности по формированию системы социально-гуманитарных знаний на процессуально-деятельностном уровне осуществления практической деятельности. В функциональной проекции модели данный структурный компонент отвечает за выполнение организаторских функций реализации педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся. Учитывая обучающую направленность создаваемой педагогической системы,

а также сущность задач, решение которых будет проведено на основе применения данной системы, будем рассматривать данный компонент в совокупности подкомпонентов, которые раскрывают возможности обучающихся в познании, усвоении учебного материала социально-гуманитарной направленности. К таким подкомпонентам относим: познавательные способности, мотивированность обучающихся, организация их самостоятельной работы.

Познавательные способности – это свойство мозга изучать и анализировать окружающую действительность, находя способы применения полученной информации на практике. От них зависит успешное овладение любым видом деятельности. Основными составляющими познавательного процесса и отвечающими за познавательные способности являются: память, чувства и ощущения, интуиция, мышление. Информация о развитии познавательных способностей обучающихся позволит педагогу, работающему в экспериментальной системе, получать первичные сведения о возможностях учащихся познавать, овладевать необходимыми знаниями, применять усвоенное в дальнейшем обучении, либо практической деятельности исходя из уровня развития отдельных характеристик памяти, чувств, интуиции, мышления. Учебно-познавательная деятельность обучающегося состоит из ряда компонентов: осознание целей и задач обучения; развитие и углубление потребностей и мотивов учебно-познавательной деятельности; осмысление темы нового материала и основных вопросов, подлежащих усвоению; восприятие, осмысление, запоминание учебного материала, применение знаний на практике и последующее повторение; проявление эмоционального отношения и волевых усилий в учебно-познавательном процессе; самоконтроль и внесение корректив в учебно-познавательную деятельность; самооценка результатов своей учебно-познавательной деятельности. Выполнение данных действий представляет собой систему деятельности обучающихся по усвоению

социально-гуманитарных знаний, что является основой формирования их системы в сознании обучающихся.

Не менее важным для реализации экспериментальной системы является учёт уровня и качества мотивированности учащихся к формированию социально-гуманитарных знаний. Как известно, мотив – это направленность учащегося на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением учащегося к ней [270]. Знание о том, что побуждает учащихся активно участвовать в познавательной деятельности, позволяет педагогу организовать как сам процесс обучения, так и процесс формирования знаний. При этом следует учитывать, что мотивация учения определяется: предлагаемой системой, образовательным учреждением, организацией учебного процесса, спецификой учебного предмета, субъектными особенностями обучающегося, субъектными особенностями педагога [441]. Основными мотивами учебной деятельности, которые влияют на формирование системы социально-гуманитарных знаний, являются: стремление ученика постигать новое, развивать свои способности, личностные качества, интерес к учебным предметам и учению, подготовка к будущей профессии, социальные ценности (ценность образования, общения в коллективе), академические успехи, ответственность за результаты учебной деятельности [453, с. 288]. Педагогической практикой выработано многообразие путей и средств, применение которых в рамках авторской системы, будет способствовать появлению устойчивых познавательных интересов к формированию социально-гуманитарных знаний: увлечённое обучение, новизна учебного материала, связь знаний с судьбами людей, их открывших, показ практического применения знаний в связи с жизненными планами и ориентациями учащихся, использование новых и нетрадиционных форм обучения, проблемное обучение, применение мультимедиа-систем, использование интерактивных компьютерных средств, демонстрация достижений обучаемых, создание ситуаций успеха, создание

соревновательных ситуаций, создание положительного микроклимата в коллективе обучающихся, доверие к обучаемому, педагогический такт и мастерство педагога; положительное отношение педагога к своему предмету, к обучаемым, гуманизация межличностных отношений и др. [8; 13;108].

Важной составляющей частью формирования социально-гуманитарных знаний является организация самостоятельной работы обучающихся, что отражается в структурно-содержательном наполнении описываемой модели. Под самостоятельной работой будем понимать любую организованную педагогом активную деятельность обучающихся, направленную на выполнение поставленной дидактической цели в специально отведённое для этого время: поиск знаний, их осмысление, закрепление, формирование и развитие умений и навыков, обобщение и систематизацию знаний [316]. В процессе внедрения экспериментальной системы допускается применение различных видов самостоятельной работы обучающихся, которые по дидактической цели можно разделить на пять групп: приобретение новых знаний, овладение умением самостоятельно приобретать знания; закрепление и уточнение знаний; выработка умения применять знания в решении учебных и практических задач; формирование умений и навыков практического характера; формирование творческого характера, умения применять знания в усложнённой ситуации. Организация самостоятельной работы включает отбор средств, форм и методов, стимулирующих познавательную активность, обеспечение условий эффективности. Успешность самостоятельной работы с целью формирования социально-гуманитарных знаний зависит от её управления, организации и руководства со стороны педагога и включает целеположение, планирование, организацию, корректировку и оценку деятельности учащихся, диагностику её результатов. Самостоятельная работа оказывает значительное влияние на глубину и прочность знаний учащихся, на развитие их познавательных способностей, на темп усвоения нового

материала и в целом на качество целостности формирования системы социально-гуманитарных знаний обучающихся.

Опишем четвёртый структурный компонент модели – субъекты системы – состав педагогов. Данный компонент, как и предыдущий, обеспечивает эффективность системы на процессуально-деятельностном уровне осуществления педагогической деятельности. В функциональной проекции предлагаемой модели он отвечает за выполнение гностических функций реализации педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы. В контексте реализации задач педагогической системы и функций данного компонента, в качестве подкомпонентов структурно-содержательной проекции предлагаемой модели будем рассматривать реализацию основных видов педагогической деятельности, управление процессом формирования знаний, диагностическую деятельность.

Первый подкомпонент – реализация основных видов педагогической деятельности. Система формирования социально-гуманитарных знаний предусматривает завершённость деятельности педагога и получение результата – сформированность знаний обучающихся на высоком уровне. В прагматичном плане процесс формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы предполагает, что педагог осуществляет следующие виды деятельности: постановка целей учебной работы, формирование потребностей учащихся в овладении изучаемым материалом, определение содержания материала, подлежащего усвоению учащимися, организация учебно-познавательной деятельности по овладению учащимися изучаемым материалом, придание учебной деятельности учащихся эмоционально-положительного характера, регулирование и контроль за учебной деятельностью учащихся, оценивание результатов деятельности обучающихся.

Реализация данных видов деятельности предполагает управление со стороны педагога, что определяет введение данного подкомпонента в структуру модели педагогической системы. Под управлением понимается деятельность, направленная на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации. Сущность управления формированием социально-гуманитарных знаний заключается в поддержании целенаправленности и организованности учебно-воспитательных процессов в создаваемой системе. Необходимость управления также исходит из структуры экспериментальной системы, компонентами которой являются цели, субъекты, реализующие эти цели, деятельность, отношения, возникающие между её участниками и объединяющее их управление, обеспечивающие единство системы. Утрата любого компонента ведёт к разрушению системы в целом. Управление необходимо ещё и потому, что обучающиеся испытывают потребность в педагогическом руководстве в силу несовершенства их опыта самостоятельной познавательной деятельности [286]. Управление учебным процессом экспериментальной системы должно регламентироваться рядом принципов: принцип демократизации и гуманизации образования, принцип научной обоснованности управления, принцип непрерывности и последовательности управленческих воздействий, принцип обеспечения единства в управлении образованием, системность и целостность в управлении, принцип оптимальности и эффективности, принцип экономической и экологической целесообразности, принцип прагматичности [271; 463]. На их основе решение общепедагогических, дидактических и методических задач проводится эффективнее. Управленческая деятельность выступает основой организации формирования социально-гуманитарных знаний, условием обеспечения её высокого качества.

Диагностическая деятельность является неотъемлемым компонентом процесса обучения, с помощью которого определяются достижение поставленных целей [17]. В контексте создания модели педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний, диагностика – это точное определение результатов процесса формирования, а также своевременное выявление, оценивание, анализ течения учебного процесса, его продуктивности, готовности учащихся к усвоению. Задачи педагогической диагностики в процессе внедрения педагогической системы сводятся к следующему: оптимизировать педагогический процесс, обеспечить, правильное определение результатов обучения, руководствуясь выбранными критериями, свести к минимуму педагогические ошибки, способствовать организации самовоспитания обучающихся и профессионального саморазвития педагогов [321; 327; 493]. В дидактико-методическом плане важным компонентом диагностирования выступает контроль, который позволит отслеживать процесс формирования знаний, а также систематическое наблюдение педагога за учениками в процессе их работы над формированием знаний. В процессе реализации педагогической системы формирования системы социально-гуманитарных знаний может применяться начальная диагностика, текущая (корректирующая) диагностика и обобщающая. В процессе формирования социально-гуманитарных знаний все три вида диагностики имеют важное значение. Начальная диагностика позволит изучить возможности учащихся по освоению учебного содержания, с тем, чтобы в дальнейшем рационально его организовать. Текущая даёт возможность отследить промежуточные результаты, выявить недостатки усвоения, скорректировать учебные и обучающие действия для повышения результативности усвоения знаний. Обобщающая – позволит педагогу на основе выявленных результатов учения спланировать обучающую деятельность с акцентированием на успехи в усвоении учебного материала, возможностей более глубокого его изучения.

Охарактеризуем следующий структурный компонент – средства образовательной коммуникации. В предлагаемой модели данный компонент отвечает коммуникативному компоненту функциональной проекции модели, реализует процессуально-деятельностные задачи осуществления деятельности по формированию системы социально-гуманитарных знаний. Ориентируясь на обучающую сущность создаваемой модели педагогической системы, будем рассматривать данный структурный компонент в функциональной проекции как отвечающий за установление коммуникативных связей между субъектами системы на основе применения дидактико-методического инструментария, который позволяет на научной основе, а также при использовании последних достижений практики, эффективно организовать учебный процесс, реализовать цели, установленные образовательными стандартами, решить задачи, определяемые учебными программами, обеспечить высокое качество формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся.

Считаем, что эффективность авторской педагогической системы может быть обеспечена посредством подкомпонентов, в совокупности создающих дидактико-методическую систему формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся:

- выбор и реализация системы обучения, устанавливающей особый путь организации процесса обучения социально-гуманитарных предметов, который в свою очередь предопределяет процессуальные характеристики обучения, выбор конкретного дидактико-методического инструментария, отвечающего особенностям обучения, задаваемые системой обучения;
- использование методики обучения, либо создание авторской методики обучения, отвечающей избранной системе обучения. В данном случае речь идёт о применении обоснованной в науке методической системы обучения предметам социально-гуманитарной направленности, либо адаптированной методической системы под условия обучения, конкретный ученический



коллектив, а также разработка и использование авторских методических средств, являющихся результатом научных поисков, творчества, желания усовершенствовать учебный процесс, применение технологий обучения [432];

– использование форм организации обучения, в соответствии с особенностями и направленностью избранной методики, а также классификационной структурой учебных занятий, отвечающей используемой методике. Наиболее эффективной в практике обучения предметов социально-гуманитарного цикла можно считать классификацию уроков по дидактическим целям, разработанную М. А. Даниловым, Б. П. Есиповым, В. А. Онищуком, Г. И. Щукиной [63, 147; 304; 518]. Допустимо применение уроков из классификационных систем С. В. Иванова (классификация на основе определения главных этапов учебного процесса) [172]; А. О. Бударного (классификация на основе определения учебных ситуаций) [63]; М. И. Махмутова (классификация на основе определения цели организации занятия) [272]; И. Н. Казанцева (классификация по содержанию, дидактическим целям и способам их проведения) [192]; И. Т. Огородникова (классификация на основании цели урока и его места в системе уроков) [301]; Д. О. Лордкипанидзе (классификация на основании определения характера педагогического процесса на уроке) [259]; П. С. Лейбенгруба (классификация уроков по признаку основной дидактической цели, зависящей от содержания и объёма усваиваемого материала) [250]; Н. Д. Тропининой (классификация уроков на основании установления соотношения классной и домашней самостоятельной работы) [148]; Е. Я. Голанта (классификация уроков, основанная на применении системного подхода) [320]; А. А. Вагина (классификация уроков, основанная на учёте объективных закономерностей процесса обучения) [66]. Эффективность формирования системы социально-гуманитарных знаний может быть обеспечена посредством применения практических работ, лабораторных работ, семинарских занятий [22; 295; 312;

462; 457], тренировочных уроков, посвящённых решению задач с помощью экспериментов, конструирования моделей, выполнения творческих работ [325, с. 225]. В предлагаемой системе каждая классификация уроков предписывает использование определённых типов уроков, отвечающих классификационной структуре [89; 450]. В свою очередь, применение конкретного типа урока обуславливает дидактическую структуру проведения урока, его методическую структуру и наполненность, применение методического инструментария;

– выбор методов обучения, с учётом применения всего арсенала дидактических методов эффективных с точки зрения формирования системы социально-гуманитарных знаний, представленных в классификациях Е. Я. Голанта (классификация методов обучения по уровню активности учащихся) [104]; М. А. Данилова, Б. П. Есипова (классификация методов обучения по дидактической цели) [123]; И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина (классификация методов обучения по характеру познавательной деятельности учащихся) [254; 409]; Ю. К. Бабанского (классификация методов обучения на основе целостного подхода к процессу обучения) [26]; М. И. Махмутова (бинарная классификация методов обучения, основанная на сочетании способов деятельности педагога и учащихся) [272]; П. В. Горы (классификация методов обучения по способам преподавания и учения) [107]; С.Г. Шаповаленко (классификация, основанная на четырёх признаках – логико-содержательном, источниковом, процессуальном и организационно-управленческом) [508]; Н. В. Андреевской, А. А. Вагина, П. С. Лейбенгруба (классификация методов обучения в соответствии с источниками приобретения знаний) [66; 250] и др. Функциональной частью метода являются приёмы обучения – элемент метода, его составная часть, разовое действие, отдельный шаг в реализации метода или модификация метода в том случае, когда метод небольшой по объёму или простой по структуре [332, с. 319]. В процессе формирования системы социально-гуманитарных

знаний могут применяться разнообразные приёмы. Их классификация предложена Н. М. Верзилиным и В. М. Корсунской [76];

– выбор средств обучения – объектов, из всех созданных человеком, а также предметов природы, используемых в учебном процессе в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности педагога, и обучающихся для достижения поставленных целей обучения, обеспечения качества формирования социально-гуманитарных знаний. Выработанные в дидактике классификации средств обучения, разработанные П. И. Пидкасистым [355], В. А. Сластениным [416], А.Е. Дмитриевой, Ю. А. Дмитриевым [136], В. Оконем [303], А. В. Хуторским [498], Т. В. Габай [90], С. Г. Шаповаленко [508] позволяют говорить о возможности использования значительного арсенала средств обучения, участвующих в формировании социально-гуманитарных знаний на основе применения экспериментальной педагогической системы;

– выбор видов учебной деятельности, которые выступают определёнными способами организации деятельности обучающихся, отличающиеся характеристиками взаимодействия ученика с другими участниками учебного процесса. К видам учебной деятельности, которые могут применяться в процессе экспериментальной деятельности по формированию социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы, относятся: парная деятельность, групповая, коллективная, индивидуально-обособленная [89; 23; 457; 462];

– организация процесса усвоения социально-гуманитарных знаний, которая включает методическую работу педагога, проводимую на основе использования методических средств обучения, обеспечивающих работу психических процессов и учебных действий учащихся проводимых в целях усвоения социально-гуманитарных знаний. Данная работа включает в себе несколько линий дидактико-методической деятельности, отвечающих за организацию восприятия учебной информации; организацию понимания

информации; сопровождение процесса осмысления учебного материала; организацию запоминания учебной информации социально-гуманитарной направленности; организацию обобщения учебного материала; практическое применение усвоенных знаний; организацию усвоения социально-гуманитарных знаний в процессе самостоятельной работы обучающихся. Данный подкомпонент модели является значимым, напрямую отвечающим за процесс усвоения социально-гуманитарных знаний, однако, находящийся в зависимости от других, уже описанных подкомпонентов, которые создают основу для его дееспособности и эффективного осуществления, что выявляется в сформированности системы социально-гуманитарных знаний у обучающихся.

Следующий структурный компонент модели – критерии оценки качества системы, отвечающий и выполняющий оценочную функцию экспериментальной системы. Компонент реализует контрольно-оценочный срез осуществления педагогической деятельности по формированию системы социально-гуманитарных знаний обучающихся в рамках предлагаемой педагогической системы. В процессе реализации создаваемой модели педагогической системы данный компонент содержательно состоит из контрольно-регулятивного и оценочно-результативного подкомпонентов.

Контрольно-регулятивный подкомпонент позволит диагностично на каждом этапе экспериментальной работы определять цели, объём формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся, проводить корректировку внедрения педагогической системы, разрабатывать материалы для объективного контроля качества формирования социально-гуманитарных знаний на всех этапах обучения, использовать данную информацию для обучения учащихся самоанализу, самооценке эффективности своего учения. А также определить проблемы и пробелы в обучении, скорректировать процесс обучения, т. е. провести восполнение пробелов знаний, дополнение,

внесение изменений в методику обучения, планирование последующего обучения, выработку мер по предупреждению неуспеваемости.

Оценочно-результативный подкомпонент позволит в целом определить уровень сформированности знаний обучающимися в результате апробации экспериментальной педагогической системы. Контроль и оценка результативности будет заключаться в выявлении уровня сформированности социально-гуманитарных знаний обучаемых, который должен соответствовать образовательному стандарту и учебным программам по социально-гуманитарным предметам. Основной целью проведения данной деятельности является своевременное выявление, оценивание и анализ течения учебного процесса в связи с его продуктивностью, определение качества получаемого результата – глубина и прочность сформированности социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы. В ходе экспериментальной работы оценочно-результативные процедуры будут проводиться на основе выделенных и обоснованных критериев, показателей, отражающих критериальные требования сформированности социально-гуманитарных знаний обучающихся, индикаторов, представляющих определённые величины формирования, а также уровней сформированности знаний.

В процессе оценки эффективности экспериментальной системы будут применяться разработанные в педагогике системы выявления, измерения и оценки уровня сформированности у обучающихся знаний и умений. Их авторами являются: С. И. Архангельский [20], В. П. Беспалько [37], Б. Блум и Д. Кратволь [529], О. Е. Лебедев [247], И. Я. Лернер [254], В. Н. Максимова [267], А. М. Новиков [292], И. Я. Конфедератов [219], М. Н. Скаткин [409], Ю. Г. Фокин и М. М. Корзун [488] и др.

Наконец, перейдём к описанию последнего структурного компонента предлагаемой модели педагогической системы, называемый последующая система. Компонент выполняет прогностическую функцию деятельности в

рамках внедрения педагогической системы. Выступает частью контрольно-оценочного среза деятельности, направленной на внедрение педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы.

На основе проведения оценки качества педагогической системы будут определены результаты внедрения данной системы, а также могут быть намечены планы её дальнейшего совершенствования, либо создания следующей перспективной педагогической системы, базирующейся на результатах внедрения экспериментальной системы.

В контексте прогностической гипотезы выскажем предположение о том, что с опорой на созданную экспериментальную педагогическую систему формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы последующей педагогической системой может стать система применения сформированных знаний в различных практических (учебных, производственных), жизненных условиях и ситуациях. Применение сформированных социально-гуманитарных знаний позволяет, с одной стороны, подтвердить наличие их качественных характеристик, с другой, делает знание частью практической деятельности и жизненного опыта ученика, создаёт условия для овладения новыми способами действий, умениями, а также отработки навыков. Невозможно овладеть учебным содержанием без формирования умений, что в дальнейшем позволит расширять и углублять знания, использовать в деятельности на уровне сформированности компетенций в соответствии с новыми требованиями, выдвигаемыми к образовательному процессу. Важно, что в процессе применения сформированных знаний может эффективно осуществляться деятельность, связанная с развитием творческих способностей учащихся.

Таким образом, в результате проведённого описания представлена авторская модель педагогической системы формирования социально-

гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы в структурном единстве и взаимосвязи её структурной, структурно-содержательной и функциональной проекций (Приложение Е). Разработанная модель представляет собой многоуровневую иерархическую структуру, упорядоченное единство взаимосвязанных и функционально обусловленных, соподчинённых компонентов на целевом, содержательном, процессуально-деятельностном и контрольно-оценочном срезах системы, включающая ряд компонентов структурной проекции (цели образования, научная и учебная информация, субъекты системы, средства образовательной коммуникации, критерии оценки качества системы, последующая система), функциональной проекции (проектировочный компонент, конструктивный компонент, организаторский компонент, гностический компонент, коммуникативный, оценочный, прогностический) и структурно-содержательной проекции (социальный заказ, требования государственных образовательных стандартов, положения ведущих парадигм образования, научное знание и учебная информация, учебная и учебно-методическая литература, познавательные способности обучающихся, учебная мотивация, самостоятельная работа обучающихся, основные виды педагогической деятельности, управление процессами формирования знаний, система обучения, методика обучения, форма организации обучения, методы обучения, средства обучения, виды учебной деятельности, усвоение знаний, контрольно-регулятивная деятельность, оценочно-результативная (критерии, показатели, индикаторы, уровни сформированности знаний), прогностическое моделирование. Разработанная модель является целостной, теоретически обоснованной и выверенной системой, что даёт основания для её внедрения в образовательную практику с последующим анализом результативности и оценки её эффективности.

### **2.3. Обоснование комплекса педагогических условий реализации педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы**

Наука доказывает, что любая система может успешно функционировать и развиваться лишь при соблюдении определённых условий [501, с. 377]. Вследствие этого, а также в целях обеспечения результативности педагогического процесса в условиях внедрения экспериментальной педагогической системы, важно выявить, обосновать и создать специальные педагогические условия для её эффективной реализации.

Термин «условие» в философских работах выражает отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. Условия составляют ту среду, обстановку, в которой он возникает, существует и развивается [442]. В педагогическом словаре под редакцией В. И. Загвязинского условия трактуются как внешние и внутренние обстоятельства, благоприятствующие или препятствующие действию факторов развития, например, готовность к деятельности, стимулирующая среда, материально-техническая и ресурсная обеспеченность и др. [331].

В психолого-педагогической литературе описания педагогических условий встречаются достаточно часто, однако, в настоящее время их однозначного определения в науке не представлено. Контурно выделяются три направления в рассмотрении сущности понятия «педагогическое условие». Первого направления придерживаются исследователи, которые соотносят рассматриваемое понятие с определёнными действиями (И. А. Адаев [3], Н. М. Борытко [58], С. С. Савельева [387], З. М. Филатова [480], И. В. Шеститко [512]). Второе направление представляют изыскания, в которых оно показано как компонент педагогической системы (М. В. Зверева



[371], Н. В. Ипполитова, Н. С. Стерхова [184]). Третье направление представляют учёные, трактующие его как определённый процесс (В. И. Андреев [3], С. А. Дынина, Б. В. Куприянов [184]).

В научно-педагогических работах экспериментального характера, как правило, ссылаются на авторские определения педагогических условий. Н. М. Борытко педагогическим условием называет внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированного педагогом, предполагающего достижение определённого результата [59]. В. В. Сериков педагогические условия описывает как ступени развития педагогической ситуации [397]. В. И. Андреев в качестве них рассматривает результат «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приёмов), а также организационных форм обучения для достижения ... целей» [11]. В. Ц. Цыренов педагогическими условиями называет совокупность мер педагогического процесса, направленную на повышение его эффективности [501, с. 377].

Следовательно, можно говорить о том, что педагогическое условие – это совокупность целенаправленно сконструированных взаимосвязанных и взаимообусловленных организационных и педагогических возможностей, предпосылок, обстоятельств, мер воздействия, оказывающий существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированный педагогом, предполагающий, но не гарантирующий определённый результат процесса; фактор целенаправленного управления образовательным процессом (отбор, конструирование и применение элементов содержания, методов, приёмов, организационных форм обучения и т. д.); детерминанта эффективности образовательного процесса. Данное понимание понятия «педагогическое условие» принимаем за основу, поскольку оно имеет обобщённый характер и отражает функциональное назначение рассматриваемого понятия.

В практическом плане в контексте проводимого исследования под педагогическими условиями будем понимать создание такого образовательного поля (ограниченной среды), в котором была бы представлена совокупность педагогических и психологических факторов / компонентов (отношений, средств и т. д.), обеспечивающих реализацию образовательного процесса в условиях экспериментальной педагогической системы, благодаря которой появляется и реализуется возможность эффективного формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы.

В научной литературе педагогические условия систематизируются по разным основаниям. Выделяются организационно-педагогические условия (И. В. Шеститко [512], С. Н. Павлов [313], А. В. Маковчик [266]); психолого-педагогические (Н. В. Ипполитова, Н. С. Стерхова, И. А. Федякова [184]); дидактические (М. Б. Богус [47], Н. В. Ипполитова, Н. С. Стерхова [184]). Данные условия рассматриваются как совокупность объективных организационных и педагогических компонентов образовательной и материально-пространственной среды (мер воздействия), с учётом организационных, психологических и дидактических элементов, совершенствование которых приводит к достижению конкретных педагогических целей [510, с. 31].

В. И. Смирнов предложил разделять педагогические условия на: объективные и субъективные. К субъективным он отнёс: наличие у субъекта деятельности выраженной потребности и устойчивых мотивов её осуществлению, принятие им цели и программы деятельности; опыт организации и осуществления деятельности (теоретическая подготовленность, сформированность умений и практических действий, и операций); соответствие содержания и характера деятельности индивидуальным особенностям субъекта; эмоционально-психологическое и физическое состояние субъекта деятельности. Объективные условия он

разделил на: организационные, средовые и ресурсные. К первым причислил: мотивировку и постановку цели деятельности, рациональное планирование, организацию контроля, объективную оценку, благоприятный нравственный и психологический климат в коллективе, соответствующие принятым нормам производственно-бытовые и санитарно-гигиенические условия деятельности. К ресурсным – материально-техническое обеспечение деятельности, информационное обеспечение деятельности, кадровое обеспечение [426].

Выделение комплекса педагогических условий в практическом плане осуществим путём выполнения ряда исследовательских процедур:

- 1) уточнение основных компонентов процесса формирования знаний, причастных к достижению цели, их анализ и определение степени влияния;
- 2) выбор действий, мероприятий, усиливающих эффективность каждого компонента;
- 3) упорядочение гипотетически полученных условий (систематика, исключение лишних, объединение нескольких в одно и т. п.);
- 4) экспериментальная проверка каждого условия и всего комплекса;
- 5) экспериментальная проверка условий, которые дали неудовлетворительные результаты и требуют продолжения поиска.

Итак, в ходе проведённого моделирования нами была разработана и обоснована педагогическая система формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы. Задачи её эффективной реализации возложим в том числе на комплекс выделенных в ходе дальнейшей работы педагогических условий. Используя в отношении разрабатываемых педагогических условий термин «комплекс», мы, во-первых, принимаем во внимание многофакторность и сложность процесса формирования знаний, считаем, что только совокупность условий может обеспечить эффективность внедрения экспериментальной педагогической системы, а, во-вторых, отдаём себе отчёт в том, что практически невозможно представить полный спектр условий, влияющих на результативность процесса формирования, в том числе в условиях внедрения авторской системы. Наиболее вероятно, что в

ходе научного поиска можно выделить лишь часть из них, которые соответствуют выбранной нами методологии, особенностям исследуемого явления, характеристикам реализуемого педагогического процесса.

При определении конкретных педагогических условий, последовательно решим две задачи: выявить перечень условий, позитивно влияющих на эффективность формирования знаний, выбрать те из них, которые способны усилить результативность функционирования экспериментальной системы, систематизировать их как комплекс. В процессе выделения и систематизации педагогических условий, мы будем учитывать: методологические подходы, составлявшие базу проводимого исследования, предмет, задачи исследования, социальный заказ государства и общества, отражённый в нормативных правовых документах, особенности и специфику процесса формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы, внутренние особенности разработанной педагогической системы, перспективы развития системы социально-гуманитарного образования общеобразовательной школы.

Экстраполируя теоретические положения на предмет нашего исследования, сформулируем на уровне гипотезы, ряд необходимых и достаточных педагогических условий, реализация которых позволит эффективно формировать социально-гуманитарные знания обучающихся общеобразовательной школы. Разработанные условия сгруппируем в комплекс, состоящий из: организационно-педагогического, психолого-педагогического, дидактико-методического блоков. Представим педагогические условия реализации педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы, осуществим их группировку по выделенным блокам, обоснуем.

Организационно-педагогический блок педагогических условий включает совокупность объективных возможностей, взаимосвязанных предпосылок, обеспечивающих успешное внедрение экспериментальной

системы посредством решения организационных, управленческих, материальных, кадровых и иных необходимых вопросов.

Первым условием мы выделяем организацию специальной образовательной среды, ориентированной на повышение требований к качеству образования и формирования у обучающихся системы социально-гуманитарных знаний, отвечающей требованиям образовательных стандартов.

Создание данной образовательной среды может быть обеспечено путём установления взаимосвязей между устоявшейся образовательной системой государственного уровня и системой обучения предметного, отраслевого, межотраслевого знания, в данном случае, социально-гуманитарного. В ряде работ В. Б. Калинина [105, с. 18], А. Р. Селивановой [388, с. 47], В. И. Слободчикова [420, с. 181], А. В. Хуторского [499, с. 64] образовательная среда характеризуется как объективная реальность исключительно высокого порядка сложности, мерности и уровней организации, которые, в свою очередь, предполагают иерархизацию целей и задач образовательной политики государства и образовательной традиции общества. Как социальный конструкт образовательная среда представляет собой совокупность факторов, компонентов и параметров, планируемых на уровне системы институтов образования данного общества или страны. Задачи организации образовательной среды реализуются на глобальном уровне, охватывающем мировые тенденции развития культуры, экономики, политики, образования, глобальные информационные сети и др.; на региональном уровне – образовательная политика, культура, этнические и социальные нормы, ценности, обычаи и традициями страны; на локальном – уровень образовательного учреждения, ближайшее окружение человека [455, с. 5]. На каждом уровне организации образовательной среды её задачи решаются посредством создаваемой структуры, включающей три основных блока компонентов: материальный блок, общественный и блок духовных

компонентов [105, с. 20]. В ходе эксперимента мы будем устанавливать влияние на региональный уровень функционирования образовательной среды. Считаем, что современная организованная образовательная среда общеобразовательной организации должна быть нацеленная на формирование у личности ценности познания, формирования устойчивой системы знаний, самостоятельности освоения массивов научной и прочей информации. Она должна задавать данные целевые и ценностные ориентиры, выводить задачи их реализации на все уровни организации образовательной среды, а также обеспечивать решение возникающих задач посредством всех внутренних компонентом, среди них: образовательная обстановка, инфраструктура, устанавливаемый стиль отношений, социальный заказ, система управления, организованные отношения с внешней средой, традиции, ценности, что позволит подходить к заданным целевым и ценностным ориентирам образовательной среды системно, целостно, многофакторно. Современные цели и задачи образования определены стратегическими документами развития государства, конкретизированы государственными образовательными стандартами. В самом общем виде основная задача образовательной системы – воспитание гармонически развитой, нравственной личности человека, обладающей способностью продуктивно жить и действовать в целях развития общества. Считаем, что данная задача будет решаться эффективнее, если в процессе построения образовательной среды, будут создаваться интеллектуальные условия для развития личности, обогащения её интеллекта посредством организации целенаправленной работы по усвоению обучающимися знаний умений, навыков, мировоззренческих установок, нравственных качеств, творческих сил и способностей. Общая установка, ориентирование всей системы образования на ценности формирования у обучающегося устойчивой системы знаний, в том числе и социально-гуманитарных, будет не только способствовать повышению эффективности предложенной педагогической

системы, но и в целом ориентирует всю систему образования на ценности познания, интеллектуального развития, системного формирования знаний и их практического применения.

Специальная организация образовательной среды влечёт за собой создание специальной обучающей среды, ориентированная на задачи формирования устойчивой системы социально-гуманитарных знаний обучающихся. Такая обучающая среда выводит решение проблемы формирования знаний на дидактический и методический уровни организации системы обучения. Общие представления об обучающей среде содержатся в работах Б. М. Бим-Бада, Г. С. Костюка, А. П. Пинкевича [39; 225; 336]. Понятие «обучающая среда» предполагает наличие в такой среде двух взаимосвязанных процессов учения и преподавания. Такая среда не может возникать стихийно, в отличие от социально ориентированной образовательной среды. Она всегда специально организуется и представляет собой комплекс взаимосвязанных материальных, коммуникационных и социальных условий, обеспечивающих процессы учения и обучения. В обучающей среде ученик выступает субъектом своей деятельности, действует в ней, что ведёт к формированию у него определённых знаний, умений, опыта деятельности, личностных качеств [186]. Обучающая среда объединяет пять блоков: ценностно-целевой, программно-методический, информационно-знаниевый, коммуникационный, технологический [146]. Все они направлены на решение ключевых вопросов о том, чему учить и как учить, что даёт возможность для решения многих проблем обучения, связанные с организацией познавательного процесса, процесса формирования знаний.

В ходе внедрения экспериментальной педагогической системы большое значение имеет преломление обучающей системы в направлении установления в ней связей между важнейшими компонентами процесса обучения, такими как: стандарт – знания – усвоение – формирование. Как

известно, образовательный стандарт определяет обязательные параметры, принимаемые в качестве государственной нормы образованности. Стандарт определяет минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объём учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки учеников и в целом – единый уровень требований к образовательной подготовке. Знания составляют ядро содержания образования. На основе знаний у обучающихся формируются умения и навыки, умственные и практические действия; знания являются основой нравственных убеждений, эстетических взглядов, мировоззрения [381]. Содержание обучения конструируется в форме учебных дисциплин, включающих закономерности познавательной деятельности учащихся и саму предметную форму научного знания. Знания и правильно избранный путь их усвоения – предпосылка умственного развития учащихся. Различают глубину и широту знаний, степень полноты охвата ими предметов и явлений данной области действительности, их особенности, закономерностей, а также степень детализации знаний. Организованное обучение требует чёткого определения глубины и широты знаний, установления их объёма и конкретного содержания. Осознанность, осмысленность знаний, насыщенность их конкретным содержанием, умение учащихся не только назвать и описать, но и объяснить изучаемые факты, указать их взаимосвязи и отношения, обосновать усваиваемые положения, сделать выводы из них – все это отличает содержательные знания от формализованных [80]. Достижение содержательности знаний происходит посредством организованного процесса усвоения, что и подтверждает диалектическую связь процесса усвоения, определяющего механизмы и качество изучения знаний, задаваемых стандартами в рамках отдельной учебной дисциплины, группы отраслевых дисциплин. Усвоенное знание выступает основой и результатом формирования системы знаний. Организованное поддержание и обеспечение в практике обучения взаимосвязей между рассмотренными



компонентами является задачей внедрения педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы. В свою очередь организация процесса формирования знаний на основе данных взаимосвязей в рамках экспериментальной системы может обеспечить высокое качество формирования знаний обучающихся.

Вторым условием реализации экспериментальной педагогической системы рассматриваем готовность педагогов к реализации и управлению процессом формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся на принципах системного подхода, установления органической взаимосвязи компонентов системы. Такая готовность определяется уровнем профессиональной готовности к решению подобных задач, что является частью развитого педагогического профессионализма. Под профессионализмом педагога понимается система высокого уровня его психолого-педагогических и научно-предметных знаний, умений в комплексе с соответствующим культурно-нравственным уровнем, обеспечивающих на практике социально востребованную подготовку к жизни подрастающего поколения [406, с. 83]. Профессиональная готовность педагога к реализации задач формирования устойчивой системы знаний обучающихся определяется наличием у него специальных характеристик специалиста (профессиональные знания, педагогическое мастерство, рациональная организация труда, терпеливость, оптимизм, сдержанность, эмоциональная уравновешенность, ясная и убедительная речь, требовательность, тактичность, самообладание, общительность и т. п.), характеристик работника (умение ставить и достигать цель, распределять время, повышать квалификацию, обладать способностью к творчеству и т. п.), характеристик человека (наличие моральных качеств, активная жизненная и общественная позиции, гуманизм, духовность, открытость, нравственность, критическое отношение к своим действиям).

Необходимой составляющей современного педагогического профессионализма выступает профессиональная компетентность. Она рассматривается в науке как характеристика качества подготовки специалиста, потенциала эффективности трудовой деятельности. Сопоставляя профессионализм с различными аспектами зрелости специалиста, А. К. Маркова выделяет четыре вида профессиональной компетентности: 1) специальная, или деятельностная профкомпетентность характеризует владение деятельностью на высоком профессиональном уровне и включает не только наличие специальных знаний, но и умение применить их на практике; 2) социальная профкомпетентность характеризует владение способами совместной профессиональной деятельности и сотрудничества, принятыми в профессиональном сообществе приёмами профессионального общения; 3) личностная – характеризует владение способами самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональной деформации, сюда же относят способность специалиста планировать свою профессиональную деятельность, самостоятельно принимать решения, видеть проблему; 4) индивидуальная профкомпетентность характеризует владение приёмами саморегуляции, готовность к профессиональному росту, неподверженность профессиональному старению, наличие устойчивой профессиональной мотивации [269]. Из всех перечисленных видов профессиональной компетентности важнейшим является четвёртый, поскольку демонстрирует желание специалиста развиваться, обеспечивает его профессиональный рост, отвечает за качество формирования педагогического профессионализма. Профессиональное развитие педагога подразумевает рост, становление, интеграцию и реализацию в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, а также качественное преобразование своего внутреннего мира. Результатом развития является творческая самореализация педагога,

формирование индивидуального стиля деятельности, готовность на заданном уровне решать профессиональные задачи. Именно эти возникающие новообразования личности-профессионала указывают на его способность решать традиционные и новые задачи. Следовательно, педагог, ориентированный на профессиональное развитие, способен осваивать инновационные системы, в том числе, экспериментальные как, например, созданная в ходе нашего исследования. Педагог, стремящийся к повышению своего профессионального уровня, может не только освоить принципы применения экспериментальной системы, но влиять на качество её реализации непосредственно в процессе преподавания.

Третье условие реализации экспериментальной системы – непрерывное совершенствование и преобразование системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы.

Совершенствование педагогической системы базируется на идее непрерывных улучшений, которая фокусируется на улучшении вспомогательных компонентов системы и её подсистем. Наиболее кардинальные изменения, которые могут повлечь изменения системы, является модернизация системы обучения, которая подразумевает создание масштабной программы изменения системы обучения предметам социально-гуманитарной направленности. Она должна привести к достижению нового качества образования, которое определяется, прежде всего, его соответствием актуальным и перспективным запросам современной жизни государства. Одним из основных направлений и первоочередной мерой необходимых изменений является принципиальное обновление системы научно-методического обеспечения процесса обучения, перестройка организации учебного процесса, преодоление её оторванности от запросов современного общества и передовой образовательной практики, повышение её роли в поддержке, проектировании, экспертизе образовательных

инноваций, в обеспечении непрерывности процессов обновления образования [216].

Говоря о совершенствовании какой-либо педагогической системы, как правило, подразумевается введение и апробация инноваций. Понятие «инновация» (от англ. – «novation») – буквально – новшество, замена чего-либо новым, подразумевает изменение внутри системы (in – внутри); создание и внедрение различного вида новшеств, порождающих значимые прогрессивные изменения. В современной практике педагогическая инновация – это нововведение в области педагогики, целенаправленное прогрессивное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики, как отдельных её компонентов, так и самой образовательной системы в целом [109, с. 77]. Инновации – это и идеи, и процессы, и средства, и технологии, и программы обучения, и результаты, взятые в единстве качественного совершенствования педагогической системы. В педагогической теории выделяется два пути совершенствования педагогической системы: интенсивный и экстенсивный. Интенсивный путь предусматривает развитие педагогической системы за счёт внутренних резервов, а экстенсивный основывается на привлечении дополнительных мощностей (инвестиций) – новых средств, оборудования, технологий, капиталовложений и т. п. Возможности интенсивного пути считаются исчерпанными [198]. Соединение интенсивного и экстенсивного путей развития педагогических систем позволяет осуществлять так называемые «интегрированные инновации», которые строятся на стыке разноплановых, разноуровневых педагогических подсистем и их компонентов [340, с. 210–212]. При таком подходе инновации не будут выглядеть надуманными, чисто «внешними» мероприятиями, а станут осознанными преобразованиями, происходящими из глубины потребностей и знания системы. Подкрепив «слабые» места новейшими методиками, технологиями, средствами можно повысить общую эффективность

образовательной системы. Инновационный процесс затрагивает, как правило, цели, структуру, задачи, методику, технологию и человеческие ресурсы. Эти внутренние переменные связаны друг с другом, и в уровне решаемых задач, и в системе контроля, и даже в самом характере работы. Считаем, что непрерывное совершенствование системы формирования социально-гуманитарных знаний путём применения дидактических и методических нововведений будет способствовать не только преодолению отсталых или рутинных элементов традиционной деятельности, но и достижению новых результатов, позволит ей быть мобильной по отношению к задачам, которые стоят перед системой образования, задачам, которые она призвана решать, к ситуативной практике обучения.

Второй блок педагогических условий реализации системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы – психолого-педагогический. Психолого-педагогические условия представляют совокупность взаимосвязанных мер воздействия в учебно-воспитательном процессе, направленные на развитие, преобразование конкретных характеристик личности путём применения эффективных способов деятельности в заданных условиях. К ним мы относим ряд таких условий.

Четвёртое условие – организация психолого-педагогического сопровождения процесса формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся в условиях внедрения экспериментальной системы.

В научной литературе психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как система профессиональной деятельности психологической службы, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития обучающихся в ситуациях взаимодействия [285; 310; 436]. Система психологического сопровождения процесса формирования знаний в условиях системных изменений, которые она влечёт, должна учитывать современные

требования и задачи образования, опираться на идею психолого-педагогического сопровождения развития личности каждого обучающегося. Целью психолого-педагогического сопровождения является содействие созданию ситуации развития личности, обеспечение психологических условий для её успешного обучения, а также для реализации профессиональных возможностей педагогов, других участников образовательного процесса. Задачами психолого-педагогического сопровождения процесса формирования знаний является: психологический анализ ситуации развития в общеобразовательных учреждениях, выявление основных проблем, возникающих в процессе обучения и формирования знаний, мониторинг динамики психологического развития обучающегося в процессе обучения, содействие выполнению требований образовательного стандарта к личностным, метапредметным и предметным результатам освоения учебных программ, поддержка в решении актуальных задач развития, обучения, в процессе внедрения экспериментальной системы, попутное решение учебных трудностей, проблем с выбором образовательного маршрута на основе внедряемой системы, проблем взаимоотношений участников учебного процесса, изучение возможности усовершенствования экспериментальной системы на основе индивидуально-психологических систем. В пользу необходимости осуществления психолого-педагогического сопровождения внедрения экспериментальной системы говорит и тот факт, что сам процесс формирования является психолого-педагогическим процессом, имеющим психологическую природу и педагогическую реализацию в практике обучения, что требует внимания к решению проблемы внедрения экспериментальной системы, как со стороны педагогов, так и психологов, что повысит результат самого внедрения, а также продуктивность решения проблем организации процесса формирования социально-гуманитарных знаний на системном уровне.

Пятое условие, оказывающее детерминирующее влияние на системную организацию процесса формирования знаний, – оптимизация учебной, психологической и физической нагрузки обучающихся.

Проблемы эффективной организации учебного процесса возникли параллельно со стандартизацией обучения, что, в свою очередь, предопределило сложности организации и учёта индивидуальных особенностей учащихся, их возможности концентрации внимания, восприятия информации, памяти, мышления и т. п., а также определило необходимость изучения принципов и условий эффективной организации учебного процесса с учётом определения необходимой и допустимой меры нагрузки на обучающегося. В этом смысле эффективная организация – это такой вариант построения учебного процесса, при котором не нарушается нормальное развитие и здоровье ученика, а учебная работа, интеллектуальные, эмоциональные и физические нагрузки не требуют от организма обучающегося высокой физиологической цены, не вызывают чрезмерного напряжения и быстрого утомления [33]. Такая организация обеспечивается на основе соблюдения трёх основных принципов: рациональная организация учебных занятий, соответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям учащихся, адекватность требований психофизиологическим возможностям и индивидуальным особенностям учащихся. При этом важно учитывать актуальные тенденции организации учебной работы, которые характеризуют современный образовательный процесс. А именно: повышение доли систематического и системного предметного изучения, увеличение объёма учебных нагрузок, объёма информации, которую обучающийся должен усвоить и уметь использовать, повышение интенсификации учебного процесса, темпа обучения, расширение объёма изучаемого материала, введение новых предметов, увеличение доли внеаудиторной учебной нагрузки. Противодействию учебной, психологической и физической

нагрузок способствуют разработанные в теории педагогического знания здоровьесберегающие технологии обучения, система мер по снятию перегрузок, сохранению и укреплению здоровья обучающихся, изучение причин усталости и факторов, влияющих на состояние обучающихся, дозирование объёма и времени на выполнение внешкольных заданий и т. д.

Учёт обоснованных показателей и норм учебной нагрузки при конструировании учебного содержания, применение дидактико-методических приёмов, методов и средств обучения, позволяющие оптимизировать учебную нагрузку учащихся, позволят более эффективно организовать изучение учебной информации, обеспечат её усвоение на высоком уровне. Использование научных достижений в области обеспечения нормирования учебной нагрузки учащихся, контроль над использованием данных достижений в практике обучения будет способствовать эффективной реализации экспериментальной педагогической системы.

Дидактико-методический блок педагогических условий учитывает обстановку процесса обучения, детерминирует результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, организационных форм обучения и иных компонентов обучения для достижения определённых целей.

Шестым, в предлагаемом комплексе условий, предлагаем считать применение системы отбора и конструирования учебного содержания.

Педагогами XX в. определён смысл понятия «содержание образования», который описывается как структура научных знаний, умений и навыков, овладение которыми обеспечивает всестороннее развитие умственных и физических способностей школьников, формирование их мировоззрения, морали и поведения, подготовку к общественной жизни и труду [315, с. 366]. На основе анализа социального опыта И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин выделили четыре типа элементов содержания образования: 1) система знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах



деятельности – основные понятия и термины, факты, основные законы науки, теории, знания о способах деятельности, методах познания и истории получения знания, истории науки, оценочные знания; 2) система умений и навыков, формирующихся на базе полученных знаний; 3) опыт творческой деятельности, призванный обеспечить готовность преобразованию действительности; 4) опыт и нормы эмоционально-волевого отношения к миру, друг к другу, являющиеся условиями формирования убеждений и идеалов, системы ценностей, духовной сферы личности [134; 334; 408]. Принимая за основу обоснованную структуру учебных знаний, формируемую в процессе обучения, основываясь на научных подходах, выработанных Ю. К. Бабанским [25], В. В. Краевским [229], Ч. Куписевичем [239], В. С. Леднёвым [249], Б. Т. Лихачёвым [255], М. В. Рыжаковым [386], А. В. Хуторским [217; 498], считаем, что эффективность формирования социально-гуманитарных знаний зависит от ряда принципов отбора и конструирования содержания образования. Среди них: принцип соответствия содержания образования требованиям развития общества, науки, культуры и личности; принцип единой содержательной и процессуальной стороны обучения; принцип структурного единства содержания образования на разных уровнях его формирования; принцип гуманитаризации содержания образования; принцип фундаментализации его содержания, установления преемственности и междисциплинарных связей, опоры на осознание учащимися сущности методологии познавательной и практической преобразующей деятельности.

Считаем, что качество формирования социально-гуманитарных знаний определяет система критериев отбора содержания образования [24; 168; 334], которая должна включать: критерий целостного отражения в содержании образования задач формирования творческого, самостоятельно мыслящего человека; критерий высокой научной и практической значимости социально-гуманитарного содержания (в учебные предметы следует включать важные в

общеобразовательном отношении знания о знаниях – что такое определение, научный факт, теория, концепция, процесс и др.); критерий соответствия сложности содержания реальным учебным возможностям обучающихся данного возраста; критерий соответствия объёма содержания имеющемуся времени на его изучение; критерий учёта опыта построения содержания образования; критерий соответствия содержания имеющейся учебно-методической и материальной базе общеобразовательного учреждения (заведения).

Соблюдение выработанных наукой принципов и подходов к отбору и структурированию содержания образования будет способствовать не только эффективному внедрению экспериментальной педагогической системы, но и в целом окажет позитивное влияние на повышение результатов формирования знаний на основе её внедрения.

Седьмое условие – проведение дифференциации и индивидуализации обучения.

В педагогической науке понятия «индивидуализация» и «дифференциация», как правило, анализируют в единстве. При этом дифференциацию рассматривают как средство индивидуализации обучения, которое определяет сущность, целевую направленность дифференциации. Индивидуализация – это учёт в процессе обучения индивидуальных особенностей обучающихся, создание условий для проявления и развития личности как индивидуальности посредством выбора, соответствующего её возможностям, потребностям и интересам содержания, форм и методов обучения. Главной целью индивидуализации является стимулирование интереса и желания учащихся к изучению предмета, обеспечение максимальной продуктивной работы каждого из них, недопущение пробелов в их знаниях [204, с. 7–9]. Она направлена на преодоление несоответствия между уровнем учебной деятельности, который задают программы, и реальными возможностями каждого ученика [152]. Учёт особенностей

учащихся носит комплексный характер и осуществляется на каждом этапе обучения: при восприятии цели, мотивации учения, решении учебных задач, определении способов действий и т. д. Происходит интеграция отдельных приёмов, способов индивидуализации обучения в единую систему, что повышает эффективность и обеспечивает единство обучения, воспитания и развития [458, с. 294]. Дифференциация (лат. *differentia* – разница) – разделение учащихся на группы на основании каких-либо индивидуальных особенностей для раздельного обучения [282, с. 94]. Как показывает практика, действительно применение двух основных организационных форм дифференциации: дифференциация внешняя, основными показателями которой является разделение учащихся по возрасту, интересам, успеваемости и т. д. и дифференциация внутренняя – деление учащихся на более мелкие группы по различным признакам, например, по степени продвижения в обучении или по признакам сочетания сходных индивидуально-психологических качеств [65, с. 3–6]. Применяя индивидуализацию и дифференциацию обучения появляется дополнительная возможность учесть психофизиологические возможности, особенности мышления, скорость протекания мыслительных процессов, уровень познавательного интереса, способность к практической реализации полученных знаний, умений, навыков и др. Учёт данных факторов позволяет планировать и корректировать обучающие воздействия на учеников, управлять процессом формирования знаний, повышать его качество.

Таким образом, для повышения эффективности педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы выработан и обоснован комплекс педагогических условий (Приложение Ж). Он включает организационно-педагогический, психолого-педагогический, дидактико-методический блоки условий. Организационно-педагогический блок включает совокупность объективных возможностей, взаимосвязанных предпосылок,

обеспечивающих успешное внедрение педагогической системы посредством решения организационных, управленческих, материальных, кадровых и иных необходимых вопросов, к которым относятся: организация специальной образовательной среды, ориентированной на повышение требований к качеству образования и формирования социально-гуманитарных знаний, отвечающей требованиям образовательных стандартов; готовность педагогов к реализации и управлению процессом формирования социально-гуманитарных знаний на принципах системно-деятельностного подхода, установление взаимосвязей компонентов системы; непрерывное совершенствование и преобразование системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы. Психолого-педагогический блок образует совокупность взаимосвязанных мер воздействия в учебно-воспитательном процессе, направленные на развитие, преобразование конкретных характеристик личности путём применения эффективных способов деятельности в заданных условиях, к ним отнесены: организация психолого-педагогического сопровождения процесса формирования социально-гуманитарных знаний в условиях внедрения педагогической системы; оптимизация учебной, психологической и физической нагрузки обучающихся. Дидактико-методический блок учитывает обстановку процесса обучения, детерминирует результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, организационных форм обучения и иных компонентов дидактической работы для достижения целей формирования знаний; применение системы отбора и конструирования учебного содержания; проведение дифференциации и индивидуализации обучения. Действенность предложенных педагогических условий подлежит проверке в ходе проведения экспериментальной работы.

## Выводы ко второму разделу

Изучение концептуальных оснований создания и внедрения педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы позволяет сформулировать следующие выводы:

1. В педагогической теории педагогическая система определяется как целостность, обладающая социальными и системными характеристиками, разработанная и функционирующая с целью решения научной или практической задачи, относящейся к объекту изучения педагогики. В педагогической теории изыскания педагогических систем направлены на установление состава, структуры, организации системных компонентов, определение ведущих взаимосвязей между ними, на выявление внешних связей системы, определение функции и её роли среди других систем, на исследование на этой основе закономерностей и тенденций развития системы.

2. В целях проектирования педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы разработана её общая структура: состав (наличие элементов), внутренняя структура (взаимосвязь элементов), функция (реализация системой определённой цели). Продуктивность педагогической системы обеспечивает её выстраивание на двух уровнях: на структурном – как совокупности элементов структуры и связей между ними и на функциональном – с описанием функциональных мест компонентов в структуре системы, прояснением назначения и роли всех составляющих системы.

3. Структурная проекция системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы включает: цели образования – проектировочный компонент; состав преподавателей –

гностический; учащиеся – организаторский; средства образовательной коммуникации – коммуникативный; научная и учебная информация – конструктивный; критерии оценки качества образовательной системы – оценочный; последующая образовательная система – прогностический компоненты.

4. Структурно-содержательная модель педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы, представляющая собой многоуровневую иерархическую структуру, представляет упорядоченное единство взаимосвязанных и функционально обусловленных, соподчинённых компонентов на целевом, содержательном, процессуально-деятельностном и контрольно-оценочном срезах системы, включающая ряд компонентов структурной проекции (цели образования, научная и учебная информация, субъекты системы, средства образовательной коммуникации, критерии оценки качества системы, последующая система), функциональной проекции (проектировочный, конструктивный, организаторский, гностический, коммуникативный, оценочный, прогностический компоненты) и структурно-содержательной проекции (социальный заказ, требования государственных образовательных стандартов, положения ведущих парадигм образования, научное знание и учебная информация, учебная и учебно-методическая литература, познавательные способности обучающихся, учебная мотивация, самостоятельная работа обучающихся, основные виды педагогической деятельности, управление процессами формирования знаний, система обучения, методика обучения, форма организации обучения, методы обучения, средства обучения, виды учебной деятельности, усвоение знаний, контрольно-регулятивная деятельность, оценочно-результативная (критерии, показатели, индикаторы, уровни сформированности знаний), прогностическое моделирование).

5. Важным структурным признаком педагогической системы выступает её целостность как свойство системы и её интегративный результат, который является результатом функционирования всей системы. Действенность системы обеспечивается её соответствием ряду важнейших характеристик: сложноорганизованная, открытая, динамическая, детерминированная, развивающаяся, целеустремлённая, стремящимися к совершенствованию, централизованная, искусственная (подчиняется законам, принципам, правилам, введёнными исследователем).

6. Эффективность педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы повышает комплекс педагогических условий, состоящий из: организационно-педагогического, психолого-педагогического, дидактико-методического блоков условий.

7. Организационно-педагогический блок условий включает совокупность объективных возможностей, взаимосвязанных предпосылок, обеспечивающих успешное внедрение экспериментальной системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы посредством решения организационных, управленческих, материальных, кадровых и иных необходимых вопросов, к которым относятся: организация специальной образовательной среды, ориентированной на повышение требований к качеству образования и формирования у обучающихся системы социально-гуманитарных знаний, отвечающей требованиям образовательных стандартов; готовность педагогов к реализации и управлению процессом формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся на принципах системного подхода, установления органической взаимосвязи компонентов системы; непрерывное совершенствование и преобразование системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы.

8. Психолого-педагогический блок условий образует совокупность взаимосвязанных мер воздействия в учебно-воспитательном процессе, направленные на развитие, преобразование конкретных характеристик личности путём применения эффективных способов деятельности в заданных условиях; к ним относятся ряд таких условий: организация психолого-педагогического сопровождения процесса формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся в условиях внедрения экспериментальной системы, оптимизация учебной, психологической и физической нагрузки обучающихся.

9. Дидактико-методический блок условий учитывает обстановку процесса обучения, детерминирует результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, организационных форм обучения и иных компонентов обучения для достижения определённых целей; к условиям данного порядка принадлежат: применение системы отбора и конструирования учебного содержания, проведение дифференциации и индивидуализации обучения.

Педагогическая система, разработанная на основании предложенной методологии, рассматривается как теоретическая модель способная оказать воздействие на образовательную практику в целях повышения качества формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы. В рамках проводимого исследования эффективность педагогической системы подлежит проверке в ходе педагогического эксперимента.



### **РАЗДЕЛ 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

#### **3.1. Организационно-педагогические факторы реализации педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы**

Становление системы социально-гуманитарного образования опирается на достижения педагогической науки и опыт практики, накопленные за длительную историю отечественного образования. Современная система социально-гуманитарного образования имеет характерные черты, которые отличают её от аналогов прошлого, а также аналогов образовательных систем других государств. Остановимся на организационных условиях реализации социально-гуманитарного образования, определяющих специфику системы формирования социально-гуманитарных знаний, подробнее. В процессе разработки и внедрения экспериментальной педагогической системы данные условия рассматривались как рамочные, устанавливающие основы целенаправленного планирования, организации, координации, управления и контроля над ходом экспериментальной работы. Представим анализ организационных условий, которые действовали в период проведения экспериментальной работы.

Цели, задачи и содержание современного социально-гуманитарных предметов отвечают социальному заказу, который выражен в политике государства в области образования, а также в государственном заказе, содержащем нормированную систему требований, распространяющуюся и на социально-гуманитарное образование.

Основные фундаментальные и целевые ориентиры, на которых базируется социально-гуманитарное образование, определяются конституционными положениями. На основании утверждения прав и свобод человека, гражданского мира и согласия, принципов равноправия и самоопределения народов сформулированы основные принципы государственной политики в сфере образования как приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, широкого гражданского права в получении образования [214, ст. 12, 15, 22, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39].

В законе «Об образовании» определены основные принципы развития образования – гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования [214, ст. 3].

Реализуя посредством содержания и методических средств основные задачи образования, предметы социально-гуманитарной направленности занимают особое место в системе общего образования, выполняют задачи, которые не могут претворить в жизнь никакие иные учебные предметы. Как система общеобразовательных предметов они нацелены на изучение общества в совокупности его подсистем и человека как субъекта общественных отношений. Социально-гуманитарное образование призвано сформировать у обучающегося целостную картину современного общества как сложной динамичной открытой системы, представления о разных гранях социальной жизни, понимание своего места в обществе и семье, а также способствовать освоению типичных социальных ролей, формированию общественной, гражданской, нравственной, эстетической, правовой, политической, экономической, трудовой, экологической, медиа и информационной культуры, культуры межнационального общения.

Социально-гуманитарное образование выполняет функцию интеграции знаний о человеке и обществе, получаемых как в рамках изучения отдельных предметов, включающих знания из социальных и гуманитарных наук, интегрирующих в своём содержании знания социально-гуманитарной направленности, так и при установлении межпредметных связей с предметами из других предметных областей, включающих гуманитарные, естественнонаучные знания.

Перечисленные целевые установки базируются на следующих ценностных ориентирах: гуманизм, здоровье, неповторимость внутреннего мира человека, связь личного и общественного, активное отношение к миру, демократия, общественный смысл жизни, стремление к образованию и самообразованию, принятие и передача социальных ценностей, гражданская ответственность, толерантность, информированность, независимость, легитимность власти, правовое государство, гражданское общество, разделение властей, парламентаризм, частная собственность.

В организационном плане воплощение таких сложных целей проводится путём объединения процессов освоения учебного содержания на разных этапах изучения социально-гуманитарных знаний, процессов воспитания, социализации обучающегося. Преподавание предметов социально-гуманитарной направленности ведётся на уровнях начального общего, основного общего и среднего общего образования в форме интегральных социально-гуманитарных курсов, гуманитарных, социальных курсов. Система преподавания строится с опорой на пропедевтическую подготовку обучающихся и основную предметную подготовку по двум центрам. Последовательность освоения учебного материала реализуется с учётом этапов социального взросления обучающихся, развития их познавательных возможностей, постепенного обогащения их личного социального опыта, изменений с возрастом интересов и запросов, логики развёртывания научного знания.

При освоении программ основного общего и среднего общего образования преподавание и изучение предметов социально-гуманитарного цикла на базовом уровне является обязательным для всех обучающихся. На уровне среднего общего образования с учётом образовательных потребностей и интересов учащихся может реализовываться углублённый уровень изучения. Углублённое обучение на ступени среднего общего образования обеспечивается за счёт расширенного освоения теоретических знаний в рамках базовых наук и вырабатываемой способности их применения в последующей профессиональной деятельности, связанной с социально-гуманитарной сферой. При этом важно учитывать, что содержание социально-гуманитарного образования постоянно обновляется. Это связано с процессами, которые происходят в развитии самого общества и социально-гуманитарных наук.

Общие правила, основные принципы и характеристики, относящиеся к образовательной деятельности социально-гуманитарной направленности и применявшиеся как обязательные в процессе проведения экспериментальной работы, на государственном уровне регламентируются нормативными правовыми актами, обязательными для исполнения [111; 112; 113]. Основные принципы, характеристики, результаты деятельности по каждому общеобразовательному предмету социально-гуманитарной направленности базового, углублённого и профильного уровней преподавания определяются предметными программами.

Организационные особенности системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы определяются сложившейся организационной структурой системы социально-гуманитарного образования. Представим её в совокупности структурно-системных компонентов, которые реализуются на ступенях начального общего, основного общего и среднего общего образования.

Система социально-гуманитарного образования на ступени начального общего образования организуется во исполнение требований Государственного образовательного стандарта начального общего образования Луганской Народной Республики, ориентированных на становление личностных характеристик выпускника (т. н. «портрет выпускника начальной школы») [111].

