

Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт общественных наук
Кафедра всеобщей истории и методики преподавания исторических дисциплин

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
УСЛОВНО-ГРАФИЧЕСКОЙ НАГЛЯДНОСТИ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ**

Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа
допущена к защите
зав. кафедрой

дата подпись

Исполнитель:
Богоманов Данил Оскарович,
обучающийся группы ИО-1701

подпись

Руководитель:
Клименко Иван Михайлович,
кандидат педагогических наук,
доцент

подпись

Екатеринбург 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ.....	9
ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ УСЛОВНО-ГРАФИЧЕСКОЙ НАГЛЯДНОСТИ.....	9
1.1. Логическое мышление как научная категория.....	9
1.2. Теоретико-методологические подходы применения условно- графической наглядности на уроках истории	20
ГЛАВА 2. МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ СРЕДСТВАМИ УСЛОВНО- ГРАФИЧЕСКОЙ НАГЛЯДНОСТИ.....	41
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	51
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	54
Список источников	54
Список литературы	55

ВВЕДЕНИЕ

Роль образования на современном этапе развития России в значительной мере определяется необходимостью формирования нового качества экономики и общества, глубокой и всесторонней модернизацией образования с выделением необходимых для этого ресурсов и созданием механизмов их эффективного использования. Целью образования всегда было и остается развитие и воспитание личности обучающегося. Эта цель и соответствующие задачи отражены в законодательных и нормативных документах. Так, в структуре требований Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования третьего поколения можно выделить такие, как: формирование научного типа мышления, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами. Развитие мышления рассматривается и через частные требования, например, на основе мыслительных операций обобщения, анализа, умения классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи.

Эти требования не случайны, так как учебная деятельность для ребенка на данном этапе развития является основной. Их реализация во многом определяется организацией учебного процесса. Многочисленные образовательные программы направлены на обеспечение школьников соответствующими знаниями, на количественный рост, на развитие того, что чем ребенок уже владеет. Тем не менее, уверенное владение способами получения информации определяет развитостью приёмов логического мышления, а также их глубиной оформления в системе. Создается потребность в целенаправленном формировании способов логического мышления в процессе изучения определённых педагогических дисциплин, потому что деятельность по развитию логического мышления продолжается без понимания влияния методов и средств в этом процессе. В старших классах многие учащиеся не успевают овладеть необходимыми приёмами

систематизации знаний, базирующемся на логическом мышлении, ведь эти приёмы важны уже для младших школьников: без них полноценное усвоение материала становится затруднительным.

На государственном уровне через формат ФГОС ставится задача целенаправленного изучения и развития логического мышления. На предыдущих исторических этапах, так и на современном этапе развития школьных и психолого-педагогических наук вопрос развития логического мышления не выходит из поля зрения. Это предмет рассмотрения ряда наук, в том числе философии (теории познания, гносеологии), логики, психологии, педагогики, кибернетики, лингвистики, физиологии высшей нервной деятельности. Каждая из этих наук выделяет в качестве своего предмета изучения определенный аспект мышления. Все это позволяет говорить об актуальности темы развития логического мышления. В современной психологии существуют различные направления исследований формирования логических структур мышления. Сторонники одного из направлений считают, что процесс структурирования логического мышления происходит естественно, без «внешней стимуляции», другие говорят о возможности целенаправленного педагогического воздействия, что в конечном итоге способствует развитию логического мышления.

В работах Ж. Пиаже¹, Б. Инельдера², А. Валлона³, В. В. Рубцова⁴, Е. Г. Юдиной⁵ отмечаются возрастные границы, в русле которых проходит процесс, исходя из детского интеллекта и его спонтанных механизмов развития, которые являются непосредственными факторами успеха обучения навыкам логического мышления. Ж. Пиаже рассматривает интеллектуальное развитие личности как относительно самостоятельный процесс обучения, подчиняющийся главным образом биологическим законам.

¹ Пиаже Ж. Логика и психология. Избранные психологические труды. М., 1998. 650 с.

² Инельдер Б. Развитие мыслительных действий ребёнка. М., 1997. 75 с.

³ Валлон В. От действия к мысли. М., 1999. 238 с.

