**Развитие навыков исторического мышления в рамках образовательного процесса**

Алматинская область, город Талдыкорган

КГУ «Средняя школа №7 имени К. Ушинского»

Учитель истории Валитов Сұлтан Мүслімұлы

В последние годы в иностранной литературе по проблемам преподавания истории активно обсуждается вопрос о том, должны ли школьные исторические программы включать развитие у учащихся навыков исторического мышления в качестве обязательного компонента. Некоторые исследователи считают постановку этого вопроса бесполезной и абсурдной, поскольку мышление считается неотъемлемой частью всего процесса обучения и не может быть отделено от него. Другие исследователи настаивают на том, что, как и другие типы интеллектуальной активности в обучении, в том числе мышление может присутствовать на разных уровнях познавательного процесса, и в разных соотношениях [1, с. 37]. Исходя из этого разделения мышления на разные типы и специализированные операции (логика, творчество, критика, интуиция, воображение и т.д.) позволяет нам задаться вопросом о конкретных методах и приемах обучения, способствующих сбалансированному развитию разных аспектов и навыков интеллектуальной активности. С позиции методики преподавания истории возникает вопрос: нужно ли воспринимать интеллектуальные способности и умение работать с историческими фактами, интерпретировать события прошлых лет в категориях и концепциях определенных историко-социологических теорий и понятий, уметь выявлять проблему и решать ее, как особую область образовательного процесса, которая включает в себя передачу и формирование определенных навыков от преподавателя к учащимся?

Данная проблема изначально заложена в процесс исторического познания. Попытки ученых-историков объяснить концепцию исторического повествования окончательно показали, что одна и та же форма повествования, например, исторический источник, может содержать различную по своему содержанию аналитический материал. Таким образом, историческое объяснение в рамках исследования истории допускает не только последовательную репрезентацию исторических событий, но и реализацию комплекса мер с использованием специальных исследовательских вопросов, которые затрагивают содержание изучаемой проблемы. Это исследование также затрагивает проблему так называемой аналитической философии истории-общеметодологических концепций и предложений, позволяющих понять прошлое на основе правильного соотношения между объектом (историческим прошлым) и предметом (изучением историков) исторического знания, между "первичными" историческими источниками, которые в первую очередь отражают объективное содержание истории, и "вторичными" источниками, в которых господствует личностная значимость исторических событий [2, с. 15-16].

Историческая школа во Франции, противопоставляющая традиционное историческое описание проблемному подходу к исследованию прошлого, еще шире привлекла внимание историков к методологии изучения исторических процессов. Эта парадигма исторического исследования подчеркивала неизбежность и необходимость широкого распространения теоретических и концептуальных построений из областей социологии, демографии, культурной антропологии, социальной психологии, статистики и других гуманитарных наук в области истории. Это привело к более четкому разделению теории и методологии истории на основе идентификации и проверки исторических фактов в рамках профессиональной истории [3, с. 81].

Основной упор в современной британской методике преподавания истории направлен на создание многоуровневой системы развития у школьников конкретных навыков исторического мышления. Например, специализированный курс развития мышления Сомерсета был разработан в конце 1980-х годов и предполагает такие уровни развития мыслительных навыков и способностей школьников на уроках истории как: формирование позиции, взглядов, ценностей; получение релевантных познавательных ресурсов; разработка когнитивных стратегий обучения [4, с. 74].

Неоспоримым преимуществом данной модели обучения является то, что системная целостность предпосылок, условий и методов познавательной деятельности здесь постепенно применяется через общее соответствие структур операционного мышления и субъективной логики исторического познания как объекта исследования у учащихся. При этом сложность в использовании данного подхода в преподавании истории состоит в соблюдении точной корреляции между категориальным аппаратом исторического познания и сбалансированное по сложности конкретное содержание школьного курса истории.

Примером того, как может быть реализована подобная модель обучения, является ее практическая адаптации обучения истории. Поэтому английский исследователь Дж. Никол предлагает рассматривать главным элементом, определяющим развитие исторической мысли у школьников, их понимание специфики истории как объекта, в частности дистанцию ​​между историческим прошлым как объективной реальностью и восприятие истории как ментальной конструкции, субъективно окрашенной, которая придает каждому фрагменту из событий прошлого определенное социальное, этическое или персональное значение. Отсюда вытекает главное, историческое мышление означает способность индивида придать определенный смыл событиям прошлого, и умение их связать.

Английский исследователь подразделяет концепты истории на структурные (трансформация, непрерывность, хронологическая последовательность, причинно-следственные связи, события), организационные (понятия, в которых присутствует описание прошлого, например колонизация, война, революция и т. д.), а также специфические (связанные с определенными историческими событиями, временем и местом, к примеру, Франко-прусская война, колонизация Америки, промышленная революция в Англии) [5, с. 32].

Аналитические навыки студентов развиваются, с одной стороны, путем нахождения конкретных исторических примеров и аналогий, которые соответствуют определенным концепциям и определения границ концепций в историческом контексте, а с другой стороны, путем развития практических навыков с помощью постановки вопросов, а также анализа исторических событий. Далее студенты полностью осваивают «когнитивные стратегии», связанные с приобретенными ресурсами - исследовательские процедуры и соответствующие комбинации навыков и умений (методы сбора и систематизации материала, умение формулировать и задавать вопросы, навыки работы с источниками).

Таким образом, глубокое изучение, методическое совершенствование и экспериментальное внедрение иностранного опыта преподавания истории требует самого пристального внимания, как со стороны научного сообщества, так и со стороны педагогов.

**Список использованной литературы**

1. Критическое мышление и новые виды грамотности / Сост. О. Варшавер. – М.: Изд-во ЦГЛ, 2005. – 77 с.
2. Burden R. How Can We Best Help Children to Become Effective Thinkers and Learners? The case for and against thinking skills programmes // Thinking Through the Curriculum. Ed. by R.Burden and M.Williams. L., 1998. – 217 p.
3. Ясперс К. Смысл и назначение истории . М., 1991. – 254 с.
4. Blagg N., Ballinger M.P. and Gardiner R.J. Somerset Thinking Skills Course: Handbook. Taunton, 1993. – 248 p.
5. Nichol J. Thinking Skills and Children Learning History // Thinking Through the Curriculum. Ed. by R.Burden and M.Williams. L., 1998. – 154 p.