Базовым учебным предметом для освоения обучающимися социально-гуманитарных знаний в системе начального общего образования являлся предмет *Окружающий мир* (базовый уровень), реализуемый в 1–4 классах. Он представляет предметную область «Обществознание и естествознание». В соответствии с Примерным учебным планом для образовательных организаций Луганской Народной Республики предмет входил в обязательную часть, представляющую предметы для обязательного изучения в объёме специально отводимого и фиксированного учебного времени. Согласно Примерному учебному плану начального общего образования на изучение предмета в начальной школе выделяется 270 часов, из них в 1 классе 66 часов (2 часа в неделю, 33 учебные недели), во 2–4 классах по 68 часов (2 часа в неделю, 34 учебные недели в каждом классе). Курс включает государственный содержательный компонент, обязательный для усвоения во всех общеобразовательных учебных учреждениях и региональный, реализуемый субъектами и образовательными организациями. В ходе освоения предметных знаний происходит предварительное ознакомление с предметной областью «Обществознание», предметы которой преподаются в системе основного и среднего общего образования. Предмет направлен на формирование у младших школьников целостной картины природного и социокультурного мира и осознание в нём места человека на основе рационально-научного познания и эмоционально-ценностного осмысления ребёнком личного опыта общения с людьми и природой [355, с. 3].

Предметными результатами освоения учебного предмета является формирование ряда умений, навыков, различных видов деятельности: применение базовых понятий в области естественнонаучных и социально-гуманитарных дисциплин; умение наблюдать, фиксировать, исследовать явления окружающего мира, выделять характерные особенности природных и социальных объектов; описывать и характеризовать факты в событиях культуры, истории общества; владение навыками выявления причинно-следственных связей в окружающем мире природы и социума; овладение правилами нравственного поведения в мире природы и людей [355, с. 9].

Представляя к усвоению широкую интегрированную систему знаний о природных и общественных явлениях, предмет, с одной стороны, использует и подкрепляет знания и умения, полученные учащимися на уроках литературного чтения, русского языка, математики, музыки, изобразительного искусства, технологии и физической культуры, Основ православной культуры и занятий внеурочной деятельности, а с другой, создаёт прочный фундамент для дифференцированного изучения значительной части предметов основной школы, в первую очередь обществознания, а также физики, химии, биологии, географии, истории, литературы. В ходе освоения предмета решаются задачи формирования системы национальных ценностей, идеалов взаимного уважения, патриотизма, что создаёт прочный фундамент для дальнейшего социально-ценностного развития личности.

Значимым для развития личности, а также формировании исходных социально-гуманитарных знаний морально-ценностной направленности является учебный предмет начального общего образования для 4 класса Основы православной культуры (базовый уровень). Учебный курс представлял предметную область «Основы религиозных культур и светской этики», входил в обязательную часть Примерного учебного плана начального

общего образования. Предмет рассчитан на 34 учебных часа (1 час в неделю) в 4 классе.

Учебный курс посредством социально-гуманитарного материала призван формировать гражданскую идентичность младшего школьника путём его приобщения к духовным, нравственным ценностям на основе православной святоотеческой традиции. Для этого педагогами решался ряд задач: знакомство учеников с основами православной культуры, развитие представлений о значении нравственных норм и духовных ценностей для жизни человека, семьи, общества, обобщение знаний, понятий и представлений о духовной культуре и морали, формирование ценностно-смысловых мировоззренческих основ, обеспечивающих целостное восприятие отечественной истории и культуры при изучении гуманитарных предметов [356, с. 3].

Первичное ознакомление учащихся начальной школы со всем многообразием социально-гуманитарных знаний проводится также в процессе изучения таких общеобразовательных предметов как:

– русский (родной) язык (базовый уровень) 1–4 классы, родной язык и литературное чтение (базовый уровень) 1–4 классы. Предметы относятся к предметной области «Филология», входят в обязательную часть Примерного учебного плана. На изучение русского языка отводится ежегодно по 4 часа в неделю (при пятидневной рабочей неделе), на изучение родного языка и литературного чтения – по 3 часа в неделю (при пятидневной рабочей неделе). Языковой материал данных курсов позволяет обучающимся усваивать знания о единстве и многообразии языкового и культурного пространства, о языке как основе национального самосознания, о государственных языках, языках межнационального общения. Предметы выступают средством развития обучающихся, основным каналом их социализации;

– литературное чтение (базовый уровень) 1–4 классы. Предмет причисляют к предметной области «Филология», он входит в обязательную часть Примерного учебного плана. Преподавание литературного чтения рассчитано на 4 часа в неделю в 1–3 классах и 3 часа в неделю в 4 классе. В рамках курса обучающиеся получают знания о литературных процессах как явлениях национальной и мировой культуры, о средствах сохранения и передачи посредством литературы нравственных ценностей и традиций, знакомятся с культурно-историческим наследием своего края и общечеловеческими ценностями, литературный материал способствует формированию основ гражданской идентичности;

– иностранный язык (базовый уровень) 2–4 классы, (углублённый уровень) 1–4 классы обеспечивают обязательную часть Примерного учебного плана, в объёме 1 часа в неделю в 1 классе и 2 часов в неделю во 2–4 классах. Предмет входит в предметную область «Филология». Изучение иностранного языка способствует приобщению обучающихся к новому социальному опыту через использование иностранного языка, детского фольклора, художественной литературы на иностранном языке, а также воспитанию дружелюбного отношения к представителям других стран;

– изобразительное искусство (базовый уровень) 1–4 классы входит в базовую часть Примерного учебного плана, на его изучение ежегодно отводится по 1 часу в неделю. Предмет относится к предметной области «Искусство». Учебное содержание предмета формирует гражданскую идентичность личности, помогает осознать обучающимся свою этническую принадлежность, обогащает его знания о культуре своего народа, своего края, об основах культурного наследия народов всего человечества, способствует формированию осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нём взаимопонимания;



– музыка (базовый уровень) 1–4 классы также относится к обязательной части Примерного учебного плана. На его изучение планом отведён 1 учебный час в неделю на протяжении всех четырёх лет. Предмет представляет предметную область «Искусство». В содержании предмета осваиваются знания об общественном значении музыки, её роли в духовно-нравственном развитии человека. Средствами предмета формируется эмоционально-ценностное отношение к миру, воспитываются нравственные, эстетические и патриотические чувства.

Таким образом, социально-гуманитарные знания, осваиваемые обучающимися начальной школы, позволяют им получать первичные представления о моральных ценностях, нормах поведения, о ценности добра и зла, значимости общения, об охране собственного здоровья, о безопасном поведении, важности исполнения гражданского долга. Изучаемые знания выполняли пропедевтические функции, готовя обучающихся к системному и систематическому усвоению социально-гуманитарных знаний в основной общей школе.

Система социально-гуманитарного образования на ступени основного общего образования организовывалась во исполнение требований Государственного образовательного стандарта основного общего образования, в котором определены основные результаты подготовки выпускника основной (общей) школы, обладающего личностными характеристиками (т.н. «портрет выпускника основной школы»): любящий свой край и своё Отечество, знающий родной язык, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции, осознающий и принимающий ценности человеческой жизни, семьи, гражданского общества, народа, человечества, активно и заинтересованно познающий мир, осознающий ценность труда, науки и творчества, умеющий учиться, осознающий важность образования и самообразования для жизни и деятельности, способный применять полученные знания на практике [111].

Базовым предметом в изучении системы социально-гуманитарных знаний является обществознание, представляющий предметную область «Общественно-научные предметы», а также обязательную часть Примерного учебного плана. Это обязательный интегрированный предмет (включает экономику и право) основного общего образования, который изучается на базовом уровне в 5–9 классах, на протяжении всего периода изучения в объёме 1-го часа в неделю. Организационно-методическая структура изучения предмета предусматривала выделение в его структуре двух относительно самостоятельных этапов изучения. Первый этап изучения обществознания – 5–7 классы рассчитан на 34 учебных часа (1 час в неделю). На данном этапе основные задачи изучения обществознания реализовывались на основе соблюдения принципа преемственности освоения учебного содержания на разных ступенях обучения и учитывало содержательную наполненность предмета «Окружающий мир». В 5-м классе курс пропедевтический, он освещает проблемы социализации младших подростков. В 6–7 классах рассматривались актуальные проблемы жизни человека в социуме на основе усвоения научных знаний о человеке, обществе, социальном окружении, Родине, а также моральные и правовые нормы социальной жизни. Второй этап изучения обществознания – 8–9 классы – также рассчитан на 34 учебных часов (1 час в неделю). В его рамках проводилось основное базовое системное изучение обществоведческой информации в комплексе усвоения социально-психологических, морально-этических, социологических, экономических, правовых знаний, а также выработка умений, отработка навыков. Важной частью освоения предмета на данном этапе является проводимая работа по предпрофильной подготовке обучающихся [357].

Изучение предмета в 5–9 классах структурировалось в соответствии с содержательными разделами. Каждый раздел – это функциональный, логично обусловленный блок дидактически адаптированной информации,

имеющей единую тематическую направленность. Учебные материалы, включённые в содержательные разделы, являются обязательными для усвоения. В то же время наряду с инвариантным компонентом учебного содержания предусматривается возможность вариативного изучения обществоведческих знаний. Изучение обществознания велось на основе установления межпредметных связей с историей, литературой, мировой художественной культурой, географией, биологией [357].

Важной составляющей системы школьного социально-гуманитарного образования являются учебные предметы: всеобщая история (базовый уровень) 5–9 классы, история Отечества (базовый уровень), являющийся целостным учебным предметом для 6–11 классов, на ступени основного общего образования предмет реализуется в 6–9 классах. Примерный учебный план отводит на обязательное изучение всеобщей истории в 5 классе 2 часа в неделю, в 6–9 классах по 1,5 часа в неделю; на изучение истории Отечества в 6–9 классах по 1-му часу в неделю.

Курс всеобщей истории даёт учащимся целостное, интегрированное представление о всемирно-историческом развитии, о пути человечества к современному миру, помогает выработать у школьников историческое мышление, сформировать у них историко-политическую и гуманитарную культуру. Предмет формирует у обучающихся познавательный интерес, базовые навыки определения места исторических событий во времени, умения соотносить исторические события и процессы, происходившие в разных социальных, национально-культурных, политических, территориальных и иных условиях. Он имеет определяющее значение в осознании обучающимися культурного многообразия мира, социально-нравственного опыта предшествующих поколений, в формировании толерантного отношения к культурно-историческому наследию народов мира, усвоении назначения и художественных достоинств памятников истории и культуры, письменных, изобразительных и вещественных

исторических источников. Каждый курс имеет инвариантную часть учебного материала, за пределами которого остаётся возможность авторского выбора вариативной составляющей исторического образования [346; 347].

Предмет «История Отечества» представлен систематическим материалом по изучению истории Луганщины. Учебное содержание подаётся в контексте всемирной и европейской истории как их неотъемлемая часть, что обеспечивает формирование у обучающихся целостного представления о ходе исторических событий. На ступени основного общего образования обучающиеся овладевают знаниями об исторической судьбе отдельных личностей, этносов и этнических групп, проживавших и проживающих на территории Отечества как необходимой основы для миропонимания и познания специфики существования современного общества. Исторический курс включает материал с древнейших времён до начала XX в. Спецификой предмета является совмещение в его содержании учебной информации по истории Луганщины и локальной истории – истории своего города, села, населённого пункта. Предложенное содержательное наполнение представляет собой минимум учебной информации, подлежащей обязательному усвоению учащимися в соответствии с уровнем развития их познавательных возможностей. Данное содержание должно дополняться материалами локальной истории [241; 242].

Дополнительные, но важные, с точки зрения системного формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы, знания составляют содержание общеобразовательных предметов, относящиеся к другим предметным областям:

– русский язык, родной язык (базовый уровень) 5–9 классы; (углублённый уровень) 8–9 классы. Предмет из обязательной части Примерного учебного плана, относится к предметной области «Филология». На изучение предмета в 5–6 классах отводится 5 часов в неделю, в 7 классе – 4 часа, в 8–9 классах – 3 часа. Предмет содержит учебный материал,

направленный на формирование ответственного отношения к языку как явлению культуры, на осмысление языка как основного средства общения, средства получения знаний в разных сферах человеческой деятельности, средства освоения морально-этических норм, принятых в обществе, на осознание эстетической ценности родного языка, на использование языка общения в повседневной жизни;

– литература (базовый уровень) 5–9 классы. Предмет является обязательным, относится предметной области «Филология». Он рассчитан на изучение в 5–6 классах в объёме 3 часов в неделю, в 7–8 классах – 2 часов, 9 классе – 3 часов в неделю. Литературный курс охватывает учебные материалы в форме литературных текстов, на основе которых проводится совершенствование духовно-нравственных качеств личности, воспитание чувства любви к Родине, уважительного отношения к русской литературе, к культурам других народов, приобщение к духовно-нравственным ценностям русской литературы и культуры, сопоставление их с духовно-нравственными ценностями других народов;

– изобразительное искусство (базовый уровень) 5–7 классы. Предмет изучался как обязательный, представляет предметную область «Искусство». На изучение предмета еженедельно отводилось по 1-му часу. В курсе посредством изучения основ разных видов визуально-пространственных искусств осваивается материал, ориентированный на формирование у школьников целостных представлений об исторических традициях и ценностях мировой и национальной художественной культуры. Воспитательные задачи предмета реализуются на основе изучения истории культуры родного края, выраженной в её архитектуре, изобразительном искусстве. Постигание изобразительного искусства построено на установлении межпредметных связей с историей, обществознанием, технологией, музыкой;

– музыка (базовый уровень) 5–8 классы. Это обязательный к изучению предмет предметной области «Искусство». Примерным учебным планом на его освоение в 5–8 классах отводится по 1-му часу в неделю. Содержание предмета ориентировано на воспитание всесторонне развитой, творческой и интеллектуальной личности, обладающей активной жизненной позицией, высокими духовно-нравственными качествами в процессе активной практико-ориентированной музыкально-исполнительской деятельности. Решение данной задачи проводится путём развития у детей музыкального вкуса, эмоционально-ценностного отношения к миру, нравственных, эстетических и патриотических чувств любви к человеку, к своему народу, к Родине. уважения к истории, традициям, музыкальной культуре разных стран мира. Освоение предмета основано на межпредметных связях с литературой, русским языком, изобразительным искусством, историей, географией, математикой;

– технология (базовый уровень) 5–9 классы. Согласно Примерному учебному плану это обязательный предмет, относящийся к предметной области «Технология». В 5–7 классах он изучался в объёме 2 часов в неделю, в 8 классе – 1 час в неделю, в 9 классе часы учебного предмета передаются в компонент образовательной организации для организации предпрофильной подготовки обучающихся, следовательно, устанавливаются самой школой. Предмет обеспечивал формирование представлений о технологической культуре производства, развитии культуры труда подрастающих поколений, становлении системы технических и технологических знаний и умений, создавал условия для воспитания трудовых, гражданских и патриотических качеств личности.

Таким образом, предметы социально-гуманитарной направленности в системе основного общего образования являлись содержательной основой для формирования необходимой и достаточной базы научных знаний и представлений о человеке и социальных процессах современного мира,

способствовали выработыванию и развитию умений и навыков социального существования, отработке практических действий, необходимых для реализации основных социальных ролей современного человека.

Система социально-гуманитарного образования на ступени среднего общего образования организовывалась во исполнение требований Государственного образовательного стандарта среднего общего образования Луганской Народной Республики. Стандарт очерчивает общие контуры в подготовке выпускника средней школы, обладающего личностными характеристиками («портрет выпускника средней школы»): любящий свой край и своё Отечество, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции, осознающий и принимающий традиционные ценности семьи, гражданского общества, его многонационального народа, человечества, осознающий свою сопричастность к судьбе Отечества, креативный и критически мыслящий, активно и целенаправленно познающий мир, осознающий ценность образования и науки, труда и творчества для человека и общества [112].

На ступени среднего общего образования социально-гуманитарные знания изучаются, главным образом, в рамках обществознания, которое включает экономику и право, и является логическим продолжением в изучении социально-гуманитарных знаний, полученных на ступени основного общего образования. В зависимости от профиля учебного класса старшей школы обществоведческие знания осваиваются на базовом или профильном уровне. Согласно Примерному учебному плану среднего общего образования на изучение предмета, который представлен в инвариантной части плана, выделялось в 10 и 11 классах по 68 часов в год, из расчёта 2-х учебных часа в неделю. Предмет представлял предметную область «Общественно-научные предметы».

Учебный предмет на базовом уровне знакомил учащихся с основами жизни общества, с комплексом социально-гуманитарных наук: философией,

социологией, экономикой, политологией, социальной психологией, правоведением, что позволяло представить знания о человеке и обществе системно и комплексно. Содержание предмета представляло собой комплекс знаний, отражающих основные объекты изучения: общество в целом, человек в обществе, законы познания, экономическая сфера, социальные отношения, политическая система, духовно-нравственная сфера, право. Помимо знаний, в содержание обществознания включалась система овладения социальными умениями и навыками, система формирования ключевых компетентностей, система моральных, правовых норм и принципов поведения людей, регулирующие отношения во всех сферах жизни общества, система гуманистических и демократических ценностей, система формирования опыта творческой и преобразующей деятельности. Содержание предмета знакомило учащихся с комплексом социально-гуманитарных наук, которые будут изучаться в системе профессионального образования. Социально-гуманитарное наполнение предмета структурировалось на основе модульного принципа построения, определяло инвариантную часть учебного материала, за пределами которого оставалась возможность авторского выбора вариативной составляющей содержания образования [358].

Содержание курса в 10–11 классах на профильном уровне выстраивалось в общем объёме 204 часов, в том числе по 102 часа в год, из расчёта 3 учебных часа в неделю. На профильном уровне обществознание представляло собой комплекс знаний, отражающих основные объекты изучения: общество в целом, человек в обществе, познание, социальные отношения, политика, духовно-нравственная сфера. Все компоненты содержания выстроены в логике взаимосвязанного взаимодействия изучаемых объектов друг с другом и представляют основы важнейших социальных наук: философии, социологии, политологии, социальной психологии. Изучаемые знания готовят обучающихся к их дальнейшему освоению на уровне профессионального образования [359].



Освоение содержания обществознания на базовом и профильном уровнях осуществлялось с опорой на тесные связи с историей, географией, литературой. Содержание структурировано с учётом изучения в профильных классах в качестве самостоятельных курсов экономики и права.

Значительное место в системе школьного социально-гуманитарного образования занимало право, как составная часть предметной области «Общественно-научные предметы». В соответствии с Примерным учебным планом предмет входил в группу учебных предметов по выбору для базового и профильного уровней (вариативная часть Примерного учебного плана). Правовое образование создавало основу для развития гражданско-правовой активности, ответственности, правосознания школьников, дальнейшее освоение основ правовой грамотности и правовой культуры, навыков правового поведения, необходимых для выполнения выпускниками основных социальных ролей в обществе – гражданина, налогоплательщика, избирателя, члена семьи, собственника, потребителя, работника.

На базовом уровне в 10–11 классах предмет изучался в объёме 0,5 часа в неделю. Содержательно предмет направлен на формирование правосознания и правовой культуры, социально-правовой активности, внутренней убеждённости обучающихся в необходимости соблюдения норм права, на осознание себя полноправным членом общества, имеющим гарантированные законом права и свободы [351].

На профильном уровне на изучение предмета еженедельно в 10–11 классах отводилось по 2 учебных часа. Профильное обучение нацелено на дальнейшее познание основ юриспруденции, усвоение правовых норм поведения, формирование правовой культуры и правовой компетентности личности. Правовое профильное обучение обеспечивало углублённое изучение основ юриспруденции, знакомило с современным профессиональным юридическим образованием, основными юридическими профессиями, особенностями профессиональной юридической деятельности,

что позволит выпускнику осознанно и целенаправленно выбрать профессию в будущем [352].

Право на базовом и профильном уровнях опиралось на межпредметные связи, в основе которых лежит обращение к таким учебным предметам, как обществознание, история, экономика, которые создают возможности одновременного изучения тем по указанным учебным предметам.

Общеобразовательный предмет экономика представлял группу учебных предметов по выбору для базового и профильного уровней (вариативная часть Примерного учебного плана). Предмет – часть предметной области «Общественно-научные предметы».

На базовом уровне экономические знания в 10–11 классах изучался в объёме 0,5 часа в неделю. Экономическое образование помогает понимать исторические и современные социально-экономические процессы и вносит вклад в формирование компетенций, необходимых современному человеку для продолжения образования, а также в освоение навыков для будущей работы в экономической сфере. Содержание предмета интегрировано, охватывало достижения математики, истории, правоведения, социологии, что позволяет учащимся освоить ключевые компетенции, необходимые для социализации в экономической сфере [353]. Изучение экономики в 10–11 классах на профильном уровне проводилось из расчёта 2 учебных часов в неделю.

Профильное изучение экономики направлено на формирование у выпускников представлений об экономической науке как системе теоретических и прикладных наук, особенностях её методологии и применимости экономического анализа в других гуманитарных науках [354].

Формированию у обучающихся средней школы системы социально-гуманитарных знаний способствует общеобразовательный предмет всеобщая история, изучаемый 10–11 классах на базовом и профильном уровнях.

Предмет представлял предметную область «Общественно-научные предметы».

На базовом уровне еженедельная нагрузка по предмету в 10 классе составляла 3 часа, в 11 – 2 часа. В курсах всеобщей истории изучаются системные базовые знания об истоках, развитии, характерных чертах отдельных периодов истории и цивилизаций, их роли в становлении современного мира. Содержательная специфика предмета позволяла формировать у обучающихся гражданственность, этнорегиональную идентичность, развивать мировоззренческие убеждения на основе осмысления исторически сложившихся культурных, религиозных доктрин, этнонациональных традиций, нравственных и социальных установок, идеологических доктрин [346].

На профильном уровне на изучение предмета Примерным учебным планом еженедельно отводилось в 10 классе – 5 часов, в 11 классе – 4 часа. Основным объектом профильного изучения всеобщей истории является специфика развития исторически возникших сообществ (цивилизационная, культурная, конфессиональная, национальная), их ментальные и институциональные (политико-правовые, экономические, социокультурные) особенности. Изучение всеобщей истории на профильном уровне основывается на проблемно-хронологическом подходе и принципах системного исторического анализа. Освоение содержания всеобщей истории на базовом и профильном уровнях осуществлялось с опорой на тесные связи с обществознанием, правом, географией, литературой, мировой художественной культурой [347].

В контексте всеобщей истории в 10–11 классах, как в классах с базовым уровнем изучения всеобщей истории, так и профильным, изучался курс истории Отечества. Особое место в программе предмета отводилось курсу 11 класса. Изучение курса направлено на более глубокое познание исторических и социокультурных событий Луганского края XX – начала

XXI вв. Изучение содержательной части курса базируется на знаниях, полученных учащимися в 10 классе, предусматривает их углубление, конкретизацию и дальнейшую систематизацию при максимальном использовании развивающего потенциала системы исторических знаний. Содержание курса демонстрирует тесную взаимосвязь всех сфер общественной жизни, интегрирует политическую, экономическую, социальную, духовную составляющие истории [241; 242].

Целостность системы социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы обеспечивалась посредством общеобразовательных предметов, относящихся к иным предметным областям:

– русский язык (базовый, профильный уровни) 10–11 классы. Предмет входил в предметную область «Филология». Часы на изучение предмета отводились как в инвариантной части Примерного учебного плана среднего общего образования, так и вариативной. Инвариантный компонент – еженедельно по 1-му часу в 10–11 классах, вариативный компонент – еженедельно по 3 часа в 10–11 классах (профильный уровень обучения). В курс включались знания об устройстве языковой системы и закономерностях её функционирования, о стилистических ресурсах и основных нормах русского литературного языка. На основе освоения данных знаний, происходит формирование у обучающихся уважения к родному языку, отношения к нему как к явлению культуры; осмысление родного языка как основного средства общения;

– технология (базовый, профильный уровни) 10–11 классы. В соответствии с Примерным учебным планом предмет относился к его вариативной части, входил в предметную область «Технология». В 10–11 классах на изучение предмета на базовом уровне отводился 1 час в неделю, на профильном – 4 часа. Основным предназначением предмета в старшей школе являлось продолжение формирования культуры труда школьника,

развитие системы технологических знаний и трудовых умений, воспитание трудовых, гражданских и патриотических качеств его личности.

В контексте проводимого исследования, считаем важным обратить внимание на отдельные особенности организации системы социально-гуманитарного образования, которым на данный момент не уделено внимание, однако, усиление которых, на наш взгляд, будет способствовать совершенствованию преподавания предметов социально-гуманитарной цикла в общеобразовательной школе, а именно:

- подготовка разноплановых изданий учебного назначения, расширение общедоступных информационных ресурсов, используемых в преподавании в качестве информационных источников;

- в общеобразовательных организациях следует расширять библиотечные фонды дополнительной учебной и художественной литературы на бумажных носителях, шире использовать информационные возможности сторонних организаций (библиотек, музеев, информационных центров и т. д.);

- основание библиотек электронных образовательных ресурсов для самостоятельного или совместного изучения;

- для методического обеспечения деятельности учителя целесообразно создание открытой специализированной профессиональной социальной сети, содержащей методические материалы и описание лучших практик, обеспечивающей ведение в электронном формате профессиональных форумов;

- для повышения качества преподавания и изучения обществознания, улучшения предпрофессиональной ориентации обучающихся необходимо дальнейшее развитие и повышение качества олимпиад предметной области «Общественно-научные предметы»;

– усиление взаимосвязей преподавания и изучения предметов социально-гуманитарного цикла с реализацией программ воспитания и социализации обучающихся.

Таким образом, на основе изучения образовательной практики были уточнены и конкретизированы организационно-педагогические факторы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы. Установлено, что данные факторы обеспечивают развитие системы социально-гуманитарного образования, а также целенаправленное планирование, организацию, координацию, управление и контроль над ходом формирования знаний. Важнейшими организационно-педагогическими факторами являются: нормативно-правовое обеспечение системы социально-гуманитарного образования, представленное конституционными и иными законодательными нормами в сфере образования, а также документами, образующими систему образовательного законодательства, учебно-методическое обеспечение, включающее примерную основную образовательную программу, определяющую объём и содержание социально-гуманитарного образования, планируемые результаты освоения учебных программ, примерные условия образовательной деятельности (примерный учебный план, примерный календарный план, учебный график, примерные рабочие программы учебных предметов, иные компоненты). Фактором обеспечения качества социально-гуманитарного образования является взаимосвязанное функционирование в организационно-образовательном пространстве программ учебных предметов и программы воспитания. Фактором обеспечения качества обучения выступает соблюдение целостности, преемственности, последовательности, дидактико-воспитательной направленности системы социально-гуманитарного образования, реализуемое на предметной основе в целях формирования целостной теоретико-практической системы социально-гуманитарных знаний, а также посредством выполнения программы

воспитания и программ внеурочной деятельности в целях формирования у обучающихся ценностных, социально-значимых качеств, навыков социально-значимой деятельности.

### **3.2. Нормативно-стандартизированные факторы реализации педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы**

Внедрение экспериментальной системы формирования системы социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы, как и в целом, решение задач предметного обучения, должны учитывать нормативно-стандартизированные требования к организации образовательного процесса, предъявляемые на государственном уровне и закреплённые в нормативных документах. Рассмотрим нормативно-стандартизированные требования, которые предъявлялись к системе образования в период проведения экспериментальной части проводимого исследования.

Основным документом, который определяет общие нормы организации образовательной системы на определённой ступени, является образовательный стандарт, который содержит законодательно закреплённые нормативные положения, отражающие совокупность общественно и профессионально признанных норм и требований к уровню подготовленности выпускника и определяющие специфику содержания образования, форм, методов, средств обучения и контроля, в целом образовательной системы. Социально-гуманитарное образование в системе начального общего, основного общего и среднего общего образования

регламентировалось уровневými образовательными стандартами [111; 112; 113].

Отличительной особенностью государственных образовательных стандартов является официально введённое в практику обучения педагогическое понятие «результаты освоения основной образовательной программы» (образовательные результаты, результаты обучения). Благодаря этому образовательные результаты стали самостоятельным понятием теории и практики обучения, применимым к предметным системам, в качестве установления и определения результатов обучения. Как известно, результаты обучения, должны выражать его цели, отражать конкретные образовательные достижения, выступать системообразующим элементом, устанавливающим взаимосвязи между содержанием результатов и целями, содержанием, формами, методами и средствами обучения. Результаты являются нормой для организации процесса обучения, они учитываются при реализации его компонентов, в том числе и такого важнейшего как формирование предметных знаний.

Государственные образовательные стандарты общего образования представляли собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы. Стандарты определяют требования: к структуре основной образовательной программы, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объёму, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательных отношений; к условиям реализации основной образовательной программы, в том числе к кадровым, психолого-педагогическим, финансовым, материально-техническим, информационно-методическим условиям; к результатам освоения основной образовательной программы. В основу государственных образовательных стандартов общего образования положен системно-деятельностный подход, стандарты ориентированы на становление



личностных характеристик выпускника. Государственные образовательные стандарты определяют основные целевые ориентиры, над достижением которых должна работать как система образования в целом, так и системы предметного обучения [111, с. 2–3].

Подвергая анализу, поставленные основные цели образования, становится очевидным, что социально-гуманитарное образование имеет огромный потенциал в их реализации. Предельная цель современного образования согласно государственным образовательным стандартам – создание условий и обеспечение такого развития обучающегося, которое позволит развить свойства его личности, нужны ему и обществу для включения в социально ценную деятельность по сохранению и развитию материальной и духовной культуры общества. Подчеркнём, что предметы социально-гуманитарного цикла могут рассматриваться как инструмент для реализации общих целей образования, поскольку основной функцией социально-гуманитарного образования является содействие социализации личности, которая способствует интеграции индивида в общество, в различные типы социальных отношений, социальных институтов посредством усвоения элементов культуры, социальных норм и ценностей, посредством формирования и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемого в общении и деятельности [8, с. 41].

Анализ общих целей общего образования показывает, что процесс обучения должен реализовываться в двух направлениях – в направлении формирования системы знаний и в направлении выработки социально значимых качеств личности, умений, навыков, способов деятельности. При этом оба направления неразрывно связаны между собой. Изучение теоретического материала должно проводиться посредством уже отработанных умений и навыков, а также в процессе освоения новых. Умения и навыки должны становиться инструментом как повторения и закрепления уже усвоенного, так и овладения новыми знаниями. Вместе с

тем, уровень усвоенных знаний должен позволять учащимся комплексно в системной деятельности применять их. Таким образом, цели образования показывают, что предметы социально-гуманитарной направленности имеют общеобразовательный, основообразующий и системообразующий характер, поскольку совмещают теоретическое и практико-ориентированное обучение, активно развивают обучающихся, создают основу для развития их умений и навыков метапредметного характера, имеют ярко выраженные практико-ориентированные и деятельностные признаки.

В процессе осуществления задач формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся важно чётко понимать требования к результатам обучения, которые устанавливаются на государственном уровне. Особенностью введения государственной системы определения качества образования является установление разноуровневой системы результатов обучения, в которой данные результаты структурируются с выделением трёх основных типов – личностные, метапредметные и предметные. Каждый из указанных типов предполагает наличие определённой направленности образования в целом и предметного обучения, в частности, а также наличие множества требований к учебно-образовательной подготовке обучающихся.

Под личностными результатами понимается сформировавшаяся в образовательном процессе система ценностных отношений обучающихся к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам [230]. В государственных образовательных стандартах общего образования определены личностные результаты [111; 112; 113]. В качестве основных признаков личностных результатов общего образования нужно выделить следующие: сфера их формирования и диагностики – весь образовательный процесс, единый и неделимый на учебные предметы, предметные области, учебную и воспитательную работу и т. п., их ядро составляют «ценностные отношения», «ценностно-смысловые установки», «социальные компетенции»,

способности и готовность обучающихся к целенаправленной познавательной деятельности и шире – к самообразованию, самореализации, самоидентификации и саморазвитию, формирование и применение личностных результатов происходит как в самом образовательном процессе, так и во всех сферах общественной жизни и социально-коммуникативной практики, а временные параметры этого процесса растягиваются на всю жизнь; личностные результаты, главным образом, фиксируют и представляют четвёртый компонент содержания общего образования – опыт эмоционально-ценностного отношения к миру [8, с. 31].

Метапредметными результатами являются освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов способов деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях [218, с. 24]. Метапредметные результаты установлены государственными образовательными стандартами общего образования [111; 112; 113]. Их анализ позволяет выделить единицы метапредметных результатов: межпредметные понятия, регулятивные, познавательные, коммуникационные учебные действия, способность к самоорганизации, учебному взаимодействию, к применению своих знаний и умений, к проявлению социально-значимых качеств.

Основными признаками метапредметных результатов образования выступают следующие: сфера их формирования, диагностики, проверки и оценки – учебные предметы, «предметные области» и «научные знания», входящие в содержание, их ядро составляют «способы деятельности», «универсальные учебные действия», умения учиться и применять новые знания и способности в самых разных ситуациях и сферах жизни, формирование и применение этих результатов происходит в широкой сфере как учебной, внеучебной деятельности обучающихся, так и социальной практике, коммуникации с педагогами, сверстниками и окружающими,

включают в себя знаниевый и деятельностный компоненты содержания образования и опыт творческой деятельности. На деятельностной основе они интегрируют предметные результаты общего образования в начальной, основной и старшей школе, экстраполируют их в повседневную жизнь и разнообразную деятельность обучающихся. Поэтому именно они (вместе с личностными результатами общего образования) являются основой единого образовательного пространства [8, с. 29].

Наконец, под предметными результатами образовательной деятельности понимается усвоение обучающимися конкретных элементов социального опыта, изучаемого в рамках отдельного учебного предмета, – знаний, умений и навыков, опыта решения проблем, опыта творческой деятельности [218, с. 24]. Структура построения и содержание государственных образовательных стандартов общего образования свидетельствуют о том, что приоритет в них отдаётся личностным и метапредметным результатам обучения. Предметные результаты вводятся как необходимая база, на которой формируются личностные и метапредметные результаты обучения. Данная база не самодостаточная часть, она должна обеспечивать развитие личности, перспективность продвижения школьника по образовательной траектории. Ключевыми признаками предметных результатов можно назвать следующее: сфера их формирования, диагностики, проверки и оценки – учебные предметы социально-гуманитарной направленности, в состав предметных результатов входят три из четырёх компонентов содержания образования как педагогической модели социокультурного опыта человечества (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин), обусловленность предметных результатов разнообразной учебной и внеучебной, учебно-проектной и социально-проектной, репродуктивной, преобразующей и творческой деятельностью учеников, видовое многообразие предметных результатов, представленное в двух определениях разными уровнями их

обобщения: от «знаний, умений, навыков» до «ключевых понятий, методов и приёмов», видов деятельности, «научных представлений», «научного типа мышления», «элементов социального опыта» и т. д., преобладание в описании предметных результатов элементов, связанных с познавательной деятельностью учащихся [8, с. 28]. Предметные результаты освоения социально-гуманитарных знаний структурируются по ступеням, уровням образования, учитывают согласованность и преемственность социально-гуманитарного образования [111, с. 9–10; 112, с. 12–15; 113, с. 7].

Предметные требования, устанавливаемые государственными образовательными стандартами общего образования, конкретизируются в предметных программах, которые определяют базовое содержание предметов социально-гуманитарного цикла на определённом уровне сложности для каждой ступени образования [241; 242; 345; 346; 347; 348; 349; 350; 351; 352; 353; 354; 355; 356; 357; 358; 359; 360].

Проведённый анализ нормативно-стандартизированных требований к системе формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы показал, что содержание предметов социально-гуманитарного цикла, объём, последовательность их освоения соответствуют задачам формирования у обучающихся с учётом их возрастных особенностей: целостной системы представлений о жизни и развитии общества, месте человека в системе общественных отношений, ценностных ориентаций, необходимых обучающимся в социальной жизни, комплекса предметных и метапредметных умений, навыков, способов познавательной и практической деятельности. Представленные в нормативных документах содержание социально-гуманитарного образования и требования к его освоению обеспечивают единство образовательного пространства, последовательность освоения учебных курсов, соединение процесса освоения знаний с приобретением способности их практического применения, социализацию обучающихся, позволяющую им успешно взаимодействовать с

различными политическими, правовыми, финансово-экономическими и другими социальными институтами.

Анализ нормативно-стандартизированных детерминант формирования социально-гуманитарных знаний даёт основание выделить ряд объективных положений и условий, учёт которых в процессе внедрения педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы обеспечит не только качество формирования знаний, но и объективную оценку соответствия полученных результатов формирования знаний установленным на государственном уровне требованиям к образовательной деятельности и подготовке обучающихся. Представим их.

1. Цели и задачи, функционирование, планируемые результаты экспериментальной педагогической системы должны координироваться с требованиями к структуре, условиям и результатам образовательной деятельности и подготовки обучающихся, устанавливаемыми образовательными стандартами.

2. Реализация педагогической системы в практике обучения должна основываться на системно-деятельностном подходе. Учитывать базовые его положения: в целевом плане – воспитание и развитие качеств личности; в организационном плане – признание решающей роли содержания образования, способов организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса; в дидактическом плане – разнообразие организационных форм и учёт индивидуальных особенностей каждого ученика, в результативном плане – гарантированность достижения планируемых результатов.

3. Внедряемая педагогическая система должна выполнять стабилизирующую, регламентирующую, совершенствующую роль в рамках педагогической практики, в то же время она не должна ограничивать развитие других специфических важных систем организации обучения.

4. Экспериментальная система, согласно функции стандартизации содержания образования, должна показывать результаты, соответствующие единым критериям качества образования.

5. Педагогическая система должна ориентироваться на нормированный конечный результат, в качестве которого выступает совокупность знаний, умений, навыков, качеств личности, опыта деятельности, чем создавать условия для развития универсальных учебных действий, перспективы достижения метапредметных и личностных результатов обучения, в том числе социально-ценностного развития личности.

6. Авторская педагогическая система должна создавать ресурс для получения учениками знаний выше стандартизированного уровня, что зависит от особенностей, потребностей, способностей личности обучающихся.

7. В процессе внедрения педагогической системы важно учитывать согласованность и преемственность социально-гуманитарного образования на всех ступенях и уровнях образования, учитывать необходимость организации процесса формирования в учебной и внеурочной деятельности.

8. Педагогическая система должна удовлетворять нормированному требованию образовательных стандартов по отношению к содержанию обучения – при определении единиц содержания образования оптимизировать его объём до уровня достаточности, позволяющем сохранить целостность, системность и полноту социально-гуманитарных знаний.

9. Экспериментальная система, решая задачи прочного формирования знаний, должна способствовать нормализации учебной нагрузки обучающихся.

10. Педагогическая система должна быть технологичной, рассчитанной на возможность инструментальной проверки её результативности. Предметные результаты реализации педагогической системы должны рассматриваться как первый и лежащий на поверхности слой знаний и умений, скрывающий под

собой более значительные – метапредметные и личностные результаты образования.

Таким образом, нормативно-стандартизированные факторы обучения обеспечивают единство образовательного пространства и функционирования системы социально-гуманитарного образования, преемственность изучения предметов социально-гуманитарного цикла в системе общего образования, достижение планируемых результатов обучения необходимого уровня и качества, направленность социально-ценностного развития и воспитания личности. Образовательные стандарты устанавливают основы для: разработки программ предметов социально-гуманитарного цикла и курсов по выбору, учебной литературы, контрольно-измерительных материалов, организации образовательного процесса, проведения государственной (итоговой) и промежуточной аттестации обучающихся, построения системы внутреннего мониторинга качества социально-гуманитарного образования, организации деятельности работы методической службы образовательной организации. Нормативно-стандартизированные факторы выполняют координирующую роль в формировании целостной теоретико-практической системы социально-гуманитарной подготовки обучающихся посредством выполнения предметных программ, программы воспитания, программ внеурочной деятельности, что позволяет решать, как образовательные, так и воспитательные задачи.

### **3.3. Дидактико-методические факторы организации процесса формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы**

В ходе проведённого общетеоретического анализа процесса формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся была



определена и описана системная структура данного процесса в совокупности компонентов: обучающая деятельность, учебная деятельность, процесс усвоения, система знаний. Было установлено, что центральным компонентом (процессом) данной структуры выступает усвоение знаний. Выявлено, что усвоение по отношению к формированию выступает процессуальной (технологической) стороной, реализуется посредством познавательных, психических, эмоциональных, волевых актов, содержит в себе организационные и управленческие начала педагогического подхода к практическому решению проблем формирования знаний. Данные выводы указывают на необходимость более детального рассмотрения вопроса об организации процесса усвоения знаний в практике обучения социально-гуманитарных знаний с опорой на ведущие дидактические теории и подходы, методические практики. Такое рассмотрение будем проводить в логике установленной внутренней структуры процесса усвоения, состоящей из нескольких этапов: восприятие – осмысление, понимание – обобщение – закрепление – применение знаний.

Начнём с основ организации восприятия социально-гуманитарной информации, в ходе которого возникают представления об образах изучаемых знаний, уточняются и перестраиваются уже имеющиеся представления, закрепляются знания, развиваются внимание и наблюдательность, совершенствуются приёмы и навыки выделения сходных и отличных, существенных и несущественных признаков, сопоставления и обобщения, развивается воображение, вырабатываются умения и навыки в приобретении новых знаний, рождается научный подход к новым явлениям и фактам [473, с. 15].

В дидактике восприятие считается первичным усвоением знаний. Оно может быть организованными и неорганизованными. Организованное восприятие всегда преднамеренно, планомерно, активно, подкреплено волевыми усилиями [403]. Активная организованная работа восприятия

зависит от трёх условий: строения воспринимаемого объекта, личного опыта воспринимающего, используемой методики обучения [330, с. 13]. В данном контексте обратим внимание на ряд важных дидактических положений, учёт которых обеспечит стимулирование перцептивных функций психики, формирующих индивидуальное учебное восприятие обучающимися информации социально-гуманитарного характера.

Эффективность организации восприятия, в первую очередь, зависит от факторов, обуславливающих готовность обучающихся к формированию знаний. И. Т. Федоренко называл внешние и внутренние факторы, создающие благоприятную среду для восприятия учащимися новых знаний. Внешние: учебная обстановка, содержание и дидактико-методические действия педагога. Внутренние: состояние обучающегося (работоспособность, усталость), наличие опорных знаний, умений и навыков, жизненного опыта, специфика знаний, активность психических процессов (отражение явлений действительности, память, мышление, воображение, внимание), эмоционально-волевые качества (воля, потребности, желания, склонности, интересы) [473, с 8].

Важным средством организации и управления восприятием является актуализация. Дидактическими средствами подготовки обучающихся к восприятию могут быть: вступительное слово и инструкция педагога, интерпретация отдельных фактов или событий, выделение ведущих информативных точек материала, разъяснение высказываний или изречений, крылатых выражений, уточнение смыслового значения научных терминов или малоупотребительных слов и т. д. [478, с. 26].

Не менее значимой является мотивирование восприятия. В зависимости от того, есть ли у обучающегося потребность воспринимать то, о чём говорится или демонстрируется на уроке, желание и интерес к предмету, различны будут и результаты восприятия, и его скорость, точность образов, полнота отображения признаков и т. п. [270].

Регулятором процесса восприятия выступает установка. От неё зависит, какие объекты, детали будут восприниматься, а на какие ученик не обратит внимания, насколько ясным и ярким будет восприятие объектов. Средствами формирования установки на восприятие социально-гуманитарных объектов является словесная инструкция, проведение детализации, концентрирование внимания. Однако важно помнить, что установка может сыграть и отрицательную роль [391].

В процессе организации восприятия нужно учитывать его теснейшую связь с мышлением, точнее взаимное дополнение друг друга [473, с. 14]. В контексте проведения дидактической работы, направленной на подкрепление мыслительных действий в процессе восприятия, педагогу необходимо учитывать, что мышление всегда продуктивно, если: соблюдается логика изложения учебного материала, создаётся общая, целостная картина воспринимаемого, проводится возвращение к уже известному, постоянный анализ усваиваемого [123, с. 186].

Следующим важнейшим условием эффективной организации восприятия является поддержание познавательной активности обучающихся, обеспечивающейся сенсорно-перцептивными действиями. Задача педагога состоит в том, чтобы привлечь к восприятию широкий спектр ученических ощущений. Активность восприятия может поддерживаться использованием в процессе усвоения различных источников информации: педагогический рассказ, учебная литература, дополнительные источники информации, наблюдение изучаемых объектов, явлений и их изображений, собственный практический опыт [179, с. 213], работа с электронной презентацией, электронной книгой, материалами из сети интернета и т. д. Восприятие обучающихся всегда действенно: ученик и слушает, и пишет, и чертит, и рисует, и выполняет указания учителя, и отвечает на вопросы, сам их задаёт и т. д. [124; 316]. Следовательно, продуктивность восприятия социально-

гуманитарной информации повышается, если оно проводится в действии, в деятельности.

Определяющее значение для восприятия имеет внимание, выявляемое учениками [248, с. 92]. Основными средствами возбуждения внимания считаются: динамичное ведение учебных занятий с применением различных приёмов, организация активности учащихся, живость изложения, переключение учащихся с одного вида деятельности на другую, устранение отвлекающих раздражителей и т. д. [232, с. 153].

На этапе организации восприятия учебных знаний важную роль играет интерес [270]. Основными факторами возникновения и поддержания интереса к материалу социально-гуманитарной направленности являются: установление его значимости, практической направленности и возможности получения практического результата, поддержание активности обучающихся путём применения активных и интерактивных методов обучения, выполнения практических работ. Более стойким считается прямой интерес к учебному материалу. В тоже время в процессе усвоения педагоги могут опираться и на непрямые интересы, любознательность учеников.

В процессе дидактического управления восприятием важно учитывать психологические механизмы протекания перцептивных действий обучающихся [61]. Так, формирование первичных представлений, как результата восприятия, осуществляется по трём основным направлениям: вначале проводится формирование простых образов, далее переход к более сложным, на протяжении обучения проводится постепенное увеличение воспринимаемых объектов, понемногу осуществляется расширение пространственных и временных рамок восприятия [323, с. 112]. В зависимости от того, насколько отдалён или, наоборот, близок новый материал к опыту и знанию ученика, ознакомление с ним проводится в разных направлениях: первое – непосредственное восприятие в процессе наблюдения, экспериментов и практических работ; второе – опосредованное

ознакомление с новым материалом со слов учителя, в эвристической беседе или через учебник [467, с. 102]. Организация первичного восприятия социально-гуманитарной информации может проводиться разными путями. Во-первых, путём индуктивного познания, в основе которого лежит анализ конкретных явлений, выведение общих признаков и обобщение их в понятиях. Во-вторых, аналитико-синтетическим путём, т. е. через постепенное формирование понятий на основе анализа и синтеза конкретных явлений. В-третьих, дедуктивным путём, выражающимся в том, что ознакомление с принципиальными общими положениями предшествует изучению конкретных явлений [467, с. 102].

Процесс восприятия зависит от предметной специфики и характеристик учебного материала таких как его чёткость, ясность, доступность, связь с внеучебной областью интересов обучающегося [56, с. 255–261], новизна, эмоциональность, подача и т. д.

Значимую роль в процессе реализации организованного восприятия знаний играет наглядность. Она может использоваться в качестве иллюстрации изучаемого, в тоже время, эффективна и для стимулирования познавательной деятельности, проводимой в процессе решения познавательной задачи, проблемной ситуации, рассмотрения дискуссионного вопроса, проблемы и т. п. Для организации процесса восприятия социально-гуманитарных знаний может использоваться система форм оптимального сочетания слова учителя и средств наглядности, предложенная Л. В. Занковым [439].

С. С. Пальческий разработал общую стратегию деятельности педагога, направленную на активизацию познавательной деятельности учащихся на этапе восприятия учебной информации: 1) важно стремиться формировать образы изучаемых предметов и явлений на основе использования большего числа анализаторов, отражающих действительность: слуховых, зрительных, тактильных, обонятельных, вкусовых ощущений; 2) проводить

многостороннее обследование объекта изучения; 3) совокупность всех признаков объекта выявлять в процессе деятельности; 4) формировать представление об образе вначале на основе целостного рассмотрения, совокупности всех его черт, а затем – на основе отдельных фрагментов, в целом придерживаясь следующей логики познания: первичный синтез – анализ – вторичный синтез; 5) структурировать объекты изучения, принимая во внимание то, что чем проще структура, тем быстрее происходит процесс идентификации и распознавания; 6) для формирования структурности объекта определять, что в его образе является центральной частью, а что периферийной – фоном, учитывая, что фоновое всегда менее структурировано; 7) развивать представление учеников для «дорисовывания» образов изученных объектов, сформированных на основе упрощённых схем и моделей; 8) с целью корректировки результатов восприятия объекта изучения в направлении стабильности создавать его эталонный образ на основе наиболее типичных черт; 9) вновь созданные образы предметов и явлений изучения соотносить с соответствующим классом эталонных образов, которые содержат в себе опыт человеческой деятельности; важно при этом опираться на опыт самого ученика; 10) проводить передачу личностных смыслов от педагога к ученику в специально созданной эстетической атмосфере [314, с. 200–201].

Перейдём к анализу закономерностей осмысления знаний в процессе их усвоения с учётом специфики предметов социально-гуманитарной направленности. Как известно, осмысление рассматривается как активное мышление с целью переработки воспринятого. Элементы осмысления, как уже говорилось, содержатся в восприятии [456].

В педагогике выделяется два вида осмысления – первичное и последующее. Если изучаемый материал бывает сравнительно «лёгким», то достаточно одного первичного восприятия и осмысления, чтобы его понять и усвоить. Однако в большинстве случаев, при изучении «сложного»

социально-гуманитарного материала, его первичное восприятие и осмысление позволяет добиваться лишь понимания, которое зачастую бывает поверхностным, неполным и не всегда точным. При изучении теоретически «сложного» материала необходимо, чтобы обучающиеся осуществляли последующее его более глубокое осмысление [283, с. 202].

Процесс протекания каждого вида осмысления включает несколько этапов: появление потребности понять, узнать, объяснить воспринятое, решение поставленной задачи посредством ряда умственных действий (анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, классификация, систематизация), открытие нового знания, формирование понятий [298; 383; 437; 448]. На первом этапе ведущую роль играет дидактико-методическая работа педагога, которая позволяет определить степень имеющейся у обучающихся потребности познавать, качество и характер мотивации к сущностному погружению в усваиваемый материал. В случае если уровень мотивированности учеников к осмыслению новых знаний высок, педагогу необходимо работать над управлением их мыслительной деятельности, вести корректировку получаемых промежуточных результатов осмысления. Если ученики пассивны в познании, педагогу крайне важно провести мотивационную работу. На втором этапе осуществляется мыслительная деятельность обучающихся, которая включает в себя ряд мыслительных операций (действий): анализ, синтез, выделение главного, сравнение, сопоставление, абстрагирование, конкретизация, аргументация, доказательность [340, с. 184], логическая группировка, мысленное постижение сущности (причин и следствий), проверка обоснованности и истинности сделанных теоретических выводов [283; 416; 493]. На третьем этапе осмысления появляется результат проведённой мыслительной деятельности. Результативность осмысления может быть, как положительной, так и отрицательной. Положительным результатом выступает понимание воспринятой информации. Результаты осмысления

воспринятого могут существовать в форме суждений, умозаключений [66; 298; 299]. Наиболее эффективным результатом осмысления является образование понятий [493, с. 94]. Осмысление учебного материала также сопровождается формированием у учащихся определённых отношений к нему, пониманием его социального, практического, значения и личностной значимости [416, с. 324]. Отрицательный результат свидетельствует о том, что сущность воспринимаемого объекта не понята. Непонятность не означает, что процесс осмысления не осуществлялся, скорее, указывает на его непродуктивность.

Проблема осмысления усваиваемой социально-гуманитарной информации в дидактическом плане имеет два направления практического решения: изучение особенностей организации и управления мыслительной деятельностью учеников в процессе усвоения знаний и изучение процесса развития мыслительных действий обучающихся в процессе усвоения.

Решая первую задачу, педагоги пришли к выводу, что эффективность умственных действий будет продуктивной, если учитель в практике обучения будет применять общую стратегию организации мыслительной деятельности учащегося в учебной ситуации. Данная стратегия включает ряд дидактических действий: 1) организация изучения условий учебных задач; 2) создание общего плана предполагаемых действий (т. е. разработка стратегии решения проблемы); 3) разработка совместно с учениками тактики решения проблемы, выбор конкретного метода действий; 4) процедура сопоставления найденного решения с исходными данными.

В практике обучения высокую результативность мыслительной деятельности показывает система развивающего обучения. Теоретиками данной системы разработана методика развития мыслительных действий в учебной деятельности. Данная методика складывается из нескольких этапов (шагов): 1) научить обучающихся выделять в предметах свойства (признаки); 2) научить (с точки зрения определённого понятия) выделять в предметах



существенные (главные) свойства в отличие от свойств несущественных (неважных, второстепенных); 3) научить выделять основания для сравнения предметов; 4) сформировать аналогию; 5) обучить приёму классификации; б) научить обучающихся различать необходимые и достаточные признаки предметов; 7) сформировать приём подведения под понятие; 8) сформировать отношения между родовыми понятиями и видовыми отличиями [121].

В дидактике описаны ряд факторов, обеспечивающих полноценное протекание интеллектуальной деятельности в процессе усвоения. Первый фактор – установление прочного логического отношения между условиями задачи и поставленным вопросом. Второй – предварительная ориентировка в условиях задачи, предполагающая возможность одновременного обозрения всех составных элементов условия, позволяющих создать общую схему решения задачи. Третий – переформулировка условий и категориальные обобщения. Четвёртый – преодоление функциональной ригидности. Пятый – сличение результатов действия на каждом этапе решения с исходными условиями [456].

Процесс усвоения учебного материала тесно связан с умственным развитием учащихся. Наиболее характерные проявления умственного развития соединены с накоплением фонда умственных приёмов и операций, именно поэтому педагогу нужно работать над развитием мыслительных действий в процессе усвоения социально-гуманитарных знаний. Необходимо обучать сравнению и классифицированию фактов и социальных явлений по определённому признаку. При формировании умений обобщать учащимся нужно давать задания на составление плана темы, создания обобщающих таблиц, предлагать сформулировать выводы по результатам беседы, опроса и т. п. Важно требовать от них грамотно излагать свои мысли, вести связанную речь, логично и убедительно доказывать истинность или ложность высказанных другими суждений. Перед обучающимися ставить такие

задания, при использовании которых они могли бы овладевать индуктивными и дедуктивными умозаключениями. Следует систематически предлагать посильные логические задачи, во время решения которых у них вырабатывается способность последовательно, а иногда и нестандартно размышлять, что будет способствовать развитию творческого рефлексивного мышления [459; 494]. Эффективными являются задания на установление причин возникновения различных явлений и установление причинно-следственных связей между явлениями и понятиями [445, с. 140]. На развитие умственных сил учеников влияет их обучение самостоятельности формулирования выводов и заключений [179, с. 216].

Рассмотрим основы дидактико-методического сопровождения процесса понимания социально-гуманитарной информации в процессе её усвоения. В дидактике обосновывается мнение, о том, что понимание играет решающую роль в процессе усвоения знаний [179, с. 214]. Доказывается, то что хорошо понято, легко усваивается, а что плохо понято и заучено усваивается поверхностно. В процессе усвоения понимание может формироваться на основе трёх познавательных процедур: узнавания знакомого в новом объекте, новой ситуации, прогнозирования, выдвижения гипотез о прошлом или будущем объекта, ситуации, объединение понятных элементов в целое. На этой основе выделяют три формы понимания воспринятого объекта – понимание-узнавание (припоминание), понимание-гипотеза (предположение), понимание-объединение [265; 221].

Основными параметрами понимания являются: глубина, выразительность, полнота и обоснованность [389, с. 222]. Данные характеристики выражают уровень понимания или непонимания учебного материала. Г. М. Серёгин ввёл пятиступенчатую порядковую шкалу уровней понимания [396]. Первый – уровень непонимания. Второй – поверхностный уровень, или уровень узнавания. Ученик, воспринимая информацию, лишь частично соотносит её с имеющимся у него объёмом знаний. Третий –

индуктивный уровень, или уровень воспроизведения. Он связан с первоначальным усвоением, возможны некоторые неполные и даже ошибочные толкования и ошибочное использование понятия в контексте. Четвёртый – осмысленное понимание, оно связано, как правило, с обобщёнными образами понятия. Для него характерно свободное владение понятиями и их свойствами, применение преобразованных, но уже известных способов действий; самостоятельное решение нестандартных задач. Пятый – внутреннее понимание – высокая степень обобщённости, установление связей между понятиями различных систем и предметов, в частности, межпредметных связей [396, с. 49–50].

Э. К. Брейтигам охарактеризовал основные педагогические условия, способствующие пониманию учебного материала обучающимися. Первое – системность, учитывающая взаимосвязь и взаимообусловленность четырёх систем: процесса понимания абстрактной системы предметного содержания, системы мыслительной деятельности учения и методической системы. Второе – комфортность обучения, включающее: признание безусловной ценности личности ученика, опора на его имеющийся личностный опыт, создание психологически благоприятного климата в коллективе, отказ от довлеющей роли контроля и оценок. Третье – диалогичность как условие, возможность и способ понимания. Четвёртое – раскрытие смысла и значения семиотической системы представления информации, для реализации которой необходимо уделять внимание развитию знаково-символической деятельности обучающихся [60]. Дополнительными факторами понимания учебных знаний, считают: мотивацию учения, активизацию познавательной деятельности обучающегося [29, с. 75], наличие специального ученического интереса к объекту понимания [232, с. 154], общий интеллектуальный уровень ученика [139; 466], темп учебной работы [389, с. 223], применение различных видов наглядности [195, с. 90], специфику предметного знания (преобладание научно-теоретического, эвристического или операционного

знания в содержании, специфику языка науки и языка изложения предмета, логическое строение предмета и др. [60].

Результативность работы по формированию умений понимать показала стадийная система И. Я. Каплуновича [199]. Представим её, одновременно определим эффективные способы и методы работы на каждой стадии. Первая стадия – различие объекта. Результатом понимания является дифференциация объекта из спектра подобных. Достигается заданиями, требующими сравнивать, выбирать, сопоставлять, убрать лишнее. Вторая – узнавание – ученик может выявить объект при повторном восприятии. Такая работа может проводиться посредством концентрированного рассказа, тезисного изложения, обсуждения, наглядности и других методов, способствующих закреплению. Третья – воспоминание. Реализуется на основе заданий, которые позволяют выделять признаки изучаемого. Четвёртая – припоминание – активный поиск в памяти определённого объекта, возникающий за счёт внутреннего сигнала. В процессе припоминания показывают действенность задания контрольного назначения. Пятая – применение и оперирование по образцу, схеме, алгоритму. Задания, предлагаемые на этой стадии, – пересказ, запись факта, явления, понятия по определённой схеме. Шестая – ассоциативная, предполагает выявление или установление причинно-следственных связей. Такие связи возникают на основании заданий, которые подразумевают поиск ответов на вопросы: что может быть общего? чем отличаются? в связи, с чем можно или нельзя использовать? и т. п. Седьмая – перенос в новую ситуацию на основе выполнения заданий по проектированию, моделированию, поиску нового решения, применению в другой ситуации. Восьмая – классификация по общим и частным свойствам. Эффективны задания на нахождение прототипа, аналога, сопоставление признаков. Девятая – создание и оперирование образами. На этой стадии выполняются задания типа:

представьте, давайте пофантазируем, создайте образ, вообразите, найдите образ, отвечающий ... и т. п. [199, с. 42–52].

В науке описана дидактическая структура работы по организации понимания учебного материала, а также проведению дидактико-методической работы по преодолению непонимания учебного материала. Работа педагога над пониманием учебных знаний заключается в следующем: первым действием на пути организации понимания является выяснение, какие компоненты материала непонятны, поиск ответа на вопросы: что? где? почему непонятно? Выяснив, следует переходить к работе, позволяющей малопонятный материал сделать более понятным, ясным. Для этого рекомендуется использовать различные способы. Первый способ – соотнесение понимаемого с личным опытом. Понимание возникает на основе включения нового в уже усвоенную учащимся систему знаний, в его личный опыт. Второй способ – соотнесение с контекстом. Понять какую-то отдельную его часть можно только в структуре целостного текста, в контексте. Третий способ – соотнесение с лексическими вариантами. Одно и тоже предметно-понятийное содержание можно передать разными словами посредством перефразировки, изменения словесной формы изложения и т. п. Четвёртый способ – соотнесение с образами. Понимание учебного материала облегчается, если соотнести слово с образом и наглядно представить описываемый факт или явление.

Н. П. Ерастов при появлении у школьников затруднений в понимании предложил педагогам использовать схему поясняющих действий и операций: 1) выявление непонятного; 2) соотнесение непонятного с понятным; 3) перенос данных на новые случаи [145]. В контексте предметной специфики социально-гуманитарных знаний данная схема наполняется педагогом методическими средствами.

В соответствии со структурой процесса усвоения осмысленные знания должны включаться в общую систему имеющихся у обучающегося понятий и

представлений посредством обобщения [314; 340; 415]. В педагогической теории выработана общая схема проведения обобщения с выделением его этапов: 1) отбор всех понятий, объектов, в отношении которых мы хотим построить обобщённое понятие; 2) перечисление простых идей всех этих объектов; 3) сопоставление простых идей каждого объекта [151]. Д. П. Горский описал основные способы проведения обобщений: 1) обобщение посредством перехода от конкретных высказываний к предложениям, содержащим переменные, применяется при введении понятий после рассмотрения теории вопроса; 2) обобщение посредством введения новых понятий, правил, операций, законов; 3) обобщение на основе анализа смысла некоторых выражений, возникающих в ходе развития науки; 4) обобщение как перенесение закономерностей, действительных для одной области, на новые предметные области; 5) обобщение посредством индукции; 6) обобщение на основе объединения двух или нескольких закономерностей в одну более общую закономерность [110]. Общий механизм осуществления операции обобщения конкретизируется на разных его ступенях или уровнях: обобщение понятий, обобщение мыслей, обобщение теорий [87; 194].