⁴ Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М., 1987. 232 с.

⁵ Юдина Е.Г. Логическое мышление: этапы формирования. М., 2000. 436 с.

В работах Л.С. Выготского⁶, Л.В.Занкова⁷, Н.А. Менчинской⁸, С.Л. Рубинштейна⁹, А.Н. Леонтьева¹⁰ устанавливается ведущая роль воспитания как главного стимула развития, указывается на несправедливость противопоставления развития психологических структур и воспитания.

Остается актуальной проблема о допустимых и достаточно эффективных методах и средствах обучения, которые позволят добиться соответствующего уровня развития логического мышления. Потому допустимо говорить о наличии противоречия между необходимостью развития логического мышления и недостаточной разработанностью методов, позволяющих с успехом осуществлять его практическую реализацию. Поэтому имеет смысл задуматься, что в состоянии сделать учитель уже сегодня для разрешения этого противоречия. Учителя пытаются использовать в преподавании истории потенциал наглядных средств обучения, в частности, возможности условно-графической наглядности.

В методической литературе тема условно-графической наглядности рассматривается в рамках изучения наглядных средств обучения и, как правило, представлен понятием и перечислением основных типов, таких как схема, таблица, диаграмма и др. Так, в работе известного методиста М.В. Коротковой «Личностно-ориентированный подход в использовании наглядных средств на уроках истории» речь идет о наиболее распространенных типах наглядности – картинах, фотографиях, карикатурах, схемах, таблицах и картах. Сделав упор на методику работы с картиной, автор ограничилась лишь упоминанием популярности схем и таблиц в современных условиях¹¹.

В работе Э.Н. Абдулаева «Наглядность и проблемный подход в

⁶ Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т.3. М., 1997. 453 с.

⁷ Обучение и развитие / Под ред. Л.В. Занкова. М., 1975. 440 с.

⁸ Менчинская Н.А. Проблема учения и умственного развития школьника: Избранные психологические труды. М., 1989. 224 с.

⁹ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т.1. М., 1989. 487 с.

¹⁰ Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека. М., 1997. 154 с.

¹¹ Короткова М.В. Личностно-ориентированный подход в использовании наглядных средств на уроках истории // Преподавание истории в школе. М., 2008. № 1. С. 3–7.

обучении истории» основным условием успешного осуществления учебного процесса называется наглядность. В данной работе условно-графическая наглядность представлена как модель, с помощью которой рассматривается основная канва событий¹². В статье С.А. Фомина в журнале «Схемы по истории: теоретический аспект», разбирается один из способов оформления и применения схем. Указывается на несовершенство наглядных пособий, используемых учителями в школе. Фомин сообщает, что для прочного усвоения «информацию следует представлять с помощью условных знаков-символов, выражающих смысл изучаемых явлений и процессов. Также очевидно, что схемы не должны быть похожи друг на друга до полной обезличенности»¹³.

На сегодняшний день мы не нашли комплексных работ, где бы была представлена теоретическая основа данного вопроса и методическая система рассмотрения условно-графической наглядности, что, несомненно, делает актуальным изучение этой темы более основательно.

Также мы видим противоречие между высокими требованиями к развитию мышления школьников и научно-методической обеспеченностью искомого мышления разными средствами, среди которых одним из значимых являются условно-графические средства. Следовательно, налицо научная проблема, которую можно обозначить вопросом – каковы могут и должны быть педагогические условия, обеспечивающие эффективность развития логического мышления.

Наличие требований, противоречий и обусловило выбор темы выпускного исследования «Теория и практика развития логического мышления учащихся посредством использования условно-графической наглядности в процессе обучения истории».

Объект исследования – процесс развития логического мышления учащихся основной общеобразовательной школы.

¹² Абдулаев Э.Н. Наглядность и проблемный подход в обучении истории // Преподавание истории в школе. М., 2003. №.1. С. 23, 27.

¹³ Фомин С.А. Схемы по истории: теоретический аспект // Преподавание истории в школе. 2009. № 6. С. 70–71.

Предмет исследования – развитие логического мышления учащихся посредством использования условно-графической наглядности в процессе обучения истории.