Педагоги различают разные виды обобщения: обобщение существенных и общих свойств единичных предметов и получение, тем самым, предметных понятий, обобщение существенных и общих связей и отношений между отдельными предметами или явлениями и получение, тем самым, понятий отношений, обобщение учебного материала [311]; первичные, локальные (частные или понятийные), межпонятийные (поурочные), тематические, итоговые и межкурсовые [133].

В педагогике принято считать, что обобщать можно только то, что в логике называют «понятия, которые можно сравнивать». На этой основе различают два типа обобщений: эмпирические, которые, в свою очередь, делятся на: индуктивные и дедуктивные, и теоретические, ещё называемые

содержательными. Эмпирическое обобщение – это сравнение внешних, непосредственно имеющих признаки с целью выделения главного. Оно проводится формально-логическим способом подведения конкретных понятий под более широкое родовое понятие [308; 263]. Индуктивное обобщение предполагает последовательность ряда умственных операций: элементарный анализ и сравнение – абстрагирование – эмпирическое обобщение. При этом схема индуктивных обобщений должна содержать ряд действий: сопоставить заданные предметы, выделить в них общие существенные признаки, сформулировать общие признаки в виде первого вывода, сопоставить те же предметы, выделить несущественные признаки и определить границы их варьирования, сформулировать вывод, обобщить несущественные признаки. Если в индуктивном обобщении общий признак неизвестен, то в дедуктивном его знают заранее и требуют распознать этот признак в предложенных объектах. Педагогам он известен по заданиям на подведение под понятия или на распознавание. Дедуктивное обобщение – основа классификации. Владение приёмом классификации предполагает наличие у обучающегося определённой системы знаний и умений. Теоретическое обобщение – это обобщение, которое осуществляется на основе анализа, синтеза и движения от абстрактного к конкретному. Теоретическому мышлению свойственен преимущественно дедуктивный тип умозаключений [469]. Путь теоретического мышления – восхождение от абстрактного к конкретному [105; 435]. Теоретическое обобщение предполагает организацию учебной деятельности, основанную на глубоком анализе изучаемого явления. При такой методике организации обобщения все обучающиеся если не самостоятельно, то под руководством педагога приходят к обобщению способов работы с учебным материалом на примере единичного случая усвоения учебной информации. Методика, основанная на теоретических обобщениях, предусматривает последовательность мыслительных приёмов: проведение анализа на основе синтеза,

абстрагирование, отделение существенных связей и отношений, теоретическое обобщение, уяснение общей идеи, принципа, позиции, алгоритма, закона, теории, правила, теоремы, схемы.

Оба типа обобщения применимы в учебном процессе. В случае, если объекты простые и к тому же статические, полезно обобщения формировать эмпирически, формально-логическим путём. Если же предметы изучения более сложные, объекты – динамичны, обобщение проводится теоретическим путём, что раскрывает диалектику развития, взаимосвязи между явлениями [314, с. 196–197]. Эмпирическое обобщение считается в дидактике одним из основных преград полноценного усвоения учебного материала. Педагоги выступают за усиление в обучении предметов социально-гуманитарной направленности более сложного теоретического обобщения.

В дидактике широко обсуждается вопрос установления эффективных методов обобщения. Для организации обобщения учебных знаний учащихся рекомендуется применять: повторение [210], беседу, метод обзорного сообщения, самостоятельную работу с учебником, задания с целью установления причинно-следственных связей [305], составление таблиц формул, построение квалификационных схем, построение таблиц [470], построение блок-схем, графов-комплексов, составление структурно-логических конспектов, составление структурно-логической таблицы-комплекса и т. д. [22].

Пожалуй, одной из самых фундаментальных и целостных теорий обучения, основанной на ведущей роли теоретического знания и обобщения, является теория содержательного обобщения В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина. В её основу положена гипотеза о ведущей роли теоретического знания и, в частности, содержательного обобщения в формировании интеллекта ученика. Методика формирования у обучающихся теоретического мышления путём специального построения учебного предмета и особой организации познавательной деятельности основывается



на ряде принципов. Первый – все понятия должны усваиваться путём рассмотрения предметно-материальных условий их происхождения, благодаря которым они становятся необходимыми (иными словами, понятия не даются как «готовое знание»). Второй – формированию знаний общего и абстрактного характера предшествует знакомство с более частными и конкретными знаниями, что соответствует требованиям восхождения от абстрактного к конкретному. Третий – при изучении предметно-материальных источников тех или иных понятий ученики, прежде всего, должны обнаружить генетически исходную, всеобщую связь, определяющую содержание и структуру всего объекта данных понятий. Четвёртый – эту связь необходимо воспроизвести в особых предметных, графических или знаковых моделях, позволяющих изучать её свойства. Пятый – у обучающихся необходимо формировать такие предметные действия, посредством которых они могут в учебном материале выявить и в моделях воспроизводить существенную связь объекта, а затем изучать её свойства. Шестой – обучающиеся должны постепенно переходить от предметных действий к их выполнению в умственном плане [117, с. 395–398].

Показателями сформированности у обучающихся операции обобщения считаются: глубина понимания сущности операции обобщения, умение выявить связи между обобщением и другими операциями мышления, умение сравнивать объекты обобщения, находить в них общее, выделять существенное, давать определение образованному понятию, умение выделять из единичного общее и подводить частное под общее, умение осуществлять обобщение и делать выводы из других фактов или явлений данного предмета, а затем и из других предметов.

Следующим, не менее важным, этапом внутреннего процесса усвоения является закрепление воспринятой, мысленно переработанной и обобщённой информации [94, с. 308]. Г. И. Баланюк считал закрепление необходимым условием обеспечения прочности знаний, которое реализуется как

преднамеренное создание учителем максимально благоприятных условий для повторного восприятия и последующей переработки учеником изучаемого учебного материала с целью более прочного и глубокого его усвоения [27, с. 16]. Основой закрепления, сохранения полученной информации являются процессы памяти [78; 299; 365]. В науке различают такие основные процессы памяти как запоминание, хранение [383, с. 284], воспроизведение (узнавание) [299; 448] и забывание [68; 83].

Рассмотрим основы организации закрепления учебного материала социально-гуманитарного характера, которое по своей сути ведёт к запоминанию, сохранению и воспроизведению в нужный момент усваиваемых знаний. Среди педагогов бытует мнение, что успех закрепления зависит от: способности памяти, мотивированности ученика, эмоционального контекста, в котором происходит процесс закрепления, авторитетности источника (книга, учитель), из которого к ученику поступает учебная информация, выбора и правильного распределения во времени приёмов, методов, способов, средств закрепления, уровня самостоятельности и творческой инициативы учащихся [79; 248; 367; 487].

Для правильной организации закрепления социально-гуманитарного материала педагогу следует знать психологические закономерности протекания процессов памяти, приёмы рационального запоминания, быть осведомлённым об индивидуальных особенностях памяти обучающихся. Физиологическая основа закрепления состоит в упрочении образовавшихся временных нервных связей и их ассоциаций. Активность запоминания с физиологической стороны означает активизацию ориентировочно-исследовательского рефлекса, а также расширение связей через включение большего числа анализаторов при регулирующей деятельности второй сигнальной системы. Многочисленные исследования показали, что лучше запоминается материал, если запоминание: происходит в активной деятельности обучающегося [248, с. 146–147], подкрепляется необходимыми

волевыми усилиями, стремлением к прочному овладению знаниями [426, с. 338–339], поддерживается должным вниманием, которое позволяет ученику концентрироваться на материале [248, с. 147], вызывает эмоции, которые придают учебному материалу эмоциональный окрас [480, с. 188], регулируется установкой на запоминание, на срок запоминания, на характер запоминания, прочность и т. п. [813 с. 183], проводится при правильно избранном темпе работы, достаточно быстрым, но без суетливости [248, с. 149], организуется с учётом временных рамок для запоминая: концентрированное (одноэтапное) или рассредоточенное (многоэтапное) запоминание [493, с. 158].

Для того чтобы успешно организовать работу по закреплению социально-гуманитарных знаний, педагогу необходимо учитывать основные психологические закономерности запоминания, а именно: важнейшим условием запоминания учебного материала является его понимание, материал, связанный с потребностью учащегося, с его устойчивыми интересами, сохраняется в памяти прочно, порой совсем не забывается, наиболее прочно закрепляются в памяти первые впечатления, а также знания, основанные на осознании закономерностей и причинно-следственных связей, особое внимание нужно отводить запоминанию определений и описательному материалу, более всего подверженных забыванию, ученики в среднем помнят 10% того, что читают, 20% того, что слышат, 30% того, что видят, 50% увиденного и услышанного одновременно, 70% того, что говорят, 90% рассказанного и сделанного одновременно, закрепляемый материал вначале целесообразно прочитать, затем пересказать: один раз прочитать, затем три раза пересказать, сочетание визуальных и вербальных образов с записями облегчает процесс запоминания, услышанное вспоминается быстрее, чем увиденное, но последнее более устойчиво, вначале закрепления следует организовать запоминание несложного материала, а потом более сложного, если материал для запоминания значительный, его нужно разбить

на две неравные части и работать с каждой из них отдельно, выбрав один из вариантов: в течение двух дней: первый день – изучение и повторение частей первой части, второй день – изучение и повторение второй части, в течение трёх дней: первый день – изучение и повторение первой части, второй день – изучение и повторение второй части, третий день – повторение всего материала, в течение пяти дней: первый день – изучение и повторение первой части, второй день – одно повторение первой части, третий день – изучение и повторение второй части, четвёртый день – одно повторение второй части, пятый день – повторение всего материала.

В процессе организации закрепления социально-гуманитарных знаний важно придерживаться и выверенных практикой дидактических правил. Закрепление знаний является продолжительным процессом. Первичное закрепление осуществляется ещё в процессе восприятия новой информации и должно продвигаться далее. Нельзя останавливаться на этом, как только основа нового закрепилась, необходимо применять закрепление тех же знаний, включая их в новые связи и с тем, что уже изучено, и с новыми жизненными фактами [134, с. 105]. В процессе проведения закрепления не даётся новый учебный материал, за исключением новых примеров или заданий на уже усвоенные общие положения и правила, но основное внимание уделяется их осмысленному запоминанию, а также воспроизведению учебного материала при опросе [248, с. 90]. Большое значение для эффективного закрепления имеет предварительное планирование материала к запоминанию, в процессе которого обычно выделяются основные мысли, идеи. Для организации запоминания большое значение имеет способ распределения материала, который можно закреплять или целиком, или по частям. Большое значение при запоминании имеют различные вспомогательные приёмы: записи за педагогом, списывание, составление конспекта, таблиц, зарисовки, составление схем, чертежей, карт

и т. п. Запоминание становится более доступным, если эти схемы, таблицы, рисунки в процессе учебной работы делают сами школьники [171, с. 59–60].

Отдельно остановимся на вопросе о выборе методов, являющихся эффективными в решении задач закрепления учебных знаний. В дидактике такими считаются: беседа, повторение, объяснение, работа с учебником, самостоятельная работа, выполнение практических заданий, наблюдение, игровой метод, упражнение [322, с. 182], заучивание [171, с. 60], пересказ [326, с. 58], метод осознания, метод ассоциации образов, метод специальных пауз для обдумывания усваиваемого, метод личных комментариев [246], активное воспроизведение [493, с. 158], применение в деятельности [487, с. 95].

С. А. Смирнов выделил ряд дидактических факторов, оказывающих влияние на результат запоминания. Трудность усваиваемого материала: легко усваивается предсказуемый текст, чем ближе фактическое продолжение к ожидаемому, тем легче запоминается, непредсказуемость каждого следующего элемента и их количество усложняют запоминание. Значимость учебного материала для ученика: значимость может быть практической, познавательной, нравственной, эмоциональной и т. д., она улучшает закрепление лишь при условии осознания её учащимся, то, что представляется значимым для учащегося, заучивается гораздо быстрее. Осмысленность: при механическом запоминании материал запоминается так, как он преподносится, при смысловом – происходит организация и упорядочение сообщаемой информации, осмысленный материал закрепляется быстрее и с меньшим числом ошибок, чем бессмысленный, он также полнее и дольше сохраняется. Степень подготовленности учащихся: т. е. сочетание в закреплении новых знаний и накопленного опыта. Степень привлекательности учебного материала для учащегося определяется мерой появления переживаний: эмоциональных (радость, удивление, возмущение, восторг, печаль, сопереживание и др.), этических (одобрение, восхищение,

негодование и др.), эстетических (переживание красоты, благоговение, настроение и т. п.) [321, с. 113–115].

Таким образом, правильно организованная работа по запоминанию социально-гуманитарных знаний позволяет не только добиваться закрепления усваиваемого, но и предотвращает механическую зубрёжку, содействует более глубокому осмыслению знаний, развивает мышление, память, морально-волевые качества обучающихся. Результатом проводимого закрепления знаний является овладение знаниями, умениями, навыками, мировоззренческими и нравственно-эстетическими идеями.

Эффективность закрепления, т. е. прочность и действенность знаний, проверяется практикой [179; 416; 444]. Не являясь исключительно действием психической деятельности, однако, соединяющий в себе практические и умственные действия, этап овладения знаниями рассматривается педагогами как обязательный в процессе усвоения [318; 493] и реализуемый на практике в целях применения знаний. В ходе практической деятельности знания, которые были приобретены в учебной деятельности, не просто закрепляются, а дополняются новыми, знаниями с новыми сторонами или качествами, которых само учение дать не может. Основное значение практики, как особого способа научения, при котором научение включено в деятельность, непосредственно направленную на иную практически значимую цель, заключается в том, что она включает приобретение знаний и умений в жизненный контекст, в котором знания и умения обретают иные качества. Завершающий этап обучения, дающий подлинное мастерство в какой-либо деятельности, достигаются именно таким путём – в процессе выполнения деятельности [383, с. 404]. С научной точки зрения процесс практического применения знаний заключается в отработке знаний с целью повышения уровня их формальных параметров, а именно: форма действия из материализованной (с опорой на источник) становится умственной (без опоры, по памяти), развёрнутое (пошаговое) действие становится свёрнутым

(крупношаговым, одномоментным), сознательное действие превращается в подсознательное (автоматизируется), медленное действие становится быстрым, а трудное, напряжённое – лёгким и свободным.

В дидактике закрепилось точка зрения, что применение знаний должно осуществляться на каждом этапе учебного процесса, определяться логикой изучения материала, уровнем усвоения знаний, проводиться в процессе самостоятельной работы на учебных занятиях разных организационных форм с применением специфических приёмов и методов, а также материально-технического оснащения учебного процесса [106, с. 338]. И. Т. Огородников различал два основных вида работ, используемых для применения знаний на практике: одни работы лишь подготавливают учащихся к практической деятельности, другие сами по себе являются формой практики. Первые носят чисто учебный характер, вторые включают учащихся в труд. Оба вида необходимы и важны в подготовке обучающихся к применению знаний, они повышают интерес учащихся к научным знаниям и способствуют более сознательному и прочному их усвоению [319, с. 53].

Организация практических познавательных действий учеников на этапе применения начинается с приведения ими примера к усвоенному правилу, закону, включает выполнение заданий по решению учебно-тренировочных задач и упражнений от репродуктивных до творческих [179; 416], лабораторные работы, исследовательские задания, работа в библиотеке, на пришкольном участке, на сайте информационного центра и т. п. При этом следует использовать способы практического применения знаний: использование ранее усвоенных знаний как основы для усвоения новых знаний; обоснование способов практической деятельности обучающихся при формировании учебных умений и навыков, теоретическое обоснование решения учебных заданий; теоретическое обоснование практических решений в различных ситуациях: обоснование способов решения заданий на конструирование и моделирование, теоретическое

обоснование проектирования и выполнения учебно-производственных работ, реализация проекта и т. п.

При организации практической деятельности И. Ф. Харламов рекомендовал обращать внимание на два существенных положения. Первое: тренировочные задания, упражнения только тогда дают эффект и выполняются осмысленно, когда учащиеся предварительно на должном уровне овладели теоретическими знаниями. И второе: процесс применения знаний на практике оказывается для обучающихся более сложным, чем усвоение теоретических знаний. Это связывается с моментом проявлением субъективности в деятельности человека, которая должна отвечать принципу сохранения объективного момента в качестве исходного, определяющего собой весь процесс познавательной и практической деятельности. Иными словами, усвоив на основе анализа конкретных примеров и фактов то или иное правило, вывод или закономерность, учащийся должен решать сам (субъективный момент), подходят или не подходят они для решения новых задач, ранее не встречавшихся явлений, ведь на знаниях не написано, в каких случаях и как их нужно применять. Путь от абстрактного к конкретному оказывается здесь не менее трудным, чем был в своё время путь от конкретного к абстрактному. Эта трудность преодолевается только одним путём – усилением мобильности тренировочной работы обучающихся по применению знаний на практике [493].

Эффективность обучения учащихся способам применения знаний во многом обеспечивается соблюдением ряда дидактических правил: важно чётко определять задачи предстоящих действий, с одной стороны, и добиваться осознания их сущности учащимися – с другой, нужно предупреждать учащихся о типичных ошибках в их действиях и возможных способах предупреждения (недопущения) этих ошибок, не опекать учащихся по мелочам, помощь оказывать своевременно, стимулировать проявление воли, настойчивости, стремления учеников самостоятельно доводить работу



до конца, добиваться, чтобы учащиеся сами поняли и осознали допустимую ошибку, сами нашли способ её устранения и предупреждения, использовать анализ ошибок, допущенных учащимися, для нахождения правильного решения поставленной задачи, постоянно стимулировать проявления самостоятельности и творческого подхода учащихся к выполнению заданий на применение знаний на практике.

Важным в практическом применении знаний является сформированность у учеников умений и навыков, которые позволяют ему отрабатывать усвоенные знания, повышая, таким образом, качество их овладения. Это позволяет говорить о том, что усвоение знаний опирается на уже имеющийся опыт практической деятельности. С другой стороны, глубокое усвоение теоретического содержания всегда ищет путь практического применения, перерастает в него, становится результатом усвоения, что, в первую очередь, проявляется на этапе практического применения усвоенного. С третьей стороны, в процессе теоретического усвоения предметного материала происходит процесс усвоения способов деятельности, рассматриваемое в дидактике как процесс усвоения и отработки умений и навыков.

Круг умений и навыков, которыми должен обладать обучающийся для отработки теоретических знаний в практической деятельности, значителен [414, с. 121]. Интеллектуальные умения формируются на базе навыков умственной работы. Их действенность в учебной и других видах деятельности снимает напряжение личности, расковывает её, делает более работоспособной (утомление наступает не так быстро, как при отсутствии навыков). Важными являются коммуникативные умения – владение вербальной и невербальной коммуникацией, монологической, диалогической и полилогической речью, умения задавать вопросы и отвечать на них, иметь свою позицию и уметь отстаивать её и т. д. В учебном процессе формируются, проявляются и обобщённые умения: умение планировать свою

работу, всесторонне учитывать все условия задачи, рассматривать явления с различных точек зрения, выделять главную мысль, конспектировать материалы первоисточников, наблюдать, контролировать свою деятельность [397, с. 309]. Специальные умения и навыки касаются исключительно предметов социально-гуманитарной направленности, раскрывают их суть и специфику, дают в руки инструментарий познания определённой науки, определённого участка действительности.

В педагогике выработана общая методика формирования умений и навыков, которая включает основные требования и компоненты деятельности по формированию практических действий. А именно: в процессе формирования умения или навыка должны соблюдаться принципы системности, постепенности, преемственности, постоянности их формирования, выработка умения или навыка базируется на усвоенных знаниях, содержание усвоенных знаний определяет выбор умения или навыка, применяемых для развития практических действий, овладение умением или навыком проводится в процессе их отработки с применением заданий разной степени сложности, применение приёма в новых условиях проводится на основе иного содержания из объёма усвоенного с применением заданий разной степени сложности, применение знаний об умении или навыке – на основе нового материала из объёма усвоенного с применением упражнений разной степени сложности.

Применение знаний, умений и навыков стимулирует учебную деятельность, вызывает уверенность учащихся в своих силах. Важнейшая функция применения – получение с его помощью новых знаний, т. е. превращение их в инструмент познания. Знания становятся средством воздействия на предметы и явления действительности, а умения и навыки – орудием практической деятельности только в процессе их применения.

Таким образом, нами уточнены и актуализированы дидактико-методические факторы интенсификации процесса формирования социально-

гуманитарных знаний обучающихся. Данные факторы заключают совокупность переменных, влияющих на течение и результаты дидактического процесса. Важнейшим дидактическим фактором формирования знаний выступает организация и управление процессом усвоения, а также организация и качество дидактико-методической работы, направленной на восприятие, осмысление, понимание, обобщение, закрепление, применение учебных знаний. Установлено, что качество формирования социально-гуманитарных знаний зависит от эффективности управления процессом формирования, от активности педагога в применении приёмов, методов и средств, направленных на активизацию познавательной деятельности учеников, от поддержания их активности, от ориентированности учебного процесса на практическую работу. Эффективность формирования социально-гуманитарных знаний обеспечивается посредством специального дидактико-методического инструментария, включающего систему обучения, методику, технологию, формы организации, приёмы и методы, средства обучения, виды учебной деятельности. Ресурсные возможности дидактико-методических факторов относительно интенсификации процесса формирования знаний подлежат проверке в ходе экспериментальной работы на фоне апробации педагогической системы.

#### **3.4. Дидактико-эргономические факторы реализации педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы**

Качество формирования социально-гуманитарных знаний во многом зависит от внутренней готовности обучающихся к активной познавательной

деятельности. Среди совокупности внутренних и внешних факторов, влияющих на готовность учащихся к учебным действиям, значительное место занимают режимные условия, отвечающие за создание соответствующего дидактического пространства, благоприятного для осуществления учения и процесса формирования знаний.

Значимость режимных факторов для организации учебного процесса всесторонне исследовано и представлено в нормативных документах и научной литературе. Их анализ позволяет говорить о наличии значительного количества факторов, влияющих на учебную работоспособность и познавательную активность обучающихся, как опосредовано, так и напрямую определяющим образом. На второй группе факторов остановимся подробнее, поскольку полагаем, что они в наибольшей степени создают внешнюю обстановку и внутренние условия для продуктивности познавательных актов, осуществляемых в процессе формирования знаний. К данным режимным факторам мы относим общие организационные факторы, оказывающие влияние на процесс формирования знаний, санитарно-гигиенические и дидактические факторы, которые отнесём к факторам подготовки и готовности обучающихся к усвоению знаний. Анализируя факторы дидактического режима, отдельно остановимся на условиях и показателях усвоения знаний, объективно проявляющиеся в зависимости от возрастных и психологических особенностей обучающихся. Данные условия и показатели будем рассматривать как сопутствующие факторы, определяющие возможности учащихся в овладении знаниями.

Анализ режимных факторов, интенсифицирующих процесс формирования знаний, начнём с общих организационных факторов.

Так, нормальная наполняемость класса, для проведения коллективной работы с целью усвоения знаний не должна превышать 25 учеников. Учебные занятия следует начинать не ранее 8:00 часов. В общеобразовательных организациях с углублённым изучением отдельных

предметов обучение должно проводиться только в первую смену. Для предупреждения переутомления и сохранения оптимального уровня работоспособности в течение недели, обучающиеся должны иметь облегчённый учебный день в четверг или пятницу. С целью профилактики утомления, нарушений осанки и зрения у обучающихся, на уроках следует проводить физкультминутки и гимнастику для глаз.

Расписание уроков должно учитывать показатели дневной и недельной умственной работоспособности обучающихся, а также сведения шкалы трудности учебных предметов. Предметы социально-гуманитарного цикла по содержательно-предметным признакам условно приравняем к обществознанию, которое согласно шкале трудности предметов, в 5–9 классах имеет ранг трудности 8 баллов, в 10–11 классах – 5 баллов [402]. При этом плотность учебной работы обучающихся на уроках по основным предметам должна составлять 60–80%.

Нагрузка в течение учебного дня для учащихся 1–4 классов не должна превышать 4 уроков; 5–6 классов – 6 уроков; для 7–11 классов – 7 уроков. При введении в расписание факультативных занятий эти показатели могут быть увеличены не более чем на один урок. Продолжительность урока для учащихся начального общего образования 35–40 минут, основного общего и среднего общего образования 45 минут. Время перемены не может быть менее 10 минут, а после первых двух или трёх уроков перерыв должен продолжаться 20–30 минут.

На способности усваивать социально-гуманитарный материал существенно сказывается режим сна школьника. Как известно, полноценным является сон, имеющий достаточную для конкретного возраста продолжительность и глубину. Для учащихся важно ложиться и вставать в одни и те же часы во избежание нарушения ритма сна. Нормальной продолжительностью сна для разных школьных возрастов считается: 6–10 лет – 10,5 часов; 11–12 лет – 10 часов; 13–14 лет – 9,5 часов; 15–16 лет –

9 часов; 17 лет – 8,5 часов. Сокращение продолжительности сна на 2–3 часа и более отрицательно сказывается на функциональном состоянии клеток коры головного мозга, выражаясь в понижении их реактивности и падении величины условных рефлексов. В процессе формирования знаний это приводит к тому, что спустя два часа от начала занятий в первую смену обучающиеся становятся практически неработоспособными. У них наблюдается невнимательность на уроках, плохое понимание нового материала, отмечается головная боль, быстрая утомляемость, плохое настроение [330, с. 18]. Школьники становятся возбудимыми, рассеянными, часто отвлекаются, неадекватно реагируют на замечания, у них наблюдается неточность в движениях, угловатость [473, с. 16].

Не менее значимо и соблюдение правильного режима питания, который предписывает твёрдое установление часов приёма пищи и количества приёмов. Дети школьного возраста должны питаться четыре раза в день, через 3,5–4 часа. Нарушение предписанного режима вызывает у обучающихся чувство голода. Для таких учеников доминантой поведения ставится приём пищи, вследствие чего они часто бывают невнимательны. Таким образом, режим питания оказывает влияние не только на активную физическую деятельность ученика, но и на его познавательную деятельность, способность продуктивно работать в направлении усвоения сложной системы социально-гуманитарных знаний.

В ходе организации учебной деятельности, направленной на усвоение новых знаний не следует пренебрегать и режимом отдыха. Утомление на уроках проявляется в снижении работоспособности учеников: уменьшается скорость работы, снижается точность работы, ослабевает внимание; ученики выключаются из учебной деятельности. Вследствие этого важно, чтобы деятельность сочеталась бы с периодическим отдыхом [404, с. 21]. Правильно организованный отдых в течение учебного дня должен включать: чередование различных видов деятельности, регулярное питание, точное

поддержание режима и длительности межурочных перемен, организацию перемен, предусматривающую использование части времени на активный отдых – подвижные игры, физические упражнения, а части времени – на спокойный отдых, поддержание активного отдыха, например, на свежем воздухе, при прослушивании музыки и т. п. Такой отдых, снимая утомляемость, помогает активизации учебной деятельности обучающихся на протяжении рабочего дня, благоприятно влияя на их способность усваивать новые знания.

Говоря о факторах, воздействующих на работоспособность обучающихся и усвоение ими знаний на уроках, нельзя не обозначить и важность двигательного режима учеников. Под двигательной активностью подразумевается сумма движений, выполняемых учеником в процессе повседневной жизнедеятельности. Степень двигательной активности может быть оценена по среднесуточному количеству шагов. Для обучающихся 5–10 классов среднесуточная двигательная активность устанавливается на уровне 21–30 тыс. шагов в сутки. Ученики с уровнем двигательной активности в 2–3 раза ниже нормы находятся в состоянии гиподинамики, вызывающей комплекс полиморфных расстройств, затрагивающих не только локомоторный аппарат, но и обменные процессы, иммунобиологическую реактивность и работоспособность растущего организма [473, с. 24]. Решение данной проблемы видится в организации двигательной активности учащихся на протяжении учебного дня: проведение гимнастики в начале учебных занятий, подвижных игр на переменах, физминуток на уроках, применение методов обучения, если это не противоречит дидактической логике обучения, предусматривающих перемещение обучающихся в классе.

Перейдём к рассмотрению санитарно-гигиенических норм организации учебного процесса, соблюдение которых интенсифицирует учебную деятельность, что даёт основание отнести их к факторам, обуславливающим качество организации усвоения знаний. Итак, нормальная организация

образовательного процесса должна отвечать требованиям к тепловым и воздушным характеристикам учебного помещения.

Воздушный режим имеет большое значение для продуктивности учебной работы. Температурный режим в учебных классах должен составлять от 18 до 24 градусов. Стандартная влажность воздуха находится в пределах 40–60% [338]. При этом нужно не забывать, что температурный режим на протяжении учебного дня быстро меняется. Если в начале занятий при нормальных условиях он составляет 17–18 градусов, то к концу дня поднимается до 21–22 градусов, а иногда в классах, расположенных с южной стороны строения может достигать 26 градусов. Нормальный воздушный режим учебного помещения допускает в составе воздуха 0,1% углекислоты. Однако при большом количестве учащихся (30–40 человек) приводит к резкому ухудшению состава воздуха и по истечении 40 минут показатель углекислоты увеличивается в среднем в 4–5 раз. Если класс не проветривать в течение рабочего дня, то к концу занятий углекислоты становится в 20–25 раз больше нормы.

Повышение температуры вызывает у обучающихся напряжение терморегуляторных механизмов и значительное потоотделение. Дети становятся вялыми, сонливыми, у них появляются головные боли, рассеянность. В результате резкого повышения температуры и вместе с тем и влажности воздуха (свыше 70%) быстро наступает утомляемость учащихся, резко увеличивается количество допускаемых ошибок. Когда уроки проводятся при нормальной температуре в 17–18 градусов, количество допускаемых учениками ошибок в дозированной работе в конце урока возрастает на 27–34%, тогда как при занятиях в дискомфортных условиях оно достигает 57–82% [330, с. 25]. Для поддержания нормального воздушного режима в учебных кабинетах необходимо поддерживать постоянный режим проветривания во время каждой межурочной перемены и



обязательное сквозное проветривание – ежедневно до и после учебных занятий.

Существенным образом отражается на работоспособности учащихся уровень освещённости класса. Согласно требованиям к естественному и искусственному освещению в учебных классах должно быть боковое естественное левостороннее освещение. При глубине учебных помещений более 6 м обязательно устройство правостороннего подсвета, высота которого должна быть не менее 2,2 м от пола. Не допускается направление основного светового потока спереди и сзади от обучающихся. В учебных классах уровень освещённости должен соответствовать следующим нормам: на рабочих столах 300–500 лк; на классной доске 300–500 лк. При использовании компьютерной техники и необходимости сочетать восприятие информации с экрана и ведение записи в тетради освещённость на столах должна быть не ниже 300 лк [20].

На уровень освещённости классной комнаты влияет окраска помещения и мебели класса. Светлые тона при одной и той же мощности источников света намного повышают уровень освещённости, что способствуют повышению работоспособности учеников. В одно и то же время дня, при одинаковых других условиях, в классе со светлой мебелью освещённость на 20% выше. Кроме того, окраска и цвет играют определённую психологическую роль. Например, при списывании текста, написанного жёлтым мелом на зелёной доске, видимость повышается в среднем на 11%, а при применении чёрной доски и белого мела – только на 0,1%. При снижении освещённости резко падает продуктивность учебной работы. Так, при нормальном освещении количество безошибочно выполненных заданий составляет в среднем 74%, при сниженной освещённости – 47–37% [330, с 25].

В соответствии с требованиями к помещениям и оборудованию общеобразовательных организаций важно соблюдать размеры расстояния

между объектами учебного класса, а именно: от демонстрационного стола до учебной доски – не менее 100 см, от первой парты до учебной доски – не менее 240 см, наибольшая удалённость последнего места обучающегося от учебной доски – 860 см, высота нижнего края учебной доски над полом – 70–90 см, расстояние от классной доски до первого ряда столов – не менее 300 см. Угол видимости доски от края доски длиной 3,0 м до середины крайнего места обучающегося за передним столом должен быть не менее 35 градусов [344]. Соблюдение указанных норм обеспечивает возможность зрительного восприятия учебной информации, подлежащей усвоению на уроке, а также комфортность сидения учеников на уроках, избежание утомления от сидения.

На выполнение учащимися учебных действий, оптимальной организации усвоения социально-гуманитарных знаний большое влияние оказывают факторы дидактического режима, позволяющие создать благоприятные условия для организации рабочего порядка и осуществления процесса формирования знаний. Охарактеризуем данные факторы.

В дидактике и школьной практике является признанным факт, качество проведения урока и усвоение знаний зависит от организационного начала урока. При этом условиями непродуктивного перехода к усвоению знаний на уроке считаются: опоздание учеников на начало урока, повышенная активность учеников, приобретённая во время перемены, обучающее и эмоциональное влияние предыдущего урока. Фактором, оказывающим отрицательное влияние на начальную организацию урока, является также опоздание учителя на урок. Поэтому важнейшим организационным фактором, влияющим на дальнейшую познавательную активность учащихся, является работа по переключению и активизации внимания учеников на тему урока, на усвоение новых знаний.

Под организацией начала урока нужно понимать не только приведение учащихся в рабочее состояние, но и введение их в предстоящую работу. На

этапе введения в обучение проводится: подготовка обучающихся к чувственному восприятию нового материала, восстановление связи со знакомым материалом, мотивирование для осмысления новой информации, организационная подготовка учебной работы и постановка цели урока. Результатом такой работы должно стать осознание цели предстоящей работы, понимание результативности выполнения учебных действий, готовность учащихся к восприятию, проявление интереса к сознательному усвоению нового материала, уяснение плана изучения темы, процедуры и хода работы на уроке. Быстрота создания рабочего настроя и мобилизации в начале урока во многом зависит от того, как сумел педагог «поставить» себя в классе, приобрёл ли он надлежащий авторитет. У педагога, не имеющего авторитета, невнимательность, более или менее беспокойное состояние отдельных обучающихся могут наблюдаться и на протяжении всего урока.

Организовать урок – это значит не только не потерять ни одной его рабочей минуты, но и максимально сконцентрировать учеников на работе, нацелить на формирование системы знаний, на самостоятельность учебных действий, на получение практического результата. Наибольшую эффективность организации обучающихся к проведению урока, усвоению знаний проявляется в классах, где педагоги формируют и развивают у учащихся организационную самостоятельность.

Фактором работоспособности учащихся на уроке также является соблюдение непрерывности и цельности урока. Важно соблюдать дидактический режим урока, его длительность. Отнимать у обучающихся время, предназначенное для освоения предметного содержания, тратить его на решение организационных вопросов школьной жизни, других вопросов жизнедеятельности детей, нецелесообразно, это оказывает, в первую очередь, отрицательное влияние на формирование системы предметных знаний.

Важным фактором дидактического режима также выступает поддержание рабочего темпа урока, который определяется дидактическими

задачами урока, познавательными способностями и психическими особенностями учеников, ситуативной готовностью к работе, а также зависит от психических возможностей и профессионализма педагога.

Не менее важным условием для поддержания дидактического режима, способствующего успешному формированию социально-гуманитарных знаний, является поддержание психологического состояния обучающихся на уроке. Психологическое состояние, которое характеризует работоспособность учеников, называется состоянием активности. Оно требует достаточно сильного возбуждения не только в коре головного мозга, но и в подкорковых узлах, где находятся центры эмоциональных реакций. В таком состоянии от ученика требуется не просто активное состояние, но и, включающие в себя, моменты активного торможения, выражающиеся в готовности учащихся воспринимать различия в усваиваемом материале, сдержанности во внешнем проявлении эмоций. Неблагоприятно влияют на усвоение знаний на уроке психологические состояния учащихся, связанные с нарушением правильного взаимодействия нервных процессов возбуждения и торможения. Такие состояния возникают у обучающихся при предъявлении к ним непосильных требований, вследствие выполнения больших объёмов работы, завышенной сложности учебного материала, бессистемном проведении контрольных и самостоятельных работ. Недопустимы на уроке такие психические состояния, которые имеют своей физиологической основой инертность тормозного процесса. Чаще всего оно выражается в состояниях скуки, страха, озабоченности, неуверенности. Неблагоприятны для усвоения знаний психические состояния учащихся, физиологически означающие ошибку процессов возбуждения и торможения, когда, например, слишком быстро сменяются в течение урока виды деятельности, что не позволяет ученику полноценно переключаться и включаться в новые виды работы, а также быстро утомляет его. Встречаются и такие психические состояния учащихся, при которых слова и личность учителя воспринимаются

с трудом, например, аффективные состояния, выражающиеся в смешливости, весёлости, озлобленности, вызываемыми причинами, не зависящими от педагога, либо побуждаемые его неправильными действиями. Неблагоприятно для усвоения знаний на уроке состояние утомления обучающихся, объясняемое перенапряжением процессов возбуждения и активного торможения. Чаще такое состояние наблюдается в конце учебного дня, недели, полугодия, года. Однако, оно не обязательно, если расписание уроков и организация учебного процесса строится согласно санитарным нормам, если учебный материал на уроках излагается интересно в доступной возрасту форме, если эффективно используется свободное (перемены, внешкольный досуг) и домашнее учебное время обучающихся [248, с. 88–90].

Следует обратить внимание на ещё один фактор дидактического режима, который играет существенную роль в усвоении информации социально-гуманитарного характера – организация домашней работы. Бесспорно, выполнение домашних заданий повышает качество усвоения учебного материала, является средством его закрепления, обобщения, углубления. Однако не нужно забывать, что объём домашних заданий по предметам социально-гуманитарной направленности должен быть таким, чтобы затраты времени на их выполнение не превышали во 2–4 классах – 1 часа, в 5 классе – 1,5 часа; 6–8 классах – 2 часа; 9–11 классах – 3 часа. При этом до сведения родителей важно довести некоторые рекомендации, соблюдение которых предупредит утомляемость учащихся, поможет организовать их самостоятельную работу с учебным материалом, и в целом обеспечит продуктивность домашней работы. А именно: приготовление уроков проводить в специально оборудованной для этого домашней комнате или домашней учебном уголке, начинать самоподготовку примерно в 15–16 часов, так как к этому времени отмечается физиологический подъём работоспособности, предоставлять обучающимся возможность устраивать

произвольные перерывы по завершении определённого этапа работы, проводить «физкультурные минутки» длительностью 1–2 минуты.

В работах по дидактике рассматриваются разные подходы и направления интенсификации процесса усвоения знаний. Накопленный багаж теоретической информации и практического опыта в решении проблем усвоения социально-гуманитарных знаний является весьма важным для практикующих педагогов. Между тем, апробируя как традиционные, так и инновационные методики, педагоги зачастую не учитывают объективных факторов, напрямую влияющих не только на качество, а подчас и на возможность усваивать учебную информацию. Речь идёт о конкретных показателях усвоения, исходящих из возрастных и психологических особенностей учеников. Знание и учёт данных показателей позволяет педагогам чётко понимать, когда в процессе обучения можно вводить новый учебный материал, сколько единиц учебной информации способен усвоить ученик конкретного возраста, текст какого объёма может быть с лёгкостью усвоен учащимися, какой объём социально-гуманитарной информации способен запомнить ученик в разные возрастные периоды, а также эффективно планировать учебную деятельность учащихся по овладению учебным содержанием, формированию умений, отработке навыков, опираясь на знания о возможностях усвоения знаний в конкретный возрастной период. Представим конкретные цифровые показатели, указывающие на объективные возможности усвоения учащимися учебной информации.

Процесс усвоения социально-гуманитарных знаний начинается с восприятия информации. Формально процесс восприятия начинается с момента «встречи» с учебной информацией, с первоначального обращения внимания на носителя или источник данной информации. И здесь существенную роль играет концентрация внимания учеников на объекте восприятия. Для усвоения социально-гуманитарных знаний большое значение имеет такая характеристика внимания как его объём. Объём

внимания – это количество объектов, которые охватываются вниманием одновременно. Согласно цифровым данным, объём внимания у школьников, в зависимости от возраста, охватывает от двух до пяти объектов, которые удерживает ученик в поле своего внимания в процессе восприятия нового [364]. В случае если в процессе первичного восприятия информации ученик получает больше объектов для восприятия, он их опускает, не концентрирует на них своё внимание, и в дальнейшем не подвергает осмыслению.

Следует отметить, что объём внимания зависит от генетических факторов, возможностей кратковременной памяти, наличия навыков, однако, при этом педагогам важно помнить о правилах, которые помогут удержать внимание учеников на усваиваемом материале: объём внимания расширяется, если оно концентрировано, сосредоточено на нужном, внимание усиливается, если ученики специально нацелены на восприятие немного большего количества объектов для своего возраста, внимание концентрируется, если объекты объединены по смыслу, наконец, внимание становится устойчивым, если новый материал интересен учащимся.

Известно, что внимание человека нестабильно. Экспериментальные исследования показали, что оно подвержено периодическим произвольным колебаниям, которые существенно влияют как на процесс восприятия учебной информации, так и на её осмысление, понимание, закрепление. И здесь на помощь педагогам могут прийти следующие цифровые данные: периоды колебаний памяти равны обычно 2–3 секундам, доходя максимум до 12 секунд. Частые колебания внимания в короткие промежутки времени, примерно 1–5 секунд, не сказываются существенным образом на его устойчивости при условии организации интересной или напряжённой работы. Однако через 15–20 минут целенаправленной работы колебания внимания могут привести к произвольному отвлечению от объекта, следовательно, от выполнения действий, которые должны участвовать в овладении содержанием [265].

В работе над устойчивостью внимания педагогу могут быть полезны показатели кризисов внимания в пределах урока. Первый кризис внимания приходится на 14–18 минуту урока, второй наступает через 11–14 минут, третий – через 9–11 минут, четвёртый – через 8–9 минут. Таким образом, временными критическими моментами, на которых необходимо поддерживать внимание учащихся, можно считать 15, 27, 36 и 44 минуты урока [222].

В процессе усвоения знаний воспринятая информация должна быть осмыслена учениками и понята. Изучив особенности понимания учащимися учебных текстов, Г. Д. Чистякова определила некоторые его особенности в разные возрастные периоды. Так, чертой понимания в возрасте 8–10 лет является фактическое отсутствие поиска связей в учебном материале. Ученики этого возраста стремятся не анализировать получаемую информацию, а запомнить её. Они направляют своё внимание на понимание одного неизвестного, опуская остальные. В возрасте 11–12 лет около трети подростков по-прежнему пытаются запоминать информацию, не производя его смыслового анализа, однако, наблюдается и частичное осмысление материала. Это позволяет обучающимся выделять уже несколько неизвестных моментов и концентрироваться над их пониманием. С 13 лет подростки уже способны устанавливать смысловые связи между самостоятельно определёнными неизвестными единицами материала, опуская остальные. С 14 лет ученики ориентируются на целостное понимание текста, поиск общего смысла, при этом они обращают внимание на то, в какой степени им удалось объединить содержание информации, какой материал остался не включённым в установленную взаимосвязь. Ориентация на целостное понимание наблюдается у 67% обучающихся этого возраста, остальные остаются на более низком уровне понимания. Понимание старшеклассников подкрепляется их способностью к широкому обобщению материала, что позволяет им легко устанавливать связи не только



с неизвестными единицами материала, но и искать понимание неизвестного за пределами учебной информации. Описанные изменения в развитии понимания охватывают в среднем 43–67% обучающихся [505]. Исследования Г. Д. Чистяковой позволяют выявить общие закономерности и правила организации понимания усваиваемой учебной информации, учёт которых позволит обеспечить прочность усвоения знаний.

Осмысление воспринятой информации происходит на основе активной умственной деятельности. И здесь важно понимать, что мозг действует по своим законам. Мысли учеников «бегут» в 4–10 раз быстрее, чем речь большинства учителей. Пока ученики ждут, когда будут произнесены слова, их мозг то отключается от того, что говорится, то опять включается. В результате в нём оседает лишь несколько слов, и ученики теряют смысл сказанного. Уравновесить данные особенности мыслительной сферы помогут педагогам некоторые положения: необходимо употреблять точные смысловые фразы, обеспечивать насыщенность в подаче информации, акцентировать на основном, использовать различные речевые приемы (яркое начало, пауза, цитата, остроумие, вопросы и др.), соблюдать речевой темп, применять приёмы поддержания внимания учеников.

Важным этапом усвоения является запоминание учебной информации. Оно тесно связано с работой памяти. Эффективность запоминания зависит, во-первых, от его целей, а, во-вторых, от приёмов запоминания, которые обеспечивают либо логическое, либо механическое запоминание. Практика применения дидактических приёмов запоминания доказывает, что логическое запоминание в 20 раз продуктивнее, чем механическое.

Реализация общего механизма запоминания зависит от ряда показателей. Учебная информация вначале попадает в кратковременную память, которая обеспечивает запоминание однократно предъявленной информации на короткое время в пределах 5–7 минут. После этого информация может забыться полностью, либо перейти в долговременную

память, но при условии 1–2-х кратного повторения этой информации. Кратковременная память ограничена по объёму. При однократном предъявлении в кратковременной памяти помещается в среднем  $7 \pm 2$  объекта, т. е. в среднем после первого однократного повторения ученик может запомнить от 5 до 9 слов, цифр, чисел, фигур, картинок, частей информации. Главное добиться, чтобы эти части были логически увязаны за счёт группировки, объединения слов, цифр и т. п. в единый целостный образ. Объём кратковременной памяти у каждого ученика индивидуален.

Кратковременная память может подкрепляться работой оперативной памяти, проявляющейся в ходе выполнения практической деятельности, и промежуточной памяти, сохраняющую учебную информацию в течение нескольких часов, фильтрующую её и переводящую в долговременную память. Долговременная память обеспечивает длительное сохранение изученной учебной информации. Для долговременной памяти свойственна закономерность забывания: забывается все ненужное, второстепенное, а также определённый процент и нужной информации. Для снижения активности забывания важную роль играет понимание материала, который усваивается, его осмысление и повторение. Забывание в значительной степени зависит также и от характера деятельности, непосредственно предшествующей запоминанию и происходящей после неё. Статистика показывает закономерные возможности разных видов памяти, участвующих в процессе формирования знаний. Так, при усвоении информации на основе слуховой памяти, ученик на следующий день может воспроизвести лишь 10% её содержания. При самостоятельном зрительном изучении информации эта цифра возрастает до 30%. Применение рассказа, объяснения с использованием наглядности повышают эту цифру до 50%. Практическая отработка учебного материала с использованием всех перечисленных выше видов памяти обеспечивает 90% его усвоения.

Приведём некоторые цифровые данные, которые могут помочь педагогам правильно организовать процесс усвоения социально-гуманитарных знаний с учётом факторов, предупреждающих забывание. Так, с целью запоминания учебной информации первое повторение изучаемого нужно проводить через 40 минут после её первичного освоения, поскольку через час в памяти остаётся только 50% изученной учебной информации. При необходимости нужно чаще её повторять в первые дни после изучения в следующей последовательности: в первый день 2–3 повторения, во второй день 1–2 повторения, в третий – седьмой день по 1 повторению, затем 1 повторение с интервалом в 7–10 дней. При этом важно помнить, что 30 повторений в течение месяца эффективнее, чем 100 повторений в день. Поэтому систематическое учение, заучивание маленькими «порциями» с периодическими повторениями через 10 дней намного эффективнее, чем концентрированное заучивание большого объёма информации в сжатые сроки. Исследования процесса забывания выявили ещё одну интересную особенность: наиболее точное и полное воспроизведение сложного и обширного материала происходит обычно не сразу после заучивания, а спустя 2–3 дня. Такое улучшенное отсроченное воспроизведение в психологии называется реминисценцией [423].

Успешность запоминания зависит от готовности обучающихся к специальным мнемическим действиям. К ним относятся: ориентировка в поле информации, разбиение учебного материала на группы или блоки по каким-либо признакам, выделение опорных пунктов, нахождение аналогии, перекодирование, повторение. На запоминание влияет методика обучения. Установлено, что при усвоении преподнесённого знания запоминается 25% информации, при получении знаний самостоятельно, в памяти сохраняется 50% информации, при обучении знаниям другого человека 75 % [275].

Лучше запоминается то, что осваивается в ходе активной познавательной деятельности. В процессе запоминания ученик решает

мнемическую задачу путём механического заучивания или произвольного логического освоения информации. Наибольшее развитие механическая память достигает в период с 8 до 13 лет, затем наблюдается относительное снижение в темпах её развития. Высшего уровня развития память достигает в возрасте 20–25 лет. Несомненно, учащихся следует обучать продуктивным способам запоминания материала социально-гуманитарного характера. К ним относятся: составление плана прочитанного или услышанного, установление связей между изученным и изучаемым, группировка нового материала вокруг известного, выделение опорных пунктов и т. д. [132].

В возрасте от 6 до 9 лет учебный материал усваивается более быстрыми темпами, чем в последующие годы. В возрасте от 10 до 12 лет скорость усвоения замедляется. На протяжении возрастного периода от 13 до 18 лет скорость усвоения продолжает снижаться и часто наблюдается формальное усвоение предметного материала. В тоже время наукой признаётся превалирование индивидуального фактора в овладении знаниями, что позволяет говорить лишь об общих возрастных тенденциях в усвоении знаний [222]. Это говорит о том, что на протяжении всего периода обучения необходимо работать над развитием памяти учеников, акцентируя внимание на специфических способах запоминания учебной информации социально-гуманитарного характера.

Приведём ещё несколько цифровых показателей, которые интенсифицируют усвоение социально-гуманитарных знаний.

Определённую помощь при усвоении знаний может оказать чередование во время урока различных видов учебной деятельности (за исключением контрольных работ). Средняя непрерывная продолжительность различных видов учебной деятельности обучающихся (чтение с бумажного носителя, письмо, слушание, опрос и т. п.) в 1–4 классах не должна превышать 5–10 минут; 5–11 классах – 10–15 минут [344].

Обучение предметам социально-гуманитарного цикла в современных условиях тесно связано с использованием технических средств, которые позволяют педагогам оптимизировать учебное время. Так, продолжительность непрерывного применения технических средств на уроке при выполнении разных видов работ не должна превышать: при просмотре статистических изображений на учебных досках и экранах отражённого свечения для учащихся 1–4 классов – 10 минут; 5–7 классов – 20 минут, 8–11 классов – 25 минут; при просмотре телепередач для учащихся 1–4 классов – 12 минут; 5–7 классов – 25 минут, 8–11 классов – 30 минут; просмотр динамических изображений на учебных досках и экранах отражённого свечения для учащихся 1–4 классов – 10 минут; 5–7 классов – 25 минут, 8–11 классов – 30 минут; при работе с изображением на индивидуальном мониторе компьютера и клавиатурой для учащихся 5–7 классов – 20 минут, 8–11 классов – 25 минут; при прослушивании аудиозаписи для учащихся 1–4 классов – 12 минут; 5–7 классов – 25 минут, 8–11 классов – 25 минут; при прослушивании аудиозаписи в наушниках для учащихся 1–4 классов – 10 минут; 5–7 классов – 20 минут, 8–11 классов – 25 минут [344].

Важно учитывать в учебном процессе соотношение скорости чтения и продуктивности усвоения. Исследования показывают, что скорость чтения взрослых читателей колеблется от 100 до 200 слов в минуту, при этом коэффициент усвоения составляет 50–60%, а при показателе чтения 90–115 слов в минуту – 70–80%. Зарубежными учёными введены следующие нормы скорости чтения с учётом усвоения содержания текста не менее 70%: для учащихся начальных классов 80–158 слов в минуту, средних классов 175–204 слова, старших классов 214–250 слов в минуту [57].

Приведём цифры общей усвояемости учебной информации в разные временные этапы урока: на 1–4 минуте урока усваивается 60% учебной информации, на 5–23 минуте 80%, на 23–34 минуте 45–60%, на 35–45 минуте 6% [222].

Итак, дидактико-эргономические факторы являются факторами сопутствующего действия, тем не менее, они имеют существенное влияние на готовность школьников к учебным действиям и протекание их познавательной деятельности. Процесс формирования социально-гуманитарных знаний интенсифицируют: режимные условия, отвечающие за создание благоприятного для осуществления учения и формирования знаний (нормативная наполняемость класса, нормативная учебная нагрузка, рабочий режим и режим отдыха); санитарно-гигиенические условия, обеспечивающие готовность учащихся к учебной деятельности (тепловой и воздушный режимы, режим освещения, эргономика пространства и др.); дидактические факторы, позволяющие выполнять формальные требования к процессу формирования знаний, отвечающие возрастным и познавательным способностям учеников (дидактический режим, психологический режим, объём учебной нагрузки, объём и колебания внимания, активность мыслительных процессов, объём памяти и механизм забывания, объём усвояемости и др.). Учёт дидактико-эргономических факторов обучения при внедрении экспериментальной педагогической системы рассматривается как ресурс интенсификации процесса формирования социально-гуманитарных знаний.

### **Выводы к третьему разделу**

Изучение факторных педагогических проявлений позволило выявить факторы, оказывающие детерминирующее влияние на качество формирования социально-гуманитарных знаний (Приложение И). Проведённый анализ позволяет сделать ряд выводов.

1. Педагогические факторы, интенсифицирующие процесс формирования социально-гуманитарных знаний относятся к группам факторов организационно-педагогического, нормативно-стандартизированного, дидактико-методического, дидактико-эргономического характера.

2. Организационно-педагогические факторы обеспечивают развитие системы социально-гуманитарного образования, а также целенаправленное планирование, организацию, координацию, управление и контроль над ходом формирования социально-гуманитарных знаний в системе общего образования. Важнейшими организационно-педагогическими факторами являются: нормативно-правовое обеспечение системы социально-гуманитарного образования, предметно-пространственная структура, социокультурная структура, учебно-методическое обеспечение (примерная основная образовательная программа, определяющая объём и содержание социально-гуманитарного образования, планируемые результаты освоения учебных программ, примерные условия образовательной деятельности (примерный учебный план, примерный календарный план, учебный график) и иные компоненты). Факторами обеспечения качества формирования социально-гуманитарных знаний выступает соблюдение целостности, преемственности, последовательности, дидактико-воспитательной направленности процесса обучения.

3. Нормативно-стандартизированные требования к системе формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы обеспечивают единство образовательного пространства и функционирования системы социально-гуманитарного образования, преемственность изучения предметов социально-гуманитарного цикла в системе начального общего, основного общего, среднего общего, образования, достижение планируемых результатов обучения необходимых уровня и качества; направленность социально-ценностного развития и

воспитания личности. Образовательные стандарты устанавливают основы для: разработки программ предметов социально-гуманитарного цикла и курсов по выбору, учебной литературы, контрольно-измерительных материалов; организации образовательного процесса; проведения государственной (итоговой) и промежуточной аттестации обучающихся; построения системы внутреннего мониторинга качества социально-гуманитарного образования; организации деятельности работы методической службы образовательной организации.

4. Дидактико-методические факторы организации процесса формирования социально-гуманитарных знаний включают совокупность переменных (причин), влияющих на течение и результаты дидактического процесса. Важнейшим дидактическим фактором формирования знаний является организация и управление процессом усвоения, а также организация и качество дидактико-методической работы, направленной на восприятие, осмысление, понимание, обобщение, закрепление, применение учебной информации. Эффективность формирования знаний обучающихся общеобразовательной школы обеспечивается посредством специального дидактико-методического инструментария, включающего систему обучения, методику обучения, технологию обучения, формы организации обучения, приёмы и методы обучения, средства обучения, виды учебной деятельности.

5. Дидактико-эргономические факторы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы рассматриваются как факторы сопутствующего действия, оказывающие влияние на готовность обучающихся к учебным действиям и осуществление познавательной деятельности. Процесс формирования социально-гуманитарных знаний в системе основного общего образования должен учитывать действие ряда дидактико-эргономических факторов: режимные условия, отвечающие за создание соответствующего дидактического пространства, благоприятного для осуществления учения и процесса



формирования знаний (нормативная наполняемость класса, нормативная учебная нагрузка, рабочий режим и режим отдыха); санитарно-гигиенические условия организации учебного процесса, обеспечивающие готовность учащихся к учебной деятельности (тепловой и воздушный режимы, режим освещения, эргономика пространства и др.); дидактические условия, позволяющие выполнить формальные требования к процессу формирования знаний, отвечающие возрастным и познавательным способностям обучающихся (дидактический режим, психологический режим, объём учебной нагрузки, объём и колебание внимания, активность мыслительных процессов, объём памяти и механизм забывания, объём усвояемости и др.).

Действенность изученных факторов подлежит проверке в ходе экспериментальной работы. Детерминирующий потенциал данных факторов будет изучен на фоне внедрения педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы.

## **РАЗДЕЛ 4. НАУЧНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ И ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

### **4.1. Теоретическое обоснование разработки критериев, показателей и уровней сформированности социально-гуманитарных знаний обучающихся на основе внедрения экспериментальной системы**

Сущность экспериментального этапа проводимого исследования заключалась в изучении и педагогической оценке теоретико-методологических основ формирования знаний в системе общего образования на основе внедрения педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы, её экспериментальной проверке с целью установления эффективности в аспекте повышения качества формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся. Для проверки эффективности экспериментальной педагогической системы были определены критерии и соответствующие им показатели и индикаторы, а также уровни сформированности социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы, которые позволили объективно оценить результаты внедрения экспериментальной педагогической системы, а также выявить положительные и отрицательные стороны проводимой научно-исследовательской деятельности.

Оценка результативности внедрения проводилась на основе установления общей педагогической эффективности функционирования экспериментальной педагогической системы. Эффективность (от лат. *effectus* – «эффект» – результат чего-либо и *effectivus* – «эффективность» – влияние достигнутого эффекта на степень реализации поставленной цели)

тракуется в науке как «степень» или «уровень» достигнутого в реализации поставленных целей. Под эффективностью деятельности понимается обнаружение целесообразных способов достижения цели; соотношение результатов деятельности стабильным задачам; возможность системы достигать неизменной цели в указанных условиях с определённым результатом; уровень влияния на сознание, чувства и психику человека [520]. В контексте педагогического эксперимента эффективность рассматривалась как достигаемый уровень по отношению к оценке педагогической ситуации, практике, которая складывается вследствие внедрения экспериментальной педагогической системы и претерпевает изменения в направлении повышения качества формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы.

Проблема выявления, измерения и оценки уровня сформированности знаний, как известно, остаётся одной из самых проблемных в теории педагогики и практике образования. Сложной является сама процедура проведения измерений, и изменений вследствие осуществления формирования. В общенаучном плане процесс формирования знаний является личностным, изменяемым, накопительным / утрачиваемым процессом, что позволяет проводить в его отношении измерительные и сопоставительные процедуры. Поскольку данный процесс характеризуется как латентное свойство личности, он может быть измерен с помощью показателей и индикаторов – признаков проявления свойств. Особенность процесса формирования знаний проявляется и в том, что измерительные и сопоставительные процедуры, главным образом, применимы к его центральному (функциональному, процессуальному) компоненту – процессу усвоения, при учёте других психологических и педагогических процессов, действий, связанных с ним и сопровождающих его. Заметим, именно процесс усвоения, эффективность его осуществления определяет результативность процесса формирования знаний. Идеализированным объективным

результатом осуществления процесса формирования выступает знание, система знаний (завершающий результативный компонент, продукт протекания процесса), что даёт основание в процессе проведения измерительных и сопоставительных процедур ориентироваться на систему знаний и их характеристики, как на мерило определения эффективности осуществления процесса формирования знаний. Следовательно, разработка критериев и их показателей, индикаторов формирования и уровней сформированности социально-гуманитарных знаний проводилась с учётом характеристик и качеств знаний. Учитывая изложенные положения, представим аппарат оценки эффективности процесса формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы, разработанный и апробированный в рамках внедрения экспериментальной педагогической системы. Данный аппарат включает критерии и их показатели и индикаторы, уровни сформированности социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы.

Критерии рассматриваются в науке как «мерило оценки, суждения» [502, с. 307]; как признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо [150, с. 196]. Основанием для разработки критериев формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы являются показатели, индикаторы – данные, по которым можно судить о развитии, ходе, состоянии чего-либо [302, с. 549]; признак, свидетельство чего-либо [150, с. 307].

Проблема определения критериев и их оценок освещается в работах И. Ф. Исаева [185], Н. В. Кузьминой [238], Л. В. Макаровой [263], А. К. Марковой [269], Г. Н. Подчалимовой [341], М. И. Шилова [514] и других исследователей. Анализируя их, критерий можно представить, как основной признак, по которому одно решение выбирается из множества возможных [278, с. 28], как средство, с помощью которого измеряются уровни, степени проявления того или иного явления [261, с. 30–31]. Каждый

разработанный критерий в целях практичности измерений разделяется на более мелкую единицу измерения – показатель. «Показатель, – как отмечает А. Д. Лазукин, – являясь компонентом критерия, служит типичным и конкретным проявлением сущностных качеств и свойств изучаемого явления или процесса» [244].

Следовательно, при определении критериев формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы мы исходим из того, что критерий – это качества, свойства изучаемого объекта, а показатели, индикаторы – это степень проявления / выраженности, мера достижения критерия. В свою очередь, критерий – это признак его соотнесения с определённым уровнем развития изучаемого объекта, на основании чего производится оценка объекта.

При установлении критериев формирования социально-гуманитарных знаний нами использовались результаты научных исследований проблем формирования и усвоения знаний, предпринятые такими учёными, как: О. М. Абрамова [1], Д. А. Баннов [28], В. П. Беспалько [36], И. С. Булатова [64], Е. Ю. Васюкова [71], П. Я. Гальперин [92], Т. В. Гринёва [115], В. В. Давыдов [118], И. Г. Демиденко [125], И. А. Зимняя [161], Л. Я. Зорина [168], Т. А. Иванова [173], Т. А. Ильина [179], З. И. Калмыкова [196], Д. П. Клейносов [207], В. В. Краевский [226], В. А. Крутецкий [232], И. Я. Лернер [254], Б. Б. Молоткова [284], Д. А. Рукосуева [385], М. Н. Скаткин [134], В. И. Снегурова [429], А. М. Столяренко [449], М. М. Фицула [487], Т. И. Шамова [507], Н. Г. Шило [513] и др.

Поиск и проверка разработанных критериев производились в несколько этапов: 1) оценка существующих научных подходов к определению и использованию критериев и их показателей, индикаторов; 2) изучение практики определения особенностей и результативности установления эффективности процесса формирования социально-гуманитарных знаний

обучающихся общеобразовательной школы; 3) нахождение и группировка показателей и индикаторов, соответствующих определённым критериям; 3) апробация разработанных критериев, с учётом их показателей и индикаторов в процессе педагогического эксперимента.

В соответствии с намеченным планом был проведён анализ существующих научных подходов к определению критериев и их показателей, и индикаторов формирования знаний в научной практике. Заметим, системное описание критериев и их показателей, и индикаторов в научной литературе опирается на выдвигаемые гипотезы нахождения критериев и показателей усвоения учебных знаний. Наиболее рациональные моменты научно-обоснованных критериальных систем были использованы нами для разработки критериев формирования социально-гуманитарных знаний с учётом их принадлежности к предметной области (Приложение К).

Разнообразие критериев усвоения, выработанных в педагогической науке, связано с тем, что процесс усвоения, как мы уже отмечали, обеспечивает присвоение декларативной и процедурной информации [516, с. 213]. Именно поэтому в научной литературе, как правило, называются такие разнообразные критерии как качество усвоения [46], разумность, сознательность, обобщённость [333], полное усвоение [206] и др. Данные критерии применимы для декларативной информации, но теряют свою однозначность применительно к процедурной [516].

В ряде работ в качестве критериев усвоения избираются качества знаний. Такой подход предлагают М. Н. Скаткин и В. В. Краевский. Критериями усвоения учёные назвали: полноту, глубину, оперативность, гибкость, конкретность и обобщённость, свёрнутость и развёрнутость, систематичность, системность, осознанность и прочность [201]. При этом определили показатели данных критериев. Так, полнота знаний определяется количеством всех знаний об изучаемом объекте, предусмотренных программой. Глубину знаний характеризуют число осознанных

существенных связей данного знания с другими, с ним соотносящимися. Оперативность предусматривает готовность и умения ученика применять их в сходных и вариативных ситуациях. Гибкость знаний выявляется в быстроте нахождения способов их применения в различных ситуациях. Показателем гибкости следует также считать способность предложить несколько способов применения знаний для одной и той же ситуации. Конкретность и обобщённость проявляются в раскрытии конкретных проявлений обобщённого знания и способности подводить конкретные знания под обобщённые. Свёрнутость и развёрнутость заключается в умении выразить знания компактно, но так чтобы они представляли собой видимый результат сжатия совокупности знаний. Систематичность предполагает осознание структуры совокупности знаний, их последовательности. Осознанность знаний выражается в понимании связей между ними, умении их доказывать. Прочность знаний означает длительность сохранения знаний в памяти и воспроизводимость их в случае необходимости. В данной системе показателей все они разделяются на две группы. Одни из показателей могут быть как объективными, так и субъективными. К этой группе относятся следующие качества знаний: полнота, глубина, оперативность, конкретность, обобщённость, системность, развёрнутость. Когда качества знаний приобретены, они становятся субъективными свойствами личности. Другие качества могут быть только субъективными. Это такие качества как гибкость, свёрнутость, осознанность и прочность. Они проявляются только после того, как ученик усвоил знания, и они стали свойствами его личности [201, с. 20–31].

Систему критериев усвоения, которые определяют качественные показатели знаний, разработал И. Я. Лернер. В неё он включил: системность, обобщённость, осознанность, гибкость, действенность, полноту, прочность. Дидакт исходил из того, что система знаний может характеризоваться тремя качественными показателями: действенность, прочность, системность. Эти

качества представляют собой целостную совокупность таких качеств знания как полнота, глубина, осознанность. Действенность знаний – это умение школьника свободно оперировать знаниями, самостоятельно ставить и решать задачи, выделять все признаки понятия и связи друг с другом, творчески применять описание явлений, законов, а также полученные знания при решении задач не только учебного, но и жизненного характера. Прочность представляет собой целостную совокупность следующих качеств: осознанность, свёрнутость и развёрнутость и характеризующая устойчивость запоминания основных понятий. Прочнее запоминается материал тогда, когда он глубже осмыслен, когда понятны связи и отношения между его частями. Прочность предполагает умение обучающегося излагать свои знания компактно, умение развернуть их в ряд последовательных шагов. Системность знаний является результатом взаимодействия осознанности, полноты, системности, глубины, конкретности и обобщённости. Это умение выделять существенные признаки того или иного понятия в их взаимосвязи, выявлять обобщённое знание, относить частное к общему. Системность знаний зависит от уровня сформированности у учащегося действенности знаний, т.к. применение их в различных ситуациях способствует углублению, уточнению содержания изученного ранее материала, установлению связей между его частями. Действенность способствует прочному усвоению материала, так как он повторяется в различных формах. При этом основным критерием качества усвоения И. Я. Лернер назвал применение знаний, которое может обладать определёнными качествами: полнота, глубина, систематичность, системность, оперативность, гибкость, конкретность, обобщённость, развёрнутость, свёрнутость, осознанность, прочность [253].

В практическом плане разработка критериев формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы проводилась с учётом обобщённых принципов выбора критериев, представленных в педагогических исследованиях, выработанных



М. С. Чвановой: объективность (позволять оценивать исследуемый признак однозначно, не допускать спорных оценок разными людьми); адекватность (оценивать то, что экспериментатор хочет оценить); нейтральность по отношению к исследуемым явлениям; сравнимость (позволять сравнивать исследуемые явления или процессы); содержание существенно важных показателей исследуемого процесса или явления; устойчивость на определённом отрезке времени [502, с. 260].

С целью получения объективных данных о процессе формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы, реализуемом в процессе экспериментальной работы, разрабатывались качественные и количественные критерии. Задачу получения конкретных качественных или количественных значений установленных показателей исследуемого педагогического процесса решало измерение. Оно давало результаты для анализа, обнаружения и обоснования функциональных закономерностей процесса формирования социально-гуманитарных знаний в рамках внедрения экспериментальной педагогической системы. В процесс измерения входили такие компоненты как измеряемая величина (объект измерения), критерии и показатели (метод и единицы измерения), средства измерения, результаты.

В ходе проведения измерительных и сопоставительных процедур учитывался ряд общих требований, применяемых в педагогических экспериментах и описанных В. П. Мизинцевым: объект исследования, подлежащий измерению, должен быть достаточно полно описан на качественном уровне анализа, техника измерения, метод и средства обработки должны обеспечивать замер параметров объекта в статическом и динамическом состояниях и давать искомые результаты, не выходящие за рамки их практической ценности, задача измерения, в которую входит установление однозначного соответствия между величиной (критерием) и её числовым значением (показателем), должна вытекать из теории вопроса, где

определяются для неё конкретные требования и, в частности, задаётся точность измерения с учётом состояния объекта и возможностей измерительных средств, метод, с помощью которого осуществляется измерение, должен располагать единой системой единиц измерения для всех случаев состояния объекта и его переходов, если в учебном процессе изучается не сам объект, а его модель, то точность результата измерения будет зависеть от степени соответствия модели объекту, которая должна быть идентична своему оригиналу по совокупности измеряемых характеристик (критериев) [279].

Основываясь на имеющемся научном опыте определения критериев и показателей, опираясь на наблюдения, проводимые в ходе практики обучения социально-гуманитарным знаниям, при учёте особенностей осуществления процесса формирования как объективного психолого-педагогического процесса, были установлены критерии и показатели формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы. В основу выработанной системы положены результаты фундаментальных исследований В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина по разработке критериев овладения знаниями, отвечающих качественным показателям их формирования относительно конкретных характеристик знания. Были также учтены выводы, представленные в диссертационных работах более позднего периода: О. М. Абрамовой, Е. Ю. Васюковой, И. Г. Демиденко, Б. Б. Молотковой, В. И. Снегуровой, Н. Г. Шило и др. На основе аргументированных выводов, принятых в науке, были выявлены критерии формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы. Данные критерии представлены как качественные. Посредством аналитической работы с целью установления сущности качественных показателей формирования знаний, были выведены обобщённо-универсальные показатели, которые обоснованы в науке. При этом, мы оставили за собой право в рамках проводимого исследования

дополнить и уточнить существующие критериальные системы, преследуя цель проведения их конкретизации с учётом научной и предметно-обучающей специфики социально-гуманитарных знаний, а также изменившихся требований к учебной подготовке выпускников (Приложение Л). Для получения достоверных результатов экспериментальной работы, нами разработаны индикаторы представленных показателей. На их основе определялась выраженность критериев формирования социально-гуманитарных знаний. В качестве индикаторов качественных показателей формирования социально-гуманитарных знаний были определены и приняты степень проявления / выраженности познавательной деятельности обучающихся, которые могут наблюдаться исследователем, а также определяться путём применения учебных заданий, обучающих ситуаций разного уровня. На основе установленных качественных критериев и их показателей, и индикаторов проводились измерительные и сопоставительные процедуры в процессе экспериментальной работы, а также осуществлялась интерпретация полученных результатов (Приложение М).

Установив показатели сформированности социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы, была начата работа по определению уровней сформированности. Она выполнялась в несколько этапов: 1) оценка существующих научных подходов к определению и использованию в научной практике уровней формирования знаний; 2) анализ особенностей установления результативности процесса формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы; 3) установление конкретных уровней сформированности социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы; 4) апробация обоснованных уровней в процессе проведения педагогического эксперимента. Изложим результаты проделанной работы.

В педагогической науке представлены работы, описывающие уровневый подход к определению учебных достижений обучающихся, который позволяет сгруппировать результаты обучения в зависимости от уровней овладения знаниями и выполнения учебной деятельности. Их авторами являются: В. П. Беспалько [37], И. С. Булатова [64], Б. Блум [529], А. А. Золотарёв [166; 167], И. Я. Конфедератов [219], В. В. Краевский [229], И. Я. Лернер [253], В. Н. Максимова [267], В. П. Симонов [404], М. Н. Скаткин [409], А. А. Столяр [447], А. М. Столяренко [448] и др.

Рассмотрим различные системы конкретизации и установления уровней результативности обучения при этом, не будем претендовать на полное изложение всего многообразия существующих научных взглядов на данную проблему, остановимся лишь на тех, которые могут быть востребованы в процессе установления уровней сформированности социально-гуманитарных знаний. Заметим, что в своём большинстве данные системы ориентированы на установление уровней усвоения знаний.

В педагогической теории достаточно подробно описана система выделения и группировки уровней овладения знаниями, основанная на учёте их соответствия поставленным целям обучения. Первая таксономия педагогических целей была создана Бенджамином Блумом в 1956 г. Б. Блум предложил разделять цели обучения на три области: когнитивную (требования к освоению содержания предмета), психомоторную (развитие двигательной, нервно-мышечной деятельности) и аффективную (эмоционально-ценностная область, отношение к изучаемому). Первая таксономия, охватывающая когнитивную область, включала в себя шесть групп целей с внутренним более дробным их делением: знания, понимание, анализ взаимосвязей, принципов построения, синтез, оценка [529].

Таксономия Б. Блума часто подвергалась критике зарубежными и отечественными педагогами за смешение конкретных результатов обучения (знание, понимание, применение) с мыслительными операциями,

необходимыми для их достижения (анализ, синтез оценка). Неоднократно делались попытки уточнить и дополнить её. Лорин Андерсон и его коллеги опубликовали обновлённую версию таксономии. В ней была сделана попытка разграничить знание, содержание мышления и мыслительные процедуры, используемые в обучении, а также установить уровни достижения результатов обучения, в рамках которых соотнести уровень знания и уровень когнитивного процесса. Измерение когнитивных процессов соответствует таким уровням как помнить, применять, анализировать, оценивать, создать. Уровневая система измерения качества формирования знаний в логике от низшего уровня к наивысшему, включает: фактическое знание – базовая информация (знание терминологии, знание специфических деталей и элементов); концептуальное знание – отношения между частями большой структуры, позволяющие им действовать как единое целое (знание классификаций и категорий, знание принципов и способов обобщений, знание теорий, моделей и структур); процедурное знание – как делать что-либо (владение специфическими навыками и алгоритмами, владение специфическими техниками и методами, знание того, когда следует применять соответствующие процедуры); метакогнитивное знание – знание мышления в целом и собственного мышления в частности (стратегическое знание, знание о когнитивных задачах, включая соответствующее контекстное и условное знание, самопознание) [528].

Идея разработки уровневого разграничения учебных достижений обучающихся на основе достигнутого результата в изучении знаний разрабатывалась отечественными педагогами.

Так, И. Я. Конфедератов и В. П. Симонов предложили выделять несколько уровней овладения знаниями, соотнося их с этапами усвоения: уровень различения (или распознавания) учебного материала, уровень запоминания материала, уровень понимания, уровень применения

(формирования простейших умений и навыков), перенос усвоенного в новые условия (применение в практике) [219].

М. Н. Скаткин и В. В. Краевский выделили три уровня: 1) уровень осознанно воспринятого и зафиксированного в памяти знания, 2) уровень готовности к применению его в сходных условиях, по образцу, 3) уровень готовности к творческому применению знаний в новых, «неожиданных ситуациях» [411].

А. А. Золотарёв предложил ввести шесть уровней усвоения [167], ориентируясь на теорию планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий, созданную П. Я. Гальпериным [92]. Данная теория предусматривает раскрытие внутренней структуры действия. Каждый этап формирования умственного действия соответствует определённому уровню усвоения знаний. Первый уровень соответствует мотивации. Второй уровень отвечает этапу создания схемы ориентировочной основы действия. Третий – этапу формирования действия в материализованной форме. Четвёртый – этапу внешней речи (проговаривания). Пятый – внутренней речи. Шестой уровень соответствует этапу формирования умственного действия.

В. П. Беспалько в основу уровневой градации результатов обучения положил собственное понимание уровней усвоения, которые он рассматривал в двух аспектах: как отражение качественно различных видов деятельности и как качественно различные результаты этой деятельности. Исходя из этого, педагог характеризовал уровни как «последовательность овладения опытом и меру продвижения в усвоении содержания предмета. На основе этого он разграничил: репродуктивный (воспроизведение по образцу, по инструкции) и продуктивный (поиск и нахождение нового знания, нестандартного способа действия) виды деятельности [36] и далее выделил четыре уровня усвоения предметной информации. Нулевой уровень – уровень понимания – отсутствие у учащегося опыта (знаний) в конкретном виде деятельности, вместе с тем понимание свидетельствует о его

способности к восприятию новой информации, т. е. о наличии обучаемости. Первый уровень – узнавание – обучающийся выполняет каждую операцию деятельности, опираясь на описание действия, подсказку, намек (репродуктивное действие). Второй уровень – воспроизведение – ученик самостоятельно воспроизводит и применяет информацию в ранее рассмотренных типовых ситуациях, при этом его деятельность является репродуктивной. Третий уровень – применение – способность обучающегося использовать приобретённые знания и умения в нетиповых ситуациях; в этом случае его действие рассматривается как продуктивное. Четвёртый уровень – творчество – обучающийся, действуя в известной ему сфере деятельности, в непредвиденных ситуациях создаёт новые правила, алгоритмы действий, т. е. новую информацию; такие продуктивные действия считаются настоящим творчеством [37].

Сходные подходы обоснованы В. И. Тесленко. Педагог представила пять уровней усвоения учебного материала. Нулевой уровень, при котором учащийся способен понимать, т. е. осмысленно воспринимать новую для него информацию (знание-понимание). Первый уровень – узнавание изучаемых объектов и процессов при повторном восприятии ранее усвоенной информации о них или действий с ними (знание-знакомство). Второй – воспроизведение усвоенных ранее знаний от буквальной копии до применения в типовых ситуациях (знание-копия). Третий – школьник способен самостоятельно воспроизводить и преобразовывать усвоенную информацию для обсуждения известных объектов и применения её в разнообразных нетиповых (реальных) ситуациях (знание-умение). Четвёртый – учащийся способен создавать объективно новую информацию (ранее неизвестную никому).

Опираясь на этапную структуру процесса усвоения, В. П. Симонов выделил и охарактеризовал пять уровней усвоения знаний. Первый – опознание, различение: соответствует первому этапу усвоения,

характеризуется наличием у обучающихся представления об основных свойствах, признаках предмета, явления, процесса, умением выделять их из ряда других предметов, явлений и т. д. Второй – запоминание, неосмысленное воспроизведение изученного: обучающийся знает, помнит и может воспроизвести учебный материал. Данный уровень является достаточным для усвоения конкретных фактов, дат, количественных показателей, правил, аксиом, не требующих понимания, объяснения. В то же время характеризует низкий уровень усвоения материала, требующего дальнейшего понимания и применения. Третий – понимание, осмысленное воспроизведение: обучающийся не только воспроизводит учебный материал, но и понимает его сущность, может его объяснить, интерпретировать, пересказать своими словами, привести конкретные примеры. Четвёртый – применение в стандартных ситуациях, действия по образцу: полученные, осмысленные и закреплённые знания применяются для решения типовых задач. Пятый – перенос, применение имеющихся знаний и способов деятельности в новых условиях для решения новых задач: ученики используют полученные знания и способы деятельности в нестандартных, неалгоритмизированных ситуациях, дополняя, развивая, перекомбинируя их, вырабатывают на основе уже освоенных новые способы. Этот уровень, в отличие от всех других, является творческим и характеризует высокий уровень усвоения [404, с. 164–165].

А. М. Столяренко, используя в качестве показателя усвоения глубину знаний, а также учитывая качество сформированных знаний на каждом уровне, выделил шесть уровней. Первый уровень – знание-узнавание – усвоенную информацию обучающийся плохо помнит, знание усвоено поверхностно, ненадёжно. Второй – знание-репродукция – уровень механического запоминания; обучающийся воспроизводит усвоенное «по-книжному», однако, объяснить его затрудняется. Третий уровень – знание-понимание – осмыслено усвоенное и закреплённое в памяти знание



излагается школьником свободно, своими словами, с комментариями, вариативно; усвоенное знание прочно связано с другими имеющимися у обучающегося знаниями, опытом, обогащено ими и обогащает их. Четвёртый – знание-применение – обладает всеми особенностями знания-понимания и желательно знания-убеждения; знание-применение противостоит абстрактно-теоретическому знанию, без него приобретаемые знания – мёртвый груз, отягощающий память. Пятый – знание-убеждение – знание не просто понято, ученик обретает веру в истинность, ценность данного знания; в нём всегда есть мотивационная сила, порождающая желание и стремление поступать только в соответствии с ним и делающая лично неприемлемым противоположное. Шестой – знание-творчество – высшая степень усвоения, а также свободного владения им и самообогащения; оно не сводится к тому, что услышано и прочитано, а дополнено собственными размышлениями, опытом, умозаключениями и выводами, о которых обучающемуся не сообщали [448, с. 383–385].

И. Я. Лернер предложил уровневую систему усвоения знаний, основанную на выделении определённых качеств знаний. Первый уровень усвоения – обучающийся способен обеспечить полноту, глубину, конкретность и, в определённой степени, обобщённость, системность знаний. Второй уровень, совершенствуя перечисленные качества, включает оперативность, развёрнутость, свёрнутость, прочность и, в определённой мере, осознанность. Третий уровень усвоения знаний, совершенствуя все названные качества, подразумевает ещё и гибкость знаний [253]. Система И. Я. Лернера в дальнейшем неоднократно использовалась педагогами, дополнялась, апробировалась в научно-педагогических исследованиях.

Показатели качества знаний положены в основу уровневой классификации сформированности знаний Н. С. Бачманова, Т. Л. Когана, Е. А. Кошелева [461]. Она создана путём выделения трёх уровней достижения качества усвоения: предметно-содержательный, содержательно-

деятельностный, содержательно-личностный. Каждому из уровней соответствует свой набор качеств усвоения и качеств знаний как результата усвоения. На предметно-содержательном уровне описание результатов обучения определяется качеством знаний учащихся, их умением воспроизводить отдельные стороны усваиваемого содержания, отображать связи внутри него, воспроизводить связи между отдельными объектами. К качествам этого уровня относятся: полнота знаний, их обобщённость и системность. На содержательно-деятельностном уровне качества должны описывать результаты последовательного овладения учебным материалом: закрепления и актуализации знаний, их перестройки и реконструкции, применения. На этом уровне наиболее существенными являются такие качества как прочность, мобильность знаний, действенность. Качества, относящиеся к содержательно-личностному уровню усвоения знаний, формируют направленность личности ученика, его ценностно-эмоциональное отношение к действительности. На этом уровне выделяются такие качества, которые непосредственно формируются под влиянием обучения: активность, самостоятельность, продуктивность, гибкость, критичность, осознанность, устойчивость и глубина мыслительной деятельности [461, с. 70–71].

И. С. Булатова определила базис качеств знаний: полнота, обобщённость, свёрнутость, развёрнутость, системность, систематичность. На его основе выделила три уровня усвоения. Первый уровень усвоения с качествами знаний: полнота, конкретность, обобщённость, свёрнутость, развёрнутость, системность, систематичность в любом наборе с обязательной конкретностью. Второй уровень усвоения с качествами знаний: полнота, конкретность, обобщённость, свёрнутость, развёрнутость, системность, систематичность и глубина, оперативность, т. е. к качественным характеристикам первого уровня добавляются необходимые для второго уровня глубина за счёт поэлементного наложения образца на конкретный

пример и оперативность, как скорость выполнения операции наложения образца на конкретный пример, формирование когнитивного клише. Третий уровень усвоения с качествами: полнота, конкретность, обобщённость, свёрнутость, развёрнутость, системность, систематичность, глубина, оперативность и гибкость, т. е. к качествам знаний, которые могут быть сформированы на первом и втором уровнях, при обязательной глубине, конкретности добавляются оперативность за счёт перебора способов деятельности и выбора оптимального способа, а также гибкость в применении знаний. По мнению И. С. Булатовой одни и те же качества знаний могут быть представлены на разных уровнях [64, с. 173].

Таким образом, основываясь на изложенных научных разработках, применяя их наиболее рациональные положения и выводы, а также принимая во внимание тот факт, что выработанные показатели и индикаторы формирования знаний могут проявляться у обучающихся в разной степени, нами были разграничены и выделены уровни сформированности социально-гуманитарных знаний. Данные уровни учитывают сущность теории познания социально-гуманитарных знаний, теории усвоения знаний, теории обоснования качеств знаний и их проявления в учебной деятельности. Среди критериев и обоснованные нами критерии проверки качества сформированности знаний функционального характера [143], которые в современной практике образования рассматриваются своеобразным мерилom сформированности предметных знаний на высоком уровне [49; 51; 276; 301].

Представим выделенные уровни в табличной и описательной формах. Табличная форма уровней сформированности социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы и их характеристика представлена в Таблице 1.

Таблица 1 – Уровни сформированности социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы

Уровень	Критерий формирования														
	полнота	глубина	гибкость	конкретность, обобщённость	свёрнутость	развёрнутость	систематичность	системность	осознанность	прочность	оперативность	действенность	применяемость	продуцируемость	творческая активность
<b>Первый (низкий)</b>	+			+	+	+		+							
<b>Второй (средний)</b>	+	+		+	+	+	+	+	+	+	+				
<b>Третий (высокий)</b>	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Описательная характеристика уровней сформированности социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы выглядит следующим образом.

Первый (низкий) уровень характеризуется наличием группы показателей формирования социально-гуманитарных знаний: полнота, конкретность и обобщённость, свёрнутость, развёрнутость, системность.

Второй (средний) уровень характеризуется наличием следующих показателей формирования социально-гуманитарных знаний: полнота, глубина, конкретность и обобщённость, свёрнутость, развёрнутость, систематичность, системность, осознанность, прочность, оперативность.

Третий (высокий) уровень характеризуется наличием таких показателей формирования социально-гуманитарных знаний: полнота, глубина, гибкость, конкретность и обобщённость, свёрнутость, развёрнутость, систематичность, системность, осознанность, прочность,

оперативность, действенность, применяемость, продуцируемость, творческая активность [143; 274].

Обозначенные уровни представляют собой определённые ступени сформированности социально-гуманитарных знаний обучающихся, которые определяются качественными характеристиками и количественными показателями. Этот факт даёт возможность в период экспериментальной работы положиться на арифметический и статистический методы исследования.

Таким образом, в целях проверки эффективности предложенной педагогической системы был разработан аппарат определения эффективности формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы. Аппарат включает критерии и показатели, а также индикаторы формирования, уровни сформированности знаний. Обоснована рациональность критериев формирования декларативных знаний по их характеристикам (полнота, глубина, гибкость, конкретность, обобщённость, свёрнутость, развёрнутость, системность, систематичность, осознанность, прочность), предложены их индикаторы. Расширен ряд критериев формирования процедурных знаний, (оперативность, действенность, применяемость), введены критерии продуцируемости и творческой активности знаний и предложены их индикаторы. Конкретизирована уровневая теория сформированности социально-гуманитарных знаний, представленная низким (первым), средним (вторым) и высоким (третьим) уровнями. Измерительные характеристики предложенного аппарата позволяют в комплексе определять эффективность формирования декларативных и процедурных знаний. Аппарат определения эффективности формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся расширяет, обогащает научность и повышает практичность теории измерения качества дидактических процессов в образовательной практике.

#### **4.2. Организационно-методическое и оценочно-диагностическое обеспечение экспериментального внедрения педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы**

Изучение процесса формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся невыполнимо без экспериментальной проверки гипотетических предположений о её эффективности. Надёжным способом получения научных данных об эффективности педагогического объекта выступает педагогический эксперимент – род опыта, имеющего познавательный, целенаправленно исследовательский, методический характер, который проводится в специально заданных условиях [446]. Сущность экспериментальной работы определила Е. В. Евплова: внесение преднамеренных изменений в педагогический процесс, рассчитанный на получение образовательного эффекта, с последующей проверкой [144]. Главной задачей педагогического эксперимента выступает проверка гипотез и предсказаний теории [59]. Основным принцип осуществления экспериментальной работы: объективность, которая предполагает обработку полученных данных методами математической статистики, сравнение результатов исследования с данными, полученными другими исследователями, применение комплекса методов, позволяющих доказать адекватность выдвинутой гипотезы [144].

Проведение научно-педагогического исследования, решение исследовательской проблемы на экспериментальном этапе обусловили выработку научно-методической основы экспериментальной работы.

На доэкспериментальном этапе исследования была поставлена цель его проведения – обоснование методологических, теоретических и практических оснований для разработки и реализации педагогической системы при соблюдении комплекса педагогических условий и факторов интенсификации

процесса формирования, что в единстве обеспечит достижение планируемых результатов обучения высокого качества. Научная задача в теоретическом плане заключалась в обосновании теоретико-методологической основы для разработки и реализации педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы; в прикладном – в определении потенциала применения созданной педагогической системы, внедряемой в практику обучения при соблюдении комплекса педагогических условий и факторов интенсификации с целью повышения качества формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы, выступающих основой для социально-ценностного становления и развития личности.

В рамках объекта и предмета исследования, в целях выполнения общих задач были поставлены задачи экспериментальной работы:

1. Актуализировать теоретическую подготовленность к экспериментальной работе: выверить разработанную систему формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы, комплекс педагогических условий и факторов интенсификации процесса формирования; упредить вероятные трудности экспериментальной работы.

2. Определить основные этапы экспериментальной работы, диагностируемые группы, диагностические методы и методики, шкалы оценивания, периодичность и направленность статистических замеров.

3. Экспериментально проверить потенциал применения педагогической системы на фоне предложенного комплекса педагогических условий и факторов интенсификации процесса формирования.

4. Осуществить мониторинг формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы на констатирующем, формирующем, контрольном этапах эксперимента.

5. Подытожить полученные результаты работы, выделить подтверждённые положения, имеющие практический потенциал для

формулирования педагогической концепции формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы.

Экспериментальной базой были избраны общеобразовательные организации Луганской Народной Республики: Государственное общеобразовательное учреждение Луганской Народной Республики «Зимогорьевская гимназия имени воинов-интернационалистов» (ОО-1), Государственное общеобразовательное учреждение Луганской Народной Республики «Лутугинский учебно-воспитательный комплекс школа-лицей» (ОО-2), Государственное общеобразовательное учреждение Луганской Народной Республики «Ровеньковская специализированная школа № 3 им. А. Ф. Бурды» (ОО-3), Государственное общеобразовательное учреждение Луганской Народной Республики «Славыносербская средняя школа имени Дмитрия Степановича Полянского, государственного и партийного деятеля» (ОО-4), Государственное общеобразовательное учреждение Луганской Народной Республики «Луганский гуманитарно-экономический лицей-интернат» (ОО-5). Государственное общеобразовательное учреждение Луганской Народной Республики «Ровеньковская школа № 5 им. Молодой Гвардии» (ОО-6).

Обследование указанных образовательных организаций позволило увидеть, что они обладают достаточной материально-технической базой, имеют квалифицированные педагогические кадры с опытом работы. В образовательном процессе школ применяются как традиционные формы и методы обучения, так и инновационные. Непрерывное повышение эффективности их деятельности на основе совершенствования системы преподавания обеспечило им стабильные позиции в сфере общего образования Луганской Народной Республики. Выбранные образовательные организации принадлежат к школам городского и сельского типа, расположены на разных административных территориях республики.



Субъектом экспериментальной работы выступил Филиал «Центр развития образования» ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ». В сотрудничестве с филиалом возникла возможность верифицировать многие научные предположения, возникавшие в процессе эксперимента, привлечь специалистов системы образования для экспертной, консультационной и наставнической деятельности, а также иных специалистов, вовлечённых в сферу образования. Экспериментом были охвачены обучающиеся, а также административный и преподавательский состав школ, специалисты системы дополнительного профессионального образования, родители.

На разных этапах эксперимента работа с обучающимися осуществлялась нами в роли наблюдателя, экспериментатора; с педагогами – в роли консультанта, методиста; со специалистами дополнительного профессионального образования – в роли консультируемого, экспертируемого.

Идея проведения эксперимента заключалась в верификации эффективности педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы. Внедрение и педагогическая оценка педагогической системы являются стержнем проведения эксперимента. Планировалась проверка гипотетического предположения о положительном влиянии комплекса педагогических условий и факторов интенсификации процесса формирования. Педагогическая система, педагогические условия, факторы интенсификации процесса формирования знаний выступили в ходе экспериментальной проверки исследуемыми объектами.

Для проверки выдвинутых предположений был избран следующий способ подтверждения: в каждой из шести образовательных организаций на принципах выборки сформировать экспериментальные и контрольные группы для проведения эксперимента.

В ОО-1 и ОО-2 – обучение в контрольной группе проводить в естественных условиях, традиционно, с использованием подходов, форм, методик и методов обучения, характерных для организации учебного процесса школы; в экспериментальной – проводить экспериментальное обучение в обстановке внедрения педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся.

Во ОО-3 и ОО-4 – обучение в контрольной группе проводить в естественных условиях, традиционно; в экспериментальной – проводить в обстановке экспериментального внедрения педагогической системы при соблюдении комплекса педагогических условий.

В ОО-5 – обучение в контрольной группе проводить в естественных условиях, традиционно; в экспериментальной – в обстановке экспериментального внедрения педагогической системы при соблюдении факторов интенсификации процесса формирования знаний.

В ОО-6 – обучение в контрольной группе проводить в естественных условиях, традиционно; в экспериментальной – проводить обучение в обстановке внедрения педагогической системы на фоне педагогических условий и при соблюдении факторов интенсификации.

Считаем, что такой способ верификации позволит проверить эффективность исследуемых объектов как в совокупности их действия, так и эффективность действенности каждого из них. Он позволит также без затруднений проводить цифровые и статистические расчёты [101] и сопоставительные процедуры.

В процедурном плане проверка и педагогическая оценка исследуемых объектов проводилась посредством определения уровней формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы и их динамики. Измерительные процедуры осуществлялись на основе выполнения обучающимися заданий, тестового контроля с использованием методики (матрицы) шкалирования (по Ю. Ю. Гавронской). Выполнение

заданий, тестов предусматривали контроль знаний первого (низкого), второго (среднего) и третьего (высокого) уровней. В качестве заданий первого уровня подбирались задания на проверку объёма усвоенных знаний, умения воспроизводить факты, даты, понятия, определения, правила, таблицы и т. п., устанавливая связи между изучаемыми фактами, явлениями, процессами, на определение правильности применения усвоенных знаний – преимущественно задания репродуктивного уровня. Задания на проверку распознавания, понимания, выявления свойств, идентификацию, построение новых учебно-информационных конструкций, достраивание, аргументирование, классификацию, сопоставление, раскрытие отношений, рассуждение и т. д. служили заданиями второго уровня – главным образом задания продуктивного уровня. Задания на планирование, принятие решения, перекодирование, проведение экспериментов, опытов, выполнение практической деятельности в жизненных ситуациях, саморефлекмирование, применение знаний, умений и навыков в работе практического характера, на нетрадиционное использование знаний, демонстрацию функциональной грамотности использовались нами в качестве заданий третьего уровня.

При планировании эксперимента мы руководствовались этапным подходом его осуществления, согласно которому педагогический эксперимент осуществляется в три этапа – подготовительный, основной, заключительный. На каждом этапе проводился отвечающий этапу эксперимент – констатирующий, формирующий, обобщающий [340]. На этом основании нами была разработана программа экспериментальной работы, содержащая три части: подготовительный этап – констатирующий эксперимент (2015–2016), основной этап – формирующий эксперимент (2016–2020), заключительный этап – контрольный эксперимент (2020–2021).

Отметим, выполнение констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов проводилось в реальной образовательной практике, которая в период с 2016 г. была организована в соответствии с

нормами закона Луганской Народной Республики «Об образовании» [157], с 2018 г. – переведена на обязательные нормы, правила и требования государственных образовательных стандартов общего образования [110, 111, 112], примерных программ учебных предметов, утверждённых Министерством образования и науки Луганской Народной Республики (2015–2021 гг.).

На каждом этапе ставились задачи, являющиеся промежуточными на пути достижения основной цели экспериментальной работы.

### **Подготовительный этап – констатирующий эксперимент**

В задачи подготовительного этапа входило следующее:

1. Изучение существующей практики формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы.
2. Проведение диагностики готовности педагогов к экспериментальной деятельности по внедрению предложенной педагогической системы.
3. Обоснование и подтверждение действенности аппарата определения эффективности формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы.
4. Формирование выборочной совокупности контрольной и экспериментальной групп.
5. Установление актуального состояния сформированности социально-гуманитарных знаний у обучающихся и вычисления его исходного уровня.
6. Корректировка разработанной педагогической системы с целью приближения её исходных положений к реальной практике обучения, к требованиям образовательных стандартов.

Такая задачная насыщенность первого этапа педагогического эксперимента вызвана, в первую очередь, необходимостью подробной проработки всего хода экспериментальной работы, детального планирования и учёта максимального количества факторов, воздействующих на процесс

внедрения исследуемых объектов, важностью получения достоверных данных в ходе экспериментальной работы.

Раскроем последовательность проведения констатирующего эксперимента.

Активная часть проводимого исследования была начата с рассмотрения сложившейся практики формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы. Данная работа проводилась с целью получения объективной информации о специфике организации процесса формирования в экспериментальных школах и уровне учебных достижений обучающихся по предметам социально-гуманитарного цикла.

Данные для анализа были взяты из материалов работы педагогов и результатов учебной деятельности обучающихся по предметам социально-гуманитарного цикла. Применялся ряд методов: анализ практики формирования учебных знаний, наблюдение за ходом учебной работы учеников, за учебно-методической работой педагогов, изучение организационно-нормативной и учебно-методической документации, анализ продуктов деятельности учащихся и педагогов, метод опроса, беседы с руководителями школ и педагогами, системно-целостный анализ эмпирического материала для дальнейшей разработки стратегии и тактики формирующего эксперимента.

В работе приняли участие 53 педагога, 4 специалиста Филиала «Центр развития образования» ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», 11 представителей административного состава экспериментальных школ, 7 психологов. Были проанализированы данные результативности обучения 1234 обучающихся.

Изначально нами была проанализирована преподавательская деятельность педагогов. Результаты показали, что в своём большинстве учителя с трудом характеризуют свою систему педагогической работы, испытывают трудности при необходимости определить слабые и сильные стороны своей работы в формировании социально-гуманитарных знаний

учеников, формально называют пути совершенствования своей деятельности. Часть педагогов (48%) признали, что ситуативно подходят к организации учебной деятельности обучающихся по освоению социально-гуманитарных знаний, не задумываются о системности применения научно-педагогических подходов, методик, технологий обучения, не усматривают в применении системности, как принципа организации учебной деятельности, перспектив повышения качества освоения учениками социально-гуманитарных знаний. Вторая группа педагогов (32%) работает над системностью своей деятельности, однако, выявляют готовность продолжать деятельность лишь в наработанной системе, не готовы экспериментировать, совершенствовать её. Третья группа педагогов (20%) дают чёткую характеристику своей педагогической системы, указывают на её сильные и слабые стороны, теоретически и практически готовы к её улучшению. В ходе основательного анализа организационно-нормативной и учебно-методической документации экспериментальных школ, наблюдения за ходом преподавательской деятельности, изложенные выше данные, нашли своё подтверждение. В беседах с руководителями школ было установлено, что проблема консолидированного применения системной организации учебной деятельности в экспериментальных школах является актуальной и рассматривается как важнейшее условие повышения качества обучения и достижения уровня образовательных стандартов.

Для полноты получения информации о состоянии существующей практики формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы мы обратились к такому важнейшему показателю как результативность обучения. Нами были проведены цифровые расчёты показателей качества знаний, успеваемости, обученности по предметам социально-гуманитарного цикла, достигнутых учениками за предыдущий учебный год.

Вычисление указанных показателей проводилось по традиционной методике исчисления указанных значений.

Показатель успеваемости = количество «5» + количество «4» + количество «3» в группе выборки / общее количество учащихся в группе.

Показатель качества знаний = количество «5» + количество «4» в группе выборки / общее количество учащихся в группе.

Показатель обученности = количество «5» + количество «4» x 0,64 + количество «3» x 0,36 + количество «2» x 0,16 + количество неаттестованных x 0,08 / общее количество учащихся выборки.

Результаты проведенного анализа представлены в Таблице 2.

Таблица 2 – Показатели результативности обучения предметам социально-гуманитарного цикла (доэкспериментальная диагностика)

Образовательная организация	Количество обучающихся	Средний балл	Показатель успеваемости, %	Показатель качества знаний, %	Показатель обученности, %
ОО-1 ОО-2	314	3,46	96,92%	38,56%	50,07%
ОО-3 ОО-4	300	3,76	98,44%	55,90%	59,28%
ОО-5	308	3,46	82,87%	49,38%	43,64
ОО-6	312	4,11	99,26%	74,26%	70,15%
<b>Средний показатель</b>	<b>1234</b>	<b>3,73</b>	<b>99,00%</b>	<b>69,29%</b>	<b>64,41%</b>

Далее мы приступили к определению готовности педагогов к экспериментальной деятельности по внедрению предложенной педагогической системы. Диагностическими мероприятиями были охвачены все экспериментальные площадки, всего было исследовано 53 педагога и 11

представителей административного состава школ, диагностика осуществлялась при участии школьных психологов.

Нами было предположено, что экспериментальная деятельность, как таковая, является инновационной, предусматривающей отслеживание её результативности с целью определения меры изменения педагогической ситуации или действительности. Именно поэтому на данном этапе нами проводилась оценка способности педагогов к инновационной деятельности, к работе в новой образовательной ситуации, умения вести исследовательские наблюдения, анализировать педагогическую действительность в изменённых условиях.

Внимательно рассматривались мотивационный, когнитивный, деятельностный, личностный критерии проявления инновационности в деятельности учителей. Для их изучения проводилась диагностика на основе опросников, тестов, каждый из которых, или их совокупность, позволяет оценить личностное качество педагога, характеризующее его готовность к экспериментальной работе учебной направленности. Был использован комплекс диагностического инструментария для выявления названных критериев:

– мотивационный критерий: методика определения уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию (И. В. Никишина) [182], диагностическая карта готовности учителя к участию в инновационной деятельности» (В. А. Сластенин, Л. С. Подымова) [417], анкета определения мотивационной готовности педагогического коллектива к освоению новшеств (Т. В. Чиркова) [464], методика оценки уровня инновационного потенциала педагогического коллектива (Т. В. Морозова) [129], анкета установления барьеров, препятствующих освоению инноваций (Т. В. Чиркова) [464];



– когнитивный: анкета определения наличия системы знаний о требованиях образовательных стандартов (модификация анкеты Н. Г. Масюковой);

– деятельностный: методика определения установки на способы инновационной деятельности» (Т. Н. Разуваева), методика определения установки на средства инновационной деятельности (Т. Н. Разуваева), методика оценки уровня конкурентоспособности личности (В. И. Андреев) [12; 405], методика установления самооценки педагогами своих умений проектировать образовательный процесс в условиях реализации образовательных стандартов и готовности к применению технологий деятельностного типа по предмету (О. Г. Красношлыкова) [230];

– личностный: методика оценки профессиональной направленности личности педагога (Л. А. Йовайши) [87], методика определения потребности в достижении цели (Ю. М. Орлов, В. И. Шкуркин, Л. П. Орлова) [343], анкета определения восприимчивости педагогов к новшествам (Т. С. Соловьёва), ориентационная анкета определения направленности личности (Б. Басс) [288], опросник самооценки профессиональной компетентности (И. В. Габер), методика определения потребности в достижении цели (Ю. М. Орлов) [177].

Опираясь на научный опыт диагностирования готовности педагогов к экспериментальной работе, мы приняли за основу положение о её уровневой градации. Считаем, что уровень готовности указывает на степень полноты освоения педагогом всех элементов экспериментальной деятельности. Уровень готовности является измеряемым показателем и может проявляться на трёх уровнях: низкий, средний и высокий. В нашей диагностике высокий уровень проявления критерия оценивается в 3 балла, средний уровень – в 2 балла, низкий уровень – в 1 балл. Для определения конкретного уровня мы вывели процентное соотношение проявления критериев по следующим параметрам: низкий – до 40%, средний – от 40% до 80% и высокий – свыше

80%. Таким образом, в результате применения всего комплекса диагностических методик мы получили все необходимые данные, а также произвели расчёт распределения педагогов по исходному уровню готовности, что представлено в Таблице 3.

Таблица – 3 Распределение педагогов по уровням готовности к экспериментальной деятельности (доэкспериментальная диагностика)

Уровень	Количество	Показатель, %
Низкий	21	24
Средний	27	48
Высокий	16	28

Из приведённой таблицы видно, что среди всех диагностируемых педагогов, что составляет 100%, низкий уровень готовности к экспериментальной деятельности показывают 24% учителей. В то время как основная часть педагогов (76%) имеют достаточный для экспериментирования уровень готовности: 48% – средний и 28% высокий. Полученная информация даёт общее представление о способности, мотивированности, желании педагогов работать в условиях эксперимента. Она позволяет сделать общее заключение о возможности проведения целенаправленной работы по апробации предложенной нами педагогической системы в условиях солидарного сотрудничества с педагогами экспериментальных школ. Участие в экспериментальной работе педагогов с низким уровнем готовности к экспериментальной деятельности отражает реальные условия педагогической практики, позволит получить представление о результативности внедряемой педагогической системы педагогами с разными профессиональными характеристиками, повысит уровень верификации получаемых результатов экспериментальной работы.

Дальнейшая работа по подготовке к внедрению экспериментальных объектов заключалась в практическом подтверждении действенности разработанного нами аппарата определения эффективности формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся. С этой целью проводилось педагогическое наблюдение, опросы педагогов, изучение школьной документации, применялось экспертное мнение методистов Филиала «Центр развития образования» ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Опыт работы, мнение педагогов, методистов, собственные выводы, убедили нас в правильности и точности установленных нами критериев, показателей и уровней сформированности социально-гуманитарных знаний для определения изменений, вызванных экспериментальными действиями.

Убедившись в точности аппарата определения эффективности формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся, учитывая содержательное наполнение каждого показателя – индикаторы, мы применили к ним характеристики измеряемости, учётности, соотносимости с количественными показателями. Вычисление цифровых показателей формирования социально-гуманитарных знаний проводилось по методике В. П. Беспалько, согласно которой показатель вычисляется делением числа правильно выполняемых обучающимися операций на эталон, т. е. правильный ответ, образец правильного выполнения действий [63]. В ходе обработки выполненных работ подсчитывалось количество баллов, полученных учениками, рассчитывался коэффициент выполнения заданий каждым обучающимся. В результате мы получали сводную ведомость на каждого ученика и на каждую группу обучающихся, участвующих в экспериментальной работе. К выявленным критериям и соответствующим им показателям была добавлена численная градация насыщенности отражения признака. Это факт дал возможность в период последующей работы положиться на арифметический и статистический методы исследования. Метод числового измерения разработанного показателя позволил получить

конкретные цифровые результаты. На основании этого мы осуществили перевод индикаторов показателей, характеризующих критерии формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся, в количественные оценки. Количественный показатель присваивался относительно сложности действия и его проявления в практике обучения в соотношении количественной меры: несложное / несложно – 1; сложное / сложно – 2; очень сложное / очень сложно – 3. Результат выполненной работы представлен в Приложении Е.

Введение количественных характеристик индикаторов и показателей позволил применить методику процентного вычисления меры проявления критериев формирования социально-гуманитарных знаний, на основе чего определить интервалы количественной оценки с последующим её переводом в качественную, определив соответствующий интервал и таким образом установив шкалу количественного и качественного измерения: 0–10% – критерий не проявляется; 10–50% – критерий проявляется частично; 50–90% – критерий проявляется в значительной мере; 90–100% критерий проявляется в полной мере. При этом считать проявление критерия в количественном интервале от 0% до 10%, соответствующее качественной характеристике «не проявляется», недостаточным для утверждения «наличествует», что не позволяет использовать данный критерий в дальнейшей процедуре определения уровней. Проявление критерия в количественном интервале от 10% до 100%, соответствующее качественным характеристикам «проявляется частично», «проявляется в значительной мере» и «проявляется в полной мере», достаточным для утверждения «наличествует», что даёт основание использовать данный критерий в процедуре определения уровней формирования социально-гуманитарных знаний.

Методика определения выраженности критериев даёт возможность приступить к установлению уровней сформированности социально-

гуманитарных знаний обучающихся, что проводится путём применения процедуры установления соответствия проявляющихся показателей (группы показателей) определённому уровню. Определение уровней проводится в соответствии с Таблицей 1, представленной в Разделе IV, п. 4.1.

В соответствии с логикой педагогического эксперимента мы приступили к проведению выборок, что является необходимой мерой, связанной со сложностью проводимого исследования и невозможность охватить исследованием всю генеральную совокупность. Таким образом, наше исследование является выборочным. Испытуемыми выступили три группы респондентов: 1) обучающиеся общеобразовательной школы; 2) педагоги, руководители образовательных организаций, методисты учреждения дополнительного образования; 3) родители.

Выборочную совокупность исследования составили 1234 испытуемых. В консолидированной деятельности участвовали 53 педагога, 11 представителей административного состава экспериментальных школ, 7 психологов. В качестве экспертов привлекались 4 методиста Филиала «Центр развития образования» ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ». К экспериментальной работе привлекались родители учеников, участвующих в эксперименте.

В целях обеспечения репрезентативности, исследуемая совокупность обучающихся для проведения эксперимента подбиралась методами гнездовой (серийной) и квотной выборки. В первом случае в качестве единиц отбора брался массив статистически различных однотипных единиц. Во втором – массив для генеральной совокупности определялся в виде пропорций (квот) с установлением количества лиц с конкретными характеристиками.

Оценка ошибки репрезентативности определялась уровнем значимости проведённого изучения. В психолого-педагогических исследованиях, как правило, считают достаточно убедительным 5-ти процентный уровень значимости. Он означает, что результаты изучения могут носить случайный

характер в 5-ти и менее случаях на каждые 100 экспериментов, проведённых в тех же условиях. Для его замера применялся доверительный интервал, определяемый для 5-ти процентного уровня значимости выражением:

$$M = x \pm 2 \frac{2b}{\sqrt{n}};$$

где  $x$  – средняя арифметическая оценка показателя по критерию;

$n$  – количество субъектов;

$b$  – отклонение оценок показателей от средней арифметической.

Произведённый расчёт показал, что для КГ отклонение составило 0,32, для ЭГ – 0,27. Из этого следует, что вероятность получения результатов, аналогичных проводимому исследованию, в других общеобразовательных организациях с подобной структурой, кадровым составом, комплектацией классов, организацией образовательного процесса при соблюдении условий экспериментальной деятельности составит 0,97.

Формируя выборку среди обучающихся, были созданы две группы: контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭК). При этом отдельные группы, созданные в образовательных организациях и экспериментальные, и контрольные рассматривались как подгруппы. Состав КГ и ЭГ определялся в соответствии с законом больших чисел и вытекающим из него утверждением о том, что более однородная генеральная совокупность позволяет уменьшить объём выборки до минимально требуемой. При этом статистически достоверным будет такое процентное соотношение, которое включает 30–60 респондентов. В количественно-качественном определении исследуемых коллективов учитывалось также, что критерием для определения объёма выборочной совокупности являются числовые значения контрольных признаков элементов генеральной совокупности, а точнее их разброс (дисперсия). Чем больше дисперсия, тем больше объём выборочной совокупности и наоборот. Предполагалось, что в процессе констатирующего эксперимента будет проработана значительная совокупность – ученический

состав классов экспериментальных школ, в которых преподаются предметы социально-гуманитарного цикла.

Таким образом, для проведения эксперимента было отобрано 1234 обучающихся, из них 616 – респонденты экспериментальной группы и 618 – респонденты контрольной группы. Возраст респондентов составил 11–17 лет. Экспериментальные классы, на базе которых формировались группы испытуемых, традиционной комплектации – 57% девочек и 43% мальчиков.

Таким образом, были сформированы 4 контрольные группы (КГ): КГ-1 (ОО-1, ОО-2 – 159 респондентов), КГ-2 (ОО-3, ОО-4 – 151 респондент), КГ-3 (ОО-5 – 155 респондентов), КГ-4 (ОО-6 – 153 респондента), и 4 экспериментальные группы (ЭГ): ЭГ-1 (ОО-1, ОО-2 – 155 респондентов), ЭГ-2 (ОО-3, ОО-4 – 149 респондентов), ЭГ-3 (ОО-5, – 153 респондента), ЭГ-4 (ОО-6, – 159 респондентов), по 2 группы в каждой образовательной организации: 1 контрольная и 1 экспериментальная.

В консолидированной деятельности принимали участие учителя предметов социально-гуманитарного цикла. Средний возраст преподавательского состава составил 53 года. Все педагоги имеют высшее образование, 88% педагогов – базовое профильное образование, 9% получили профильное образование, пройдя профессиональную переподготовку, 3% проходили переподготовку в период эксперимента. Качественная характеристика выборки педагогов позволяет рассматривать респондентов как профессионально сформировавшихся личностей, имеющих как теоретическую, так и базовую практическую педагогическую подготовку.

В опросах, а также экспертной оценке критериального и диагностического аппарата участвовали родители в числе 82 испытуемых. Требований к выборке родителей в качестве респондентов нами не выдвигались. Выборка формировалась произвольно, определялась добровольностью родителей, их желанием содействовать экспериментальной работе.

Приведённые характеристики выборок позволяют сделать вывод о том, что респонденты контрольной и экспериментальной групп образуют однородные типы исследуемых групп. Выборки групп характеризуются как однородные (представлены обучающимися, осваивающими единые учебные программы, обучаются в параллельных классах), повторные (респонденты каждой группы участвуют в контрольно-измерительных процедурах несколько раз с использованием единого диагностического инструментария) и репрезентативные (все основные признаки выборки: возраст, пол, профессиональная принадлежность, учебный и практический опыт пропорциональны и частотны признакам генеральной совокупности). Характеристики выборки позволяют распространять результаты исследования на генеральную совокупность. Это подтверждает правильность определения элементов выборочной совокупности, комплектования групп и обеспечивает необходимую «чистоту» эксперимента, в дальнейшем – достоверность получаемых данных.

Далее мы приступили к проведению педагогического диагностирования и вычислению исходного уровня сформированности у обучающихся программных знаний. Диагностикой были охвачены все группы, представляющие школы-базы. Учитывая специфику содержания и сложность определения уровней сформированности социально-гуманитарных знаний обучающихся, были применены требования к диагностике: системность – учёт логики процессов формирования знаний в целом, взаимосвязь всех структурных компонентов данного процесса; доступность – возможность её использования педагогами любой образовательной организации; надёжность – способность предоставлять субъекту диагностики максимально обоснованные выводы; информативность – результаты диагностирования должны давать ответы на широкий круг вопросов; экономичность – использование минимума времени и усилий для получения оптимального результата; наглядность –



возможность фиксировать полученные результаты в виде графиков, таблиц, диаграмм и т. п.

Диагностика формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся проводилась на основе применения комплекса диагностических средств, направленных на выявление результативности обучения или обучающего эффекта: контрольные срезы, письменные работы, выполнение практических работ, анализ результатов учебной деятельности учащихся в ходе посещения уроков. В целях проверки объективности получаемых данных проводились беседы, опросы педагогов по сбору уточняющей информации о степени и характеристиках сформированности социально-гуманитарных знаний обучающихся.

Вычисление исходного уровня сформированности проводилось посредством применения разработанного нами аппарата определения эффективности формирования социально-гуманитарных знаний. По итогам проведения диагностики был сделан расчёт распределения обучающихся по исходному уровню сформированности у них системы социально-гуманитарных знаний. Полученные данные приведены в Разделе IV, п. 4.3. Они свидетельствуют о том, что на констатирующем этапе эксперимента явных, отличающихся коренным образом, расхождений между имеющимся уровнем знаний и представлений у обучающихся исследуемых групп, представляющих разные образовательные организации нет. В связи с этим, мы убедились в правильности гипотетического предположения о том, что без потери общности можно продолжать формирующий этап эксперимента на уменьшенной численности выборки. Получив результаты констатирующего среза, мы пришли к заключению о возможности и необходимости целенаправленного формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы посредством внедрения исследуемых объектов.

Эффективность проведения педагогического эксперимента обеспечила работа по корректировке разработанной педагогической системы с целью приближения её исходных положений к реальной практике обучения. Основанием для корректировки послужили материалы и данные, полученные в ходе констатирующего эксперимента. Так, было решено детализировать компонентную структуру педагогической системы, досконально прописать подкомпоненты её методического компонента, что было сделано в ответ на просьбы педагогов, нуждающихся в более конкретных рекомендациях по использованию дидактического инструментария, отвечающего задачам реализации экспериментальной педагогической системы. Были скорректированы дидактико-режимные условия эффективной реализации системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы с целью их максимального приближения к условиям организации учебного процесса в экспериментальных школах.

### **Основной этап – формирующий эксперимент**

На втором этапе экспериментальной работы отработывалась проверка эффективности внедрения педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся при соблюдении комплекса обоснованных педагогических условий, отслеживалось влияние факторов интенсификации процесса формирования. На этапе формирующего эксперимента фиксировались изменения не только структуры и содержания учебной практики, но и решались проблемы, которые были характерны для учебного процесса экспериментальных школ.

Задачи формирующего этапа предполагали:

1. Проверку гипотезы исследования.
2. Апробацию предложенной педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы в практике обучения.

3. Проверку комплекса обоснованных педагогических условий, а также действия факторов интенсификации процесса формирования социально-гуманитарных знаний.
4. Проведение промежуточных и итоговых диагностических процедур с целью отслеживания результативности апробации исследуемых объектов.

Для решения проблемы нашего исследования была проведена работа по уточнению общей гипотезы. Данная работа предполагала несколько шагов: уточнение формулировки основной гипотезы, формулировка альтернативной гипотезы, выбор критериев, определение критической области, соответствующей уровням значимости, учёт возможности возникновения ошибок в работе с гипотезой, анализ возможных последствий принятия ошибочного решения, расчёт фактического значения критерия, формулировка вывода о подтверждении или отклонении гипотезы. На начальном этапе экспериментальной работы отработывалось предположение о том, что процесс формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся будет более эффективным, если он будет: осуществляться в рамках предложенной педагогической системы, реализовываться на основе комплекса обоснованных педагогических условий, способствующих эффективной реализации предложенной педагогической системы, ориентирован на соблюдение факторов интенсификации процесса формирования, подвергаться постоянному мониторингу.

Научность доказательства истинности общей гипотезы обеспечивалась: изучением научной проблемы исследования, проведением фактических наблюдений, составлением программы проведения эксперимента, созданием реального учебного процесса в изменённых условиях посредством апробации педагогической системы, проведением и обоснованием выборок, длительностью в рамках проведения педагогического эксперимента.

Проведение формирующей части эксперимента планировалось осуществлять в соответствии с его исследовательскими характеристиками и соответствующими им показателями, представленных в Таблице 4.

Таблица 4 – Основные характеристики и показатели формирующего эксперимента

<b>№ п/п</b>	<b>Исследовательские характеристики эксперимента</b>	<b>Показатели эксперимента</b>
1	По характеру объекта и предмета исследования	Педагогический, реальный
2	По характеру мер педагогического воздействия	Многофакторный, дидактический
3	По характеру экспериментальной ситуации и условиям проведения	Полевой, активно направленный, неконтролируемый
4	По логической структуре проведения	Последовательный
5	По характеру деятельности исследователя	Невключённое (на этапе активного внедрения), включённое (на этапе получения и обсуждения результатов)

Комплекс вводимых мер педагогического влияния на ежедневную учебную деятельность респондентов был разработан с учётом ряда требований и положений: во-первых, максимально учитывать возможность не нарушать целостность и привычность организации учебного процесса в экспериментальных школах; во-вторых, по отношению к обучающимся применять действия наблюдения, изучающего; в-третьих, применяемая в период эксперимента мера педагогического влияния направляется на осуществление помощи педагогам; в-четвёртых, экспериментальное воздействие охватывает учебный процесс в полном объёме в совокупности всех его составляющих. Таким образом, педагогическая система была органично встроена в учебный процесс, не нарушая баланса содержательных и организационных компонентов учебной работы экспериментальных школ.

Внедрение педагогической системы осуществлялась на локальной величине образовательного пространства – образовательная среда

общеобразовательной школы в учебное время. Объектами исследования выступили обучающиеся. Солидарно исследовалась деятельность педагогов, осуществлялось научно-методическое сопровождение их деятельности.

Основным методом исследовательской работы на данном этапе выступал педагогический эксперимент, его данные обрабатывались посредством применения других характерных для формирующего эксперимента методов: наблюдение за учебной практикой, изучение продуктов деятельности учеников, метод экспертной оценки, системно-целостный анализ эмпирического материала.

Стержневой задачей формирующего эксперимента стала апробация и верификация исследуемых объектов в соответствии с идеей и логикой проведения педагогического эксперимента. Планируемая логика апробации исследуемых объектов представлена в Таблице 5.

Таблица 5 – Логика апробация исследуемых объектов

Образовательная организация	Группа	Исследуемый объект		
		педагогическая система	педагогические условия	факторы интенсификации
ОО-1	ЭГ-1	+	–	–
ОО-2	КГ-1	–	–	–
ОО-3	ЭГ-2	+	+	–
ОО-4	КГ-2	–	–	–
ОО-5	ЭГ-3	+	–	+
	КГ-3	–	–	–
ОО-6	ЭГ-4	+	+	+
	КГ-4	–	–	–

На уровне гипотетического обоснования нами были предложены семь педагогических условий, которые были сгруппированы в комплекс, состоящий из: организационно-педагогического, психолого-педагогического, дидактико-методического блоков условий. Проведём анализ реализации

предложенных условий, а также факторов интенсификации в процессе внедрения педагогической системы.

В частности, выполняя работу на этапе организации обучения в условиях экспериментальной деятельности, мы работали над созданием специальной образовательной среды, ориентированной на повышение требований к качеству образования и формирования у обучающихся системы социально-гуманитарных знаний, отвечающей требованиям образовательных стандартов. Основными мерами наших действий стало: анализ существующей образовательной среды, установление возможностей и ресурсов для гармоничного встраивания в неё экспериментальной системы, с тем, чтобы, не разрушая её положительных моментов, провести действия по совершенствованию; совместно с педагогами и руководителями образовательных организаций рассмотрение возможностей актуализации целевых и ценностных ориентиров организации образовательного процесса – образовательная обстановка, инфраструктура, стиль отношений, система управления, традиции школы, что позволит создать предпосылки для системного, целостного, многофакторного внедрения экспериментальной системы, поиск путей учёта данных факторов в практике преподавания; формирование у педагогов положительного отношения к изменениям образовательной среды, осознанной педагогической позиции, предусматривающей постоянную работу над повышением качества образования и формирования у обучающихся системы социально-гуманитарных знаний, отвечающей требованиям образовательным стандартам. Основными методами нашей работы в данных направлениях стали: изучение школьной документации, обобщение независимых характеристик, педагогический консилиум. Средствами деятельности – лекции, научно-методические семинары для педагогов. Ожидаемый результат: создание специальной образовательной среды, ориентированной

на ценности прочного формирования предметных знаний, учебных компетенций, социального развития личности.

Второе педагогическое условие, заключающееся в формировании готовности педагогов к реализации и управлению процессом формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся на принципах системного подхода, установления органической взаимосвязи компонентов системы, реализовывалось посредством обучения педагогов основам знаний о процессе усвоения, об особенностях его организации в системе социально-гуманитарного образования, о системной организации обучения, о требованиях к управлению процессами формирования знаний. Внимание фокусировалось на развитии их профессиональной компетентности, обеспечивающей практическое решение задачи организации системы формирования социально-гуманитарных знаний. Проверка реализации данного педагогического условия выполнялась посредством оценивания уровня демонстрируемых педагогами знаний и умений, которые преподаватели показывали в ходе практической деятельности. Ожидаемый результат: формирование готовности педагогов к внедрению экспериментальной педагогической системы, демонстрирование на практике способности выполнять дидактические требования к организации процесса усвоения знаний, повышение квалификации и профессиональный рост педагогов посредством использования современных средств, осваиваемых ими в ходе экспериментальной работы.

Следующее педагогическое условие вытекало из логики проводимого исследования – непрерывное совершенствование, преобразование системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся. Выполнение данного условия предполагало погружение педагогов в содержание педагогической системы для понимания ими специфики работы в новых условиях, анализа своей деятельности в условиях её внедрения, а также её «дорабатывания» под конкретные образовательные условия, конкретных

участников учебного процесса. Применялись методы диагностической беседы, обобщения независимых характеристик, изучения и обобщения передового педагогического опыта, метод самооценки, мысленного эксперимента. Педагоги выполняли конкретные проектные мини-задания по выполнению проектной задачи, направленной на совершенствование педагогической системы.

Нами исполнялось такое условие как психолого-педагогическое сопровождение процесса формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся. Для осуществления данного условия к работе были привлечены психологи экспериментальных школ, которые до активного экспериментирования на основе тестов, метода экспертных оценок провели специальную психолого-педагогическую диагностику познавательных возможностей обучающихся, выявили их уровень и способности к восприятию, пониманию, проведению мыслительной деятельности, запоминанию, развитию умений и навыков. На каждого ученика была составлена психолого-педагогическая карта. Дополнительно был проведён мониторинг динамики психологического развития учеников-респондентов, психологический анализ ситуации развития в общеобразовательных организациях, выявлены типичные проблемы в формировании знаний. Полученные данные были переданы педагогам, на основании чего перед ними была поставлена задача проведения корректировки действий по проведению экспериментальной работы, адаптации методического инструментария, чем планировалось повысить продуктивность организации процесса формирования социально-гуманитарных знаний в новых системных условиях. Психолого-педагогическое сопровождение проводилось на протяжении всей экспериментальной работы. На этапе активного экспериментирования психологами снимались показатели динамики развития обучающихся. Практиковалось психологическое консультирование



педагогов по вопросам организации учебной деятельности обучающихся в рамках экспериментального обучения.

Пятое условие – оптимизация учебной, психологической и физической нагрузки обучающихся. Для создания образовательной ситуации, при которой педагоги обосновано применяют нагрузку обучающихся, соблюдают нормы организации учебного процесса, усвоения программной информации, нами были проведены учебно-информирующие занятия для педагогов, на которых рассматривались вопросы соблюдения дидактико-режимных условий эффективной организации процесса формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся, рациональной организации учебных занятий, применения методов и методик усвоения, соответствующих возрастным и функциональным возможностям учащихся. Педагоги также обучались рассчитывать учебную нагрузку обучающихся на уроках, разрабатывали уроки с соблюдением режимных, психологических, дидактических требований к организации усвоения знаний. Они получали конкретные рекомендации по организации учебной деятельности по усвоению знаний при соблюдении дидактико-режимных требований. Дополнительно применялись методы: наблюдения, изучения школьной документации, продуктов деятельности учащихся. Ожидаемый результат: соблюдение в практике обучения баланса между требованиями образовательных стандартов, учебных программ к освоению учебного материала, формированию компетенций и психофизическими возможностями обучающихся, что обеспечит планомерность, системность, систематичность и качество формирования знаний в ходе экспериментальной работы.

Нами реализовывалось ещё одно из обоснованных педагогических условий – применение системы отбора и конструирования учебного содержания. Работая в данном направлении, нами были проведены научно-методические семинары для педагогов. Они представляли собой учебные

занятия, состоящие из двух частей. Первая – теоретическая: обучение участников принципам отбора и конструирования содержания социально-гуманитарного образования, критериям отбора содержания; вторая – практическая: подготовка структурно-методического анализа учебного курса, карты формирования учебных компетенций учащихся, карты установления межпредметных и внутрипредметных связей, карты определения сквозных содержательных линий учебного курса, карты детализации требований к предметным результатам освоения курса / раздела / урока. На этапе внедрения педагогической системы нами проводилось экспериментальное обучение, которое предполагало контролируемое применение средств индивидуализации обучения на уроках, а также самоанализ деятельности педагогов по результатам реализации данного условия.

Мы также работали над подтверждением гипотетического предположения о необходимости проведения дифференциации и индивидуализации обучения в ходе внедрения экспериментальной системы. Предполагалось применение индивидуализации на каждом этапе обучения: при восприятии цели, мотивации учения, решении учебных задач, определении способов действий и т. д. позволит преодолеть несоответствия между уровнем учебной деятельности, который задают программы и реальными возможностями каждого ученика. Предполагалось, применение дифференциации обеспечит учёт психофизиологических возможностей учеников, особенностей их мышления, скорости протекания мыслительных процессов, уровня познавательного интереса и развития ученика, способности к практической реализации полученных знаний, умений, навыков и др., что позволит в процессе внедрения педагогической системы планировать и корректировать обучающие воздействия на учеников, управлять процессом усвоения знаний, повышать его качество. Педагогам рекомендовалось применять в практике обучения научно-обоснованные методики дифференциации: методику уровневой дифференциации обучения

на основе обязательных результатов В. В. Фирсова, методику внутрипредметной дифференциации Н. П. Гузика и др., и индивидуализации: методику личностно-ориентированного обучения И. С. Якиманской, методику адаптивного обучения В. Д. Шадрикова, А. С. Границкой и др.

На формирующем этапе проводились входное и итоговое диагностирование по разработанным критериям и показателям, уровням с целью отслеживания результативности апробации педагогической системы. Входное диагностирование мы применили в качестве промежуточного для получения актуальных данных об изменениях по результатам внедрения педагогической системы, а итоговое в качестве контролирующего для оценки результативности проведения эксперимента. Результаты экспериментирования регулярно обобщались, оценивались, сопоставлялись и обновлялись полученными данными других методов. Время проведения диагностических процедур определялось исходя из графика и логики организации учебного процесса, а также учитывали ряд организационных положений, соблюдение которых позволило системно провести педагогическое диагностирование: соотнесение принципов диагностирования констатирующего и формирующего уровней; диагностирование всех экспериментальных групп, проверенных как на этапе констатирующего эксперимента, так и формирующего; применения на формирующем этапе комплекса диагностических средств, апробированных на констатирующем этапе диагностики; вычисление сформированных уровней с помощью уже отработанного оценочно-диагностического аппарата. По итогам проведения диагностических процедур нами был сделан расчёт распределения учащихся по достигнутому ими уровню сформированности социально-гуманитарных знаний в процессе участия в экспериментальной работе. Полученные результаты представлены в Разделе IV, п. 4.3.

В ходе проведения формирующей части экспериментальной работы была апробирована педагогическая система формирования социально-

гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы при соблюдении комплекса обоснованных педагогических условий и учёте факторов интенсификации. В целях обеспечения эффективности апробации были уточнены многие теоретические положения исследования, конкретизирована гипотеза, уточнён аппарат определения эффективности формирования социально-гуманитарных знаний, корректно определена выборка и сформированы экспериментальная и контрольная группы, проведено корреляционное изучение выборки.

Анализ, оценка и описание полученных результатов проводились на третьем – обобщающем этапе экспериментальной работы. Результаты экспериментальной работы на обобщающем этапе представлены в Разделе 4, п. 4.3.

Таким образом, была проведена организационно-методическая и оценочно-диагностическая работа в целях осуществления педагогического эксперимента. Были определены площадки для проведения экспериментальной работы. К эксперименту были привлечены специалисты Филиала «Центр развития образования» ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ». Проведена выборка испытуемых; всего к экспериментальной работе привлечено: 1234 обучающихся, 53 педагога, 11 работников административно-управленческого состава школ, 82 родителя – к экспертной оценке. Установлена готовность педагогов к экспериментальной деятельности. Было выявлено, что 24% учителей имеют низкий уровень готовности к экспериментальной работе, 76% – достаточный и 28% – высокий, что отражает общие и достаточные показатели и позволяют проводить работу по внедрению педагогической системы. Методика экспериментальной работы предусматривала констатирующий, формирующий и контрольный этапы. На каждом этапе проводилась проверка эффективности педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы на фоне соблюдения комплекса педагогических

условий, а также при учёте факторов интенсификации процесса формирования социально-гуманитарных знаний. Массив полученных данных позволил приступить к осуществлению результирующей части педагогического эксперимента.

### **4.3. Результаты внедрения и оценка эффективности педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы**

На заключительном этапе был проведён обобщающий эксперимент, цель которого заключалась в определении динамики формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы под воздействием педагогической системы на фоне выработанных педагогических условий, а также при учёте факторов интенсификации процесса формирования знаний.

#### **Заключительный этап – обобщающий эксперимент**

Обобщающий этап работы позволил решить ряд задач:

1. Анализ динамики изменений, полученных в ходе эксперимента, обобщение экспериментальных данных, их графическое оформление.
2. Фиксация степени воздействия педагогической системы на эффективность формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы, а также определение результативности воздействия комплекса педагогических условий и факторов интенсификации на действенность педагогической системы.
3. Определение корреляционных отношений между шкалами в КГ и ЭГ.
4. Описание результатов исследовательской работы, формулирование выводов.

5. Прогнозирование перспектив дальнейшего совершенствования системы социально-гуманитарного образования на основе полученных результатов исследования.
6. Итоговое обобщение материалов исследования, их аналитическая обработка для формулирования педагогической концепции.

Характеристика результатов экспериментальной работы предполагала анализ динамики изменений уровней сформированности социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы. Учитывая многофакторность формирования социально-гуманитарных знаний, сложность формирующих воздействий и необходимость их количественного подсчёта, а также проведения математической обработки полученных данных, было решено проводить работу на данном этапе с применением системного анализа, позволяющего комплексно изучить и оценить сформированность знаний на основе методов математической обработки: шкалирование, статистическая обработка и наглядное представление данных.

Замеры, полученные на втором этапе эксперимента, проводились по обоснованной нами методике. Она включала в себя оценку степени достижения уровня формирования социально-гуманитарных знаний каждого обучающегося по выполненным ими специально подготовленным заданиям, тестам. В результате мы получали сводную информацию (ведомость) на каждого обучающегося и каждую экспериментальную группу учеников. В ходе обработки подсчитывалось количество баллов, полученных обучающимися, рассчитывался числовой показатель выполнения заданий каждым обучающимся, проводилась качественная интерпретация замеров по количественной шкале. На основе выявленных индикаторов показателей оценивался каждый критерий. В результате определялась выраженность каждого критерия формирования знаний и соотносилась с качественной характеристикой: критерий не проявляется, критерий проявляется частично, критерий проявляется в значительной мере, критерий проявляется в полной

мере. Критерии, которые не проявлялись, или проявлялись частично, не учитывались в дальнейшей процедуре определения уровней. Критерии, которые проявлялись в значительной мере, или в полной мере брались во внимание при определении уровней сформированности социально-гуманитарных знаний, которые демонстрировали обучающиеся в ходе контрольного среза. Методика установления уровней сформированности знаний обучающихся проводилась посредством процедуры установления соответствия проявляющихся показателей определённому уровню. Таким образом, по наличию определённой совокупности критериев определялся уровень сформированности социально-гуманитарных знаний обучающихся. Данная методика в едином алгоритме действий неизменно применялась как для получения данных по каждой ЭГ, испытываемой на предмет определения действенности внедрения исследуемых объектов и КГ, так и для получения данных на всех этапах эксперимента. Поскольку КГ формировались с соблюдением репрезентативности, на них не производилось экспериментальное воздействие, к подсчёту их числовых показателей результативности деятельности применялась методика вычисления среднечислового показателя. В дальнейшем в описании числовых данных будет применяться показатель  $KГ^{с/ч}$ .

В ходе экспериментальной работы было проведено несколько контрольных срезов: нулевой (констатирующая диагностика), промежуточный (диагностика формирования), итоговый (контролирующая диагностика). Представим и проанализируем фактические данные, полученные в ходе экспериментальной работы.

**Первый срез** – нулевой, констатирующего характера проводился с целью выявления исходного, представленного на момент начала экспериментальной работы, уровня сформированности социально-гуманитарных знаний обучающихся в ЭГ и КГ. Осуществлялось установление корреляционных отношений между шкалами в ЭГ и КГ.

Для проведения расчётов и наглядного (графического) отражения результатов нами было принято шифрование критериев формирования знаний: полнота знаний – 1-ПЗ, глубина знаний – 2-ГЗ, гибкость знаний – 3-ГЗ, конкретность и обобщённость знаний – 4-КОЗ, свёрнутость знаний – 5-СЗ, развёрнутость знаний – 6-РЗ, систематичность знаний – 7-СЗ, системность знаний – 8-СЗ, осознанность знаний – 9-ОЗ, прочность знаний – 10-ПЗ, оперативность знаний – 11-ОЗ, действенность знаний – 12-ДЗ, применяемость знаний – 13-ПЗ, продуцируемость знаний – 14-ППЗ, творческая активность знаний – 15-ТАЗ.

По результатам проведённых диагностических срезов в ЭГ и КГ, а также проведённых вычислений количественных значений индикаторов и показателей, получения среднечислового показателя по КГ было установлено наличие и мера выраженности критериев формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся, Рисунок 1.

Полученная информация показывает, что на нулевом срезе большинство обучающихся демонстрируют такие критерии сформированности знаний как: полнота (77%), конкретность и обобщённость (66%), свёрнутость (63%), развёрнутость (50%). Меньшими количественными показателями отмечены такие критерии сформированности знаний как осознанность (42%), прочность (41%), оперативность (30%). Диагностика убедила нас в сложности формирования таких характеристик социально-гуманитарных знаний как гибкость (22%), действенность (21%), применение (20%). Критическими показателями являются продуцируемость (14%), творческая активность (11%). Анализ данных позволяет говорить о значимом сходстве результатов выполнения заданий в ЭГ и КГ. Это служит дополнительным доказательством того, что ЭГ и КГ не имеют существенных различий, педагогический эксперимент может выходить на формирующую часть на фоне созданных репрезентативных условий.



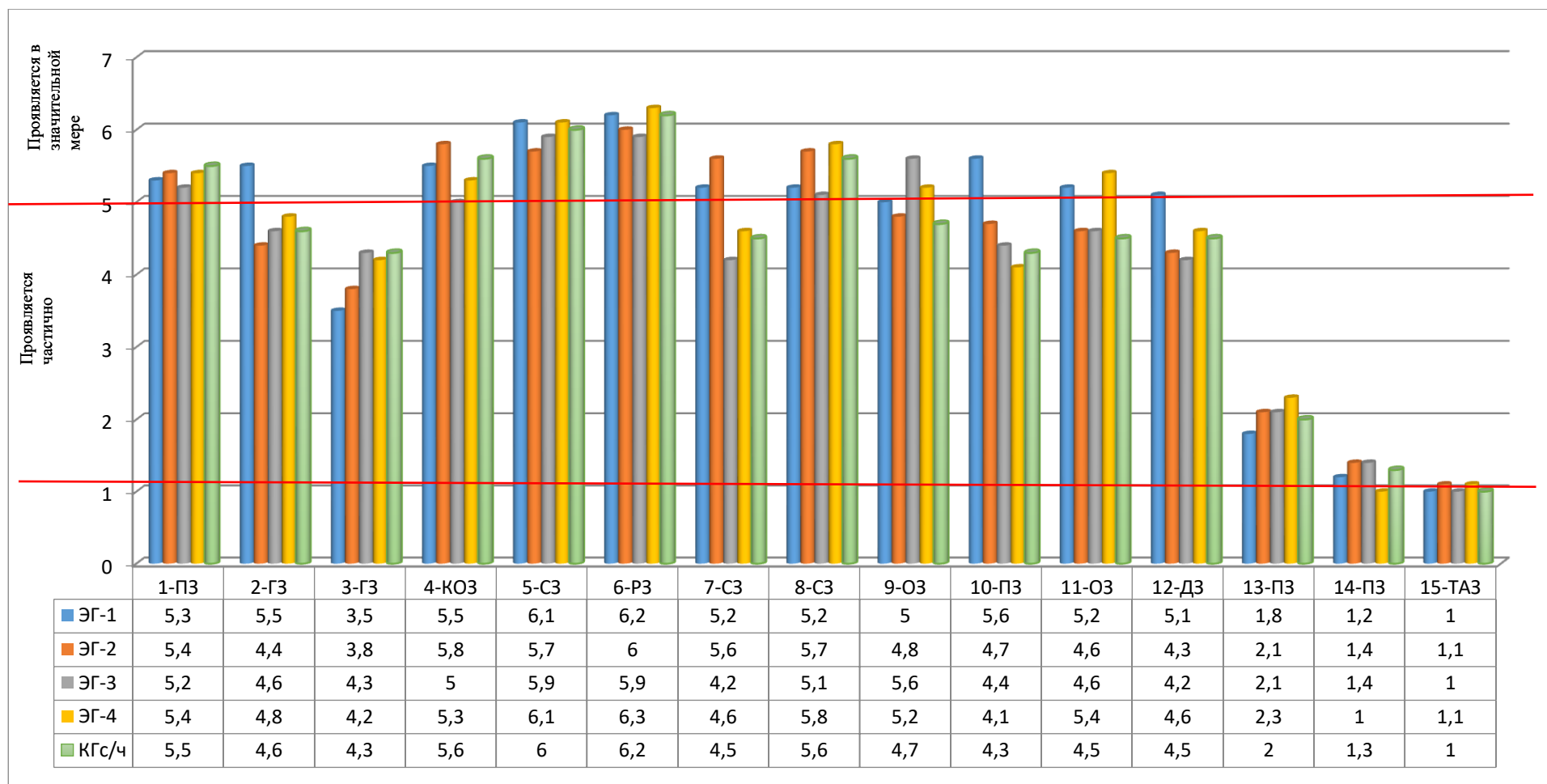


Рисунок 1 – Гистограмма результатов диагностики критериев формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся (констатирующая диагностика)

Применив к полученным количественным данным обоснованные нами качественные характеристики проявления критериев формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся, мы получили результаты распределения обучающихся по уровням сформированности знаний. Вначале было проведено распределение обучающихся по уровням сформированности знаний в КГ. Был также получен среднечисловой показатель, который в дальнейшем мы планируем показывать, как расчётную единицу для сопоставления данных ЭГ и КГ (Таблица 6). Развёрнутые данные по четырём КГ на нулевом срезе подробно отражают исходную ситуацию по каждой из них, однако, в числовых значениях позволяют характеризовать их как близкие, что подтверждает возможность в дальнейших сопоставительных процедурах использовать именно среднечисловой показатель.

Таблица 6 – Уровневая выраженность сформированности социально-гуманитарных знаний обучающихся в контрольной группе (констатирующая диагностика)

Срез	Группа	Кол-во обуч-ся	Уровень сформированности знаний					
			первый (низкий)		второй (средний)		третий (высокий)	
			кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Нулевой	КГ-1	159	65	<b>40,9</b>	79	<b>49,7</b>	15	<b>9,4</b>
	КГ-2	151	59	<b>39,1</b>	74	<b>49,0</b>	18	<b>11,9</b>
	КГ-3	155	58	<b>37,4</b>	81	<b>52,2</b>	16	<b>10,4</b>
	КГ-4	153	62	<b>40,5</b>	72	<b>47,1</b>	19	<b>12,4</b>
	<b>КГ<sup>с/ч</sup></b>	<b>618</b>	<b>244</b>	<b>39,5</b>	<b>306</b>	<b>49,1</b>	<b>68</b>	<b>11,0</b>

Подобным образом были получены данные по распределению обучающихся по уровням сформированности знаний в ЭГ, а также проведено сопоставление данных констатирующего этапа в ЭГ и КГ (Таблица 7).

Таблица 7 – Уровневая выраженность сформированности социально-гуманитарных знаний обучающихся в экспериментальной группе (констатирующая диагностика)

Срез	Группа	Кол-во обуч-ся	Уровень сформированности знаний					
			первый (низкий)		второй (средний)		третий (высокий)	
			кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Нулевой	ЭГ-1	155	67	<b>43,2</b>	74	<b>47,7</b>	14	<b>9,1</b>
	ЭГ-2	149	56	<b>37,6</b>	78	<b>52,3</b>	15	<b>10,1</b>
	ЭГ-3	153	59	<b>38,6</b>	75	<b>49,0</b>	19	<b>12,4</b>
	ЭГ-4	159	65	<b>42,3</b>	76	<b>47,8</b>	18	<b>9,9</b>
	Кол-во / ЭГ <sup>с/ч</sup>	616	247	<b>40,4</b>	303	<b>49,2</b>	66	<b>10,4</b>
	Кол-во / КГ <sup>с/ч</sup>	618	244	<b>39,5</b>	306	<b>49,1</b>	68	<b>11,0</b>

Для получения дополнительной информации о процессе и состоянии практики формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся нами применялся опросный лист для респондентов ЭГ. Анализ полученной информации показал, что 34% обучающихся изучение предметов социально-гуманитарной направленности даётся с трудом; 22% признались, что им сложно воспринимать программный материал; 24% подтвердили, что учебная информация зачастую бывает для них непонятной; 62% признались, что анализировать, строить умозаключения на уроках им крайне сложно; 53% опрошенных указали на то, что социально-гуманитарная информация ими плохо запоминается, а 61% отметили, что самые большие трудности они испытывают при запоминании определений понятий; 39% испытывают трудности при выполнении на уроках практических заданий и работ.

**Второй срез.** На основном этапе эксперимента контрольные измерения проводились вначале формирующей работы. Полученные данные анализировались как промежуточные. Проведение контрольных измерений на данном этапе позволило определить эффективность формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы

на этапе внедрения экспериментальной педагогической системы в ЭГ, а также сравнить полученные результаты с данными КГ.

На основе диагностических срезов в ЭГ и КГ, а также вычислений количественных значений индикаторов и показателей, получения среднечислового показателя по КГ было установлено значение критериев формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся, Рисунок 2.

Как видно из полученных данных, по каждому из представленных индикаторов и показателей в ЭГ имеется определённый рост, по сравнению с КГ. В числовом значении прирост колеблется в среднем от 0,2 до 1,1%. На формирующем этапе в ЭГ произошли изменения в проявлении таких критериев как полнота знаний (возрастание на 1,1%), системность (на 1,2%), развёрнутость (на 1,0%), осознанность (на 0,9%), прочность (на 1,1%), оперативность (на 1,0%). На начальном этапе апробации исследуемых объектов в ЭГ наблюдались незначительные изменения в значениях таких критериев как гибкость, действенность, применимость, продуцируемость, творческая активность знаний, характерных для третьего (высокого) уровня сформированности знаний.

Полученные данные, характеризующиеся приростом измеряемых значений, определили для нас постановку задачи – убедиться в том, что полученные результаты носят не случайный и не субъективный характер. Во-первых, при определении значений нами использовались индикаторы и показатели критериев, что усилило эффект измерительных процедур. Во-вторых, индикаторы, проверяемые в рамках любого критерия, не являются рядоположенными. В-третьих, рост измеряемых значений наблюдается во всех подгруппах ЭГ. Это даёт нам основания думать, что рост по каждому из критериев являлся самостоятельно полученным объективным результатом. Следовательно, можно утверждать, что полученные результаты на начало и при активном проведении эксперимента являются обоснованным и вполне закономерным итогом проделанной нами формирующей работы.

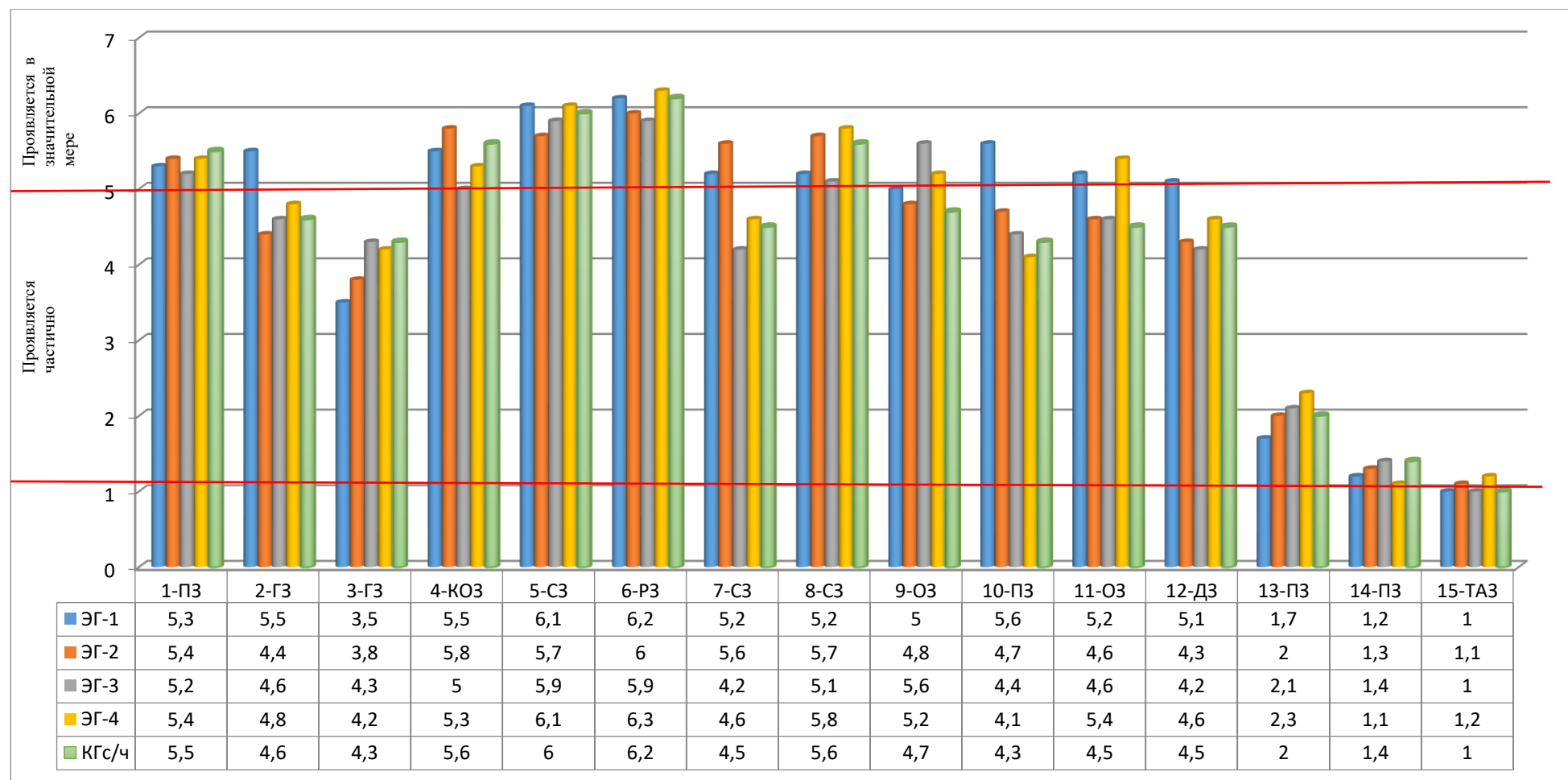


Рисунок 2 – Гистограмма результатов диагностики критериев формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся (диагностика формирования)

На основании определения значений критериев формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся мы смогли установить распределение испытуемых по уровням сформированности знаний на начало формирующего этапа в ЭГ и КГ. По данным ЭГ и КГ мы вывели среднечисловой показатель. Полученные результаты отразили в Таблице 8.

Таблица 8 – Уровневая выраженность сформированности социально-гуманитарных знаний обучающихся в экспериментальной и контрольной группах (диагностика формирования)

Срез	Группа	Кол-во обуч-ся	Уровень сформированности знаний						Кол-во обуч-ся, которые повысили уровень
			первый (низкий)		второй (средний)		третий (высокий)		
			кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	
Промежуточный	ЭГ-1	155	63	<b>40,6</b>	77	<b>49,7</b>	15	<b>9,7</b>	<b>4</b>
	ЭГ-2	149	50	<b>33,6</b>	81	<b>54,4</b>	17	<b>12,0</b>	<b>6</b>
	ЭГ-3	153	53	<b>34,6</b>	80	<b>52,3</b>	20	<b>12,6</b>	<b>6</b>
	ЭГ-4	159	57	<b>35,8</b>	81	<b>50,9</b>	21	<b>14,4</b>	<b>8</b>
	Кол-во / ЭГ <sup>с/ч</sup>	616	223	<b>36,2</b>	319	<b>51,8</b>	73	<b>12,0</b>	<b>24</b>
	Кол-во / КГ <sup>с/ч</sup>	618	237	<b>38,3</b>	309	<b>50,0</b>	72	<b>11,7</b>	<b>7</b>

Полученные данные свидетельствуют о том, что реализация воздействующих мер по формированию социально-гуманитарных знаний обучающихся в ЭГ способствовала приросту результативности. Снижение числа обучающихся с низким уровнем сформированности социально-гуманитарных знаний объясняется их переходом в группу со средним уровнем. Отмечается также незначительный прирост показателя, отражающего переход обучающихся на высокий уровень сформированности знаний. В КГ изменения не столь значительны: количество обучающихся с низким уровнем сформированности уменьшилось на 3 человека, со средним на 4, однако, количество обучающихся с высоким уровнем сформированности социально-гуманитарных знаний осталось тем же. Мы

отмечаем прирост сформированности знаний у обучающихся КГ, что связываем с самим процессом обучения, со временем проведения промежуточного среза, когда обучающиеся в соответствии с графиком учебного процесса уже вошли в необходимый ритм учебной работы. Традиционные условия, в которых реализовывался учебный процесс для респондентов КГ, способны обеспечить процесс формирования социально-гуманитарных знаний в целом и практически всех её структурных компонентов на незначительном уровне.

Показательным является подсчёт обучающихся, которые в ходе эксперимента не просто показали прирост сформированности знаний, но и смогли повысить свой уровень, что рассматриваем как качественное улучшение результатов учебной деятельности. Мы констатируем, что в ЭК из 618 респондентов сформированность знаний на более высоком уровне была показана 24 обучающимися, или у 3,5% респондентов. Из них, 6 испытуемых перешли со второго (среднего) уровня на третий (высокий) уровень и 18 – с первого (низкого) на второй (средний). Повышение уровня сформированности знаний наблюдается и в КГ: 7 обучающихся, или 1,2% респондентов из 618 повысили свой уровень. Данные, полученные в ЭГ, дают нам основание сделать вывод о том, что воздействующие меры по формированию социально-гуманитарных знаний в ЭГ стали импульсом для повышения качества обучения, в первую очередь, обучающихся с низкой успеваемостью и трудностями в обучении. Считаем это позитивным моментом экспериментальной работы. Предполагаем, что более значимые результаты по повышению уровня сформированности знаний будут отмечаться при длительном системном применении экспериментальных мер.

С целью получения развёрнутой информации о ходе проведения эксперимента и его промежуточных результатах мы повторно применили опросный лист для респондентов ЭГ, задав им те же вопросы, которые и на нулевом срезе. Результаты опроса показывают, что за время начального

проведения формирующего эксперимента в ЭГ произошли изменения. Так, было установлено, что количество обучающихся, которым обучение даётся с трудом уменьшилось на 8%, численность обучающихся, которым сложно воспринимать программный материал уменьшился на 9%; число обучающихся, для которых учебная информация зачастую бывает непонятной снизилось на 5%; количество респондентов, которым сложно анализировать, строить умозаключения понизилось – на 7%; количество обучающихся, которым сложно запоминать учебную информацию – на 15%. Мы отметили, что на 10% снизилось число обучающихся, которые испытывают трудности при выполнении на уроках социально-гуманитарной направленности практических заданий и работ.

В соответствии с логикой эксперимента обратимся к вопросу верификации внедрения педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся как таковой, педагогической системы на фоне комплекса предложенных педагогических условий, педагогической системы при учёте факторов интенсификации процесса формирования знаний, а также верификации всех исследуемых объектов в комплексе. Для этого мы проследили результаты промежуточного диагностического среза во всех ЭГ, сопоставили задаваемые условия внедрения исследуемых объектов с данными, отражающими количество респондентов ЭГ, повысивших уровень сформированности социально-гуманитарных знаний. Данную информацию отобразили в Таблице 9.



Таблица 9 – Распределение данных о результативности внедрения исследуемых объектов (диагностика формирования)

Срез	Группа	Исследуемый объект			Количество обучающихся, повысивших уровень
		педагогическая система	педагогические условия	факторы интенсификации	
Промежу- точный	ЭГ-1	+	–	–	<b>4</b>
	ЭГ-2	+	+	–	<b>6</b>
	ЭГ-3	+	–	+	<b>6</b>
	ЭГ-4	+	+	+	<b>8</b>
	Всего				<b>24</b>

Анализ полученных данных подтверждает тот факт, что для респондентов ЭГ характерны качественные изменения их учебной деятельности. Полученные результаты показывают, что наивысший прирост сформированности социально-гуманитарных знаний выявлен у обучающихся ЭГ-4, где верифицировалась педагогическая система на фоне педагогических условий и при соблюдении факторов интенсификации процесса формирования знаний. Более низкий показатель сформированности установлен в ЭГ-2 и ЭГ-3, в которых внедрялась педагогическая система на фоне педагогических условий, в первом случае, и при учёте факторов интенсификации, во втором случае. Самый низкий уровень сформированности знаний отмечен у обучающихся ЭГ-1, где проверялась эффективность педагогической системы без дополнительных на неё воздействий. Таким образом, на начальном этапе формирующего эксперимента прослеживается вероятность получения наивысших показателей формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы в случае внедрения экспериментальной системы на фоне педагогических условий и при соблюдении факторов интенсификации. При отсутствии в экспериментальном внедрении одного из экспериментальных объектов эффективность сформированности снижается. При отсутствии сопутствующих исследуемых объектов педагогическая система показывает самый низкий показатель сформированности знаний у

обучающихся. Тем не менее, данные выводы являются неокончательными, их ещё предстоит подтвердить в ходе дальнейшей работы.

Таким образом, полученные количественные и качественные результаты на начальном этапе формирующего эксперимента позволяют нам сделать вывод о том, что целенаправленное и систематическое применение педагогической системы на фоне педагогических условий и соблюдении факторов интенсификации процесса формирования знаний достигает цели, которые были определены ранее.

**Третий срез** – второй замер в ходе формирующего эксперимента, был проведён по его завершении в качестве контролирующего. Цель контролирующей диагностики состояла в определении эффективности внедрения педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы, а также выявлении результативности воздействия комплекса педагогических условий и факторов интенсификации на её действенность. Достижение цели предполагало решение следующих задач: установление динамики уровней формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся, определение динамики корреляционных отношений между шкалами в ЭГ и КГ. На данном этапе была проведена математическая группировка данных по усреднённым величинам и выявлена динамика формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся на протяжении эксперимента.

По результатам проведения диагностических процедур в ЭГ и КГ, а также вычислений количественных значений индикаторов и показателей, было установлено значение критериев формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся на момент завершения эксперимента, Рисунок 3.

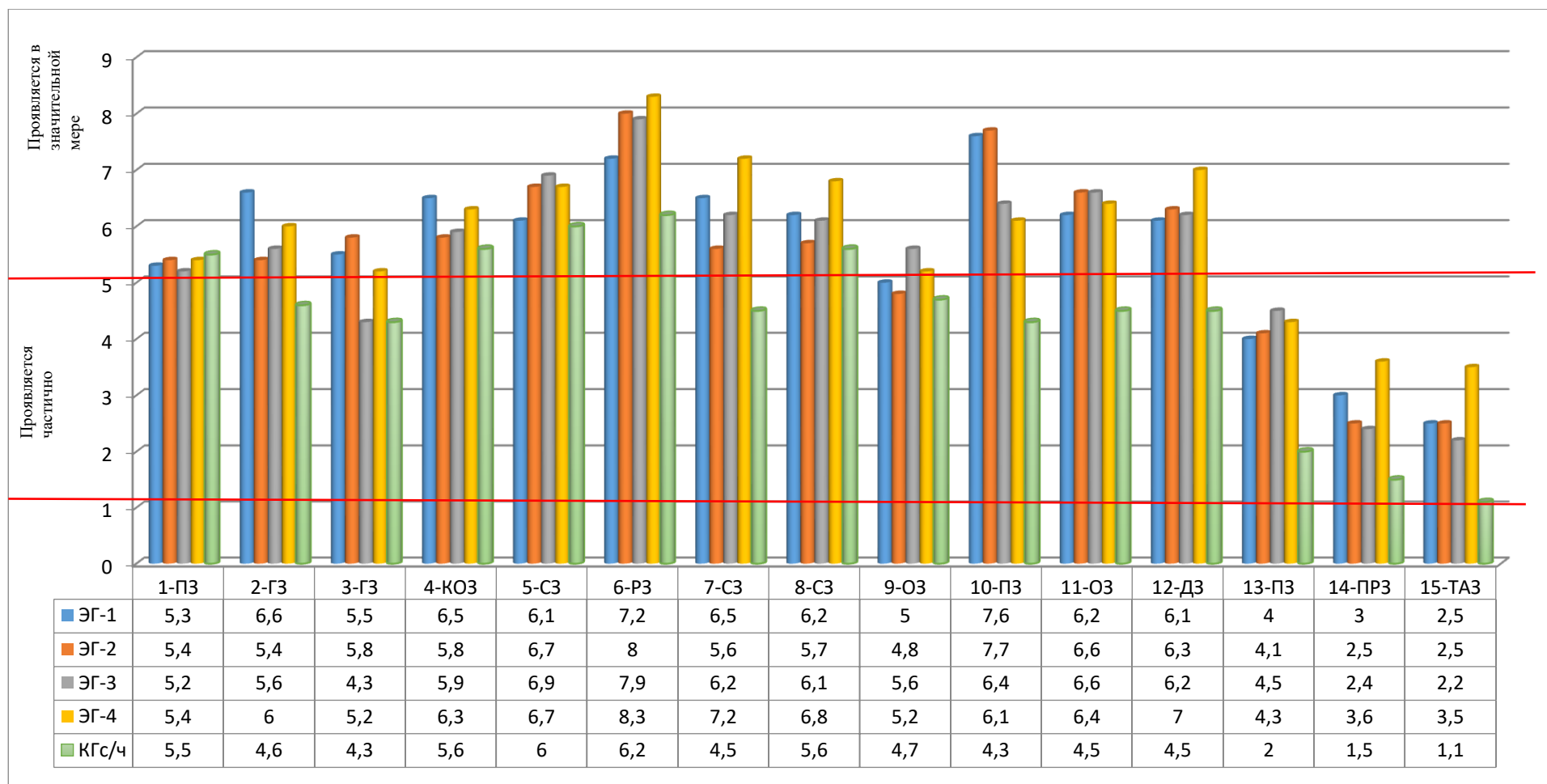


Рисунок 3 – Гистограмма результатов диагностики критериев формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся (контролирующая диагностика)

Как видим, гистограмма демонстрирует прирост показателей, измеряемых критериев, прежде всего в ЭГ в среднем от 0,5 до 1,5%, что позволяет говорить о позитивных изменениях в формировании знаний обучающихся, участвовавших в эксперименте. Анализ показывает, прирост числовых показателей ряда критериев: осознанность знаний, прочность, оперативность. Положительной является динамика возрастания таких критериев как гибкость, действенность, применение знаний. Отмечаем, что произошли положительные изменения и в формировании таких характеристик знаний как продуцируемость, творческая активность. Полученные данные говорят о стабильном повышении качества формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся, что стало результатом воздействующих мер, предпринятых в ходе полного цикла формирующего эксперимента.

Принимая во внимание полученные нами данные по каждому из представленных индикаторов и показателей, в ЭГ имеется статистически достоверный рост, по сравнению с КГ. Мы можем убедиться в том, что полученные результаты носят не случайный и не субъективный характер, а являются вполне обоснованными результатами в рамках выполненной нами экспериментальной работы, принимая во внимание следующие аргументы. Во-первых, наши показатели, проверяемые в рамках каждого из критериев, не являются рядоположенными. Это даёт нам возможность утверждать, что рост по каждому из показателей являлся самостоятельно полученным объективным результатом и не зависел от подъёма или снижения данных соседних показателей, входящих в один общий критерий. Можно считать, что повышение показателей формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся является следствием экспериментальной работы.

Установив значения критериев формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся, мы смогли распределить респондентов

по уровням сформированности знаний на момент завершения формирующего этапа эксперимента в ЭГ и КГ. Обобщив данные ЭГ и КГ, мы вывели среднечисловой показатель для каждой ЭГ. Подытожив результаты, мы свели данные и подготовили Таблицу 10.

Таблица 10 – Уровневая выраженность сформированности социально-гуманитарных знаний обучающихся в экспериментальной и контрольной группах (контролирующая диагностика)

Срез	Группа	Кол-во обуч-ся	Уровень сформированности знаний						Кол-во обуч-ся, которые повысили уровень
			первый (низкий)		второй (средний)		третий (высокий)		
			кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	
Итоговый	ЭГ-1	155	63	<b>40,6</b>	80	<b>51,6</b>	12	<b>7,8</b>	<b>4</b>
	ЭГ-2	149	45	<b>30,2</b>	85	<b>57,0</b>	19	<b>12,8</b>	<b>8</b>
	ЭГ-3	153	45	<b>29,4</b>	85	<b>55,5</b>	23	<b>15,1</b>	<b>6</b>
	ЭГ-4	159	48	<b>30,2</b>	86	<b>54,1</b>	25	<b>15,7</b>	<b>10</b>
	Кол-во / ЭГ <sup>с/ч</sup>	616	201	<b>32,6</b>	336	<b>54,5</b>	79	<b>12,8</b>	<b>28</b>
	Кол-во / КГ <sup>с/ч</sup>	618	231	<b>37,4</b>	315	<b>50,9</b>	72	<b>11,7</b>	<b>6</b>

Представленные данные показывают, что проведение воздействующих мер по формированию социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы в ЭГ способствовало приросту результативности. Мы наблюдаем снижение числа обучающихся с первым (низким) уровнем сформированности социально-гуманитарных знаний, что объясняется их переходом в группу второго (среднего) уровня. Отмечаем также прирост показателя, отражающего переход обучающихся на третий (высокий) уровень сформированности знаний, что рассматриваем как значимое достижение проведённой экспериментальной работы. Анализ данных показывает, что в ЭК из 616 испытуемых сформированность знаний

на более высоком уровне была показана 28 респондентами, или 4,5%. Из них, 10 испытуемых перешли со второго (среднего) уровня на третий (высокий) и 18 – с первого (низкого) на второй (средний) уровень. Как видим, длительное и системное применение педагогической системы, соблюдение педагогических условий и учёт факторов интенсификации способствуют повышению результативности формирования социально-гуманитарных знаний. На начальном этапе формирующего эксперимента процент обучающихся, повысивших уровень своих знаний, составил 3,5%, на завершающем – 4,5%. В качественном отношении данный показатель также имеет положительную динамику. Так, третьего (высокого) уровня сформированности знаний смогли достичь на начальном этапе 6 испытуемых, на завершающем – 10. В КГ изменения практически не наблюдаются. Прирост численности обучающихся, повысивших уровень формирования социально-гуманитарных знаний в КГ – 6 обучающихся, или 0,9%, из 618 человек. Переход обучающихся на третий (высокий) уровень не зафиксирован. Мы отмечаем, что традиционные условия, в которых осуществлялся учебный процесс для обучающихся КГ, способны обеспечить процесс формирования социально-гуманитарных знаний в целом и практически всех её структурных компонентов лишь на незначительном уровне. Наша гипотеза о том, что более значимые результаты по повышению уровня сформированности знаний и достижение третьего (высокого) уровня будет отмечаться при длительном системном применении экспериментального воздействия, подтвердилось. Данные, полученные в ЭГ, дают нам основание сделать вывод о том, что педагогический эксперимент показал положительные результаты. Наблюдается не просто количественный и качественный прирост выраженности критериев формирования знаний, но и их качественное формирование, отвечающее повышению уровня.

На завершающем этапе проведения формирующего эксперимента мы вновь применили опросный лист уже апробированного содержания для респондентов ЭГ. Итоги проведённого опроса указывают на качественные изменения, произошедшие у испытуемых за время их участия в эксперименте. Например, количество обучающихся, которым обучение даётся с трудом уменьшилось на 6%; численность обучающихся, которым теперь сложно воспринимать программный материал уменьшился на 2%; число обучающихся, для которых учебная информация зачастую бывает непонятной на 5%; количество испытуемых, которым сложно анализировать, строить умозаключения – на 3%; число респондентов, которым сложно запоминать учебную информацию на 6%; на 5% снизилась численность обучающихся, которые испытывают трудности при выполнении практических заданий и работ.

Для определения динамики изменений, произошедших в разных ЭГ с разными объектами исследования, мы проследили результаты итогового диагностического среза, полученные в разных ЭГ, сопоставили задаваемые условия внедрения исследуемых объектов с показателем повышения уровня сформированности знаний, и показали их в Таблице 11.

Таблица 11 – Распределение данных о результативности внедрения исследуемых объектов (контролирующая диагностика)

Срез	Группа	Исследуемый объект			Количество обучающихся, повысивших уровень
		педагогическая система	педагогические условия	факторы интенсификации	
Итоговый	ЭГ-1	+	–	–	<b>4</b>
	ЭГ-2	+	+	–	<b>8</b>
	ЭГ-3	+	–	+	<b>6</b>
	ЭГ-4	+	+	+	<b>10</b>
	Всего				<b>28</b>

Полученные результаты показывают, что наивысший уровень результатов и статистически значимых различий достигнуты в ЭГ-4, где внедрялась педагогическая система, применялся комплекс педагогических условий, учитывались факторы интенсификации процесса формирования знаний. Ниже результативность формирования знаний обучающихся в ЭГ-2, где внедрялась педагогическая система на фоне педагогических условий, ещё более низкие показатели зафиксированы в ЭГ-3, где педагогическая система апробировалась с соблюдением факторов интенсификации. Самая низкая результативность формирования знаний у обучающихся ЭГ-1, в которой проверялась эффективность педагогической системы как таковой. Итак, каждый исследуемый объект действительно повышает эффективность формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся. Верифицировано гипотетическое предположение о том, что предельная эффективность формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы будет в случае внедрения экспериментальной системы на фоне педагогических условий и при соблюдении факторов интенсификации процесса формирования знаний. Подтвердилось также предположение о том, что при отсутствии в экспериментальном внедрении одного из исследуемых объектов эффективность формирования знаний падает.

Для полноты получения информации, верификации исследуемых объектов проведём общий анализ динамики изменений, произошедших в ходе эксперимента. Характеризуя в целом полученные данные, отметим, что осуществление целенаправленной экспериментальной работы в ЭГ привело к положительным результатам, что отражено в сводной таблице данных на начало и окончание экспериментальной работы (Таблица 12). Данная таблица отражает динамику изменения уровней сформированности социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы в ЭГ и КГ.



Определение динамики проведено на основе вычисления динамического коэффициента прироста на начало и завершение эксперимента с учётом промежуточного показателя.

Таблица 12 – Сводные данные уровней сформированности социально-гуманитарных знаний обучающихся экспериментальной и контрольной групп (нулевой, промежуточный, итоговый срезы)

Уровень	Группа	Срез			Динамический коэффициент прироста
		нулевой, %	промежуточный, %	итоговый, %	
Первый (низкий)	ЭГ	40,4	36,2	32,6	<b>- 0,81</b>
	КГ	39,5	38,3	37,4	<b>- 0,94</b>
Второй (средний)	ЭГ	49,2	51,8	54,5	<b>+ 1,11</b>
	КГ	49,1	50,0	50,9	<b>+ 1,00</b>
Третий (высокий)	ЭГ	10,4	12,0	12,8	<b>+ 1,24</b>
	КГ	11,0	11,7	11,7	<b>+ 1,00</b>

Как видно из данных таблицы, количество испытуемых ЭГ с первым (высоким) уровнем сформированности социально-гуманитарных знаний возросло с 10,4% до 12,8% (динамический коэффициент прироста + 1,24). Одновременно увеличилось количество обучающихся, имеющих второй (средний) уровень сформированности – с 49,2% до 54,5% (динамический коэффициент прироста + 1,11). В КГ ситуация практически не изменилась: по первому (высокому) уровню динамика от 11,0% до 11,7%, по второму (среднему) уровню от 49,1% до 50,9% дала показатель равный 1,0. В КГ произошедшие изменения были менее существенны. Уровень сформированности социально-гуманитарных знаний обучающихся повысился, но незначительно. Из таблицы видно, что прирост второго (среднего) и третьего (высокого) уровней сформированности социально-

гуманитарных знаний обучающихся произошёл за счёт снижения удельного веса низкого уровня.

Прослеженная динамика сформированности социально-гуманитарных знаний обучающихся, нуждается в подтверждении и определении динамики корреляционных отношений между шкалами в ЭГ и КГ. Для этого применялся критерий  $\varphi^*$  – угловое преобразование Фишера [561] на трёх контрольных срезах. Это позволило установить, что статистически значимые изменения в формировании знаний обучающихся проявляется между ЭГ-1 и КГ-1, ЭГ-2 и КГ-2, ЭГ-3 и КГ-3, ЭГ-4 и КГ-4, по результатам первого среза на уровне значимости  $P = 0,05$  и результатам второго среза при уровне значимости  $P = 0,01$ , между ЭГ-1 и КГ-1, ЭГ-2 и КГ-2, ЭГ-3 и КГ-3, ЭГ-4 и КГ-4 – после второго на уровне значимости  $P = 0,05$  и результатам третьего среза при уровне значимости  $P = 0,01$  (Таблица 13).

Таблица 13 – Значение критерия  $\varphi^*$  – угловое преобразование Фишера на нулевом, промежуточном и итоговом срезах

Сравниваемые группы	Значение критерия $\varphi^*$				
	$\varphi^*_{эмп}$ – наблюдаемое (эмпирическое) значение			$\varphi^*_{кр}$ – критическое значение на уровне значимости	
	нулевой срез	промежуточный срез	итоговый срез	$P = 0,05$	$P = 0,01$
ЭГ-1 – КГ-1	1,77	3,52	4,26	1,64	2,31
ЭГ-2 – КГ-2	1,08	1,73	2,43		
ЭГ-3 – КГ-3	1,79	3,50	4,61		
ЭГ-4 – КГ-4	1,82	3,53	4,55		

Таким образом, можно утверждать, что полученные результаты на начало и по завершении педагогического эксперимента является обоснованным и вполне закономерным итогом проделанной работы.

Динамика изменения уровней формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся на начало и конец педагогического эксперимента показана на диаграмме, Рисунок 4.

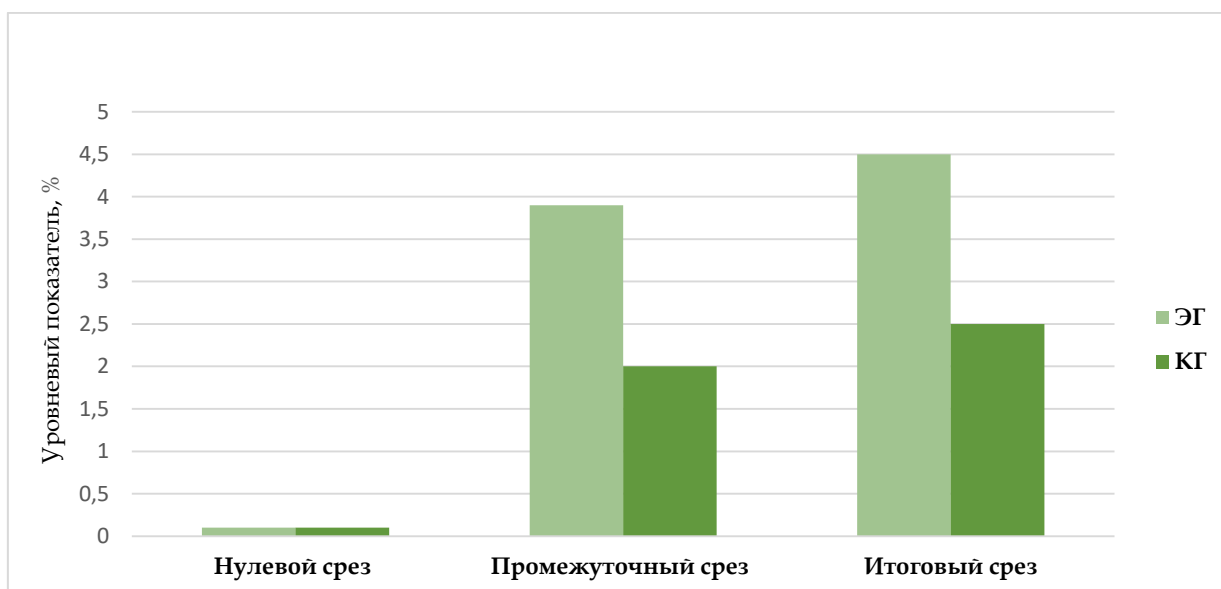


Рисунок 4 – Динамика формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся экспериментальной и контрольной групп (нулевой, промежуточный, итоговый срезы)

Экспериментальным путём мы доказали, что внедрение педагогической системы способствовало повышению уровня сформированности социально-гуманитарных знаний обучающихся. Повышение заметно во всех ЭГ по сравнению с КГ. Подобный вывод можно сделать и по совокупному большинству обучающихся, проследив сильные и слабые стороны каждого. Это свидетельствует о том, что при целенаправленном педагогическом воздействии процесс формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся протекает эффективнее.

В соответствии с задачами исследования необходимо также установить истинность гипотетического предположения о повышении эффективности

педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы при соблюдении комплекса педагогических условий, учёте факторов интенсификации процесса формирования. В соответствии с логикой проведения эксперимента, доказуемость действенности исследуемых объектов проводилась на протяжении всего эксперимента, в разных ЭГ, что обеспечило «чистоту» полученных результатов при отсутствии других значимых факторов, способных оказать воздействие на эффективность процесса обучения, а также посредством диагностических процедур констатирующего, формирующего, контролирующего характера. Завершив эксперимент, проанализировав данные результатов внедрения исследуемых объектов, мы получили сопоставительную информацию, содержащуюся в Таблице 14.

Таблица 14 – Динамика повышения эффективности формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся в экспериментальных группах с разными исследуемыми объектами

Группа	Исследуемый объект	Показатель повышения уровня сформированности					
		промежуточный (формирующий) срез		итоговый (контролирующий) срез		общий показатель	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
ЭГ-4	Педагогическая система Педагогические условия Факторы интенсификации	8	5,2	10	6,5	<b>18</b>	<b>11,6</b>
ЭГ-2	Педагогическая система Педагогические условия	6	4,0	8	5,4	<b>14</b>	<b>9,4</b>
ЭГ-3	Педагогическая система Факторы интенсификации	6	3,9	6	3,9	<b>12</b>	<b>7,8</b>
ЭГ-1	Педагогическая система	4	2,5	4	2,5	<b>10</b>	<b>6,3</b>
Обобщённый показатель		24	3,9	28	4,5	<b>52</b>	<b>8,7</b>

Таблица наглядно показывает, что применение всех исследуемых объектов имеет положительную динамику прироста количества

обучающихся, повысивших свой уровень сформированности знаний. Результаты экспериментальной работы подтвердили, что предельная эффективность применения педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы наступает, если проводится комплексное применение педагогической системы на фоне педагогических условий и при учёте факторов интенсификации процесса формирования.

Анализ результатов эксперимента будет неполным без доказательства репрезентативности изучаемой выборки обучающихся, что определяет независимость исследуемых нами объектов от состава ЭГ и КГ. Соответственно, наша задача – убедиться в том, что полученные результаты носят не случайный и не субъективный характер, а являются вполне убедительными результатами в рамках выполненной экспериментальной работы.

Во-первых, важным обстоятельством внедрения педагогической системы являлось время изучения обучающимися социально-гуманитарных знаний во временном интервале педагогического эксперимента. Так, экспериментальная работа проводилась на протяжении шести лет, стабильно и последовательно на протяжении каждого из учебных годов. Во-вторых, с целью определения динамики уровней сформированности использовался многофакторный (разные образовательные организации, множественные измерения, качественный и количественный характер замеров) и дисперсионный анализ по каждой шкале методики. В-третьих, наши показатели, проверяемые в рамках принятых критериев, не являются рядоположенными. Это даёт нам уверенность утверждать, что рост по каждому из показателей являлся самостоятельно полученным объективным результатом и не зависел от успеха или роста данных других показателей, входящих в один общий критерий.

По итогам экспериментальной работы с целью подтверждения результатов, полученных количественных данных применялись метод математической статистики: « $\chi^2$  – критерий» (Chi квадрат) – критерий Пирсона [99].

Для того чтобы проверить корректность полученных нами результатов в ходе формирующего эксперимента мы применили  $\chi^2$  – критерий и следующую формулу для его определения:

$$\chi^2 = \sum_{k=1}^m \frac{(V_k - v_k)^2}{P_k},$$

где  $P_k$  – частоты результатов наблюдений до эксперимента;

$V_k$  – частоты результатов наблюдений, сделанных после эксперимента;

$m$  – общее число групп, на которые разделились результаты наблюдений.

Были сформулированы гипотезы:

–  $H_0$  – нулевая гипотеза – различий в наличии уровней сформированности знаний на констатирующем и контрольном этапах эксперимента в ЭГ и КГ нет;

–  $H_1$  – альтернативная гипотеза – различия в наличии уровней сформированности на констатирующем и контрольном этапах эксперимента в ЭГ и КГ имеются.

При проверке гипотез были выявлены статистически значимые различия в формировании знаний обучающихся на констатирующем и контрольном этапах эксперимента в ЭГ и КГ (Таблица 15).

Таблица 15 – Значение  $\chi^2$  (Chi квадрат) – критерия Пирсона уровней сформированности социально-гуманитарных знаний обучающихся (констатирующая и контрольная диагностика)

Сравниваемые группы	$\chi^2$ (Chi квадрат) – критерий Пирсона		
	$\chi^{эмп}$ – наблюдаемое (эмпирическое)	$\chi^{кр}$ – критическое значение на уровне значимости (число степеней свободы $\nu = 2$ )	
		$P = 0,05$	$P = 0,01$
ЭГ-1 – ЭГ-1	56,74	5,99	9,21
ЭГ-2 – ЭГ-2	27,77		
ЭГ-3 – ЭГ-3	36,80		
ЭГ-4 – ЭГ-4	47,71		
КГ-1 – КГ-1	12,97		
КГ-2 – КГ-2	12,90		
КГ-3 – КГ-3	13,76		
КГ-4 – КГ-4	11,98		

В соответствии с результатами, представленными в Таблице 8, наблюдаемые (эмпирические) значения  $\chi^2$  (Chi квадрат) – критерия Пирсона выше критических значений (табличных), а это значит, что нулевая гипотеза  $H_0$  отвергается и принимается альтернативная гипотеза  $H_1$ .

Трактуя результаты, можно сделать вывод: учебный процесс, общеобразовательной школы обеспечивает результаты в формировании социально-гуманитарных знаний обучающихся, на что указывают статистически значимые изменения в КГ между констатирующим и контрольным этапами ( $\chi^{2эмп} = 12,97 > \chi^{2кр} = 9,21$ , при  $P = 0,01$ ). Между тем влияние экспериментальной деятельности оказывает более статистически значимое воздействие, о чём свидетельствуют наблюдаемые значения критерия Пирсона на том же уровне значимости для ЭГ ( $\chi^{2эмп}$  ЭГ-1 = 56,74;  $\chi^{2эмп}$  ЭГ-2 = 27,77;  $\chi^{2эмп}$  ЭГ-3 = 36,80;  $\chi^{2эмп}$  ЭГ-4 = 47,71).

Таким образом, принимается альтернативная гипотеза о существенных различиях между ЭГ и КГ. Наиболее статистически значимые изменения

произошли в ЭГ-4, в которой комплексно внедрялась педагогическая система на фоне разработанного комплекса педагогических условий, а также с соблюдением факторов интенсификации. Важно заострить внимание на том, что значения уровней положительных изменений в группах не случайны, поскольку в начале экспериментальной деятельности между ЭГ и КГ различия не являлись существенными, однако, на контрольном этапе выявлены статистически значимые различия. Можно считать, что повышение уровня сформированности социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы явилось следствием экспериментальной деятельности, что доказывает состоятельность выдвинутой ранее гипотезы.

Подтверждением результативности проведённой экспериментальной работы является и наличие успехов обучающихся в процессе обучения: успехи и победы на конкурсных соревнованиях, олимпиадах. Выпускники образовательных организаций, проявившие на контрольном этапе третий (высокий) и второй (средний) уровни сформированности знаний, в подавляющем большинстве (91%) стали студентами образовательных организаций высшего образования.

Таким образом, проведённые замеры эффективности мер педагогического воздействия вследствие внедрения педагогической системы, показали, что произошли позитивные изменения в формировании знаний обучающихся. Анализ полученных данных показал, что в ЭГ из 618 испытуемых сформированность знаний на более высоком уровне была показана 52 респондентами, или 8,7%. Из них, 16 испытуемых перешли со второго (среднего) уровня на третий (высокий) и 36 – с первого (низкого) на второй (средний) уровень. При этом количество испытуемых ЭГ с первым (высоким) уровнем сформированности знаний возросло с 10,4% до 12,0% (динамический коэффициент прироста + 1,26). Одновременно увеличилось количество учеников, имеющих второй (средний) уровень



сформированности – с 49,2% до 51,8% (динамический коэффициент прироста + 1,11). В КГ ситуация практически не изменилась: по первому (высокому) уровню динамика от 11,0% до 11,7%, по второму (среднему) уровню от 49,1% до 50,0% дала показатель равный 1,0. Произошедшие изменения были менее существенны, уровень сформированности знаний обучающихся повысился незначительно. Наивысшие показатели формирования знаний достигнуты при комплексном применении педагогической системы на фоне соблюдения педагогических условий, а также при учёте факторов интенсификации формирования знаний (18 учеников повысили уровень сформированности знаний, прирост 11,6%), более низкие показатели зафиксированы в процессе применения педагогической системы на фоне комплекса педагогических условий (14 учеников, прирост 9,4%), ещё более низкие результаты выявлены при внедрении педагогической системы и соблюдении факторов интенсификации формирования знаний (12 учеников, прирост 7,8%), наименьшие результаты получены в ходе непосредственного внедрения педагогической системы (10 учеников, прирост 6,3%).

Исходя из этого, можно заключить, что экспериментальные меры, направленные на совершенствование системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы оказались эффективными. Повышение уровня сформированности социально-гуманитарных знаний обучающихся является основным показателем эффективности разработанной педагогической системы. Результаты, полученные во всех экспериментальных группах, свидетельствуют о необходимости внедрения педагогической системы в сопровождении всего комплекса предложенных педагогических условий и при соблюдении факторов интенсификации процесса формирования знаний. Руководствуясь полученными результатами педагогического эксперимента, можно

заклучить, что поставленные нами задачи экспериментальной работы выполнены, цель достигнута, выдвинутая гипотеза подтверждена.

### **Выводы к четвёртому разделу**

Научно-экспериментальное обоснование и проверка эффективности педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы позволяют сделать ряд выводов.

1. Верификация педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы осуществлена в рамках педагогического эксперимента, что создало основу для подтверждения научной обоснованности выдвинутых теоретико-методологических предположений, общей и рабочих гипотез, а также для достижения обучающимися учебных результатов высокого качества, рассматриваемых как базис для социально-ценностного развития личности.

2. Оценка данных экспериментальной работы подразумевала разработку аппарата определения эффективности процесса формирования знаний в целях проверки эффективности педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы на фоне соблюдения комплекса педагогических условий, а также при учёте факторов интенсификации процесса формирования социально-гуманитарных знаний. Аппарат включает критерии и показатели, индикаторы формирования знаний, уровни сформированности знаний. Обоснована действенность критериев формирования декларативных знаний по их характеристикам (полнота, глубина, гибкость, конкретность, обобщённость, свёрнутость, развёрнутость, системность, систематичность,

осознанность, прочность), предложены их индикаторы. Расширен ряд критериев формирования процедурных знаний (оперативность, действенность, применяемость), введены критерии продуцируемости и творческой активности знаний и предложены их индикаторы. Конкретизирована уровневая теория сформированности социально-гуманитарных знаний, представленная первым (низким), вторым (средним) и третьим (высоким) уровнями.

3. Базами для проведения экспериментальной работы стали общеобразовательные организации. Субъектом экспериментальной работы выступил Филиал «Центр развития образования» ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ». К экспериментальной работе было привлечено: 1234 обучающихся, 53 педагога, 11 представителей административного состава экспериментальных школ. К экспертной оценке экспериментальной работы привлечено 82 родителя.

4. На начальном этапе экспериментальной работы было проведено изучение степени готовности педагогов к экспериментальной деятельности по внедрению предложенной педагогической системы. Степень готовности устанавливалась на основе мотивационного, когнитивного, деятельностного, личностного критериев. Было выявлено, 24% учителей имеют низкий уровень готовности к экспериментальной работе, 76% – достаточный уровень и 28% – высокий, что отражает общие и достаточные показатели и позволяют проводить работу по внедрению экспериментальной системы.

5. Методика экспериментальной работы состояла из констатирующего, формирующего и контрольного этапов. На каждом этапе проводилась проверка сформированности социально-гуманитарных знаний обучающихся, отражающая результат внедрения педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы, а также действенность педагогических условий

и факторов интенсификации процесса формирования знаний. Проверка предусматривала установление уровней сформированности знаний по совокупности критериев, показателей и индикаторов.

6. В ходе констатирующей проверки устанавливался исходный уровень сформированности социально-гуманитарных знаний обучающихся в экспериментальной и контрольной группах, осуществлялось установление корреляционных отношений между ними, создающих репрезентативность выборочных данных. Результаты констатирующего эксперимента показали, что существующая система социально-гуманитарного образования нуждается в совершенствовании, во внедрении педагогических систем, призванных повысить качество формирования социально-гуманитарных знаний.

7. Формирующий эксперимент показал, что проведение воздействующих мер в целях повышения эффективности формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся в экспериментальной группе способствовало приросту результативности обучения. Достигнуто снижение числа обучающихся с первым (низким) уровнем сформированности социально-гуманитарных знаний. Получен прирост показателя, отражающего переход обучающихся на второй (средний) и третий (высокий) уровни сформированности знаний, что указывает на достижение положительных результатов экспериментальной работы. Анализ полученных данных показал, что в экспериментальной группе из 616 испытуемых сформированность знаний на более высоком уровне была показана 56 респондентами, или 8,7%. Из них, 21 ученик перешёл со второго (среднего) уровня на третий (высокий) и 31 – с первого (низкого) на второй (средний) уровень. Длительное и системное применение педагогической системы, соблюдение педагогических условий и учёт факторов интенсификации формирования знаний способствуют повышению результативности обучения. Данные, полученные

в ходе формирующего эксперимента, дают основание утверждать, что экспериментальная работа показала позитивные результаты. В ходе педагогического эксперимента наблюдался не только количественный прирост выраженности критериев формирования знаний, но и их качественное проявление, отвечающее повышению уровня.

8. Контрольные измерения показали, что количество испытуемых экспериментальной группы с первым (высоким) уровнем сформированности социально-гуманитарных знаний возросло с 10,4% до 12,0% (динамический коэффициент прироста + 1,24). Одновременно увеличилось количество обучающихся, имеющих второй (средний) уровень сформированности – с 49,2% до 51,8% (динамический коэффициент прироста + 1,11). В контрольной группе ситуация практически не изменилась: по первому (высокому) уровню динамика от 11,0% до 11,7%, по второму (среднему) уровню от 49,1% до 50,0% дала показатель равный 1,0. Произшедшие изменения были менее существенны, уровень сформированности социально-гуманитарных знаний обучающихся повысился незначительно.

9. Проведение экспериментальной работы позволило установить эффективность применения исследуемых объектов при их совмещении. Наивысшие показатели сформированности социально-гуманитарных знаний обучающихся были достигнуты при совмещении педагогической системы, комплекса педагогических условий, а также факторов интенсификации формирования знаний (18 учеников повысили уровень сформированности знаний, прирост 11,6%), более низкие показатели были зафиксированы в ходе применения педагогической системы на фоне комплекса педагогических условий (14 учеников повысили уровень сформированности знаний, прирост 9,4%), ещё более низкие итоги работы выявлены при внедрении педагогической системы и соблюдении факторов интенсификации формирования социально-гуманитарных знаний (12 учеников повысили

уровень сформированности знаний, прирост 7,8%), наименьшие результаты получены в ходе внедрения педагогической системы как таковой, без стимулирующих влияний (10 учеников повысили уровень сформированности знаний, прирост 6,3%).

10. Педагогический эксперимент подтвердил результативность внедрения педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся, необходимость и достаточность совокупности педагогических условий её реализации, действенность факторов интенсификации процесса формирования социально-гуманитарных знаний. Экспериментальные меры, направленные на повышение качества процесса формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы оказались эффективными и подтверждают общую гипотезу исследования.

Результаты научно-экспериментальной работы подтвердили ряд идей, положений и выводов о закономерностях формирования социально-гуманитарных знаний и принципах его организации, что послужило основанием для разработки авторской педагогической концепции формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы. Предполагалось, что концепция как результат предпринятого научно-педагогического исследования представит теоретическую систему, выражающую общее представление и понимание о ведущих идеях, положениях, конструктивных принципах решения проблемы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы.

## **РАЗДЕЛ 5. КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО- ГУМАНИТАРНЫХ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

### **I. Общие положения концепции**

Концепция формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы (далее – концепция) представляет собой систему взглядов на основные проблемы, базовые принципы, цели, задачи, содержание и основные направления развития системы социально-гуманитарного образования в образовательных организациях, реализующих основные общеобразовательные программы в системе основного общего и среднего общего образования.

Система социально-гуманитарного образования включает знания социально-гуманитарных наук (философии, истории, социологии, психологии, политологии, юриспруденции, экономики) о человеке, обществе и его основных подсистемах: социальная, духовная, экономическая, политическая, правовая, дополняется знаниями гуманитарных наук: культурологии, искусствоведения, филологии. В системе подготовки выпускника общеобразовательной школы система социально-гуманитарного образования выполняет ряд важнейших функций: познавательная, мировоззренческая, методологическая, аксиологическая, критическая, воспитательная, рефлексивная, прогностическая.

Концепция основывается на положениях государственной политики в сфере образования, закреплённых в Конституции Российской Федерации, Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», Указе Президента Российской Федерации «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», к числу которых относятся: гуманистический

характер образования, приоритет жизни, прав и свобод личности, её свободного развития, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, обеспечение единства многонациональности и многоконфессиональности страны на основе сохранения и укрепления традиционных ценностей.

## **II. Понятийно-категориальный аппарат концепции**

Понятийно-категориальный аппарат концепции определяется в русле развития идеи повышения качества социально-гуманитарного образования в целях создания основ для формирования высоконравственной личности, воспитанной в духе уважения к традиционным российским ценностям.

Базовым концептом выступает категория «формирование знаний», которая в дидактическом контексте рассматривается как сложная система, включающая составляющие её процессы-подсистемы и обеспечивающая целенаправленное педагогическое воздействие на обучающегося в ходе организованного обучения с целью создания условий для достижения им планируемых результатов теоретического и прикладного характера.

Основными понятиями, определяющими сущность концепции, являются: «социально-гуманитарное знание», «обучение», «усвоение знаний». Понятиями, непосредственно связанными с определением концептуальных основ формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся, выступают: «педагогическая система формирования социально-гуманитарных знаний», «обучающая деятельность», «учебная деятельность», «результат обучения». Группу вспомогательных понятий представляют: «цели обучения», «содержание образования», «дидактический инструментарий», «планируемые результаты обучения».



### **III. Теоретико-методологические основания концепции**

Методологической основой концептуализации педагогической деятельности по формированию социально-гуманитарных знаний обучающихся выступает принцип комплексного использования ряда научно-педагогических подходов изучения сущностных сторон процессов обучения и формирования знаний, а также возможностей их интенсификации:

– антропологический подход устанавливает системное использование данных всех человековедческих наук и их учёт при планировании и реализации процесса формирования социально-гуманитарных знаний;

– системный подход ориентирует рассмотрение процесса формирования знаний в совокупности системообразующих связей и отношений, образующих систему;

– деятельностный подход предписывает описание, объяснение и проектирование системы формирования знаний, иных связанных с ним процессов с позиции категории деятельности;

– квалиметрический подход обеспечивает изучение процесса формирования знаний с использованием идей квалиметрии как области научного знания, изучающей методологию и проблематику разработки комплексных, количественных оценок качества объектов, явлений, процессов;

– личностный подход направляет педагогическую деятельность на личность и её развитие, чем определяет цель, субъектов, критерии, результаты эффективности процесса формирования знаний;

– аксиологический подход направляет педагогический процесс на усвоение личностью ведущих социально-гуманитарных ценностей, перевод их на уровень персональных ценностных ориентаций;

– компетентностный подход устанавливает общие принципы определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов, нацеленные на формирование способности и готовности личности к решению разного рода практических задач, к деятельности.

#### **IV. Ядро концепции формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы**

Конструкт построения эффективной системы формирования социально-гуманитарных знаний определяется рядом методологических принципов:

– принцип целостности, устанавливающий связи процесса формирования с сущностными силами личности (возрастными и половыми особенностями, уровнем развития, направленностью, принципиальностью, убеждениями), описывающий разнообразие внешних влияний на процесс формирования, раскрывающий механизмы, условия и факторы, от которых зависит его качество;

– принцип целенаправленности, определяющий направленность процесса формирования социально-гуманитарных знаний на решение задач совершенствования практики образования;

– принцип динамизма, обуславливающий необходимость активного изменения и совершенствования практики формирования знаний, пересмотра положений, ведущих к стагнации системы социально-гуманитарного образования;

– принцип объективности, предписывающий проверку эффективности применения системы формирования социально-

гуманитарных знаний на основе различных взаимодополняющих и взаимокорректирующих методик;

- принцип управляемости определяет совокупность педагогических действий, принципов, организационных форм, методов управления процессом формирования знаний, направленных на повышение его эффективности;

- принцип педагогической эффективности, ориентирующий систему формирования социально-гуманитарных знаний на позитивную цель, экономический эффект результатов, выработку практических и методических рекомендаций по повышению эффективности достижения планируемых результатов образования.

С учётом специфики предмета формирования – социально-гуманитарное знание – положительное действие оказывают специфические принципы, являющиеся регулятивами при планировании достигаемых результатов обучения:

- принцип терпимости, предписывающий применение этической терпимости, плюрализма, восприимчивости к аргументам, отсутствие идиосинкразии к инакомыслию;

- принцип условности, описывающий понимание относительности собственных результатов и того, что возможны более адекватные решения;

- принцип аполитичности, предписывающий следование эпистемологической реалистичности, автономности, самодостаточности, соблюдение системы запретов на использование идеологием, мифологием, утопий, ориентаций на предрассудки;

- принцип антиактивизма, определяющий соблюдение деятельной, политической абсистенции, стремление к объяснению, а не изменению мира.

Организация процесса формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся определяется концептуальным каркасом, объединяющим:

- целевой уровень деятельности, который обеспечивает выполнение проектировочной функции, позволяющей выстраивать систему специальных целей социально-гуманитарного образования, определяющих достижение качества образования, что отражает степень соответствия результата образования поставленным целям, и определяет предметную подготовку обучающихся как основу для формирования социально-ценностной основы личности;

- содержательный уровень деятельности, который реализует конструктивную функцию в целях проектирования содержания социально-гуманитарного образования при соблюдении принципов: системности, целостности, логичности, научной объективности, диалектичности, проблемности, историзма, социальной ориентированности, интегрированности, многоаспектности, линейности, преемственности, жизненно-практической значимости;

- процессуально-деятельностный уровень реализует гностическую, организаторскую, коммуникативную функции взаимодействия между субъектами образовательного процесса на основе средств образовательной коммуникации и дидактико-методического инструментария в целях повышения качества социально-гуманитарного образования;

- контрольно-оценочный уровень определяет основы оценочной и прогностической функций и отвечает за системный мониторинг и определение качества формирования социально-гуманитарных знаний, а также прогнозирование развития процессов, определяющих постоянное совершенствование системы социально-гуманитарного образования.

Действенность концептуальных положений, обосновывающих основы повышения качества социально-гуманитарного образования, достигается их взаимосвязанностью, взаимообусловленностью, направленностью на достижение результата.

## **V. Содержательно-смысловое наполнение**

Реализация концептуальных положений обуславливает применение педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы (далее – педагогическая система) в совокупности её структурно-содержательных компонентов, способных в системном состоянии обеспечить качество социально-гуманитарного образования (Приложение Е). Основные концептуальные идеи, отражающие основные положения реализации педагогической системы, проявляются на целевом, содержательном, процессуально-деятельностном, контрольно-оценочном уровнях педагогической деятельности:

- 1) на целевом уровне системы:
  - формирование у обучающихся прочной системы социально-гуманитарных знаний как основы универсальности развития личности, её способности к самообразованию и самореализации в современном мире, проявлению традиционных социально-ценностных качеств достигается на основе применения педагогической системы;
  - целевые характеристики педагогической системы задаются с опорой на требования образовательных стандартов, реализуются посредством освоения основных образовательных программ, примерных рабочих программ учебных предметов, примерной программы воспитания;
  - выстраивание педагогической системы на основе идей формирующей и феноменологической парадигм образования,

выражающихся в переходе системы социально-гуманитарного образования от трансляции знаний к формированию мышления и самостоятельному освоению действительности, от традиционной триады «знания-умения-навыки» к деятельностной триаде «деятельность-сознание-личность», от изучения учебных предметов к фундаментализации содержания образования и формирования у учащихся идеалов социального поведения;

- ориентирование результатов формирования на развитие функциональной грамотности обучающихся, преимущественно читательской, естественно-научной, финансовой, а также на проявление критического мышления, овладение глобальными компетенциями;

- системная интеграция процессов формирования знаний и процессов воспитания, социализации в целях подготовки обучающихся к проявлению социально-ценностных качеств в жизненных ситуациях;

2) на содержательном уровне системы:

- конструирование ядра социально-гуманитарного образования, введение сквозных содержательных линий, сопряжение обучающего потенциала систем основного и дополнительного образования;

- реализация принципа междисциплинарности образования посредством усиления связей социально-гуманитарных знаний с гуманитарными, естественнонаучными;

- сбалансирование в учебном содержании декларативной и процедурной информации, позволяющее наряду с прочными знаниями формировать у обучающихся комплекс предметных и метапредметных умений, функциональных способов познавательной и практической деятельности;

- содержательное обновление учебных комплектов для учеников, а также учебно-методических комплексов для учителей;

3) на процессуально-деятельностном уровне системы:

– осуществление процесса формирования знаний с учётом уровня и качества мотивированности учеников к изучению социально-гуманитарных знаний, с опорой на их ведущие мотивы познания;

– организация процесса формирования знаний на основе учёта познавательных способностей учеников, выстраивание дидактико-методической работы по организации и управлению процессами, обеспечивающих усвоение знаний: восприятие, понимание, осмысление, обобщение, закрепление, применение усвоенного;

– активизация самостоятельной работы обучающихся в целях расширения возможностей теоретико-практического изучения социально-гуманитарных знаний, а также развития у обучающихся способности самостоятельно приобретать и совершенствовать знания как в процессе урочного обучения, так и внеурочного: факультативного, дополнительного;

– соблюдение дидактико-эргономических требований к организации процесса обучения, выступающих факторами повышения эффективности процесса формирования знаний (наполняемость класса, рабочий режим и режим отдыха, дидактический режим, санитарно-гигиенический режим, эргономические требования и др.);

– реализация гностической функции преподавания, организация обучающего и воспитательного воздействия на учеников в ходе выполнения основных видов педагогической деятельности: постановка целей учебной работы; формирование потребностей учащихся в овладении изучаемым материалом, определение содержания материала, подлежащего усвоению, организация учебно-познавательной деятельности по овладению обучающимися изучаемым материалом, придание учебной деятельности

эмоционально-положительного характера, регулирование и контроль за учебной деятельностью учащихся, оценивание результатов их работы;

– совершенствование дидактико-методического инструментария, включающего методики, модели, формы организации обучения, приёмы и методы, средства обучения, базирующиеся на активной, интерактивной моделях обучения;

4) на контрольно-оценочном уровне системы:

– совершенствование контрольно-регулятивной и оценочно-результативной деятельности, позволяющей в постоянном диагностическом режиме проводить корректировку процесса обучения, общий контроль качества знаний на всех этапах формирования, а также педагогические стратегии и тактику достижения результатов высокого качества;

– получение достоверных результатов должно обеспечиваться применением системно-деятельностного, комплексного, критериально-ориентированного, уровневого подходов, посредством использования диагностического инструментария, представленного критериями качества знаний (полнота, глубина, гибкость, конкретность, обобщённость, свёрнутость, развёрнутость, систематичность, системность, осознанность, прочность, оперативность, действенность, применение, продуцируемость, творческая активность) и соответствующими индикаторами, определяющие уровни (низкий, средний, высокий) сформированности социально-гуманитарных знаний;

– проведение прогностического моделирования на основе учёта сильных и слабых сторон действующей системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся в целях дальнейшего повышения качества социально-гуманитарного образования.



## **VI. Педагогические условия эффективного формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы**

В практическом плане эффективность применения педагогической системы обеспечивается педагогическими условиями, обеспечивающими достижение планируемых результатов формирования социально-гуманитарных знаний.

Организационно-педагогический блок условий включает совокупность объективных возможностей, взаимосвязанных предпосылок, обеспечивающих успешное внедрение педагогической системы посредством решения организационных, управленческих, материальных, кадровых и иных необходимых вопросов, к которым относятся:

- организация специальной образовательной среды, ориентированной на повышение требований к качеству образования и формирования у обучающихся системы социально-гуманитарных знаний, отвечающей требованиям образовательных стандартов;

- готовность педагогов к реализации и управлению процессом формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся на принципах системного подхода, установления органической взаимосвязи компонентов системы;

- непрерывное совершенствование и преобразование педагогической системы.

Психолого-педагогический блок условий образует совокупность взаимосвязанных мер воздействия в учебно-воспитательном процессе, направленных на развитие, преобразование конкретных характеристик личности путём применения эффективных способов деятельности в заданных условиях, к ним относятся ряд таких условий:

- организация психолого-педагогического сопровождения процесса формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся;
- оптимизация учебной, психологической и физической нагрузки учеников.

Дидактико-методический блок условий учитывает обстановку процесса обучения, детерминирует результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, организационных форм обучения и иных компонентов обучения для достижения целей формирования знаний:

- применение системы отбора и конструирования учебного содержания;
- проведение дифференциации и индивидуализации обучения.

## **VII. Границы применимости концепции**

Границы применимости концепции определяются:

- психолого-педагогической характеристикой объектов (контингента обучающихся), на которых распространяется действие разработанных концептуальных положений, а также уровнем готовности ведущих субъектов педагогического процесса (учителей-предметников) к формированию у обучающихся прочной системы социально-гуманитарных знаний и социально-ценностных качеств личности;
- областями педагогической действительности, представленной реально действующими механизмами, процессами, закономерностями обучения и воспитания, направленными на формирование личности и её знаниевой, интеллектуальной, социально-нравственной готовности к той или иной деятельности, к общественной жизни.

Педагогическая концепция может быть использована при организации дополнительного образования социально-гуманитарной направленности, преподавателями образовательных организаций высшего образования при подготовке будущих учителей истории, обществознания к профессиональной деятельности, а также в системе дополнительного профессионального (педагогического) образования в целях повышения квалификации педагогов, может использоваться в самообразовании и самовоспитании как студентов, так и учителей. Отдельные теоретико-методологические положения могут служить концептуальными ориентирами при разработке учебных программ, учебников по истории, обществознанию, иным предметам социально-гуманитарной направленности, учебных пособий, методических рекомендаций для обучающихся, студентов и педагогов, и стать научной базой для разработки образовательных, культурно-образовательных стандартов, целевых программ, концепций, примерных основных образовательных программ, предметных программ и иных документов, регламентирующих функционирование, обеспечение и мониторинг качества системы социально-гуманитарного образования на уровнях основного и среднего общего образования.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Предпринятое научно-педагогическое исследование теоретико-методологических основ формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы позволяют подвести итоги осуществлённой работы.

В ходе исследования подтверждено положение о том, что социально-гуманитарное образование – действенный инструмент становления и развития личности; оно играет важнейшую роль в усвоении обучающимися системы общественно значимых знаний и социального опыта, освоении культурных ценностей, моральных и правовых норм, формировании патриотических чувств причастности к судьбе своей страны, следовании достойным образцам поведения. Социально-гуманитарные знания выступают теоретической основой социально-ценностного развития личности.

Полученные результаты дают основания представить новые и содержащие элементы новизны идеи и положения в области методологии, теории и практики.

В области методологии.

1. Сформулирована педагогическая концепция формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы. Концепция стала результатом теоретико-методологического исследования проблемы формирования социально-гуманитарных знаний и предпринятой экспериментальной работы, подтвердившей эффективность предложенной педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы. Концепция концентрируется на выработанной научно-методологической теории, концептуальном каркасе, проектировочном ядре, понятийно-категориальном аппарате, содержательно-

смысловом наполнении деятельности в целях эффективного формирования социально-гуманитарных знаний в образовательной практике, описывает педагогические условия повышения качества формирования, определяет границы применимости концепции.

Авторская концепция представляет систему взглядов на основные проблемы, базовые принципы, цели, задачи, содержание и направления развития системы социально-гуманитарного образования в образовательных организациях, реализующих основные общеобразовательные программы в системе основного общего и среднего общего образования.

2. В ходе теоретического анализа проблемы формирования социально-гуманитарных знаний выработаны теоретико-методологические основания, определяющие и регламентирующие систему исходных руководящих принципов, способов, правил, приёмов организации и построения теоретической деятельности, нахождения ведущих характеристик деятельности в целях достижения высокого качества формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся.

Общая методология осуществления деятельности в целях получения научных знаний объективно-истинного характера о сущности и действенности процесса формирования социально-гуманитарных знаний представлена четырьмя уровнями: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический (технико-методический). Основанием философского познания выступают: экзистенциализм, диалектический материализм. В контексте интерпретации общенаучной методологии относительно методологических положений социально-гуманитарных наук применимы философские воззрения неотомизма, неопозитивизма, прагматизма. Общенаучный уровень представляют натуралистическая (методологический редукционизм, биологический редукционизм, этноцентризм), социологическая, психологическая, культуроцентристская

теории. Конкретно-научный уровень характеризуют: антропологический, системный, деятельностный, квалитетический, личностный, аксиологический, компетентностный подходы. Технологический уровень составляют методика и техника экспериментальной работы, набор процедур, инструментария, обеспечивающих получение достоверного материала о количественных и качественных изменениях вследствие совершенствования системы формирования социально-гуманитарных знаний.

Понятийно-категориальный аппарат методологии определён в русле развития идеи повышения качества социально-гуманитарного образования и создания основ для формирования высоконравственной личности. Базовой категорией методологического анализа выступает «формирование знаний». Понятиями, непосредственно связанными с основами формирования социально-гуманитарных знаний, являются: «социально-гуманитарное знание», «социально-гуманитарное образование», «обучение», «усвоение знаний», «обучающая деятельность», «учебная деятельность», «результат обучения». Группу вспомогательных понятий представляют: «цели обучения», «содержание образования», «дидактический инструментарий», «планируемые результаты обучения».

Методология определила способы получения научных знаний о процессе формирования социально-гуманитарных знаний, предопределила основной путь поиска эффективных инструментов достижения высокого качества социально-гуманитарного образования, позволила провести содержательное уточнение педагогических понятий.

В области теории.

3. На основе теоретического анализа проблемы формирования знаний, изучения образовательной практики обоснована структура и дана характеристика современного социально-гуманитарного знания и социально-

гуманитарного образования. Определено, что система социально-гуманитарных знаний представлена группами философских, исторических, экономических, юридических, педагогических, психологических, социологических, политических, культурологических наук, закладывающих содержательные основы школьного социально-гуманитарного образования. Педагогически адаптированная система социально-гуманитарных знаний представляет ядро содержания социально-гуманитарного образования, состоящее из школьных предметов: Окружающий мир, Основы религиозных знаний (уровень начального общего образования); история, обществознание, включая право, экономику (уровни основного и среднего общего образования) и иные предметы, учебные курсы (в том числе по внеурочной деятельности), избираемые участниками образовательных отношений.

На основе содержательного анализа предметов социально-гуманитарного цикла выделены их основные признаки и свойства: интегрированный характер содержания, сближение социально-гуманитарных знаний и естествознания, теоретизация и методологизация, создание целостной концепции жизнедеятельности человека, практическая направленность, метапредметность, взаимосвязанность обучающего и развивающего характера, акцентуация социального и воспитательного потенциалов.

Показана существующая взаимосвязь основного, дополнительного образования (программы внеурочной деятельности, факультативные, дополнительные общеразвивающие программы) и системы воспитания (программа воспитания) в структуре социально-гуманитарного образования, определены возможности повышения его эффективности как в аспекте решения проблем повышения качества образования, так и задач воспитания, социально-ценностного развития личности.

Предложен авторский взгляд на сущность процесса формирования знаний. В дидактическом контексте формирование знаний характеризуется как сложная система, состоящая из процессов-подсистем и обеспечивающая целенаправленное педагогическое воздействие на обучающегося в ходе организованного обучения с целью создания условий для достижения им планируемых результатов теоретического и прикладного характера. Выделены существенные признаки процесса формирования знаний: психолого-педагогическая природа, иерархическая сложность, структурность, дидактичность, развивающая и воспитательная объективированность, направленность на овладение декларативными и процедурными знаниями, организуемость и управляемость, верифицируемость и измеримость.

Разработана структурно-функциональная модель процесса формирования знаний, состоящая из процессов-подсистем: обучающая деятельность, учебная деятельность, усвоение знаний, учебное использование знаний, функциональное использование знаний. Установлено, что основным процессом овладения знаниями выступает усвоение, в совокупности его этапов: восприятие – осмысление, понимание – обобщение – закрепление – применение знаний. Результатом формирования знаний являются их учебное и функциональное использование. Выявлен дидактический потенциал процесса формирования знаний в овладении декларативными и процедурными знаниями, показаны зоны управления процессом формирования, в том числе, на каждом этапе его осуществления.

Полученные данные систематизировали и дополнили общепедагогическую теорию, были положены в основу организации педагогического эксперимента.

4. В целях обеспечения верифицируемости и измеримости качества процесса формирования знаний, осуществления экспериментальной



деятельности по совершенствованию процесса формирования знаний, разработан аппарат определения эффективности формирования социально-гуманитарных знаний, состоящий из критериев и показателей, а также их индикаторов, отражающих уровни сформированности знаний декларативного и процедурного характера. Подтверждена действенность критериев формирования декларативных знаний по их характеристикам (полнота, глубина, гибкость, конкретность, обобщённость, свёрнутость, развёрнутость, системность, систематичность, осознанность, прочность), предложены их индикаторы, выработаны и проверены критерии формирования процедурных знаний (оперативность, действенность, применяемость, продуцируемость, творческая активность), предложены их индикаторы. Конкретизирована уровневая теория сформированности социально-гуманитарных знаний, представленная первым (низким), вторым (средним) и третьим (высоким) уровнями. Измерительные характеристики предложенного аппарата обследованы в ходе экспериментальной работы, выявлен его оценочно-диагностический потенциал.

Аппарат определения эффективности формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся расширяет, обогащает научность и повышает практичность теории измерения качества дидактических процессов в образовательной практике.

В области практики.

5. Спроектирована педагогическая система формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы, представляющая собой многоуровневую иерархическую структуру, функционирующую как упорядоченное единство взаимосвязанных и функционально обусловленных, соподчинённых компонентов на целевом, содержательном, процессуально-деятельностном и контрольно-оценочном срезах системы. В структурно-содержательную проекцию модели включено

ряд компонентов структурной проекции (цели образования, научная и учебная информация, субъекты системы, средства образовательной коммуникации, критерии оценки качества системы, последующая система), функциональной проекции (проектировочный компонент, конструктивный компонент, организаторский компонент, гностический компонент, коммуникативный, оценочный, прогностический) и структурно-содержательной проекции (социальный заказ, требования государственных образовательных стандартов, положения ведущих парадигм образования, научное знание и учебная информация, учебная и учебно-методическая литература, познавательные способности обучающихся, учебная мотивация, самостоятельная работа обучающихся, основные виды педагогической деятельности, управление процессами формирования знаний, система обучения, методика обучения, форма организации обучения, методы обучения, средства обучения, виды учебной деятельности, усвоение знаний, контрольно-регулятивная деятельность, оценочно-результативная (критерии, показатели, индикаторы, уровни сформированности знаний), прогностическое моделирование).

Верификация педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы осуществлена в рамках педагогического эксперимента, что создало основу для подтверждения научной обоснованности выдвинутых теоретико-методологических положений, а также для определения действенных инструментов достижения предметных результатов высокого качества, выступающих основой социально-ценностного становления и развития личности.

Методика экспериментальной работы состояла из констатирующего, формирующего и контрольного этапов. На каждом этапе выполнена проверка сформированности социально-гуманитарных знаний обучающихся,

отражающая результат внедрения педагогической системы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы. Проверка сформированности знаний осуществлена посредством предложенного аппарата определения эффективности процесса формирования знаний. Педагогический эксперимент подтвердил результативность внедрения педагогической системы, необходимость и достаточность совокупности педагогических условий её реализации, детерминированность факторов интенсификации процесса формирования социально-гуманитарных знаний.

Экспериментальная работа показала, что наивысших результатов в обучении можно добиться в общей сложности применения разработанной педагогической системы на фоне комплекса выработанных педагогических условий при учёте факторов интенсификации процесса формирования социально-гуманитарных знаний.

6. Выявлен, обоснован и верифицирован комплекс необходимых и достаточных педагогических условий в целях поиска действенных инструментов повышения эффективности разработанной педагогической системы. Комплекс включает: организационно-педагогический, психолого-педагогический, дидактико-методический блоки условий. К организационно-педагогическому блоку условий отнесены: организация специальной образовательной среды, ориентированной на повышение требований к качеству образования и формирования у обучающихся системы социально-гуманитарных знаний, отвечающей требованиям образовательных стандартов; готовность педагогов к реализации и управлению процессом формирования знаний на принципах системного подхода, установления органической взаимосвязи компонентов системы; непрерывное совершенствование и преобразование системы формирования социально-гуманитарных знаний. Психолого-педагогический блок условий составляют:

организация психолого-педагогического сопровождения процесса формирования социально-гуманитарных знаний в условиях внедрения экспериментальной системы; оптимизация учебной, психологической и физической нагрузки обучающихся. Дидактико-методический блок условий включает: применение системы отбора и конструирования учебного содержания; проведение дифференциации и индивидуализации обучения.

7. Установлено, что ресурсом повышения эффективности формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы являются факторы интенсификации образовательного процесса. Организационно-педагогические факторы обеспечивают развитие системы социально-гуманитарного образования, а также целенаправленное планирование, организацию, координацию, управление и контроль за ходом формирования знаний. Важнейшими организационно-педагогическими факторами выступают: нормативно-правовое обеспечение системы социально-гуманитарного образования, предметно-пространственная структура, социокультурная структура, учебно-методическое обеспечение, воспитательная направленность системы. Выполнение нормативно-стандартизированных требований обеспечивает единство образовательного пространства и функционирования системы социально-гуманитарного образования посредством образовательных стандартов, программ учебных предметов, программы воспитания, программ внеурочной деятельности. Дидактико-методические факторы обеспечивают эффективную организацию и управление процессом усвоения, применение специального дидактико-методического инструментария, включающего: систему обучения, методику, технологию, формы организации, приёмы и методы, средства обучения, виды учебной деятельности. Дидактико-эргономические факторы интенсифицируют познавательную деятельность учеников, сопровождают течение процесса формирования, к ним относятся:

режимные факторы, санитарно-гигиенические факторы, факторы дидактического действия.

**Рекомендации и перспективы дальнейшей разработки темы.**

Предпринятое научно-педагогическое исследование не претендует на исчерпывающее решение проблемы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся, но открывает возможности для дальнейших изысканий, а также совершенствования практики преподавания предметов социально-гуманитарного цикла на основе предложенной концепции формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы. Дальнейшую разработку проблемы формирования социально-гуманитарных знаний целесообразно продолжить по следующим направлениям: совершенствование готовности педагогов к решению задач повышения качества формирования знаний; оптимизация конструктивного взаимодействия учёных (психологов, педагогов), учителей, специалистов дополнительного профессионального образования в целях изучения путей совершенствования существующих и разработки инновационных систем формирования социально-гуманитарных знаний.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, О. М. Обращение задач как средство развития гибкости мышления учащихся 5–6 классов в процессе обучения математике : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 : защищена 09.10.2013 / Абрамова Олеся Михайловна ; Морд. гос. пед. ин-т им. М. Е. Евсевьева. – Саранск, 2013. – 22 с.
2. Агошкова, Е. Б., Ахлибининский, Б. В. Эволюция понятия системы / Е. Б. Агошкова // Вопросы философии. – 1998. № 7. – С.170–179.
3. Адаев, И. А. Формирование профессиональных компетенций у будущих учителей химии с использованием информационных технологий : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : защищена : 23.04.2015 / Адаев Иван Анатольевич ; Чуваш. гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева. – Чебоксары, 2015. – 187 с.
4. Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин – М. : Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
5. Айсмонтас, Б. Б. Педагогическая психология / Б. Б. Айсмонтас. – М. : Изд-во ВЛАДОС–ПРЕСС, 2004. – 208 с.
6. Айсмонтас, Б. Б. Теория обучения / Б. Б. Айсмонтас. – М. : Изд-во ВЛАДОС–ПРЕСС, 2002. – 175 с.
7. Акимов, О. Е. Психология познания / О. Е. Акимов. – М. : Издатель АКИМОВА, 2005. – 279 с.
8. Актуальные проблемы преподавания истории и обществознания в образовательных организациях различных типов : коллективная монография. Ч. 2 / Под общ. ред. Л. В. Алексеевой. – Нижневарт. гос. ун-та, 2015. – 119 с.

9. Алексеев, П. В., Панин, А. В. Теория познания и диалектика / В. П. Алексеев, А. В. Панин – М. : Высшая школа, 1991. – 383 с.
10. Ананьев, Б. Г. Психология педагогической оценки / Избранные психологические труды : В 2 т. / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2. – 146 с.
11. Андреев, В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев – 2-е изд. – Казань : Изд-во Казанского университета, 2000. – 600 с.
12. Андреев, В. И. Проверь себя. Десять тестов оценки интеллигентности, конкурентоспособности и творческого потенциала личности / В. И. Андреев. – М. : Народное образование, 1994. – 63 с.
13. Андриевская, Н. В., Бернадский, В. Н. Методика преподавания истории в семилетней школе / Н. В. Андриевская, В. Н. Бернадский. – М. : Учпедгиз, 1947. – 675 с.
14. Аристотель. Метафизика // Сочинения В 4 т. : Т 1 / Пер. А. В. Кубицкого в перераб. М. И. Иткина – М. : Мысль, 1975–1983. – 552 с.
15. Аристотель. Никомахова этика // Сочинения В 4 т. / Пер. Н. В. Брагинской : Т 4. / Ред. и вступ. ст. А. И. Доватура, Ф. Х. Кессиди. – М. : Мысль, 1983. – 832 с.
16. Аристотель. О душе // Сочинения. В 4 т / Пер. Н. В. Брагинской : Т 1. / Ред. и вступ. ст. А. И. Доватура, Ф. Х. Кессиди. – М. : Мысль, 1975. – 552 с.
17. Артищева, Е. К. Педагогическая диагностика как основа системы коррекции знаний / Е. К. Артищева // Образовательные технологии. – 2015. – № 3. – С. 85–103.
18. Артеменко, О. Н. Теоретико-научный анализ организации учебной деятельности и усвоения основных предметных знаний младшими

школьниками / О. Н. Артеменко // Сибирский педагогический журнал. – 2010. № 1.– С. 39–45.

19. Артюшкин, О. В. Формирование информационной культуры личности обучающегося / О. В. Артюшкин, Э. Г. Скибицкий. – Абакан : Изд-во Хакасского гос. ун-та им. Н. Ф. Катанова, 2004. – 112 с.

20. Архангельский, С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.

21. Арцев, М. Н. Образовательная программа как программа развития образовательного учреждения / М. Н. Арцев // Завуч. – 2004. №5. – С. 29–59.

22. Асанбаева, А. К. Психолого-педагогические основы систематизации и обобщения знаний // Евразиялык интеграциянын алкагында Кыргызстандын өнүгүшүнүн негизги багыттары. Педагогика. Окутуу технологиясы: материалы конференции [Электронный ресурс] / А. К. Асанбаева. – Режим доступа : <http://nsu.kg/wp-content/uploads/2015>.

23. Атутов, П. Р. Дидактические основы связи обучения с трудом учащихся / П. Р. Атутов // Советская педагогика. – 1959. №7. – С. 29–37.

24. Ахметжанова, Г. В., Батарова, Т. М. Управление образовательными системами / Г. В. Ахметжанова. – Екатеринбург : Уральский университет, 2000 – 155 с.

25. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – С. 338.

26. Бабанский, Ю. К. Оптимизация процесса обучения : Общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 254 с.

27. Баланюк, Г. И. Теория и практика закрепления нового учебного материала на уроке / Г. И. Баланюк. – М. : Учпедгиз, 1955. – 136 с.



28. Баннов, Д. А., Иванова, Т. А. Выделение систем знаний в содержании школьного математического образования как условие повышения его качества / Д. А. Баннов, Т. А. Иванова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – Киров : ВГГУ. – 2009. – С. 167–171.
29. Бархаев, Б. П. Педагогическая психология / Бархаев Б. П. – СПб. : Питер, 2007. – 448 с.
30. Баскаков, Ю. В. Философские проблемы социально-гуманитарных наук / Ю. В. Баскаков, В. Г. Тахтамышев; Ростовский государственный университет путей сообщения. – Ростов н/Дону : РГГУПС, 2010. – 92 с.
31. Батоврин, В. К. Толковый словарь по системной и программной инженерии / Батоврин В. К. – М. : ДМК Пресс. – 2012. – 280 с.
32. Батышев, С. Я. Профессиональная педагогика. – 2-е изд., перераб. и доп. / С. Я. Батышев. – М. : Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. – 904 с.
33. Безруких, М. Психофизиологические основы эффективной организации учебного процесса / М. Безруких // Здоровье детей – 2005. – № 17 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://zdd.1september.ru>.
34. Безрукова, В. С. Педагогика. Проективная педагогика / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Изд-во «Деловая книга», 1996. – 339 с.
35. Беликов, В. А. Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности / В. А. Беликов. – Челябинск : Факел, 1995. – 141 с.
36. Беспалько, В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В. П. Беспалько // Советская педагогика – 1968 № 4. – С. 52–69.
37. Беспалько, В. П. Основы теории педагогических систем. Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических

обучающих систем / В. П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 304 с.

38. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 190 с.

39. Бим-Бад, Б. М. Законы воспитывающей и обучающей педагогической среды / Б. М. Бим-Бад [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.bim-bad.ru/biblioteka>.

40. Бим-Бад, Б. М. Педагогическая антропология / Б. М. Бим-Бад. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 208 с.

41. Бим-Бад, Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2008. – 528 с.

42. Блауберг, И.В., Юдин, Э. Г. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг. – М. : Наука, 1973. – 270 с.

43. Блонский, П. П. Память и мышление / П. П. Блонский. – 2-е. изд. – Москва : Издательство ЛКИ, 2007. – 208 с.

44. Блонский, П. П. Психологические очерки / П. П. Блонский. – М. : Новая Москва, 1927. – 171 с.

45. Блонский, П. П. Развитие мышления школьника / П. П. Блонский. – Москва : Учпедгиз, 1935 – 125 с.

46. Богоявленский, Д. Н., Менчинская, Н. А. Психология усвоения знаний в школе / Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская. – М. : Издательство АПН РСФСР, 1959. – 348 с.

47. Богус, М. В. Дидактические условия формирования учебной деятельности младших школьников в условиях билингвизма (на примере адыго-русского двуязычия) / М. В. Богус // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Серия 3, Педагогика и психология. – 2010. № 3. – С. 121–129.

48. Болотов, В. А., Сериков, В. В. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов // Педагогика. – 2003. № 10. – С. 8–14.
49. Борщевская А. Функциональная грамотность в контексте современного этапа развития образования / А. Борщевская // Наука и школа. – 2021. № 1. – С. 199–208.
50. Болховитинова, С. М. и др. Композиция изданий. Особенности проектирования различных типов изданий / Под ред. С. М. Болховитиновой – М. : Изд-во МГУП, 2000. – 166 с.
51. Большая советская энциклопедия в 30 т. / Глав. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1969–1974. – Т. 16 : Мезия-Моршанск, 1974. – 615 с.
52. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – 3-е изд., допол., перераб. – СПб. : Прайм–ЕВРОЗНАК, 2007. – 627 с.
53. Большой российский энциклопедический словарь. – М. : Большая Российская энциклопедия (АООТ Твер. полигр. комб.), 2003. – 1887 с.
54. Большой толковый словарь / Р. А. Мандрик. – Новосибирск, 2010 – 2769 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://slovo.yaхu.ru>.
55. Большой энциклопедический словарь. // Гл. ред. А. М. Прохоров. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва, СПб. : Большая Российская энциклопедия, Норинт, 2000. – 1434 с.
56. Бондаренко, С. М. Проблема формирования познавательного интереса при классно-групповом и программированном обучении (по материалам психолого-педагогической литературы // Вопрос алгоритмизации и программирования обучения / Под ред. Л. Н. Ланды. – М., 1973. – Вып. 2. – 253 с.

57. Бородина, В. А., Бородин, С. М. Учим ... читать. Уроки динамического чтения / В. А. Бородина. – Л. : Лениздат – 1985. – 192 с.
58. Борытко, Н. М. В пространстве воспитательной деятельности : монография / Науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2001. – 181 с.
59. Борытко, Н. М. Методология и методы психолого-педагогического исследования / Н. М. Борытко. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 320 с.
60. Брейтигам, Э. К. Уровни понимания учебного материала и условия их достижения обучаемыми в образовательном процессе // Современные проблемы науки и образования / Э. К. Брейтигам. – 2013. № 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=8985>.
61. Брунер, Дж. О перцептивной готовности // Хрестоматия по ощущению и восприятию / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. Б. Михалевской. – М. : Издательство МГУ, 1975. – 400 с.
62. Брунер, Дж. Процесс обучения / Пер. с англ. О. К. Тихомирова / Под ред. А. Я. Лурия. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 84 с.
63. Бударный, А. А. Урок – основная форма организации процесса обучения в школе // Дидактика средней школы / Под ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1975. – С. 185–250.
64. Булатова, И. С. Качества знаний как сохраняемые модели содержания образования при обучении в ВУЗе [Электронный ресурс] / И. С. Булатова. – Режим доступа : URL: <http://teoriapractica.ru>.
65. Бутузов, И. Д. Дифференцированный подход к обучению учащихся на современном уроке / И. Д. Бутузов. – Новгород : [б.и.], 1972 – 72 с.
66. Вагин, А. А. Методика преподавания истории в средней школе / А. А. Вагин. – М. : Просвещение, 1968. – 431 с.

67. Варданян, А. У, Варданян, Г. А. Сущность учебной деятельности при формировании творческого мышления учащихся А. У. Варданян // Формирование творческого мышления школьников в учебной деятельности : межвузовский сборник. – Уфа : БГПИ, 1985. – 167 с.
68. Варій, М. Й. Загальна психологія / М. Й. Варій – 3-тє вид. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 1007 с.
69. Вартофский, М. Модели. Репрезентация и научное понимание / М. Вартофский. – М. : Прогресс, 1988. – 506 с.
70. Василик, М. Политология. Словарь-справочник. / М. А. Василик, М. С. Вершинин и др. – М. : Гардарики, 2001. – 328 с.
71. Васюкова, Е. Ю., Оржековский, П. А. Выявление осознанности теоретических знаний (на примере органической химии) // Вестник МПГУ. – 2011. №7.– С.70–74.
72. Вачков, И. В. Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию // Вопросы психологии. – 2007. № 3. – С. 16–29.
73. Величковский, Б. М. Основы психологии познания : в 2 т. / Б. М. Величковский – Т. 2. – М. : Смысл, Издат. центр «Академия», 2006. – 432 с.
74. Вербицкий, А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения : монография / А. А. Вербицкий. – М. : ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.
75. Вербицкий, А. А. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике [Электронный ресурс] / А. А. Вербицкий. – М. : Издательство ПСТГУ, 2013. – 400 с.
76. Верзилин, Н. М. Проблема классификации методов в методике преподавания биологии Н. М. Верзилин // Известия АПН РСФСР. – Вып. 87. – М. : Педагогика, 1957. – 223 с.

77. Викторова, Л. Г. О педагогических системах / Л. Г. Викторова. – Красноярск : Изд-во Красноярского ун-та, 1989. – 100 с.
78. Виндельбанд, В. Избранное. Дух и история / В. Виндельбанд / Пер. с нем. М. Левиной, Г. Сониной. – М. : Юрист, 1995 – 687 с.
79. Вишневський, О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки / О. Вишневський. – 3-тє вид., доопр. і доп. – К. : Знання, 2008. – 566 с.
80. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
81. Вікова та педагогічна психологія / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – 2-е вид. – К. : Каравела, 2008. – 400 с.
82. Власова, О. І. Педагогічна психологія / О. І. Власова – К. : Либідь, 2005. – 400 с.
83. Возрастная и педагогическая психология / В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, Л. Б. Ительсон и др. / Под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., исправл. и дополн. – М. : Просвещение, 1979. – 288 с.
84. Волкова, В. Н., Денисов, А. А. Теория систем и системный анализ / В. Н. волкова. – 2-е. изд. – М. : Юрайт, 2014. – 616 с.
85. Волкова, Н. П. Педагогіка / Н. П. Волкова. – К. : Академвидав, 2009. – 616 с.
86. Воронин, А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А. С. Воронин. – Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ–УПИ, 2006. – 135 с.
87. Врублевская, М. М., Зыкова, О. В. Профориентационная работа в школе : методические рекомендации / М. М. Врублевская. – Магнитогорск : МаГУ, 2004. – 80 с.

88. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
89. Вяземский, Е. Е., Стрелова О. Ю. Методика преподавания истории в школе : практическое пособие для учителей / Е. Е. Вяземский. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 176 с.
90. Габай, Т. В. Учебная деятельность и её средства : монография / Т. В. Габай. – Москва : Изд-во Московского университета, 1988. – 256 с.
91. Гальперин, П. Я. Основные результаты по проблеме «формирования умственных действий и понятий» : доклад [Текст] / П. Я. Гальперин. – М. : Изд-во МГУ, 1965. – 52 с.
92. Гальперин, П. Я. Экспериментальное формирование внимания / П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая. – Москва : Изд-во МГУ, 1974. – 99 с.
93. Гамезо, М. В., Домашенко, И. А. Атлас по психологии / М. В. Гамезо, И. А. Домашенко. – М. : Педагогическое общество России, 2006. – 276 с.
94. Гамезо, М. В., Петрова, Е. А., Орлова, Л. М. Возрастная и педагогическая психология / М. В. Гамезо. – М. : Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
95. Геращенко, Н. В. Общая педагогика / Н. В. Геращенко. – Волгоград : ФГБОУ ВПО «ВГАФК», 2012. – 76 с.
96. Герbart, И.-Ф. Общая педагогика, выведенная из цели воспитания // Избранные педагогические сочинения / И.-Ф. Герbart. – М. : Учпедгиз, 1940. – Т.1. – С. 148–179.
97. Герbart, И.-Ф. Первые лекции по педагогике // Избранные педагогические сочинения / И.-Ф. Герbart. – М. : Учпедгиз, 1940. – Т.1. – С. 95–104.

98. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский; Рос. акад. образования. Ин-т теории образования и педагогики. – М. : Совершенство, 1998. – 605 с.
99. Гинецинский, В. И. Знание как категория педагогики: опыт педагогической когитологии / В. И. Гинецинский. – Ленинград : Издательство ЛГУ, 1989. – 144 с.
100. Гладкова, Т. Е., Филиппова, Л. В. Педагогические условия развития социального познания подростков // Современные проблемы науки и образования / Т. Е. Гладкова, Л. В. Филиппова, 2011. – № 5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru>.
101. Гласс, Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Ж. Стенли. – М. : Прогресс, 1979. – 211 с.
102. Глебов, И. Т. Учебное издание : характеристика и подготовка рукописи / И. Т. Глебов; М-во образования РФ, Урал. гос. лесотехн. ун-т. – Екатеринбург : УГЛТУ, 2002. – 91 с.
103. Гносеология в системе философского мировоззрения / В. А. Лекторский, В. С. Швырёв, Н. Н. Пугачёв и др.; Отв. ред. В. А. Лекторский. – М. : Наука, 1983. – 383 с.
104. Голант, Е. Я. Методы обучения в советской школе / Е. Я. Голант. – М. : Учпедгиз, 1957. – 152 с.
105. Головлева, С. М. Компоненты образовательной среды субъектно-ориентированного типа педагогического процесса // Ярославский педагогический вестник – Ярославль : ЯПИ, 2015 № 4 – С. 18–22.
106. Гончаренко, С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
107. Гора, П. В. Методические приёмы и средства наглядного обучения истории в средней школе / П. В. Гора. – М. : Просвещение, 1971. – 214 с.



108. Гордашников, В. А., Осин, А. Я. Образование и здоровье студентов медицинского колледжа / В. А. Гордашников. – М. : Академия естествознания, 2009. – 228 с.
109. Гордин, Л. Ю. Организация классного коллектива / Л. Ю. Гордин. – М. : Просвещение, 1984. – 175 с.
110. Горский, Д. П. Обобщение и познание / Д. П. Горский. – М. : Мысль, 1985. – 208 с.
111. Государственный образовательный стандарт начального общего образования Луганской Народной Республики, утверждён Приказом Министерства образования и науки Луганской Народной Республики 21.05.2016 : нормативный документ. – Луганск : [б.и.], 2016. – 35 с.
112. Государственный образовательный стандарт основного общего образования Луганской Народной Республики, утверждён Приказом Министерства образования и науки Луганской Народной Республики 21.05.2016 : нормативный документ. – Луганск : [б.и.], 2016. – 48 с.
113. Государственный образовательный стандарт среднего общего образования Луганской Народной Республики, утверждён Приказом Министерства образования и науки Луганской Народной Республики 21.05.2016 : нормативный документ. – Луганск : [б.и.], 2016. – 51 с.
114. Грановская, Р.М. Элементы практической психологии / Р. М. Грановская. – СПб. : Речь, 2003. – 655 с.
115. Гринёва, Т.В. Повышение качества понимания учащимися учебного материала школьного курса алгебры и начал анализа : автореф. дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Гринёва Татьяна Васильевна; [Место защиты : Ур. гос. пед. ун-т]. – Екатеринбург, 2010. – 23 с.
116. Гринкруг, Л. Аксиологически ориентированное образование : основополагающие принципы / Л. Гринкруг, Б. Фишман // Высшее образование в России. – 2006. №1. – С. 27 – 33.

117. Давыдов, В. В. Виды обобщений в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1972. – 424 с.

118. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретических и экспериментальных психологических исследований / В. В. Давыдов; АПН СССР. – М. : Педагогика, 1986. – 239 с.

119. Давыдов, В. В., Маркова, А. К. Концепция учебной деятельности школьников // Вопросы психологии. – 1981. № 6. – С. 13–26.

120. Дайнеко, В. И. Оптимальные учебники и оптимальный путь к ним / В. И. Дайнеко // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение, 1985. – Вып. 15. – 254 с.

121. Далингер, В. А. Методика обучения математике в начальной школе / В. А. Далингер, Л. П. Борисова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2017. – 207 с.

122. Даль, В. И. Толковый словарь русского языка. Современное написание / В. И. Даль. – М. : ООО «Издательство АСТ»; ООО «Издательство Астрель», 2002. – 984 с.

123. Данилов, М. А. Процесс обучения в советской школе / М. А. Данилов. – М. : Учпедгиз, 1960. – 205 с.

124. Демиденко, В. К. Психологічні основи засвоєння історії учнями / В. К. Демиденко. – К. : Радянська школа, 1970. – 128 с.

125. Демиденко, И. Г. Индивидуализация обучения химии как условие повышения качества знаний учащихся : на примере Ханты-Мансийского автономного округа : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 : защищена : 14.12.2010 / Демиденко Нина Георгиевна ; Моск. гос. обл. ун-т. – М., 2010. – 20 с.

126. Демидова, И. Ф. Педагогическая психология / И. Ф. Демидова – М. : Академический проект, Трикста. – 2006. – 224 с.

127. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
128. Джонс, Дж. К. Методы проектирования / Пер. с англ. Т. Г. Бурмистровой, И. В. Фриденберга; Под ред. В. Ф. Венды, В. М. Мунипова. – 2-е изд., доп. – М. : Мир, 1986. – 326 с.
129. Диагностика успешности учителя : сборник методических материалов для директоров и заместителей директоров учебных заведений, руководителей школ / сост. Т. В. Морозова – М. : Центр «Педагогический поиск», 2004 – с. 160.
130. Диагностические контрольные работы по русскому языку, литературе, географии, истории, биологии, химии, экономике / Науч. ред. В. Н. Максимова. – СПб., 2001. – 88 с.
131. Диалектика социального познания / А. М. Коршунов, В. В. Мантатов. – М. : Политиздат, 1988. – 382 с.
132. Дидактика истории (на пути к профессиональному мастерству) / П. Г. Постников ; Нижнетагил. гос. пед. ин-т. – Нижний Тагил : НТГПИ, 2003. – 151 с.
133. Дидактика современной школы / Б. С. Кобзарь, Г. Ф. Кумарина, Ю. А. Кусый / Под общ. ред. В. Онищука. – К. : Радянська школа, 1987. – 351 с.
134. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М. Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1982. – 319 с.
135. Дильтей В. Введение в науки о духе // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX–XX вв. Трактаты, статьи, эссе / Сост., общ. ред. Г. К. Косикова – М. : Изд-во МГУ, 1987 – 543 с.
136. Дмитриев, А. Е. Тренинговый подход к изучению дидактики начальной школы / А. Е. Дмитриев, Ю. А. Дмитриев. – М. : Перспектива, 2010. – 252 с.

137. Доблаев, Л. П. Анализ и понимание текстов / Л. П. Доблаев. – Саратов : Саратовский ун-та, 1987 – 72 с.
138. Доблаев, Л. П. Логико-психологический анализ текста / Л. П. Доблаев. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 1969 – 172 с.
139. Доблаев, Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л. П. Доблаев. – М. : Педагогика, 1982. – 176 с.
140. Духнович, О. В. Народная педагогика в пользу училищ и учителей сельских // Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки. – Львів : Інститут Ставропігійанського, 1961. – 518 с.
141. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи; Пер. с англ. Н. М. Никольского; Под ред. Н. Д. Виноградова. – М. : Мир, 1919. – 202 с.
142. Дятлова, Е.Н. Обществознание как основа социального взросления // Педагогический экспресс / Изд-ние МОН ЛНР и ГУ ЛНР «Научно-методический центр развития образования ЛНР» – 2016. № 5 (май). – С. 1.
143. Дятлова, Е.Н. Оценка качества формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева : научный журнал ; гл. ред. В. Н. Иванов. – Чебоксары : ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. – 2022. № 4(117). – С. 65–73.
144. Евплова, Е. В. Конкурентология : формирование личностной и корпоративной конкурентоспособности будущего специалиста / Е. В. Евплова. – Челябинск : Изд-во Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического ун-та, 2018. – 240 с.
145. Ерастов, Н. П. Культура умственного труда : беседы о рациональной организации познавательной деятельности / Н. П. Ерастов. – Ярославль : Верхне Волжское книжное издательство, 1973. – 192 с.

146. Ерёмина, И. И. Формирование информационно-коммуникационной компетенции субъектов образовательного процесса в условиях информационной образовательной среды вуза // Научный диалог. – 2012. № 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.nauka-dialog.ru>.
147. Есипов, Б. П. Об изменениях в процессе обучения в связи с перестройкой школы / Б. П. Есипов // Советская педагогика. – 1959. №3. – С. 12–24.
148. Есипов, Б. П. Поиски путей повышения эффективности уроков // Советская педагогика. – 1962. №8. – С. 17–30.
149. Ефремов, О. Ю. Педагогика / О. Ю. Ефремов. – СПб. : Питер, 2010. – 352 с.
150. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т. Ф. Ефремова. – М. : Дрофа, 2000. – 465 с.
151. Ждан, А. Н. История психологии / А. Н. Ждан. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
152. Журавлёв, И. К. Дифференциация обучения средствами учебника / Новые исследования в педагогических науках. – Вып. 1 (55) / Сост. И. К. Журавлёв, В. С. Шубинский. – М. : Педагогика, 1990. – 80 с.
153. Жураковский, Г. Е. Очерки по истории античной педагогики / Г. Е. Жураковский. – М. : АПН РСФСР, 1963. – 510 с.
154. Загвязинский, В. И. Теория обучения. Современная интерпретация / В. И. Загвязинский – М. : Академия, 2006 – 288 с.
155. Зайченко, І. В. Педагогіка / І. В. Зайченко. – 2-е вид. – К. : Освіта України; «КНТ», 2008. – 528 с.
156. Зайчикова, Т. Н. Сущность педагогической (образовательной) системы региона и её специфические особенности [Электронный ресурс] / Т. Н. Зайчикова. – Режим доступа : <https://superinf.ru>.

157. Закон ЛНР от 30.09.2016 № 128-II «Об образовании» : текст (с изм. и доп., вступ. в силу с 22.12.2021) [Электронный ресурс] / – Режим доступа : <https://nslnr.su>.

158. Залевский, Г. В. Объяснение и понимание как методы наук и психики / Г. В. Залевский // Вестник ТГУ. – 2005. № 3 (286). – С. 3–14.

159. Захаров, Н. Н. Профессиональная ориентация школьников / Н. Н. Захаров. – М. : Просвещение, 1991 – 144 с.

160. Землянская, Е. Н. Учебные проекты в развивающем образовании : методическое пособие / Е. Н. Землянская. – М. : МПГУ, 2017. – 75 с.

161. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – 2-е изд. допол., исправ. и перераб. – М. : Университетская книга; Логос, 2007. – 384 с.

162. Зимняя, И. А. Учебная деятельность – специфический вид деятельности. Как можно определить содержание и структуру учебной деятельности в общей теории учения? / И. А. Зимняя // Инновационные проекты и программы в образовании – 2009. № 6. – С. 3–13.

163. Зиновьев, В. А. Моделирование в педагогике: попытка осмысления / В. А. Зиновьев. – Хабаровск : Изд-во ХГПУ, 1997. – 315 с.

164. Зинченко, В. П., Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь. – М. : АСТ; СПб. : Прайм-Еврознак, 2008. – 777 с.

165. Зинченко, П. И. Непроизвольное запоминание / Акад. пед. наук РСФСР; Общество психологов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 562 с.

166. Золотарёв, А. А. Концепция систем интенсивного информатизированного обучения / А. А. Золотарёв // Теория и методика систем интенсивного информатизированного обучения – М. : МГИУ, 2003. – Разд. 1. – 68 с.

167. Золотарёв, А. А. Формирование целостной системы интенсивного информатизированного обучения / А. А. Золотарёв // Теория и методика

систем интенсивного информатизированного обучения – М. : МГИУ, 2003. – Разд. 6. – 36 с.

168. Зорина, Л. Я. Системность – качество знаний / Л. Я. Зорина. – М. : Знание, 1976. – 64 с.

169. Ибрагимов, Г. И. Формы организации обучения: теория, история, практика / Г. И. Ибрагимов. – Казань : Матбугат Иорты, 1998. – 244 с.

170. Иванов, Д. А., Митрофанов, К. Г., Соколова, О. В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий / Д. А. Иванов и др. – М. : АПКИПРО, 2003. – 101 с.

171. Иванов, П. И. Психологические основы обучения / П. И. Иванов. – Ташкент : Учпедгиз УзССР, 1960. – 148 с.

172. Иванов, С. В. Типы и структура уроков / С. В. Иванов. – М. : Учпедгиз, 1952. – 152 с.

173. Иванова, Т. А. Роль методологических знаний в формировании системности математических знаний школьников / Т. А. Иванова // Гуманитарные науки и образование. Педагогика. – 2012. №1. – С. 10–13.

174. Ивин, А. А. Аксиология / А. А. Ивин. – М. : Высшая школа, 2006. – 390 с.

175. Изборник // Сборник произведений литературы Древней Руси / Пер. и примеч. Д. С. Лихачёва. – М. : Художественная литература, 1969. – С. 146–171.

176. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благоннадеждиной ; Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1972. – 351 с.

177. Изучение потребности в достижении / Под. ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб. : Речь, 2001. – С.497–498.

178. Ильин, В. В. Теория познания. Эпистемология. / В. В. Ильин – М. : Издательство МГУ, 1974. – 136 с.

179. Ильина, Т. А. Педагогика / Т. А. Ильина. – М. : Просвещение, 1984. – 496 с.
180. Ильинова, Н. Социально-гуманитарное знание как залог успешного формирования общества нового типа / Н. Ильинова // Власть – 2013. № 10. – С. 114–117.
181. Ильясов, И. И. Структура процесса обучения / И. И. Ильясов. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 198 с.
182. Инновационная деятельность современного педагога : методическое пособие / И. В. Никишина. – М. : Учитель, 2008 – 93 с.
183. Иннокентий (Гизель) // Православная энциклопедия. – М. : Церк.-научн. центр «Православная энциклопедия», 2009. – Т. XXII. – 752 с.
184. Ипполитова, Н. В. Анализ понятия «педагогические условия» : сущность, классификация / Н. В. Ипполитова, Н. С. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. № 1. – С. 8–13.
185. Исаев, И. Ф., Шеховская, Н. Л. Колледж как инновационное образовательное учреждение. – Белгород : БГУ, 1997. – 142 с.
186. История возникновения и основные характеристики системы управления обучением Moodle [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://poisk-ru.ru>.
187. История и методология антропологии / Ответ. ред. Е. Г. Пономарёв. – Ставрополь : Изд-во СГПИ, 2008. – 292 с.
188. История и философия науки / А. Б. Оришев, К. И. Ромашкин, А. А. Мамедов. – М. : РИОР; ИНФРА-М, 2017. – 206 с.
189. История педагогики / Под ред. А. И. Пискунова. Ч. 1. – М. : Сфера, 1997. – 192 с.
190. Історія педагогіки / Під ред. М. С. Гриценка. – К. : Головне видавництво «Вища школа», 1973. – 447 с.



191. Казанская, В. Г. Педагогическая психология / В. Г. Казанская. – М.–СПб. : Питер, 2005. – 366 с.
192. Казанцев, И. Н. Урок в советской школе / И. Н. Казанцев. – М. : Учпедгиз, 1956. – 351 с.
193. Каким быть учебнику: дидактические принципы построения / Под ред. И. Я. Лернера, Н. М. Шахмаева. – М. : Изд-во РАО, 1992. – 160 с.
194. Калдыбаев, С. К., Асанбаева, А. К. Систематизация и обобщение знаний студентов в обучении математике / С. К. Калдыбаев др. // Молодой ученый [Электронный ресурс]. – 2016. №20. – С. 29–32. – Режим доступа : URL <https://moluch.ru>.
195. Калмыкова, З. И. Понимание школьниками учебного материала / З. И. Калмыкова // Вопросы психологии – 1986. № 1. – С. 87–94.
196. Калмыкова, З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З. И. Калмыкова. – М. : Педагогика, 1981. – 200 с.
197. Камалеева, А. Р. Системный подход в педагогике / А. Р. Камалеева // Научно-педагогическое обозрение. – 2015. № 3 (9). – С. 13–23.
198. Кан-Калик, В. А., Никандров, Н. Д. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик и др. – М. : Педагогика, 1990 – 170 с.
199. Каплунович, И. Я. Понимание : диагностика и формирование / И. Я. Каплунович // Педагогика. – 2004. № 9. – С.42–52.
200. Карпов, А. В. К проблеме состава и содержания принципов системогенеза // Системогенез учебной и профессиональной деятельности : материалы VI международной научно-практической конференции (19–21 ноября 2013) / Под ред. Ю. П. Поваренкова. – Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2013. – С. 22–26.
201. Качества знаний учащихся и пути его совершенствования / Под ред. М. Н. Скаткина, В. В. Краевского. – М. : Педагогика, 1978. – 208 с.

202. Кедров, Б. М. Единство диалектики, логики и теории познания / Б. М. Кедров. – изд. 2-е, стер. – М. : Политическая литература, 1963. – 296 с.
203. Кершенштейнер, Г. Основные вопросы школьной организации / Г. Кершенштейнер. – Петербург : Школа и жизнь, 1911. – 260 с.
204. Кирсанов, А. А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А. А. Кирсанов. – Казань : Издательство Казанского университета, 1982. – 224 с.
205. Кисляков, П. А. Психолого-педагогические основы исследования педагогических систем / П. А. Кисляков // Современные исследования социальных проблем – 2015. №6(50). – С. 329–342.
206. Кларин, М. В. Технология полного усвоения // Современная дидактика : теория – практике. / Под ред. И. Я Лернера, И. К. Журавлева. – М. : Издательство ИТП и МИО РАО, 1993. – 288 с.
207. Клейносов, Д. П. Реализация диалектического принципа осознанности знаний на примере изучения темы «Предельные углеводороды (алканы)» / Д. П. Клейносов // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». 2012. №3. – С.111–114.
208. Когнитивная психология / Под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. – М. : ПЕРСЭ, 2002. – 480 с.
209. Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров, А. Ю. Словарь по педагогике. – М. : ИКЦ «МарТ» ; Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
210. Коджаспирова, Г. М. Педагогика / Г. М. Коджаспирова. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2016. – 719 с.
211. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование / Под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2005. – 288 с.

212. Кононюк, А. Е. Обобщённая теория познания и созидания – Кн. 2, Ч 1. Теория познания. / А. Е. Кононюк. – Киев : Освіта України, 2013. – 544 с.

213. Константинов, В. А. и др. История педагогики / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаета. – 5-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1982. – 447 с.

214. Конституция Луганской Народной Республики : текст (с изм., вступ. в силу с 30.12.2022) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://nslnr.su>.

215. Концепция преподавания учебного предмета «Обществознание» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы / Банк документов. Министерство просвещения РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://docs.edu.gov.ru/document/9906056a57059c4266eaa78bff1f0bbe>.

216. Концепция развития образования на 2016–2020 г., утверждена Правительством РФ 29 декабря 2014 г. ; Приказ Правительства РФ № 2765-р. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://2016-god.com>.

217. Концепция структуры и содержания общего среднего образования (12-летняя школа) // На пути к 12-летней школе : сборник научных трудов / Под ред. Ю. И. Дика, А. В. Хуторского. – М. : ИОСО РАО, 2000. – 389 с.

218. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / Под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – М. : Просвещение, 2008. – 39 с.

219. Конфедератов, И. Я. Новые идеи и методы в педагогике высшей школы / И. Я. Конфедератов. – М. : Знание, 1969. – 28 с.

220. Корниенко, А. Ф. Сущность процессов мышления и мыслительной деятельности / А. Ф. Корниенко // Научный диалог. – 2013. № 4. – С. 49–62.
221. Коробов, Е. Т. Понимание как дидактическая проблема // Московский психологический журнал. – 2002. №11. – С. 28–35.
222. Корсини, Р., Ауэрбах А. Психологическая энциклопедия / Р. Корсини и др. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – 1876 с.
223. Коссаковски, Л., Ломпшер, И. О концепции деятельности в педагогической психологии // Деятельностный подход в психологии : проблемы и перспективы. // Редкол. : В. В. Давыдов, Д. А. Леонтьев – М. : АПН СССР, 1990. – 180 с.
224. Костромина, С. Н., Гнедых, Д. С. Информация и знание : подходы к пониманию процессов усвоения информации и формированию знаний в обучении // Педагогика и психология – 2015. № 33(2). – С. 5–14.
225. Костюк, Г. С. Развитие и воспитание / Г. С. Костюк // Общие основы педагогики. – М. : Педагогика, 1967. – С. 168–169.
226. Краевский, В. В. Методология педагогики / В. В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чувашского университета, 2001. – 243 с.
227. Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика и методика / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Академия, 2007. – 352 с.
228. Краевский, В. В. Общие основы педагогики / В. В. Краевский. – М. : Академия, 2003. – 256 с.
229. Краевский, В. В. Содержание образования : вперед к прошлому / В. В. Краевский. – М. : Пед. общ-во России, 2001. – 36 с.
230. Красношлыкова, О. Г., Васильчук, Г. Т. Диагностика готовности учителей к педагогической деятельности в условиях стандартизации // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2015. № 4 (20). – С. 40–45.

231. Краткий педагогический словарь / А. Г. Андреева, Г. С. Вяликова, И. А. Тютюкова. – М. : В. Секачѳв, 2005. – 181 с.
232. Крутецкий, В. А. Основы педагогической психологии / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1972. – 255 с.
233. Крылова, О. Н. Развитие знаниевой традиции в современном содержании отечественного школьного образования : дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.01 : защищена : 15.06.2010 / Крылова Ольга Николаевна ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена . – СПб, 2010. – 283 с.
234. Кузнецов, И. Н. Настольная книга практикующего педагога / И. Н. Кузнецов. – М. : РОСБУХ, ГроссМедиа, 2008. – 544 с.
235. Кузнецов, М. Е. Педагогические основы личностно ориентированного образовательного процесса в школе : монография / М. Е. Кузнецов – Новокузнецк : Изд-во НГПИ, 2000. – 342 с.
236. Кузьмина, Н. В. Предмет акмеологии / Н. В. Кузьмина. – М. : РГБ, 2004 – 144 с.
237. Кузьмина, Н. В. Педагогические условия подготовки будущих учителей технологии к профессионально-творческой деятельности в сельской школе / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1997. – 541 с.
238. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 117 с.
239. Куписевич, Ч. Основы общей дидактики / Пер. с польск. О. В. Долженко. – М. : Высшая школа, 1986. – 368 с.
240. Кушнер, Ю. З. Методология и методы педагогического исследования / Ю. З. Кушнер. – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2001. – 66 с.
241. История Отечества. Программа курса для общеобразовательных учебных учреждений Луганской Народной Республики, 6–11 классы / Т. Ю. Анпилогова, Л. В. Благушина, С. В. Пробейголова, Е. А. Чуяс,

С. П. Фёдоров, Я. Ф. Кулиева-Ткачук ; Под общ. ред. Е. Н. Дятловой. – Луганск : [б.и.], 2015. – 33 с.

242. История Отечества. Программа курса для общеобразовательных учебных учреждений Луганской Народной Республики, 6–11 классы / Т. Ю. Анпилогова, Л. В. Благушина, С. В. Пробейголова, Е. А. Чуяс, С. П. Фёдоров, Я. Ф. Кулиева-Ткачук ; Под общ. ред. Е. Н. Дятловой. – Луганск : [б.и.], 2016. – 33 с.

243. История Отечества. Программа курса для общеобразовательных учебных учреждений Луганской Народной Республики, 6–11 классы / Т. Ю. Анпилогова, Л. В. Благушина, С. В. Пробейголова, Е. А. Чуяс ; Под общ. ред. Е. Н. Дятловой. – Луганск : [б.и.], 2018. – 35 с.

244. Лазукин, А. Д. Педагогические основы формирования авторитета преподавателя военного училища : диссертация ... канд. пед. наук : 13.00.01 ; Воен.-полит. акад. им. В. И. Ленина. – М., 1988. – 207 с.

245. Лай, В. А. Школа действия. Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры / В. А. Лай. – СПб. : Школа и жизнь, 1914. – 24 с.

246. Лапп, Д. Искусство помнить и забывать / Д. Лапп [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.superidea.ru>.

247. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. №5. – С. 3–12.

248. Левитов, Н. Д. Детская и педагогическая психология / Н. Д. Левитов. – 3-е изд., испр., допол. – М. : Просвещение, 1964. – 478 с.

249. Леднёв, В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднёв. – 2-е изд. перераб. – М. : Высшая школа, 1991. – 224 с.

250. Лейбенгруб, П. С. Дидактические требования к уроку истории в средней школе. / П. С. Лейбенгруб – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1957. – 160 с.

251. Лекторский, В. А. Субъект // Новая философская энциклопедия / Ин-т философии РАН; Предс. научно-ред. совета В.С. Стёпин. – 2-е изд., испр. и допол. – М. : Мысль, 2010. – 734 с.
252. Лекции по общей психологии / А. Р. Лурия. – Москва : Питер, 2012. – 319 с.
253. Лернер, И. Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? / И. Я. Лернер – М. : Знание, 1978 – 47 с.
254. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения : монография / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
255. Лихачёв, Б.Т. Педагогика / Б. Т. Лихачёв. – М. : Прометей, Юрайт, 1998. – 464 с.
256. Локк, Дж. Опыт о человеческом разумении // Локк Дж. Сочинения в 8т. : Т. 1. – М. : Тип.-лит. т-ва И. Н. Кушнерёв и К, 1985. – 736 с.
257. Локк, Дж. Сочинения : в 3 т. / Дж. Локк : Т. 3. – М. : Мысль, 1988.– 668 с.
258. Лопатин, В. В., Лопатина, Л. Е. Малый толковый словарь русского языка : Ок. 35000 слов / В. В. Лопатин. – М. : Рус. яз., 1990. – 704 с.
259. Лордкипанидзе, Д. О. Принципы и методы обучения / Д. О. Лордкипанидзе. – Тбилиси : Изд-во Тбилис. пед. ин-та, 1957. – 196 с.
260. Лушникова, О. Ю. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов колледжа в процессе общеобразовательной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : защищена: 19.10.2010 ; Лушникова Ольга Юрьевна ; Магнитог. гос. ун-т. – Магнитогорск, 2010. – 164 с.
261. Маврина, И. А, Мотышева, А. А. Проектирование системы критериальных оценок эффективности деятельности профессиональных объединений педагогов как субъектов развития образовательного

учреждения / И. А. Маврина, А. А. Мотышова // Прикладная психология и психоанализ. – 2006. № 3. – С. 30–31.

262. Макарихина, О. А. Анализ и моделирование понятийной структуры терминов социально-гуманитарных наук (на примере термина «этнос») : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01 : защищена : 14.11.2017 / Макарихина Ольга Александровна ; Нижегор. гос. ун-т им. Н. И. Лобачевского. – Нижний Новгород, 2007. – 142 с.

263. Макарова, Л. В. Преподаватель : модель деятельности и аттестация / Л. В. Макарова. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. – 148 с.

264. Макейчик, А. А. Аксиология / А. А. Макейчик – СПб. : Изд-во РПГУ им. А.И. Герцена, 2004. – 128 с.

265. Маклаков, А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков – СПб. : Питер, 2008. – 583 с.

266. Маковчик, А. В. Организационно-педагогические условия формирования профессиональной компетентности государственных инспекторов по пожарному надзору / А. В. Маковчик – Минск : Бел. гос. пед. ун-т, 2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elib.bspu.by>.

267. Максимова, В. Н. Акмеология последипломного образования педагога : монография / В. Н. Максимова. – СПб. : ГМУ «ИОВРАО», 2004. – 200 с.

268. Манникова, Е. Н. Педагогическая психология / Е. Н. Манникова. – М. : Дашков и К, 2007. – 224 с.

269. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.

270. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов – М. : Просвещение, 1990. – 212 с.



271. Мартынов, Е. Г. Формирование системы управления процессом развития профессионального учебного заведения : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Евгений Григорьевич Мартынов ; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 1998. – 224 с.
272. Махмутов, М. И. Современный урок / М. И. Махмутов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Педагогика, 1985. – 184 с.
273. Мейман, Э. Лекции по экспериментальной педагогике / Пер. с нем., под ред. Н. Д. Виноградова. Ч. 1–3. – М. : Мир, 1909–1910. – Т. 3. – 302 с.
274. Мельникова, Е. Л. Дидактика усвоения знаний: от репродукции к творчеству / Е. Л. Мельникова // Инновации в образовании. – 2018. № 5. – С. 48–66.
275. Методика преподавания истории / Т. Н. Глазырина. – Новополоцк : ПГУ, 2011. – 356 с.
276. Методические рекомендации по формированию и оценке функциональной грамотности обучающихся : сборник методических рекомендаций / Авт.-сост. О. Н. Бершанская, Т. Ю. Ерёмина, Г. А. Кобелева, Н. В. Носова, С. А. Окунева, А. В. Ряттель. – Киров : КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области», 2022. – 135 с.
277. Методология системного подхода в педагогике / А. М. Сидоркин // Обзор. инф. НИИ ОП АПН СССР ; Вып. 3(33) – М. : НИИ ОП АПН СССР, 1989. – 56 с.
278. Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. – М. : Народное образование, 2002 – 207 с.
279. Мизинцев, В. П. Проблема аналитической оценки качества и эффективности учебного процесса в школе / В. П. Мизинцев. – Куйбышев : Изд-во КГПИ, 1979. – 107 с.

280. Минияров, В. М. Педагогическая психология / Отв. ред. Б. С. Тетерин. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО «Модек», 2005. – 316 с.

281. Миронов, В. В. Современные философские проблемы естественных, технических и социально-гуманитарных наук / В. В. Миронов. – М. : Гардарики, 2006. – 639 с.

282. Моисеев, В. Б. Информационные технологии в системе высшего образования / В. Б. Моисеев. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2002. – 266 с.

283. Мойсеюк, Н. Є. Педагогіка / Н. Є. Мойсеюк – 3-е вид., доповн. – К. : ВАТ «КДНК», 2001. – 608 с.

284. Молоткова, Б. Б. Интерактивный учебный модуль как средство формирования осознанных математических знаний учащихся старших классов / Б. Б. Молоткова // Известия РГПУ. – 2012. №150.– С. 220–231.

285. Мухина, В.С., Горянина, В.А. Развитие, воспитание и психологическое сопровождение личности в системе непрерывного образования : концепция и опыт работы ИРЛ РАО // Воспитание и развитие личности : материалы международной научно-практической конференции / под ред. В. А. Горяниной. – М. : ИРЛ РАО, 1997. – С. 4–12.

286. Некрасова, Н. А., Некрасов, С. И., Садикова, О. Г. Тематический философский словарь / Н. А. Некрасова. – М.: МГУ ПС (МИИТ), 2008. – 164 с.

287. Нечаев, А.П. Современная экспериментальная психология в её отношении к вопросам школьного обучения / А. П. Нечаев. – 3-е. изд. – Пг. : Тип. П. П. Сойкина, 1917. – 284 с.

288. Новаковская, В. С. Практикум развития психологической компетентности : сборник психодиагностических методик / В. С. Новаковская. – Нерюнгри : Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова, 2011. – 91 с.

289. Новая философская энциклопедия : в 4 т. / Ин-т философии Рос. акад. наук, Нац. обществ.-науч. Фонд ; Науч.-ред. совет. : В.С. Степин. – М. : Мысль, 2000–2001. – Т. 3 : Н-С. – 2001. – 692 с.
290. Новик, И. Б. Кибернетика : философские и социологические проблемы / И. Б. Новик. – М. : Госполитизат, 1963. – 208 с.
291. Новиков, А. М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении (деловые советы). – М. : Ассоциация «Профессиональное образование», 1998. – 134 с.
292. Новиков, А. М. Основания педагогики / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2010. – 204 с.
293. Новиков, А. М. Педагогика : словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. – М. : Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
294. Новиков, А. М., Новиков Д. А. Методология : словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. – М. : Либроком, 2013. – 208 с.
295. Носков, Н. Д. Опыт изучения активизации учебного процесса / Н. Д. Носков // Советская педагогика. – 1957. №10. – С. 87–101.
296. Нурминский, И. И., Гладышева, Н. К. Статистические закономерности формирования знаний и умений учащихся / И. И. Нурминский, Н. К. Гладышева. – М. : Педагогика, 1991. – 224 с.
297. Нурмулатова К. А. Функциональная грамотность как основа развития гармоничной личности в современных условиях / К. А. Нурмулатова // Педагогическая наука и практика. – 2019. №1 (23). – С. 14–18.
298. Общая психология / А. В. Петровский, А. В. Брушлинский, В. П. Зинченко и др. / Под ред. А. В. Петровского. – 3-е изд., перераб., доп. – М. : Просвещение, 1986. – 464 с.
299. Общая психология / Под ред. В. В. Богословского и др. – 2-е изд, перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1973. – 351 с.

300. Овчинников, В. В. Методы и технологии транснационального регулирования качества образовательных услуг // Государственные образовательные стандарты как средство обеспечения качества образования в условиях реформирования социальной сферы : сборник материалов / Под ред. Н.В. Рыжакова. – М. : Изд. Совета Федерации, 2006. – 588 с.

301. Огородников, И. Т. О некоторых итогах экспериментального изучения эффективности урока по основам наук в школе // Вопросы повышения эффективности урока / И. Т. Огородников. – М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1959. – С. 5–30.

302. Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений / РАН; Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.

303. Оконь, В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М. : Высшая школа, 1990. – 381 с.

304. Онищук, В. А. Урок в современной школе / А. А. Онищук. – М. : Просвещение, 1981. – 191 с.

305. Онищук, В. О. Шлях до глубоких знань / В. О. Онищук – К. : Знання, 1969. – 47 с.

306. О примерной программе воспитания : апробация и внедрение примерной программы воспитания / Н. Л. Селиванова // Институт стратегий развития образования РАО [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://form.instrao.ru>.

307. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М. : Школа-пресс, 1995. – 447 с.

308. Основы философии науки / Кохановский В. П. и др. – 6-е изд. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 603 с.

309. Остапенко, А. А. Теория педагогической системы Н. В. Кузьминой: генезис и следствия человек / А. А. Остапенко // Сообщество. Управление – 2013. №4. – С. 37–52.
310. Осухова, Н. Г. Психологическое сопровождение личности в кризисных ситуациях : опыт эмпирического исследования : монография / Н. Г. Осухова. – Москва : Варсон, 2008. – 400 с.
311. Очерки психологии школьника / М. Н. Шардаков. – М. : Учпедгиз, 1955. – 264 с.
312. Павленко, В. С. Формы организации учебной работы / В. С. Павленко. – Ростов н/Д : Гос. пед. ин-т, 1961. – 22 с.
313. Павлов, И. В. Система деятельности современной школы по предупреждению педагогической запущенности и правонарушений несовершеннолетних / И. В. Павлов. – Чебоксары : ЧПГУ, 1999. – 603 с.
314. Пальчевський, С. С. Педагогіка / С. С. Пальчевський – 2-ге вид. – К. : Каравела, 2008. – 496 с.
315. Педагогіка / Под ред. Ю. К. Бабанського. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.
316. Педагогіка / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Российское педагогическое агентство, 1995. – 638 с.
317. Педагогіка высшей школы / В. В. Егоров, Э. Г. Скибицкий, В. Г. Храпченков – Новосибирск : САФБД, 2008. – 260 с.
318. Педагогіка школы / Под ред. Г. И. Щукиной. – М. : Просвещение, 1977. – 384 с.
319. Педагогіка школы / Под ред. И. Т. Огородникова. – М. : Просвещение, 1978. – 320 с.
320. Педагогіка / Под ред. Г. И. Щукиной, Е. Я. Голанта, К. Д. Родиной. – М. : Просвещение, 1966. – 648 с.

321. Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов / Под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
322. Педагогика / Н. Бордовская, А. Реан. – Москва : Питер, 2015. – 299 с.
323. Педагогика : теории, системы, технологии / Под ред. С. А. Смирнова. – 7-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. – 512 с.
324. Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 608 с.
325. Педагогика / Н. И. Болдырев, Н. К. Гончаров, Б. П. Есипов, Ф. Ф. Королёв ; Отв. ред. С. Ф. Егоров. – М. : Просвещение, 1968. – 526 с.
326. Педагогика : педагогические теории, системы, технологии / С. А. Смирнов, И. Б. Котова / Под ред. С. А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 512 с.
327. Педагогическая диагностика в школе / Ред. А. И. Кочетов. – Минск : Народная асвета, 1987. – 223 с.
328. Педагогическая психология / О. П. Котикова, Н. Ю. Клишевич. – Минск : Аверсэв, 2007. – 299 с.
329. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. : Т 4. – Сн–Я. / Гл. ред. А. И. Каиров, Н. Ф. Петров – М. : Советская энциклопедия, 1968. – 912 столб.
330. Педагогические условия оптимизации подготовки учащихся к усвоению новых знаний : методические рекомендации учителям школ / И. Т. Федоренко. – Харьков : Областной институт усовершенствования квалификации учителей, 1973. – 82 с.
331. Педагогический словарь / Под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.
332. Педагогический энциклопедический словарь / Редкол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.

333. Песталоцци, И.-Г. Лебединая песня // Избранные педагогические произведения : в 3-т. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1965. – Т. 3. – С. 339–366.
334. Пидкасистый, П. И. Организация деятельности ученика на уроке / П. И. Пидкасистый, Б. И. Коротяев. – Москва : Знание, 1985. – 80 с.
335. Пидкасистый, П. И. Педагогика / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
336. Пинкевич, А. П. Педагогика : в 2 т. / Проф. А. П. Пинкевич. – М. : Работник просвещения. Т 2. – 1925. – 222 с.
337. Пискунов, А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. и авт. ввводных статей А. И. Пискунов. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1981. – 528 с.
338. Плигин, А. А. Личностно ориентированное образование : история и практика : монография / А. А. Плигин. – М. : КСП+, 2003. – 432 с.
339. Подласый, И. П. Педагогика : Кн. 1 / И. П. Подласый – М. : ВЛАДОС, 1999. – 576 с.
340. Подласый, И. П. Педагогика : Кн. 2 / И. П. Подласый – М. : ВЛАДОС, 2000. – 256 с.
341. Подчалимова, Г. Н. Проектирование содержания дополнительного профессионального образования руководителей школ : теория и практика / Г. Н. Подчалимова. – М. : Курск, 2001. – 494 с.
342. Пономарёв, Я. А. Знания, мышление и умственное развитие / Я. А. Пономарёв / Акад. пед. наук СССР. – М. : Просвещение, 1967. – 264 с.
343. Потребность в достижении : практикум по психологии личности / О. П. Елисеев – СПб. : Питер, 2000. – 554 с.
344. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 29 декабря 2010 г. № 189 «Об утверждении СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации

обучения в общеобразовательных учреждениях» (с изм. и доп. 2018 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [www.garant.ru](http://www.garant.ru).

345. Примерная программа для образовательных организаций (учреждений) Луганской Народной Республики по всеобщей истории (базовый уровень) для V–IX классов / Сост. : Н. Д. Кальницкая, Т. В. Татоли, С. В. Пробейголова, Т. А. Донченко ; Под. общ. ред. Т. Ю. Анпиловой, Е. Н. Дятловой, Л. В. Благушиной. – Луганск : [б.и.], 2016. – 27 с.

346. Примерная программа для образовательных организаций (учреждений) Луганской Народной Республики по всеобщей истории (базовый уровень) для X–XI классов / Сост. : Н. Д. Кальницкая, Т. В. Татоли, С. В. Пробейголова, Т. А. Донченко ; Под. общ. ред. Т. Ю. Анпиловой, Е. Н. Дятловой, Л. В. Благушиной. – Луганск : [б.и.], 2016. – 23 с.

347. Примерная программа для образовательных организаций (учреждений) Луганской Народной Республики по всеобщей истории (профильный уровень) для X–XI классов / Сост. : Н. Д. Кальницкая, Т. В. Татоли, С. В. Пробейголова, Т. А. Донченко ; Под. общ. ред. Т. Ю. Анпиловой, Е. Н. Дятловой, Л. В. Благушиной. – Луганск : [б.и.], 2016. – 27 с.

348. Примерная программа для образовательных организаций (учреждений) Луганской Народной Республики по обществознанию (базовый уровень) для V–IX классов / Сост. : Е. Н. Дятлова, О. Г. Михайловская, Л. В. Благушина, А. В. Чернышова ; Под. общ. ред. Ю. Г. Старовойтовой, Н. В. Пробейголова, Л. А. Алексеевой. – Луганск : [б.и.], 2016. – 26 с.

349. Примерная программа для образовательных организаций (учреждений) Луганской Народной Республики по обществознанию (базовый уровень) для X–XI классов / Сост. : Е. Н. Дятлова, О. Г. Михайловская, Л. В. Благушина, А. В. Чернышова ; Под. общ. ред. Ю. Г. Старовойтовой, Н. В. Пробейголова, Л. А. Алексеевой. – Луганск : [б.и.], 2016. – 26 с.



350. Примерная программа для образовательных организаций (учреждений) Луганской Народной Республики по обществознанию (профильный уровень) для X–XI классов / Сост. : Е. Н. Дятлова, О. Г. Михайловская, Л. В. Благушина, А. В. Чернышова ; Под. общ. ред. Ю. Г. Старовойтовой, Н. В. Пробейголова, Л. А. Алексеевой. – Луганск : [б.и.], 2016. – 18 с.

351. Примерная программа для образовательных организаций (учреждений) Луганской Народной Республики по праву (базовый уровень) для X–XI классов / Сост. : Ю. Г. Старовойтова, Л. А. Алексеева, С. П. Фёдоров ; Под. общ. ред. Е. Н. Дятловой, Е. А. Салеевой, Л. В. Благушиной. – Луганск : [б.и.], 2016. – 14 с.

352. Примерная программа для образовательных организаций (учреждений) Луганской Народной Республики по праву (профильный уровень) для X–XI классов / Сост. : Ю. Г. Старовойтова, Л. А. Алексеева, С. П. Фёдоров ; Под. общ. ред. Е. Н. Дятловой, Е. А. Салеевой, Л. В. Благушиной. – Луганск : [б.и.], 2016. – 18 с.

353. Примерная программа для образовательных организаций (учреждений) Луганской Народной Республики по экономике (базовый уровень) для X–XI классов / Сост. : С. В. Антонюк, Н. И. Анищенко, Л. А. Романенко ; Под. общ. ред. Т. П. Чебаненко. – Луганск : [б.и.], 2016. – 16 с.

354. Примерная программа для образовательных организаций (учреждений) Луганской Народной Республики по экономике (профильный уровень) для X–XI классов / Сост. : С. В. Антонюк, Н. И. Анищенко, Л. А. Романенко ; Под. общ. ред. Т. П. Чебаненко. – Луганск: [б.и.], 2016. – 19 с.

355. Примерная программа для образовательных организаций (учреждений) Луганской Народной Республики. Окружающий мир I–IV

классы. Базовый уровень / Состав. : Е. В. Кучеренко, Т. Я. Шапоренко ; Общ. ред. Е. В. Чорная. – Луганск : [б.и.], 2016 – 18 с.

356. Примерная программа для образовательных организаций (учреждений) Луганской Народной Республики. Основы православной культуры IV класс. Базовый уровень / Состав. : Е. В. Чуяс, Е. В. Мальцева, Л. Н. Бурдачёва ; Общ. ред. Е. В. Чорная. – Луганск : [б.и.], 2016 – 17 с.

357. Примерная программа для образовательных организаций (учреждений) Луганской Народной Республики. Обществознание V–IX классы. Базовый уровень / Состав. : Е. Н. Дятлова, О. Г. Михайловская, Л. В. Благушина, А. В. Чернышева ; Общ. ред. Ю. Г. Старовойтов., Н. В. Пробейголова, Л. А. Алексеева. – Луганск: [б.и.], 2016 – 26 с.

358. Примерная программа для образовательных организаций (учреждений) Луганской Народной Республики. Обществознание. X–XI классы. Базовый уровень / Состав. : Е. Н. Дятлова, О. Г. Михайловская, Л. В. Благушина, А. В. Чернышева ; Общ. ред. Ю. Г. Старовойтова, Н. В. Пробейголова, Л. А. Алексеева. – Луганск: [б.и.], 2018 – 26 с.

359. Примерная программа для образовательных организаций (учреждений) Луганской Народной Республики. Обществознание X–XI классы. Профильный уровень / Состав. Е. Н. Дятлова, О. Г. Михайловская, Л. В. Благушина, А. В. Чернышева ; Общ. ред. Ю. Г. Старовойтова, Н. В. Пробейголова, Л. А. Алексеева. – Луганск: [б.и.], 2018 – 18 с.

360. Примерная программа по учебному предмету «Окружающий мир» (I–IV классы, базовый уровень) для образовательных организаций (учреждений) Луганской Народной Республики // Е.В. Кучеренко, Т.Я. Шапоренко ; Под общ. ред. Е.В. Чорной. – Луганск: [б.и.], 2017. – 18 с.

361. Прокопьев, И. И. Педагогика. Избранные лекции / И. И. Прокопьев – Гродно : Изд-во ГрГУ, 1997. – 114 с.

362. Профессиональная ориентация учащихся / Под ред. А. Д. Сазонова. – М. : Просвещение, 1988. – 219 с.
363. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. / НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.
364. Психология внимания / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М. : ЧеРо – 2001. – 858 с.
365. Психология и педагогика / Под ред. В. И. Жукова, Л. Г. Лаптева, А. И. Подольского, В. А. Сластенина. – М. : Издательство Института психотерапии, 2004. – 585 с.
366. Психология человека от рождения до смерти / Под общ. ред. А. А. Реана. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
367. Психологія та педагогіка / Л. А. Колесніченко, М. В. Артюшина, О. М. Котикова; За заг. ред. Л. А. Колесніченко. – К. : КНЕУ, 2008. – 408 с.
368. Психолого-педагогический словарь / Сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2006. – 928 с.
369. Пустынникова, И.Н. Обучение и искусственный интеллект / Г. А. Атанов, И. Н. Пустынникова. – Донецк : Изд-во ДООУ, 2002. – 504 с.
370. Пути повышения уровня усвоения знаний в школе / Под ред. И. М. Подберезина. – Калинин : КГУ, 1973. – 120 с.
371. Развитие младших школьников в процессе усвоения знаний : экспериментально-педагогическое исследование / Под. ред. М. В. Зверевой. – М. : Педагогика, 1983. – 168 с.
372. Рапацевич, Е. С. Педагогика. Большая современная энциклопедия / Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 198 с.
373. Репкин, В. В. О понятии учебной деятельности / В. В. Репкин // Вестник Харьковского университета. – 1976. № 132. – С. 32–38.

374. Решетова, З. А. К вопросу о механизмах усвоения и развития / З. А. Решетова // Национальный психологический журнал. – 2013. № 1. – С. 25–32.
375. Решетова, З. А. Психика и деятельность. Психический механизм усвоения / З. А. Решетова // Национальный психологический журнал. – 2017. № 3. – С. 40–55.
376. Риккерт, Г. Науки о природе и науки о культуре / Г. Риккерт. – М. : Республика 1998. – 413 с.
377. Романов, А. А. П. Нечаев : у истоков экспериментальной педагогики / А. А. Романов. – М. : Издательство РОУ, 1996 – 84 с.
378. Ромек, Е.А. Общество знания. Дисциплинарная структура и роль социально-гуманитарных наук в процессе социальных трансформаций / Е. А. Ромек – Ростов-на-Дону : УФУ, 2008. – 93 с.
379. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. : Т. 1 (а-м) / Гл. ред. Г. Панов – М. : Большая российская энциклопедия, 1993. – 607 с.
380. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. : Т. 2. М–Я. / Гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1989. – 700 с.
381. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. : Т. 1. А–М / Гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1989. – 669 с.
382. Российская социологическая энциклопедия / Под ред. Г. В. Осипова. – М. : НОРМА; ИНФРА-М, 1999. – 666 с.
383. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. – 2-е изд. – М. : ГУПИ Министерства Просвещения РСФСР, 1946. – 703 с.
384. Рубинштейн, С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1960. № 3. – С. 12–23.
385. Рукосуева, Д. А. Методика оценки уровня понимания учебно-вербальной информации естественно-математических дисциплин /

Д. А. Рукосуева // Образовательные технологии и общество. – 2011. №2. – С. 435–451 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ifets.ieee.org>.

386. Рыжаков, М. В. Российская система образования: состояние и перспективы / М. В. Рыжаков // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2006. № 6. – С. 3–11.

387. Савельева, С. С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза : монография / С. С. Савельева. – Воскресенск : Позитив, 2012. – 218 с.

388. Савенко, А. И. У колыбели гения / А. И. Савенко. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 224 с.

389. Савчин, М. В. Педагогічна психологія / М. В. Савчин – К. : Академвидав, 2007. – 424 с.

390. Сагатовский, В. Н. Основы систематизации всеобщих категорий / В. Н. Сагатовский. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 1973. – 431 с.

391. Сагатовский, В. Н. Ценностные основания гуманитарной экспертизы / В. Н. Сагатовский // Гуманитарная экспертиза: возможности и перспективы. – Новосибирск : Наука, 1992. – С. 9–33.

392. Сагатовский, В. Н. Философские основания социально-гуманитарного знания // Слово и мысль в междисциплинарном пространстве образования и культуры : сб. статей памяти проф. В. В. Шаронова / Под ред. М. С. Уварова, В. Я. Фетисова. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2005. – 189 с.

393. Садовский, В. Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ / В. Н. Сагатовский. – Москва : Наука, 1974. – 276 с.

394. Сарыбеков, М. Н., Сыдыкназаров, М. К. Словарь науки. Общенаучные термины и определения, науковедческие понятия и категории. – 2-е изд., доп. и перераб. – Алматы : Триумф «Т», 2008. – 504 с.

395. Сергеева, С. В., Вагаева, О. А. Использование принципов исторической науки в историко-педагогических исследованиях / С. В. Сергеева, О. А. Вагаева // XXI век : итоги прошлого и проблемы настоящего – Пенза, 2013. № 7 (11). – С. 157–163.

396. Серёгин, Г. М. Диагностика уровней понимания учебного материала / Г. М. Серёгин // Инновационные проекты и программы в образовании – 2011. № 3. – С. 48–50.

397. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.

398. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технология : монография / В. В. Сериков – Волгоград : Перемена, 1994. – 152 с.

399. Сеченов И. М. Избранные произведения : Т 1. / И. М. Сеченов – М. : Изд-во АН СССР, 1952. – 772 с.

400. Сивашинская, Е. Ф. Педагогические системы и технологии / Е. Ф. Сивашинская, В. Н. Пунчик / Под. общ. ред. Е. Ф. Сивашинской. – Минск : Экоперспектива, 2010. – 196 с.

401. Сивашинская, Е. Ф. Лекции по педагогике : интегрированный курс : в 2 ч. / Е. Ф. Сивашинская. Часть 1. – Минск : Жаскон, 2007 – 212 с.

402. Сивков, И. Г. Оценка расписания уроков с помощью ранговой шкалы трудности предметов / И. Г. Сивков // Гигиена и санитария – 1979 № 4. – С. 77–79.

403. Сивцова, А. В., Колмогорова, Н. С. Психология и педагогика / А. В. Сивцова, Н. С. Колмогорова – Барнаул : Изд-во АГАУ, 2008. – 195 с.

404. Симонов, В. М. Дидактические основы естественнонаучного образования: гуманитарная парадигма : монография. – Волгоград : Перемена, 2000. – 295 с.

405. Симонов, В. П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя / В. П. Симонов. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 192 с.
406. Синенко, В. Я. Профессионализм учителя / В. Я. Синенко // Педагогика. – 1999. №5. – С. 82–85.
407. Системный подход в воспитании / ред. Л. И. Новикова, А. Т. Куракин. – М. : НИИ ОП АПН СССР, 1979. – 78 с.
408. Ситаров, В. А. Дидактика / В. А. Ситаров / Под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2008. – 348 с.
409. Скаткин, М. Н. Основные направления исследований по проблемам дидактики : доклад на общем собрании отделения дидактики и частных методик АПН РСФСР 8 июня 1966 г. / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1966. №8. – С. 21–34.
410. Скаткин, М. Н. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы / М. Н. Скаткин, В. В. Краевский. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
411. Скаткин, М. Н., Краевский В. В. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1978. – 208 с.
412. Скрипко, З. А., Катаев, С. Г. Предъявление информации в процессе обучения естественным наукам // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2017. №12 (189) – С. 147–152.
413. Скрипченко, О. В. Вікова і педагогічна психологія / О. В.Скрипченко, Л. В.Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
414. Сластенин, В.А. и др. Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов / Под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

415. Сластенин, В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе его профессиональной подготовки : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 ; Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. – Москва, 1977. – 386 с.
416. Сластенин, В. А. Психология и педагогика / В. А. Сластенин, В. П. Каширин. – 4-е изд., стереотип. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 480 с.
417. Сластенин, В. А., Подымова, Л. С. Готовность педагога к инновационной деятельности / В. А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. – 2006. № 1. – С. 42–49.
418. Слободчиков, В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков. – Екатеринбург : Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009 – 264 с.
419. Слободчиков, В. И., Исаев, Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъектности / В. И. Слободчиков. – М. : Школа-Пресс, 1995 г. – 384 с.
420. Слободчиков, В. И. Образовательная среда : реализация целей образования в пространстве – М. : Инноватор, 1997. – Вып. 7. – С. 181–189.
421. Словарь педагогического обихода / Под ред. Л. М. Лузиной. – Псков : ПГПИ, 2003. – 71 с.
422. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 2000 – 800 с.
423. Словарь психолога-практика / С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 2005. – 976 с.
424. Словарь русского языка : в 4 т. / РАН, Институт лингвистических исследований / Под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М. : Русс. яз.; Полиграфресурсы, 1999. – 750 с.



425. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В. А. Мижериков / Под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Сфера, 2004. – 448 с.
426. Смирнов, А. А. Психология запоминания / А. А. Смирнов; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т психологии. – Москва; Ленинград : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948 – 328 с.
427. Смирнов, А. А. Проблемы психологии памяти / А. А. Смирнов. – М. : Просвещение, 1966. – 423 с.
428. Смирнов, В. И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях / В. И. Смирнов. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 416 с.
429. Снегурова, В. И. Методическая система дистанционного обучения математике учащихся общеобразовательных школ : дис ... докт. пед. наук : 13.00.02 : защищена : 23.10.2010 / Виктория Игоревна Снегурова ; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – СПб., 2010. – 370 с.
430. Снопкова, Е. И. Педагогические системы и технологии / Е. И. Снопкова. – 2-е, изд. испр. – Могилёв : МГУ имени А. А. Кулешова, 2013. – 416 с.
431. Современная учебная книга: подготовка и издание / Под ред. С. Г. Антоновой, А. А. Вахрушева. – М. : МГУП, 2004. – 224 с.
432. Современные образовательные технологии в изучении и преподавании предметов социально-гуманитарного цикла / А. С. Аникеев и др. – 2-е изд. – М. : Русское слово, 2012. – 134 с.
433. Современный толковый словарь русского языка / Гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 2004. – 960 с.
434. Современный философский словарь / Под общ. ред В. Е. Кемерова – Минск : Панпринт, 1998. – 1065 с.

435. Солсо, Р. Когнитивная психология / Р. Солсо. – СПб. : Питер, 2006. – 589 с.
436. Слюсарев, Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 10.00.01 / Юрий Владимирович Слюсарев ; Санкт-Петербург. госуд. ун-т. – СПб., 1992 – 34 с.
437. Сорокин, Н. А. Дидактика / Н. А. Сорокин – М. : Просвещение, 1974. – 222 с.
438. Софронова, Н. В., Горохова, Р. И. Моделирование педагогических систем : монография / Под ред. Н. В. Софроновой. – Saarbrücken : LAP Lambert, 2011. – 261 с.
439. Сочетание слова учителя и средств наглядности в обучении : дидактическое исследование / Под ред. Л. В. Занкова. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 380 с.
440. Спири́н, Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач / Л. Ф. Спири́н; Под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Рос. пед. агентство, 1997. – 173 с.
441. Спири́н, Л. Ф., Степинский, М. А., Фрумкин, М. Л. Основы педагогического анализа / Под. ред. В. А.Сластенина. – Ярославль : ЯГПИ им. К. Д. Ушинского, 1985 – 85 с.
442. Спиркин, А. Г. Основы философии / А. Г. Спиркин. – М. : Политиздат, 1988. – 592 с.
443. Стап, М. Эпистемология // Стэнфордская энциклопедия философии / Ред. Эдвард Н. Залта / Пер. с англ. А. С. Мишуры – М. : Канон, 2009. – 1247 с.
444. Степанов, Е. Н., Лузина, Л. М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. – М. : ТЦ Сфера, 2008. – 244 с.

445. Степанов, О. М. Педагогічна психологія. – К. : Академвидав, 2011. – 416 с.
446. Степин, В. С. Новая философская энциклопедия : в 4 т. / В. С. Степин. – Т 4. – М. : Мысль, 2001– 605 с.
447. Столяр, А. А. Педагогика математики / А. А. Столяр. – Минск : Высшая школа, 1986. – 414 с.
448. Столяренко, А. М. Психология и педагогика / А. М. Столяренко. – 3-е изд., доп. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2017. – 543 с.
449. Столяренко, Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. – 8-е изд., перераб. и допол. – Ростов н/Д. : Феникс, 2003. – 672 с.
450. Стрезикозин, В. П. Актуальные вопросы дальнейшего совершенствования урока : методические рекомендации. – М. : МГОНО, МГИУУ, 1966. – 19 с.
451. Субъект // Философия : энциклопедический словарь / Под ред. А. А. Ивина. – М. : Гардарики, 2004. – 1072 с.
452. Сучасний тлумачний словник української мови : Понад 12500 статей (близько 40000 слів) / За ред. В. С. Калашникова. – Харків : Прапор, 2002. – 992 с.
453. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология / Н. Ф. Талызина – 3-е изд., стереот. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 288 с.
454. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы). / Н. Ф. Талызина – 2-е изд., допол., исправ. – М. : Изд-во Московского университета, 1984. – 345 с.
455. Тарасов, С. В. Школьник в современной образовательной среде : монография / С. В. Тарасов. – СПб. : Образование–культура, 2000. – 72 с.
456. Творогова, Н. Д. Психология / Н. Д. Творогова – 3-е изд., пересм. – М. : ООО «Издательство МИА», 2011. – 576 с.

457. Терёхин, М. Н. Дидактические требования к уроку на современном этапе / М. Н. Терёхин – Челябинск : Челябинский гос. пед. ин-т, 1966. – 19 с.
458. Тихомирова, Л. Ф. Развитие познавательных способностей детей / Л. Ф. Тихомирова – Ярославль : Академия развития, 1996. – 192 с.
459. Тищенко, П. Д. Что значит знать? Онтология познавательного акта / П. Д. Тищенко. – М. : Российский открытый университет, 1991. – 64 с.
460. Толковый словарь русского языка: в 4 т.; Т 4 / Под ред. Д. Ушакова. – М. : ТЕРРА, 1996. – 752 с.
461. Требования к знаниям и умениям школьников : дидактико-методический анализ / Н. С. Бачманова, Т. Л. Коган, Е.А. Кошелева, др. / Под ред. А. А. Кузнецова. – М. : Педагогика, 1987. – 172 с.
462. Требования к современному уроку : методические указания / Сост. М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер. – М. : МГОНО, МГИУУ, 1969. – 14 с.
463. Третьяков, П. И. Оперативное управление качеством образования в школе: теория и практика. Новые технологии / П. И. Третьяков. – М. : ООО «Изд-во Скрипторий 2003», 2004. – 568 с.
464. Трифонова, С. А. Диагностика формирования готовности педагогов к реализации инновационной деятельности / С. А. Трифонова // Актуальные задачи педагогики : материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). – Чита : Молодой ученый, 2011. – 211 с.
465. Турянская, О. Ф. Теоретические основы личностно ориентированного подхода к обучению : монография. – Орёл : Издательство ФГБОУ ВПО «ОГУ», 2015. – 278 с.
466. Уман, А. И., Морозова, Н. А. Формирование рефлексивных знаний школьников в учебном процессе / А. И. Уман. – 2-е изд. – М. : Юрайт, 2020. – 184 с.

467. Урок в восьмилетней школе / Под ред. М. А. Данилова. – М. : Просвещение, 1966. – 248 с.
468. Усова, А. В. Формирование у учащихся учебных умений / А. В. Усова, А. А. Бобров. – М. : Знание, 1987. – 80 с.
469. Усова, А. В. Систематизация и обобщение знаний учащихся в процессе обучения / А. В. Усова. – Челябинск : ЧГПУ, 1998 – 43 с.
470. Усова, А. В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения / А. В. Усова. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с.
471. Усова, А. П. Обучение в детском саду / Под ред. А. В. Запорожца. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1970. – 206 с.
472. Фадина, Г. В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста / Г. В. Фадина. – Балашов : «Николаев», 2004. – 68 с.
473. Федоренко, И. Т. Подготовка учащихся к усвоению знаний / И. Т. Федоренко. – К. : Радянська школа, 1980. – 94 с.
474. Федотова, В. Г., Власова, В. Б. и др. Социальные знания и социальные изменения / В. Г. Федотова. – М. : ИФРАН, 2001. – 284 с.
475. Федякова, И. А. Психолого-педагогические условия формирования субъектных свойств личности младшего школьника / И. А. Федякова // Аспирант и соискатель. – 2007. № 4. – С. 86–88.
476. Феррьер, А. Биогенетический закон и воспитание / А. Феррьер ; Пер. с фр. Н. Н. Бахтина. – Петроград : Художественная печать, 1916. – 28 с.
477. Фетискин, Н. П. Диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях (И. Д. Ладанов, В. А. Уразаева) / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г.М. Мануйлов // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – С. 92–94.

478. Фещенко, Т. С. К вопросу о понятии «методическая система» // Молодой учёный. – 2013. №7. – С. 432–435 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : URL [https:// moluch.ru](https://moluch.ru).

479. Филатов, В. П. Научное познание и мир человека / В. П. Филатов. – М. : Политиздат, 1989. – 270 с.

480. Филатова, З. М. Формирование компетентности преподавателей вуза в области создания и использования электронных учебно-методических комплексов на примере учебных дисциплин направления подготовки «Менеджмент» : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Филатова Зульфия Мирсайжановна ; Казан. нац. исслед. технол. ун-т. – Казань, 2016. – 200 с.

481. Философия науки : словарь основных терминов / С. А. Лебедев. – М. : Академический проект, 2004. – 316 с.

482. Философия социально-гуманитарных наук / Г. И. Курочкина – Воронеж : ВГТУ, 2007. – 157 с.

483. Философия / В. Д. Губин, Т. Ю. Сидорина, В. П. Филатов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ТОН–Остожье, 2001. – 704 с.

484. Философия / Под ред. А. Ф. Зотова, В. В. Миронова, А. В. Разина. – 4-е изд. – М. : Академический Проект; Трикста, 2007. – 688 с.

485. Философия. Энциклопедический словарь / Под ред. А. А. Ивина. – М. : Гардарики, 2004. – 1072 с.

486. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция : Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

487. Фицула, М. М. Педагогіка / М. М. Фицула – 2-ге вид., випр., доповн. – К. : «Академвидав», 2006. – 560 с.

488. Фокин, Ю. Г., Корзун, М. М. Основы интенсификации обучения в вузе / Ю. Г. Фокин. – М. : ВА им. Ф. Э. Дзержинского, 1987. – 160 с.

489. Фомин, Е. Н. Расширительное толкование принципа единства в современных условиях / Е. Н. Фомин // *Философия в системе духовной культуры на рубеже XXI века : тезисы докладов и выступлений международной научно-практической конференции (20–21 мая 1997 г.)*. – Курск : КГПУ, 1997. – С. 53.

490. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В. Я. Ляудис. – М. : Изд-во Московского университета, 1989. – 240 с.

491. Фохт, Б.А. Педагогические идеи Сократа // *Дидакт.* – 1998. № 1 (22). – С. 60–64.

492. Фрагменты ранних греческих философов. Часть 1 : От этических теокосмогоний до возникновения атомистики // А. В. Лебедев. – М. : Наука, 1989. – С. 138–149.

493. Харламов, И.Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Гардарики, 2005. – 516 с.

494. Хозяинов, Г. И. Акмеология физической культуры и спорта / Г. И. Хозяинов, Н. В. Кузьмина, Л. Е. Варфоломеева. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 208 с.

495. Хорев, А. В. Психологические механизмы повышения продуктивности словесно-смысловой памяти : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Анатолий Валентинович Хорев ; Новосибирский гос. пед. ун-т. – Новосибирск, 1995. – 26 с.

496. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. и авт. вв. статей проф. А. И. Пискунов – М. : Просвещение, 1971. – 560 с.

497. Хуторской, А.В. Компетентностный подход и методология дидактики. К 90-летию со дня рождения В. В. Краевского // *Вестник Института образования человека*. – 2016. №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://eidos-institute.ru>.

498. Хуторской, А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А.В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2004. – 541 с.
499. Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика / А. В. Хуторской. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.
500. Цупикова, Е. В. Основные направления методики развития мышления // Вестник Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии. – 2013. № 3. – С. 133–136.
501. Цыренов, В. Ц. Педагогические условия реализации модели инклюзивного образовательного пространства // Вектор науки ТГУ. – 2013 № 1(23), – С. 377–381.
502. Чванова, М. С., Липский, И. А. Методология информатизации системы непрерывной подготовки специалистов : монография. – М. : Тамбов, 2000. – 518 с.
503. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии : Книга 3 // Избранные труды : в 4 кн. / К. Д. Ушинский / Сост., авт. вступ. ст. Э. Д. Днепров. – М. : Дрофа, 2005 – 557 с.
504. Черняк, Ю.И. Системный анализ в управлении экономикой / Ю. И. Черняк. – М.: Экономика, 1975. – 191 с.
505. Чистякова, Г. Д. Понимание и усвоение знаний // Хрестоматия по педагогической психологии / Сост. А. И. Красило, А. П. Новгородцева. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – С. 93–105.
506. Шадриков, В. Д., Мазилев, В. А. Мышление, мысль, одарённость // Ярославский педагогический вестник. – 2018. № 6. – С. 212–228.
507. Шамова, Т. И. Современные средства оценивания результатов обучения в школе / Т. И. Шамова, С. Н. Белова, И. В. Ильина, Г. Н. Подчалимова, А. Н. Худин. – М. : Педагогическое общество России, 2008. – 192 с.



508. Шаповаленко, С. Г. Вопросы теорий и практики создания и использование систем средств обучения. – М. : Просвещение, 1973. – 122 с.
509. Шапоринский, С. А. Обучение и научное познание / С. А. Шапоринский. – М. : Педагогика, 1981. – 208 с.
510. Шарабайко, О. Г. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности специалиста: научный анализ понятия // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. Педагогика. – 2016. № 15. – С. 29–34.
511. Шаррельман, Г. Трудовая школа / Г. Шаррельман; Пер. с нем. С. С. Рашевской / Под ред. и с послесл. П. П. Блонского. – М. : Русский книжник, 1918. – 130 с.
512. Шеститко, И. В. О понятии рефлексии и условиях её формирования в младшем школьном возрасте / И. В. Шеститко // Адукацыя і выхаванне. – 2003. № 5. – С. 67–71.
513. Шило, Н. Г. Формирование системности знаний в процессе обучения / Н. Г. Шило. – Новосибирск : Изд-во ГЦРО, 2002. – 56 с.
514. Шилова, М. И. Учителю о воспитанности школьников / М. И. Шилова. – М. : Педагогика, 1992. – 144 с.
515. Шляхтун, П. П. Методика викладання соціально-гуманітарних дисциплін // П. П. Шляхтун. – К. : ВЦ «Академія», 2011. – 224 с.
516. Шмакова, Е. Г. Полнота усвоения процедурной информации / Е. Г. Шмакова // Вестник ЧГПУ. Педагогика и психология – 2010. № 1 – С. 211–219.
517. Штоф, В. А. Моделирование и философия / В. А. Штоф. – М. : Знание, 1986. – 304 с.
518. Щукина, Г. И. Формирование познавательных интересов учащихся на уроке / Г. И. Щукина // Советская педагогика. – 1957. №8. – С. 32–42.

519. Эльконин, Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. – М. : Знание, 1974. – 63 с.
520. Эффективность научных исследований : сборник статей / Пер. с фр. и англ. / Под общ. ред. Ю. М. Шейнина – М. : Прогресс, 1968. – 559 с.
521. Юдин, Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.
522. Юридическая педагогика / Под ред. В. Я. Кикотя, А. М. Столяренко. – М. : ЮНИТИ: Закон и право, 2004. – 895 с.
523. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1999. – 96 с.
524. Якиманская, И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе : монография / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 176 с.
525. Яковлев, Е. В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева // Челябинск : Изд-во РБИУ, 2010. – 217 с.
526. Якунин, В. А. Педагогическая психология / В. А. Якунин; Фонд «Международно-правовой экспертизы» – СПб. : Полиус, 1998. – 638 с.
527. Яценко, А. И. Целеполагание и идеалы / А. И. Яценко. – К. : Наукова думка, 1977. – 210 с.
528. Anderson, L. W. Rethinking Bloom's Taxonomy : Implications for testing and assessment. ED 435630. 1999.
529. Bloom, B. S. (Ed.). Taxonomy of educational objectives : The classification of educational goals : Handbook I, cognitive domain. New York : Longman. 1956.

530. Chemyr, I. A. Smart Text : Using Agents Supporting Personalized Reading Comprehension / I. A. Chemyr, M. A. Horney, L. Anderson-Inman // Personal Technologies. – 1998. – Vol. 2, N 3. – P. 152–161.

531. Cohen, N. J., Squire, L. R. Preserved learning and retention of pattern-analyzing skills in amnesia using perceptual learning // Cortex. – 1978. – N 17. – P. 273–278.

532. Haberlandt, K. Cognitive Psychology. 2 nd ed // Allyn & Bacon. – Needham Heights, MA, 1997. – 478 p.

533. Minsky, M. A framework for representing knowledge // Winston P. H. (Ed.) The psychology of computer vision. – New York, McGraw-Hill, 1975. – P. 34–52.

534. Newell, A. Unified Theories of Cognition // Harvard University Press. – Cambridge, Massachusetts, 1994. – 549 p.

535. Ryle, G. The concept of mind // Hutchinson. – London, 1949. – 217 p.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение А

#### Периодизация развития теорий познания и формирования социально-гуманитарных знаний

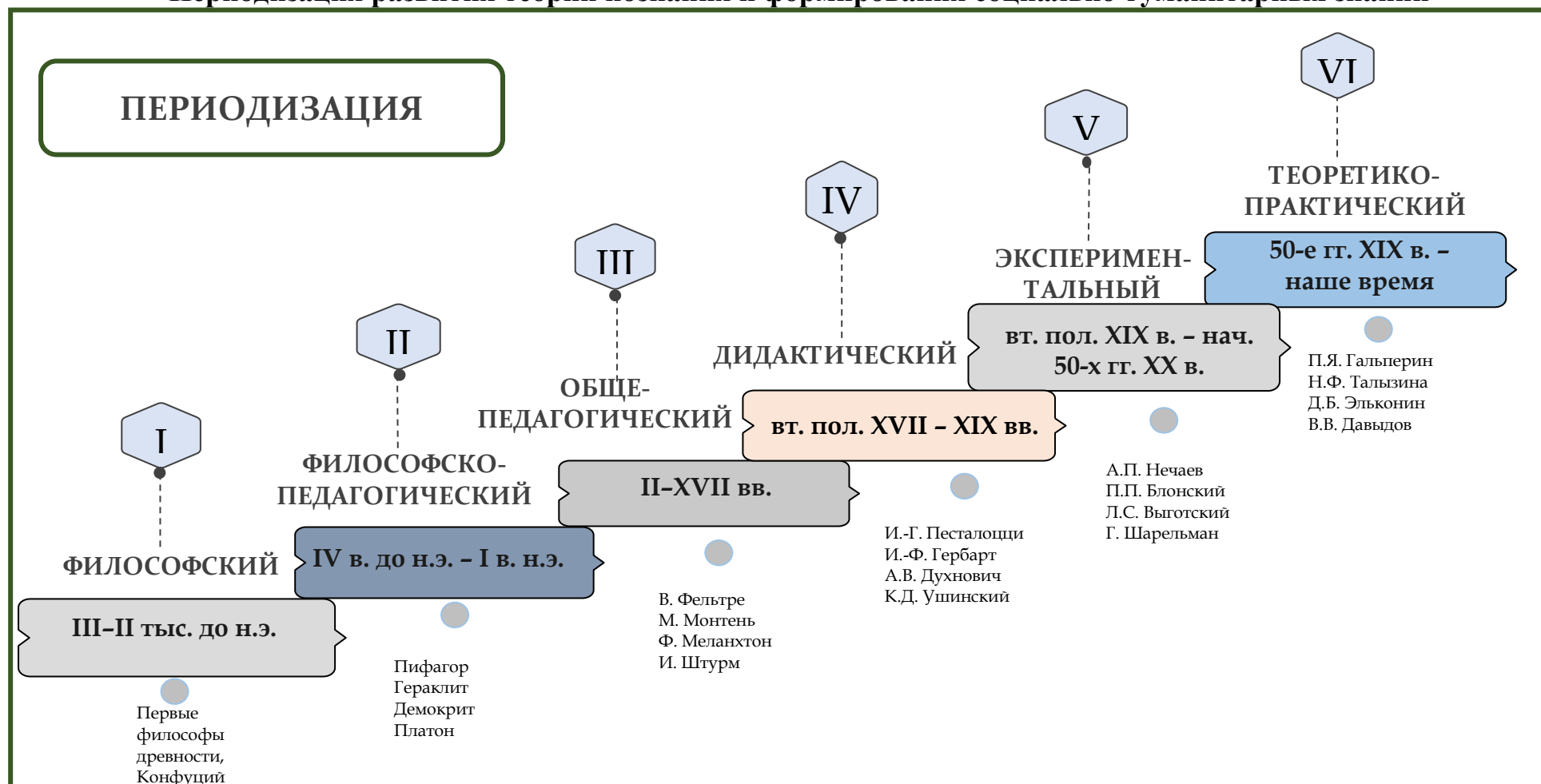


Рисунок А. 1 – Периодизация развития теорий познания и формирования социально-гуманитарных знаний

## Приложение Б

### Становление и развитие проблемы формирования социально-гуманитарных знаний

Таблица Б. 1 – Становление и развитие проблемы формирования социально-гуманитарных знаний

№ п/п	Наименование периода	Исторический период	Сущностные изменения	Ведущие исследователи
1	Философский период	III–II тыс. до н.э.	Зарождение философских представлений о процессе познания и формирования социально-гуманитарных знаний	Первые философы древности, Конфуций
2	Философско-педагогический период	IV в. до н.э. – I в. н.э.	Становление теории познания и формирования социально-гуманитарных знаний в философско-педагогических учениях	Пифагор, Гераклит, Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель
3	Общепедагогический (учебно-воспитательный) период	II–XVII вв.	Выделение педагогического направления в изучении проблемы организации познавательной деятельности, обогащение педагогических знаний и опыта по проблеме формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся	В. Фельтре, Ф Рабле, М. Монтень, Э. Роттердамский, М. Лютер, Ф. Меланхтон, И. Штурм
4	Дидактический период	вторая половина XVII – XIX вв.	Развитие теории познания на основе эмпирических исследований, целенаправленное построение процесса формирования социально-гуманитарных знаний в практике обучения	Я.-А. Коменский, И. Гизель, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.-Г. Песталоцци, А.В. Духнович, К.Д. Ушинский, И.-Ф. Герbart

## Окончание таблицы Б. 1

5	Экспериментальный период	вторая половина XIX в. – начало 50-х гг. XX в.	Обоснование в теории познания научно-теоретических подходов к проблеме организации познавательной деятельности, появление педагогических систем формирования социально-гуманитарных знаний	Э. Ф.В. Мейман, В.-А. Лай, А.П. Нечаев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, Г.Л.Ф. Шарельман, Дж. Дьюи, А. Феррьер, С. Френе
6	Теоретико-практический период	50-е гг. XIX в. – наше время	Совершенствование теории познания, поиск эффективных путей формирования социально-гуманитарных знаний	Б.-Ф. Скиннер, В. Оконь, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов

## Приложение В

### Методологические основы формирования социально-гуманитарных знаний

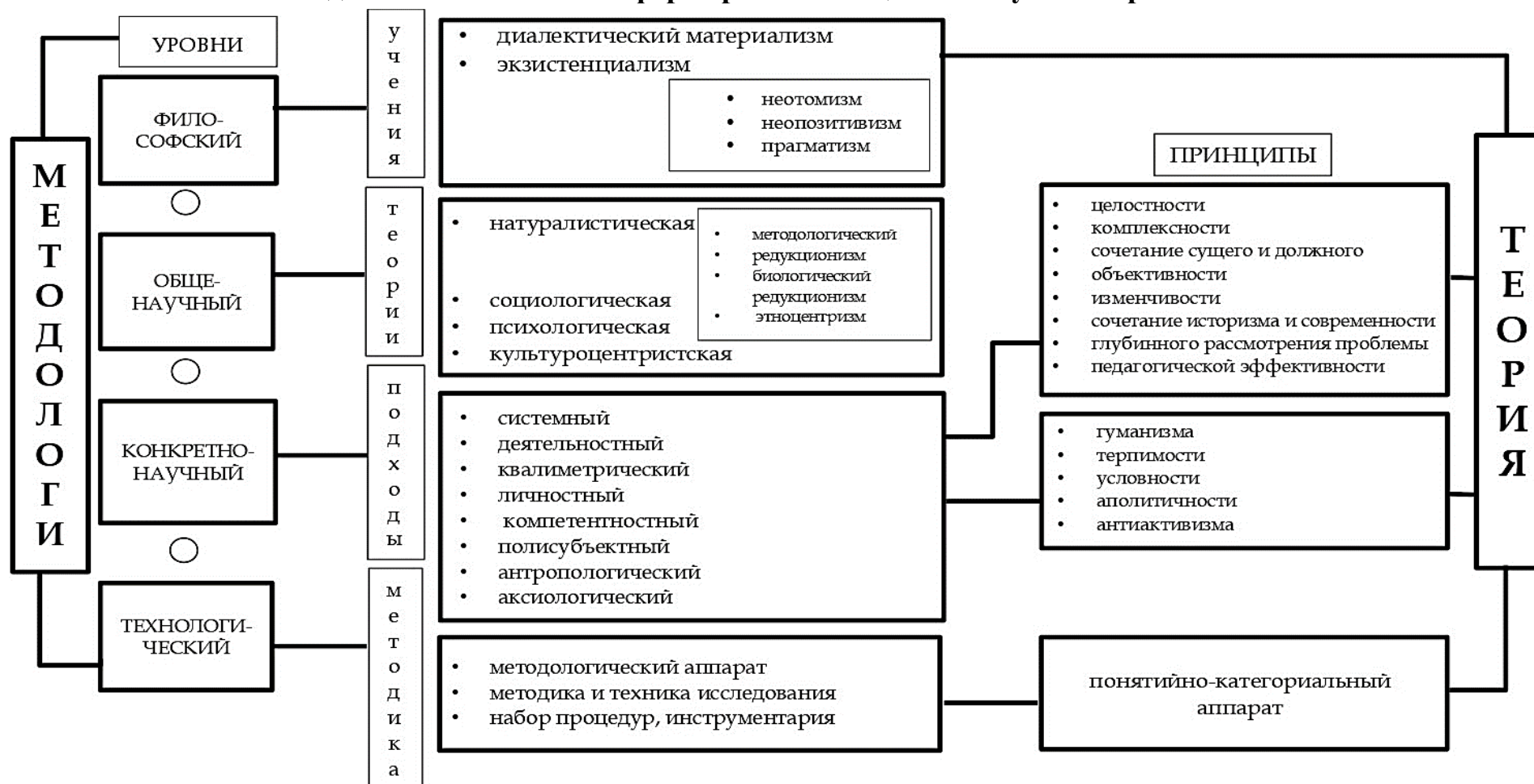


Рисунок В. 1 – Методологические основы формирования социально-гуманитарных знаний

## Приложение Г

### Система социально-гуманитарного образования

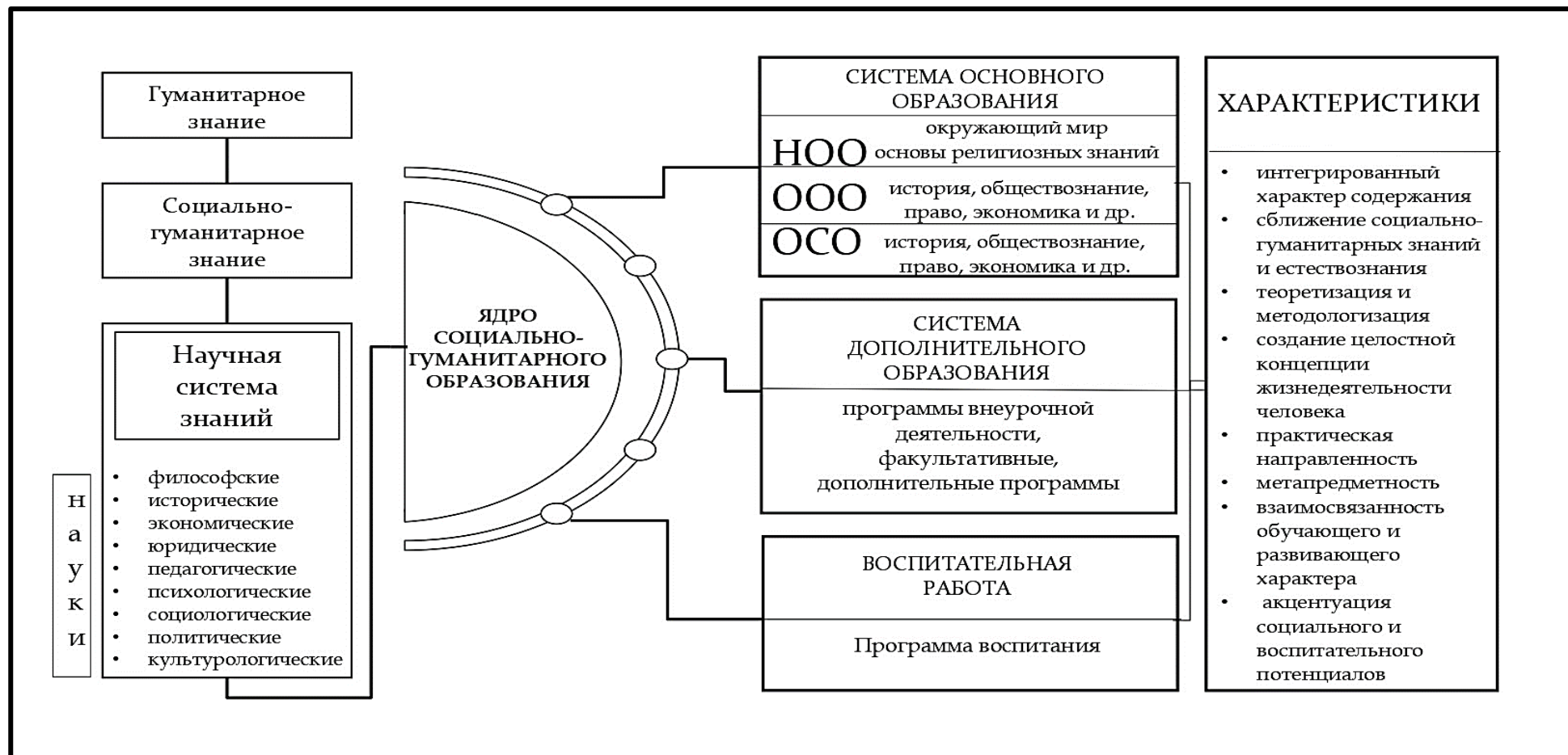


Рисунок Г. 1 – Система социально-гуманитарного образования



Приложение Д  
Структурно-функциональная модель процесса формирования знаний

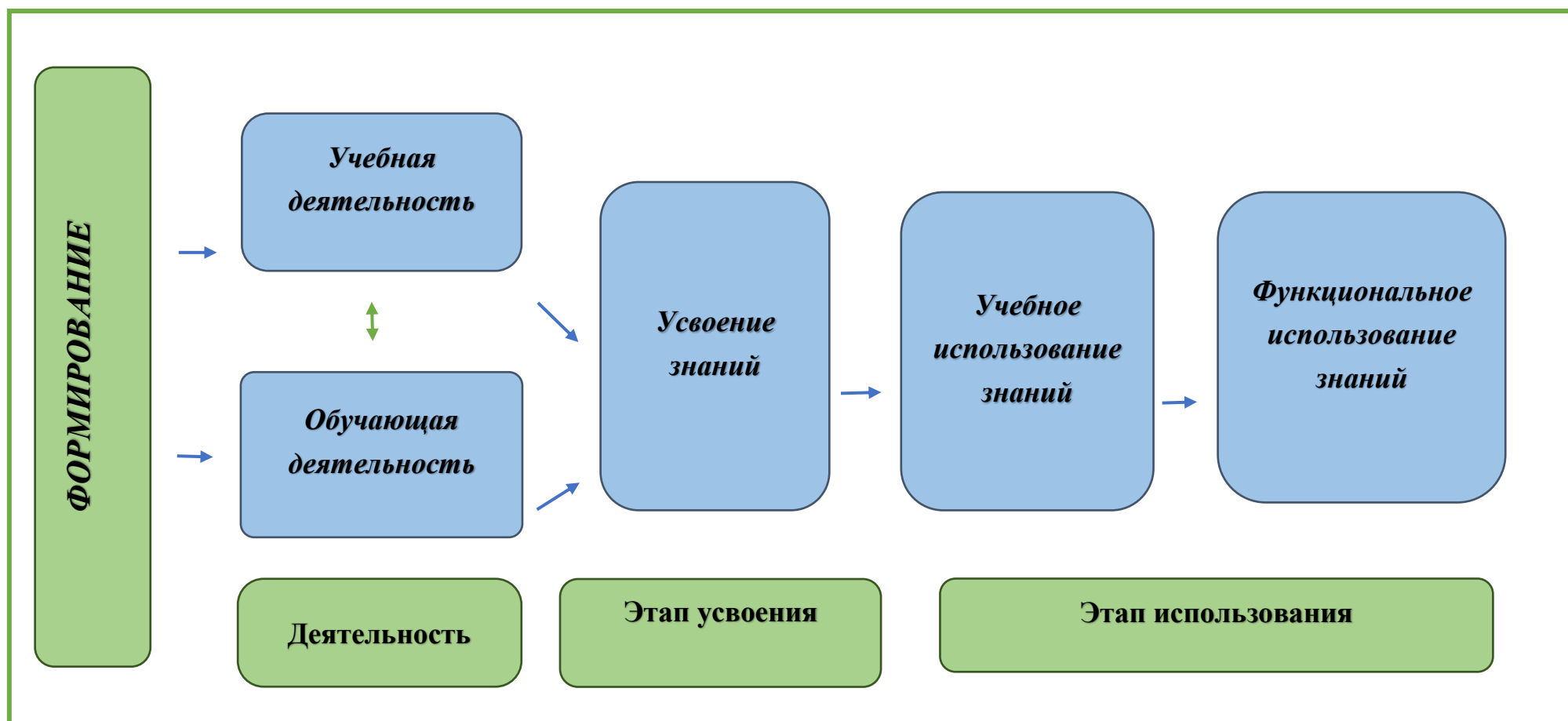
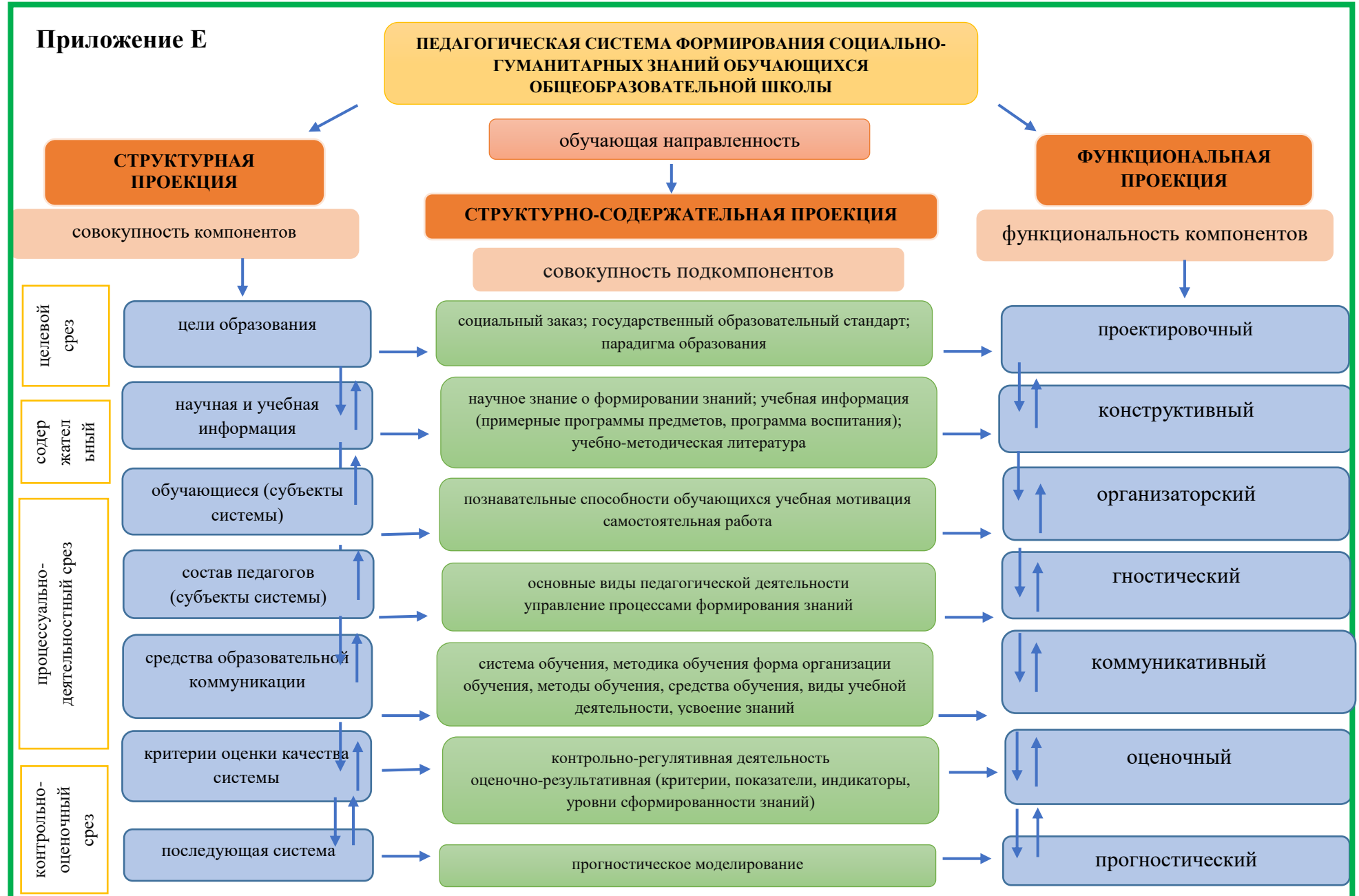


Рисунок Д. 1 – Структурно-функциональная модель процесса формирования знаний



**Приложение Ж**  
**Педагогические условия формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся**  
**общеобразовательной школы**



Рисунок Ж. 1 – Педагогические условия формирования социально-гуманитарных знаний

**Приложение И**  
**Факторы интенсификации процесса формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы**



Рисунок И. 1 – Факторы интенсификации процесса формирования социально-гуманитарных знаний

## Приложение К

### Критерии и показатели усвоения и формирования знаний в педагогической теории

Таблица К. 1 – Критерии и показатели усвоения и формирования знаний в педагогической теории

№ п/п	Критерий	Исследователи	Научно-теоретические основы	Обобщенно-универсальный показатель
1	Полнота знаний	И.С. Булатова Т.В.Гринева И.Г. Демиденко В.В. Краевский И.Я. Лернер Д.А. Рукосуева М.Н. Скаткин В.И. Снегурова	<ul style="list-style-type: none"> <li>– количество программных знаний об изучаемом объекте (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.В. Краевский);</li> <li>– качество знаний, отражающее их состав, количество; обеспечивается творческой деятельностью (И.С.Булатова);</li> <li>– один из показателей качества понимания учащимися изученного материала (Т.В. Гринева);</li> <li>– характеризуется количеством возможных и воображаемых в усваиваемом образе свойств и связей между ними (Д.А. Рукосуева);</li> <li>– проявляется на низком, среднем и высоком уровнях (Т.В. Гринева, Д.А. Рукосуева, В.И. Снегурова)</li> </ul>	определяется количеством всех знаний об изучаемом объекте, установленных программой
2	Глубина знаний	Т.В. Гринева И.Г. Демиденко В.В. Краевский И.Я. Лернер Д.А. Рукосуева М.Н. Скаткин	<ul style="list-style-type: none"> <li>– совокупность осознанных учащимися существенных связей между соотносимыми знаниями» (И.Я. Лернер);</li> <li>– характеризуется наличием в сознании учащегося внутрикурсовых, внутрипредметных и межпредметных связей; число осознанных существенных связей данного знания с другими, с ним соотносящимися (М.Н. Скаткин,</li> </ul>	характеризуется числом осознанных существенных связей формируемого знания с другими, с ним соотносящимися

## Продолжение таблицы К. 1

		В.И. Снегурова	<p>В.В. Краевский);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– характеристика качества понимания учащимися изучаемого материала (Т.В. Гринева);</li> <li>– отражает число существенных признаков понятия в их взаимосвязи (Н.Г. Демиденко);</li> <li>– проявляется на низком, среднем, высоком уровне (Т.В.Гринева, Д.А. Рукосуева, В.И. Снегурова)</li> </ul>	
3	Гибкость знаний	О.М. Абрамова И.С. Булатова И.Я. Лернер В.А. Крутеций	<ul style="list-style-type: none"> <li>– проявляется в готовности обучающегося самостоятельно находить способ применения знаний при изменении ситуации или разные способы решения одной и той же ситуации (И.Я. Лернер);</li> <li>– выражается в свободе мысли от сковывающего влияния закрепленных в прошлом опыте способов решения задач, в умении быстро менять свои действия при изменении обстановки, в способности переключения от одной умственной операции к другой (В.А. Крутеций);</li> <li>– качество, реализуемое только при творческом уровне усвоения, проявляющееся в быстром нахождении вариантов способа применения знаний в меняющейся ситуации (И.С. Булатова);</li> <li>– предполагает наличие оперативности знаний и приводит к оперативности, гибкость обусловлена осознанностью знаний (И.Я. Лернер);</li> <li>– проявляется на трёх уровнях: низком, среднем, высоком (О.М. Абрамова)</li> </ul>	<p>выявляется в быстроте нахождения способов их применения в различных ситуациях, в том числе крайне вариативных, в способности предложить несколько способов применения знаний для одной и той же ситуации</p>

## Продолжение таблицы К. 1

4	Конкретность и обобщённость знаний	И.С. Булатова В.В. Краевский М.Н. Скаткин	<ul style="list-style-type: none"> <li>– проявляется в раскрытии конкретных проявлений обобщённого знания и способности подводить конкретные знания под обобщённые, обеспечивается фактами и образными представлениями (В.В. Краевский, М.Н. Скаткин);</li> <li>– связана с процессом познания и хранения знаний, имеет конкретную основу, не всегда осознаётся и функционирует интуитивно, формируется посредством индуктивных или дедуктивных методов (И.С. Булатова)</li> </ul>	выявляется в раскрытии конкретных проявлений обобщённого знания и способности подводить конкретные знания под обобщённые
5	Свёрнутость знаний	И.С. Булатова В.В. Краевский И.Я. Лернер М.Н. Скаткин	<ul style="list-style-type: none"> <li>– свёрнутость – это способность личности выразить знания компактно, демонстрируя видимый результат уплотнения некоторой совокупности знания (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин);</li> <li>– подразумевает раскрытие системы шагов, которая ведёт к сжатию, свёртыванию знаний; является необходимым качеством, которое приобретается в процессе многовариантного применения знаний (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.В. Краевский);</li> <li>– является важным инструментом познания и приобретается в процессе многократного применения знаний, проявляется в уплотнённом их выражении (И.С. Булатова)</li> </ul>	состоит в способности обучающегося выразить знание компактно, но так, чтобы оно представляло видимый результат уплотнения некоторой совокупности знаний
6	Развёрнутость знаний	И.Я. Лернер	– развёрнутость знаний – одно из условий осознания элементов объекта усвоения, проявляется как готовность представить сжатую мысль как цепь или цепи	состоит в способности обучающегося разворачивать знания путём представления

## Продолжение таблицы К. 1

			взаимосвязанных суждений, обосновывающих свёрнутую мысль (И.Я. Лернер)	элементов знания, ранее свёрнутых, либо ранее изученных и логически связанных с ними
7	Систематичность знаний	И.Г. Демиденко И.Я. Лернер	<ul style="list-style-type: none"> <li>– осознание состава определённой совокупности знаний, иерархии их и последовательности, т. е. осознание одних знаний как базовых для других (И.Я. Лернер);</li> <li>– определение иерархии понятий в их последовательности и взаимосвязи (Н.Г. Демиденко)</li> </ul>	характеризуется осознанием состава некоторой совокупности знаний, их иерархии и последовательности, то есть осознание одних знаний как базовых для других, но при определённом, заданном угле зрения на эту совокупность
8	Системность знаний	Д.А. Баннов Т.А. Иванова Л.Я. Зорина В.В. Краевский И.Я. Лернер М.Н. Скаткин	<ul style="list-style-type: none"> <li>– характеризует наличие в сознании ученика структурных связей или связей строения знаний внутри научной теории (Л.Я. Зорина);</li> <li>– предполагает инвариантность роли того или иного знания, предполагает в сознании ученика объёмных связей между элементами знаний (понятиями и суждениями), обеспечивающих целостность знаний, адекватных научной теории (И.Я. Лернер);</li> <li>– совокупность знаний в сознании, структура которой соответствует структуре научной теории» (М.Н. Скаткин, В.В. Краевский);</li> <li>– узловое качество знаний, формирование которого влияет на другие его качества (Д.А. Баннов, Т.А. Иванова)</li> </ul>	характеризует инвариантность роли того или иного знания, предполагает в сознании обучающегося объёмных связей между элементами знаний (понятиями и суждениями), обеспечивающих целостность знаний, адекватных научной теории



## Продолжение таблицы К. 1

9	Осознанность знаний	И.С. Булатова Е.Ю. Васюкова П.Я. Гальперин И.Г. Демиденко В.В. Краевский Б.Б. Молоткова М.Н. Скаткин В.И. Снегурова	<ul style="list-style-type: none"> <li>— характеристика учебных действий (П.Я. Гальперин);</li> <li>— проявляется в понимании связей и путей получения знаний, в умении их доказывать, в понимании принципа действия связей и механизма их становления (М.Н. Скаткин, В.В. Краевский);</li> <li>— относится осознанность как к определённым видам знаний, так и к элементам содержания образования (И.С. Булатова)</li> <li>— главная характеристика качеств знаний обучающихся, обладает смысловой обусловленностью (Е.Ю.Васюкова);</li> <li>— проявляется в умении обучающегося перегруппировывать и преобразовывать материал, творчески применять знания (Н.Г. Демиденко);</li> <li>— формируется при наличии глубины и систематичности знаний, формой проявления осознанности служат такие пары качеств как обобщённость и конкретность, свёрнутость и развернутость (Е.Ю.Васюкова);</li> <li>— определяется на основе трёх уровней: первый, второй третий (Б.Б. Молоткова, В.И. Снегурова)</li> </ul>	выражается в понимании знаний, их связей и путей их получения, в умении их доказывать, в понимании принципа действия связей и механизма их становления
10	Прочность знаний	В.П. Беспалько И.С.Булатова И.А. Зимняя Д.П. Клейносов И.Я. Лернер М.Н. Скаткин	<ul style="list-style-type: none"> <li>— длительность сохранения в памяти образов усвоенной деятельности от окончания обучения до момента их воспроизведения с показателями качества (В.П. Беспалько);</li> <li>— определяется независимостью использования усвоенных знаний и выработанных умений от времени, различия</li> </ul>	означает длительность сохранения изучаемых знаний в памяти и воспроизводимость их в случае необходимости

## Продолжение таблицы К. 1

		Т.И. Шамова Н.Г. Шило	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ситуаций и условий их применения» (И.А. Зимняя);</li> <li>– состоит в устойчивой фиксации в памяти учащихся системы существенных знаний и способов их применения» (И.Я.Лернер, М.Н. Скаткин);</li> <li>– представляет собой целостную совокупность осознанности, развёрнутости и свёрнутости (Т.И. Шамова, Н.Г. Шило);</li> <li>– длительная сохраняемость знаний (И.С.Булатова);</li> <li>– устойчивая фиксация изучаемого материала и способности практического применения полученных знаний или способность обоснованно вывести необходимые знания, опираясь на уже имеющиеся сведения (Д.П. Клейносов);</li> <li>– достижение прочности знаний реализуется формированием систематичности, оперативности, системности, осознанности знаний (И.А. Зимняя, Д.П. Клейносов)</li> </ul>	
11	Оперативность знаний	И.Я. Лернер	– качество, характеризуемое числом ситуаций, в которых ученик может заведомо применить то или иное знание, или числом способов, которыми он может это знание применить; характеризует готовность применять знания (И.Я. Лернер)	предусматривает готовность и умения обучающегося применять сформированные знания в сходных и вариативных ситуациях
12	Действенность знаний	З.И. Калмыкова	– характеризует результаты применения знаний в новой для учащихся учебной ситуации, существенно зависит от меры осознания (З.И. Калмыкова)	выявляется в умении обучающегося свободно оперировать знаниями,

## Окончание таблицы К. 1

				самостоятельно ставить и решать задачи, выделить все признаки понятия и связи друг с другом, творчески применить описание явлений, законов
13	Применение знаний	В.В.Давыдов Т.А. Ильина А.М. Столяренко М.Н. Фицула	<ul style="list-style-type: none"> <li>– по отношению к познанию выражается, с одной стороны, в том, что практика выступает основой, источником знаний, и, с другой стороны, в том, что она является и средством проверки истинности знаний, критерием истинности, любой акт практики всегда является средством проверки истинности имеющихся знаний, и источник получения новых знаний (В.В.Давыдов);</li> <li>– применение знаний одновременно и процесс их совершенствования: проверки правильности, уточнения, исправления, конкретизации, обогащения, расширения, закрепления (А.М. Столяренко);</li> <li>– процесс усвоения знаний только тогда будет полным и завершённым, если ученик будет знать, как применять эти знания на практике, и научится их применять, выработав соответствующие умения и навыки (Т.А. Ильина);</li> <li>– демонстрирует овладение умением использовать в конкретной практической деятельности усвоенный абстрактный учебный материал (М.Н. Фицула)</li> </ul>	проявляется в способности применять полученные знания при решении задач не только учебного, но и жизненного характера

**Приложение Л**  
**Критерии и их показатели и индикаторы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы**

Таблица Л. 1 – Критерии и их показатели и индикаторы формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы

№ п/п	Критерий	Обобщённо-универсальный показатель	Индикаторы
1	Полнота знаний	определяется количеством всех знаний об изучаемом объекте, установленных программой	<p>Обучающийся:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– демонстрирует глубину, оперативность, системность, систематичность, развёрнутость знаний;</li> <li>– обладает конкретной (установленной программой) совокупностью знаний;</li> <li>– воспроизводит факты, числа, понятия, определения, нормы, правила, текстовые блоки, стихи, таблицы и т. п., установленные программой;</li> <li>– даёт ответы на вопросы в формулировке «я знаю, что ...»;</li> <li>– устанавливает связи между изучаемыми фактами, явлениями, процессами;</li> <li>– определяет существенные и несущественные факты;</li> <li>– различает существенные и несущественные явления, процессы или их классы и связи между ними;</li> <li>– оперирует одними знаниями в отрыве от других;</li> <li>– анализирует, синтезирует изучаемые знания;</li> <li>– самостоятельно устанавливает связи внутри изученных знаний;</li> <li>– понимает структуру знаний;</li> <li>– соотносит и понимает основу классификации изучаемых знаний;</li> <li>– выполняет задания на распознавание, понимание, достраивание, установление ассоциаций, упорядочение, различение, раскрытие, отношений, определение, контроль;</li> </ul>

Продолжение таблицы Л. 1

			приходит к полноте знаний посредством познавательной деятельности объяснительно-иллюстративного, репродуктивного характера
2	Глубина знаний	характеризуется числом осознанных существенных связей формируемого знания с другими, с ним соотносящимися	<p>Обучающийся:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— демонстрирует полноту знаний;</li> <li>— интерпретирует знания (воспроизводит своими словами);</li> <li>— представляет знания в различных формах: вербальной, математической, графической и др.;</li> <li>— владеет совокупностью осознанных существенных связей между соотносимыми знаниями;</li> <li>— систематизирует известные связи, в том числе разрозненные внутри изучаемых знаний;</li> <li>— ведёт поступательное продолжение мыслительной деятельности по установлению существенности связей внутри изучаемых знаний;</li> <li>— выполняет задание распознавание, понимание, выявление свойств, идентификацию, построение объектов, достраивание, аргументирование, классификацию, сопоставление, раскрытие отношений, рассуждение, контроль;</li> <li>— приходит к глубине знаний посредством познавательной деятельности объяснительно-иллюстративного, репродуктивного, частично-поискового характера</li> </ul>
3	Гибкость знаний	выявляется в быстроте нахождения способов их применения в различных ситуациях, в том числе крайне вариативных, в способности предложить несколько способов применения	<p>Обучающийся:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— демонстрирует оперативность знания;</li> <li>— быстро ориентируется в новых учебных условиях;</li> <li>— рассматривает один и тот же факт, явление, процесс с разных точек зрения;</li> <li>— видит новое в известном, уже изученном;</li> <li>— находит способ или различные способы использования знаний в одной и той же ситуации;</li> <li>— находит способ использования знаний при изменении ситуации;</li> <li>— находит нужные в данный момент знания о способе деятельности, преобразовать его для предъявленного случая;</li> <li>— создаёт новый способ деятельности для изучения знаний;</li> </ul>

## Продолжение таблицы Л. 1

		знаний для одной и той же ситуации	<ul style="list-style-type: none"> <li>– выполняет задание на объяснение, схематизацию, ассоциацию, переключение с одного способа деятельности на другой, на логическое мышление, нестандартное применение знаний, варьирование способов учебной деятельности;</li> <li>– выполняет задания на установление ассоциаций, сопоставление, выяснение функционального значения, интеллектуализацию, раскрытие отношений, рассуждение, интерпретацию, выявление причинно-следственных связей, аргументирование;</li> </ul> <p>приходит к гибкости знаний посредством познавательной деятельности проблемного, частично-поискового характера</p>
4	Конкретность и обобщённость знаний	выявляется в раскрытии конкретных проявлений обобщённого знания и способности подводить конкретные знания под обобщённые	<p>Обучающийся:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– демонстрирует систематичность знаний;</li> <li>– владеет конкретными знаниями;</li> <li>– обобщает, не имея при этом никакой дополнительной информации;</li> <li>– подводит конкретное знание под обобщённое;</li> <li>– обладает разными видами обобщающих приёмов;</li> <li>– умеет ассоциировать аналогичные связи внутри изучаемых знаний;</li> <li>– приходит к конкретности знаний посредством познавательной деятельности репродуктивного характера;</li> <li>– выполняет задание на повторение, поиск, отбор, аналогию, абстрагирование, анализ, объединение, упорядочение, сопоставление, сравнение, структурирование, систематизацию обобщение;</li> <li>– приходит к обобщённости знаний посредством познавательной деятельности проблемного, частично-поискового характера</li> </ul>
5	Свёрнутость знаний	состоит в способности обучающегося выразить знание компактно, но так, чтобы оно	<p>Обучающийся:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– демонстрирует обобщённость, конкретность, оперативность знаний;</li> <li>– разграничивает существенные факты, явления, процессы и несущественные;</li> <li>– свертывает несущественные знания, аккумулирует существенные;</li> <li>– выражает знание компактно, посредством уплотнения некоторой совокупности знаний;</li> <li>– свертывает знания, делая обобщающие выводы;</li> </ul>

## Продолжение таблицы Л. 1

		представляло видимый результат уплотнения некоторой совокупности знаний	<ul style="list-style-type: none"> <li>– демонстрирует способность применять знания в решении теоретических задач;</li> <li>– применяет для развёртывания анализ, синтез, сравнение;</li> <li>– раскрывает систему шагов, ведущую к свёртыванию знаний;</li> <li>– выполняет задание на поиск, отбор, синтезирование, идентификацию, ассоциацию, сопоставление, сериацию, структурирование, группировку, объединение;</li> <li>– приходит к свёрнутости знаний посредством познавательной деятельности репродуктивного, проблемного характера</li> </ul>
6	Развёрнутость знаний	состоит в способности обучающегося разворачивать знания путём представления элементов знания, ранее свёрнутых, либо ранее изученных и логически связанных с ними	<p>Обучающийся:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– демонстрирует конкретность, полноту, глубину знаний;</li> <li>– разграничивает существенные факты, явления, процессы и несущественные;</li> <li>– развёртывает знания на основе видения внутренних связей;</li> <li>– наполняет развёртываемое знание конкретным содержанием;</li> <li>– разбивает конкретное знание на отдельные элементы;</li> <li>– применяет для развёртывания анализ, сравнение;</li> <li>– соотносит (классифицирует) знания по совокупности признаков;</li> <li>– раскрывает систему шагов, ведущую разворачиванию знаний;</li> <li>– выполняет задание на различение, анализ, распределение, поиск, отбор, идентификацию, сопоставление, сериацию, структурирование;</li> <li>– приходит к развёрнутости знаний посредством познавательной деятельности репродуктивного, проблемного характера</li> </ul>
7	Систематичность знаний	характеризуется осознанием состава некоторой совокупности знаний, их иерархии и последовательности, то	<p>Обучающийся:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– демонстрирует конкретность, полноту, глубину знаний;</li> <li>– разграничивает существенные факты, явления, процессы и несущественные;</li> <li>– систематизирует знания, как по образцу, так и в новом построении (новой систематике);</li> <li>– выстраивает в последовательные ряды факты, явления, процессы и связи между ними;</li> <li>– понимает, что в разных структурах знаний, в одном случае знание может быть базовым, а в других – производным;</li> </ul>

## Продолжение таблицы Л. 1

		<p>есть осознание одних знаний как базовых для других, но при определённом, заданном угле зрения на эту совокупность</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— раскрывает систему шагов, ведущую к систематичности знаний;</li> <li>— устанавливает новые связи, между изучаемыми знаниями, между изученными и новыми знаниями;</li> <li>— выполняет задания на повторение, сравнение, классификацию, систематизацию, сопоставление, сериацию, выявление причинно-следственных связей, установление ассоциаций;</li> <li>— приходит к систематичности знаний посредством познавательной деятельности репродуктивного, проблемного, частично-поискового характера</li> </ul>
8	Системность знаний	<p>характеризует инвариантность роли того или иного знания, предполагает в сознании обучающегося объёмных связей между элементами знаний (понятиями и суждениями), обеспечивающих целостность знаний, адекватных научной теории</p>	<p>Обучающийся:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— демонстрирует полноту, глубину, конкретность, осознанность, обобщённость знаний;</li> <li>— владеет знаниями о знаниях (теории, законы);</li> <li>— владеет научным языком (научными формулировками);</li> <li>— формулирует закон, определение, научное положение;</li> <li>— выводит правило, закон;</li> <li>— понимает, что в системе знаний является основным, что следствием, что приложением;</li> <li>— определяет место знаний в структуре научной теории;</li> <li>— знает алгоритм (схему) анализа научной теории и её элементов;</li> <li>— умеет широко интерпретировать и конструировать знания, пересказывая разными способами;</li> <li>— дополняет в самостоятельной деятельности изучаемые знания;</li> <li>— выполняет задания на анализ, классификацию, оценивание, объединение, схематизацию, обоснование, обобщение, структурирование, систематизацию, структурирование, обоснование, формирование гипотезы, выяснение значений и смыслов;</li> <li>— приходит к системности знаний посредством познавательной деятельности проблемного, частично-поискового, исследовательского характера</li> </ul>
9	Осознанность знаний	<p>выражается в понимании знаний, их</p>	<p>Обучающийся:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— демонстрирует глубину, оперативность, систематичность, гибкость, обобщённость, конкретность знаний;</li> </ul>



## Продолжение таблицы Л. 1

		связей и путей их получения, в умении их доказывать, в понимании принципа действия связей и механизма их становления	<ul style="list-style-type: none"> <li>– понимает основания изучаемых знаний (их доказательность);</li> <li>– постигает связи, имеющиеся внутри изучаемых знаний;</li> <li>– различает существенные и несущественные связи;</li> <li>– умеет доказывать истинность знаний;</li> <li>– знает и владеет принципом действия связей и механизма их становления внутри изучаемых знаний;</li> <li>– понимает пути получения знаний;</li> <li>– знает способы получения знаний;</li> <li>– знает способы применения знаний;</li> <li>– проводит группировку и систематизацию знаний при ответе на вопросы;</li> <li>– самостоятельно применяет всю совокупности знаний в стандартных ситуациях по образцу;</li> <li>– самостоятельно применяет всю совокупности знаний в нестандартных ситуациях, предполагающих творческую деятельность;</li> <li>– выполняет задания на установление ассоциаций, группировку, перегруппировку, систематизацию, преобразование, интеллектуализацию, раскрытие отношений, рассуждение, умозаключение, обоснование, моделирование, выяснение функционального значения, доказательство;</li> <li>– выполняет задания на объяснение, абстрагирование, схематизацию, оценивание, моделирование, обоснование, систематизацию, прогнозирование, самопроверку, формирование гипотезы;</li> <li>– приходит к осознанности знаний посредством познавательной деятельности проблемного, частично-поискового характера</li> </ul>
10	Прочность знаний	означает длительность сохранения изучаемых знаний в памяти и воспроизводимость их	<p>Обучающийся:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– демонстрирует осознанность, оперативность, системность, систематичность знаний;</li> <li>– фиксирует в памяти систему существенных знаний и способов их применения;</li> <li>– готов воспроизвести необходимые знания, основываясь на других опорных знаниях;</li> <li>– демонстрирует положительное эмоциональное отношение к знаниям;</li> </ul>

## Продолжение таблицы Л. 1

		в случае необходимости	<ul style="list-style-type: none"> <li>– работает над сохранением знаний;</li> <li>– готов с помощью одних знаний выводить или восстанавливать другие знания;</li> <li>– выполняет задания на повторение, группировку, сопоставление, анализ, синтез, сравнение, классификацию, обобщение, систематизацию, перекодирование, интерпретацию, определение, доказательство, умозаключение, контроль, выяснение значений и смыслов;</li> </ul> <p>приходит к осознанности знаний посредством познавательной деятельности репродуктивного, проблемного, частично-поискового характера</p>
11	Оперативность знаний	предусматривает готовность и умения обучающегося применять сформированные знания в сходных и вариативных ситуациях	<p>Обучающийся:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– демонстрирует гибкость, полноту, глубину, обобщённость знаний;</li> <li>– даёт ответы на вопросы в формулировке «я знаю, как...»;</li> <li>– проводит самоанализ знания, подбирая методы предстоящей работы;</li> <li>– осваивает умения и навыки, используемые в работе теоретического характера, в комплексе со знаниями;</li> <li>– использует знания по образцу, в знакомых ситуациях теоретического характера;</li> <li>– обладает умениями, навыками для проведения работы теоретического характера;</li> <li>– владеет способами применения знаний в работе теоретического характера;</li> <li>– выполняет задания на структурирование, схематизацию, самопроверку, целеполагание, планирование, доказательство, проведение мысленных экспериментов;</li> <li>– приходит к оперативности знаний посредством познавательной деятельности репродуктивного, проблемного, частично-поискового характера</li> </ul>
12	Действенность знаний	выявляется в умении обучающегося свободно оперировать знаниями, самостоятельно ставить и решать	<p>Обучающийся:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– демонстрирует гибкость, полноту, глубину, обобщённость знаний;</li> <li>– усваивает знания, умения и навыки в их комплексе;</li> <li>– применяет знания по образцу, в знакомых ситуациях;</li> <li>– использует знания, умения и навыки в работе теоретического и практического характера;</li> <li>– производит поиск, отбор и привлечение знаний для познания и учебной работы</li> </ul>

## Продолжение таблицы Л. 1

		задачи, выделить признаки используемых знаний в учебных ситуациях	<ul style="list-style-type: none"> <li>— теоретического характера;</li> <li>— делает новые умозаключения, собственные выводы о связях с другими знаниями, месте и способах использования знаний;</li> <li>— выполняет задания на моделирование, схематизацию, проведение экспериментов, опытов, выполнение учебно-практических работ, планирование, самоконтроль, принятие решения;</li> </ul> <p>приходит к действительности знаний посредством познавательной деятельности проблемного, частично-поискового, исследовательского характера</p>
13	Применяемость знаний	проявляется в способности применять полученные знания при решении задач учебного и неучебного (жизненного) характера	<p>Обучающийся:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— демонстрирует прочность знаний;</li> <li>— усваивает знания, умения и навыки в их комплексе в ходе практического обучения;</li> <li>— использует знания, умения и навыки в работе практического характера;</li> <li>— познает новые способы деятельности или комбинации уже известных;</li> <li>— может подтвердить или получить новые знания в процессе практической деятельности;</li> <li>— выполняет задания на планирование, принятие решения, перекодирование, проведение экспериментов, опытов, выполнение практической деятельности преимущественно в учебных ситуациях, имеет первичную готовность к применению в жизненных ситуациях;</li> <li>— применение знаний проводит посредством познавательной деятельности проблемного, частично-поискового, исследовательского характера</li> </ul>
14	Продуцируемость знаний	проявляется в личном и самостоятельном преобразовании, добывании знаний на основе имеющихся, генерировании новых идей при решении	<p>Обучающийся:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— демонстрирует прочность знаний;</li> <li>— усваивает знания, умения и навыки в их комплексе в ходе самостоятельного практического обучения;</li> <li>— самостоятельно преобразует знания в удобные формы применения;</li> <li>— трансформирует знания в практические результаты учебной работы;</li> <li>— применяет знания для добывания новых знаний учебного и неучебного характера;</li> <li>— применяет знания для получения новых идей;</li> </ul>

## Окончание таблицы Л. 1

		учебных и неучебных (жизненных) задач	<ul style="list-style-type: none"> <li>— выводит теоретические положения на уровне предметного знания;</li> <li>— самостоятельно освоенные знания проверяет практически как в учебных ситуациях, так и неучебных (жизненных);</li> <li>— применение знаний проводит посредством познавательной деятельности проблемного, частично-поискового, исследовательского характера</li> </ul>
15	Творческая активность в применении знаний	проявляется в личной и самостоятельной постановке задач по переносу освоенных знаний из одной предметно-научной области в другую, из учебных ситуаций в неучебные (жизненные, нетипичные), поиск новых неординарных решений и способов действий	<p>Обучающийся:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— демонстрирует прочность знаний;</li> <li>— усваивает знания, умения и навыки в их комплексе в ходе самостоятельного практического обучения;</li> <li>— самостоятельно преобразует знания в удобные формы применения;</li> <li>— трансформирует знания в практические результаты учебной и неучебной работы;</li> <li>— осуществляет поиск новых неординарных способов решений и действий;</li> <li>— практикует перенос освоенных знаний из одного предмета в другие;</li> <li>— применяет умения, навыки, способы деятельности, освоенные в процессе изучения других предметов;</li> <li>— применяет знания для получения новых идей междисциплинарного характера;</li> <li>— самостоятельно освоенные знания проверяет практически в неучебных (жизненных) ситуациях;</li> <li>— применение знаний проводит посредством познавательной деятельности проблемного, частично-поискового, исследовательского характера</li> </ul>

## Приложение М

### Параметры и перевод в количественные оценки индикаторов и показателей формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся

Таблица М. 1 – Параметры и перевод в количественные оценки индикаторов и показателей формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся

№ п/п	Критерий	Обобщённо-универсальный показатель	Перевод качественных характеристик в количественные оценки	
1	Полнота знаний	определяется количеством всех знаний об изучаемом объекте, установленных программой	Обучающийся: демонстрирует глубину, оперативность, системность, систематичность, развёрнутость знаний	2
			обладает конкретной (установленной программой) совокупностью знаний	1
			воспроизводит факты, числа, понятия, определения, нормы, правила, текстовые блоки, стихи, таблицы и т. п., установленные программой	1
			даёт ответы на вопросы в формулировке «я знаю, что ...»	1
			устанавливает связи между изучаемыми фактами, явлениями, процессами;	2
			определяет существенные и несущественные факты;	2
			различает существенные и несущественные явления, процессы или их классы и связи между ними	2
			оперирует одними знаниями в отрыве от других	2
			анализирует, синтезирует изучаемые знания	2
			самостоятельно устанавливает связи внутри изученных знаний	2
			понимает структуру знаний	2
			соотносит и понимает основу классификации изучаемых знаний	3
			выполняет задания на распознавание, понимание, достраивание, установление ассоциаций, упорядочение, различение, раскрытие, отношений, определение, контроль	3
приходит к полноте знаний посредством познавательной деятельности объяснительно-иллюстративного, репродуктивного характера	2			

<i>Продолжение таблицы М. 1</i>				
2	Глубина знаний	характеризуется числом осознанных существенных связей формируемого знания с другими, с ним соотносящимися	Обучающийся: демонстрирует полноту знаний	2
			интерпретирует знания (воспроизводит своими словами)	1
			представляет знания в различных формах: вербальной, математической, графической	2
			владеет совокупностью осознанных существенных связей между соотносимыми знаниями	2
			систематизирует известные связи, в том числе разрозненные внутри изучаемых знаний	2
			ведёт поступательное продолжение мыслительной деятельности по установлению существенности связей внутри изучаемых знаний	3
			выполняет задание распознавание, понимание, выявление свойств, идентификацию, построение объектов, достраивание, аргументирование, классификацию, сопоставление, раскрытие отношений, рассуждение, контроль	3
			приходит к глубине знаний посредством познавательной деятельности объяснительно-иллюстративного, репродуктивного, частично-поискового характера	2
3	Гибкость знаний	выявляется в скорости нахождения способов их применения в различных ситуациях, в том числе крайне вариативных, в способности предложить несколько способов применения знаний для одной и той же ситуации	Обучающийся: демонстрирует оперативность знания	2
			быстро ориентируется в новых учебных условиях	1
			рассматривает один и тот же факт, явление, процесс с разных точек зрения	2
			видит новое в известном, уже изученном	2
			находит способ или различные способы использования знаний в одной и той же ситуации	3
			находит способ использования знаний при изменении ситуации	3
			находит нужные в данный момент знания о способе деятельности, преобразовать его для предъявленного случая	3
			создаёт новый способ деятельности для изучения знаний	3
			выполняет задание на объяснение, схематизацию, ассоциацию, переключение с одного способа деятельности на другой, на логическое мышление, нестандартное применение знаний, варьирование способов учебной деятельности	3
			выполняет задания на установление ассоциаций, сопоставление, выяснение функционального значения, интеллектуализацию, раскрытие отношений, рассуждение,	3

			интерпретацию, выявление причинно-следственных связей, аргументирование	
			приходит к гибкости знаний посредством познавательной деятельности проблемного, частично-поискового характера	3
4	Конкретность и обобщённость знаний	выявляется в раскрытии конкретных проявлений обобщённого знания и способности подводить конкретные знания под обобщённые	Обучающийся: демонстрирует систематичность знаний	2
			владеет конкретными знаниями	1
			обобщает, не имея при этом никакой дополнительной информации	2
			подводит конкретное знание под обобщённое	2
			обладает разными видами обобщающих приёмов	2
			умеет ассоциировать аналогичные связи внутри изучаемых знаний	2
			приходит к конкретности знаний посредством познавательной деятельности репродуктивного характера	3
			выполняет задание на повторение, поиск, отбор, аналогию, абстрагирование, анализ, объединение, упорядочение, сопоставление, сравнение, структурирование, систематизацию обобщение	3
			приходит к обобщённости знаний посредством познавательной деятельности проблемного, частично-поискового характера	3
5	Свёрнутость знаний	состоит в способности обучающегося выразить знание компактно, но так, чтобы оно представляло видимый результат уплотнения некоторой совокупности знаний	Обучающийся: демонстрирует обобщённость, конкретность, оперативность знаний	2
			разграничивает существенные факты, явления, процессы и несущественные	1
			свёртывает несущественные знания, аккумулирует существенные	2
			выражает знание компактно, посредством уплотнения некоторой совокупности знаний	2
			свёртывает знания, делая обобщающие выводы	2
			демонстрирует способность применять знания в решении теоретических задач	2
			применяет для развёртывания анализ, синтез, сравнение	2
			раскрывает систему шагов, ведущую к свёртыванию знаний	3
			выполняет задание на поиск, отбор, синтезирование, идентификацию, ассоциацию, сопоставление, сериацию, структурирование, группировку, объединение	3
приходит к свёрнутости знаний посредством познавательной деятельности репродуктивного, проблемного характера	3			
6	Развёрнутость	состоит в	Обучающийся:	

	Знаний	способности обучающегося разворачивать знания путём представления элементов знания, ранее свёрнутых, либо ранее изученных и логически связанных с ними	демонстрирует конкретность, полноту, глубину знаний	2
			разграничивает существенные факты, явления, процессы и несущественные	2
			развёртывает знания на основе видения внутренних связей	2
			наполняет развёртываемое знание конкретным содержанием	2
			разбивает конкретное знание на отдельные элементы	1
			применяет для развёртывания анализ, сравнение	2
			соотносит (классифицирует) знания по совокупности признаков	2
			раскрывает систему шагов, ведущую разворачиванию знаний	3
			выполняет задание на различение, анализ, распределение, поиск, отбор, идентификацию, сопоставление, сериацию, структурирование	3
			приходит к развёрнутости знаний посредством познавательной деятельности репродуктивного, проблемного характера	3
7	Систематичность знаний	характеризуется осознанием состава некоторой совокупности знаний, их иерархии и последовательности, то есть осознание одних знаний как базовых для других, но при определённом, заданном угле зрения на эту совокупность	Обучающийся: демонстрирует конкретность, полноту, глубину знаний	2
			разграничивает существенные факты, явления, процессы и несущественные	2
			систематизирует знания, как по образцу, так и в новом построении (новой систематике)	2
			выстраивает в последовательные ряды факты, явления, процессы и связи между ними	2
			понимает, что в разных структурах знаний, в одном случае знание может быть базовым, а в других – производным	3
			раскрывает систему шагов, ведущую к систематичности знаний	3
			устанавливает новые связи, между изучаемыми знаниями, между изученными и новыми знаниями	3
			выполняет задания на повторение, сравнение, классификацию, систематизацию, сопоставление, сериацию, выявление причинно-следственных связей, установление ассоциаций	3
приходит к систематичности знаний посредством познавательной деятельности репродуктивного, проблемного, частично-поискового характера	3			
8	Системность знаний	характеризует инвариантность роли того или иного знания, предполагает	Обучающийся: демонстрирует полноту, глубину, конкретность, осознанность, обобщённость знаний	2
			владеет знаниями о знаниях (теории, законы)	3
			владеет научным языком (научными формулировками)	3



		в сознании обучающегося объёмных связей между элементами знаний (понятиями и суждениями), обеспечивающих целостность знаний, адекватных научной теории	формулирует закон, определение, научное положение	3
			выводит правило, закон	3
			понимает, что в системе знаний является основным, что следствием, что приложением;	2
			определяет место знаний в структуре научной теории	2
			знает алгоритм (схему) анализа научной теории и её элементов	3
			умеет широко интерпретировать и конструировать знания, пересказывая разными способами	3
			дополняет в самостоятельной деятельности изучаемые знания	3
			выполняет задания на анализ, классификацию, оценивание, объединение, схематизацию, обоснование, обобщение, структурирование, систематизацию, структурирование, обоснование, формирование гипотезы, выяснение значений и смыслов	3
			приходит к системности знаний посредством познавательной деятельности проблемного, частично-поискового, исследовательского характера	3
9	Осознанность знаний	выражается в понимании знаний, их связей и путей их получения, в умении их доказывать, в понимании принципа действия связей и механизма их становления	Обучающийся: демонстрирует глубину, оперативность, систематичность, гибкость, обобщённость, конкретность знаний	2
			понимает основания изучаемых знаний (их доказательность)	3
			постигает связи, имеющиеся внутри изучаемых знаний	2
			различает существенные и несущественные связи	2
			умеет доказывать истинность знаний	3
			знает и владеет принципом действия связей и механизма их становления внутри изучаемых знаний	3
			понимает пути получения знаний	2
			знает способы получения знаний	2
			знает способы применения знаний	2
			проводит группировку и систематизацию знаний при ответе на вопросы	2
			самостоятельно применяет всю совокупности знаний в стандартных ситуациях по образцу	3
			самостоятельно применяет всю совокупности знаний в нестандартных ситуациях, предполагающих творческую деятельность	3
			выполняет задания на установление ассоциаций, группировку, перегруппировку,	

			систематизацию, преобразование, интеллектуализацию, раскрытие отношений, рассуждение, умозаключение, обоснование, моделирование, выяснение функционального значения, доказательство	3
			выполняет задания на объяснение, абстрагирование, схематизацию, оценивание, моделирование, обоснование, систематизацию, прогнозирование, самопроверку, формирование гипотезы	3
			приходит к осознанности знаний посредством познавательной деятельности проблемного, частично-поискового характера	3
10	Прочность знаний	означает длительность сохранения изучаемых знаний в памяти и воспроизводимость их в случае необходимости	Обучающийся: демонстрирует осознанность, оперативность, системность, систематичность знаний	2
			фиксирует в памяти систему существенных знаний и способов их применения	2
			готов воспроизвести необходимые знания, основываясь на других опорных знаниях	2
			демонстрирует положительное эмоциональное отношение к знаниям	1
			работает над сохранением знаний	2
			готов с помощью одних знаний выводить или восстанавливать другие знания	2
			выполняет задания на повторение, группировку, сопоставление, анализ, синтез, сравнение, классификацию, обобщение, систематизацию, перекодирование, интерпретацию, определение, доказательство, умозаключение, контроль, выяснение значений и смыслов	3
			приходит к осознанности знаний посредством познавательной деятельности репродуктивного, проблемного, частично-поискового характера	3
11	Оперативность знаний	предусматривает готовность и умения обучающегося применять сформированные знания в сходных и вариативных ситуациях	Обучающийся: демонстрирует гибкость, полноту, глубину, обобщённость знаний	2
			даёт ответы на вопросы в формулировке «я знаю, как...»	1
			проводит самоанализ знания, подбирая методы предстоящей работы	2
			осваивает умения и навыки, используемые в работе теоретического характера, в комплексе со знаниями	2
			использует знания по образцу, в знакомых ситуациях теоретического характера	2
			обладает умениями, навыками для проведения работы теоретического характера	2
			владеет способами применения знаний в работе теоретического характера	3
			выполняет задания на структурирование, моделирование, схематизацию, кодирование,	

			самопроверку, целеполагание, планирование, доказательство, проведение мысленных экспериментов	3
			приходит к оперативности знаний посредством познавательной деятельности репродуктивного, проблемного, частично-поискового характера	3
12	Действенность знаний	выявляется в умении обучающегося свободно оперировать знаниями, самостоятельно ставить и решать задачи, выделить все признаки понятия и связи друг с другом, творчески применить описание явлений, законов	Обучающийся: демонстрирует гибкость, полноту, глубину, обобщённость знаний	2
			усваивает знания, умения и навыки в их комплексе	2
			применяет знания по образцу, в знакомых ситуациях	2
			использует знания, умения и навыки в работе теоретического и практического характера	2
			производит поиск, отбор и привлечение знаний для познания и учебной работы практического характера	3
			делает новые умозаключения, собственные выводы о связях с другими знаниями, месте и способах использования	3
			преобразует знания в удобные формы использования	3
			трансформирует знания в практические результаты учебной работы	3
			выполняет задания на моделирование, перекодирование, схематизацию, кодирование, выяснение функционального значения, проведение экспериментов, опытов, выполнение учебно-практических работ, планирование, самоконтроль, принятие решения	3
			приходит к действенности знаний посредством познавательной деятельности проблемного, частично-поискового, исследовательского характера	3
13	Применение знаний	проявляется в способности применять полученные знания при решении задач не только учебного, но и жизненного характера	Обучающийся: демонстрирует полноту, глубину, систематичность, системность, оперативность, гибкость, конкретность, обобщённость, развёрнутость, свёрнутость, осознанность, прочность знаний	2
			усваивает знания, умения и навыки в их комплексе	2
			использует знания, умения и навыки в работе практического характера	2
			применяет знания в новых, незнакомых условиях, демонстрирует творческое применение	3
			познает новые способы деятельности или комбинации уже известных	3
			может получить субъективно новые знания в процессе практической деятельности	3
			выполняет задания на планирование, принятие решения, перекодирование, проведение экспериментов, опытов, выполнение практической деятельности в жизненных ситуациях,	3

			саморефлекси́рование	
			применение знаний проводит посредством познавательной деятельности проблемного, частично-поискового, исследовательского характера	3
14	Продуцируе- мость знаний	проявляется в личном и самостоятельном преобразовании, добывании знаний на основе имеющихся, генерировании новых идей при решении учебных и неучебных (жизненных) задач	Обучающийся: демонстрирует прочность знаний	2
			усваивает знания, умения и навыки в их комплексе в ходе самостоятельного практического обучения	3
			самостоятельно преобразует знания в удобные формы применения	3
			трансформирует знания в практические результаты учебной работы	3
			применяет знания для добывания новых знаний учебного и неучебного характера	3
			применяет знания для получения новых идей	3
			выводит теоретические положения на уровне предметного знания	3
			самостоятельно освоенные знания проверяет практически как в учебных ситуациях, так и неучебных (жизненных)	3
			применение знаний проводит посредством познавательной деятельности проблемного, частично-поискового, исследовательского характера	3
15	Творческая активность в применении знаний	проявляется в личной и самостоятельной постановке задач по переносу освоенных знаний из одной предметно-научной области в другую, из учебных ситуаций в неучебные (жизненные, нетипичные), поиск новых неординарных решений и способов действий	Обучающийся: демонстрирует прочность знаний	2
			усваивает знания, умения и навыки в их комплексе в ходе самостоятельного практического обучения	3
			самостоятельно преобразует знания в удобные формы применения	3
			трансформирует знания в практические результаты учебной и неучебной работы	3
			осуществляет поиск новых неординарных способов решений и действий	3
			практикует перенос освоенных знаний из одного предмета в другие	3
			применяет умения, навыки, способы деятельности, освоенные в процессе изучения других предметов	3
			применяет знания для получения новых идей междисциплинарного характера	3
			самостоятельно освоенные знания проверяет практически в неучебных ситуациях	3
			применение знаний проводит посредством познавательной деятельности проблемного, частично-поискового, исследовательского характера	3