В связи с вышеизложенным, мы сформулировали цель исследования: теоретически обосновать использование условно-графической наглядности как средства развития логического мышления, определить методические приемы реализации условно-графической наглядности как системы, позволяющие школьникам последовательно овладеть элементами структуры логического мышления с обеспечением их целостного функционирования.

В соответствии с этой целью поставлены следующие взаимосвязанные задачи:

1. Рассмотреть теоретические аспекты понятия «логическое мышление».
2. Раскрыть понятие условно-графической наглядности и ее структуру на уроке истории.
3. Выявить особенности развития логического мышления детей подросткового возраста.
4. Рассмотреть влияние наглядности во время обучения истории на развитие логического мышления.

Теоретико-методологическую основу исследования составляет теория модернизации. Модернизация представляет собой многосторонний процесс, в который включена на современном этапе вся система образования, в том числе школьная историческая сфера.

При решении исследовательских задач использовались общенаучные и специально-исторические *методы исследования*. Из общенаучных методов использовались: анализ, синтез, классификация, сравнение, обобщение и т. д.

Из специально-исторических методов использовался историко-описательный метод (идеографический), использовавшийся для описания мышления как рода и логического мышления как вида, их особенностей и своеобразия, а также для описания условно-графической наглядности;

В основу исследования положен системный (системно-

функциональный) подход.

Рассуждая о системном подходе, следует упомянуть об определенном способе организации наших действий, который охватывает любую сферу деятельности, фиксируя общие черты и их взаимосвязи с целью их продуктивного использования. Системный подход является методом постановки задач. Как говорится, «правильно заданный вопрос – половина ответа». Важнейшими принципами данного подхода являются – цельность (обзор логического мышления как целого и как вида мышления), иерархичность строения (наличие множества расположенных на основе подчинения, операций мышления – анализа, синтеза, обобщения, сравнения и др.), структуризация (анализ логических операций и их взаимосвязь в рамках развития логического мышления), множественность (использование множества вариантов для описания логического мышления, в частности, посредством использования условно-графической наглядности), системность (свойство объекта обладать всеми признаками системы).

Структура исследования состоит из введения, двух глав, построенные по тематическому принципу, заключения и списка литературы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ УСЛОВНО-ГРАФИЧЕСКОЙ НАГЛЯДНОСТИ

1.1. Логическое мышление как научная категория

Основной целью образовательной системы является подготовка подрастающих поколений к взрослой жизни в условиях динамично развивающегося социума. Адаптация к изменениям в этом обществе, передача актуальных знаний, умений и навыков, развитие этих качеств, позволит детям пройти успешную социализацию и встроиться в ткань общества. Неотъемлемой частью этой задачи является поиск эффективных средств обучения для развития логического мышления школьников.

Для решения этого вопроса требуется понять, что такое логическое мышление, как оно устроено и каковы его особенности. Данным вопросом задавались выдающиеся умы на протяжении всей научной истории человечества, такие ученые и философы как Сократ, Аристотель, Декарт, Гегель, М. Берцфаи, Ж. Пиаже, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов Д.Б. Эльконин и др.

Мышление – это высший познавательный процесс. Это творческий процесс понимания происходящего, влекущий результат, который в данный момент времени не представлен в объективной реальности, ни в осознающем субъекте¹⁴.

Мышление является межпредметным вопросом. В числе наук, которые его изучают и осмысливают можно увидеть философию (теория познания, гносеология), педагогику, психологию, логику, лингвистику и т.д. Все представленные науки и дисциплины изучают определенный аспект мышления в сфере своего предмета. В рамках данной работы мы затронем философский и психолого-педагогический аспекты мышления.

¹⁴ Аблова В.С. Мышление и философия. М., 1999. С. 14–15.

Мышление всегда предметно, т. е. осуществляется по определенному конкретному содержанию. Сравнение, абстрагирование, анализ и синтез являются продуктами общения и явлениями мысли, которые осуществляются предметно и осмысленно¹⁵.

Мышление через обобщенное и опосредованное отражение действительности отражает не только объективную реальность, но действия человека, которые он совершает над самим собой и объектами, которые его окружают. Основными операциями мышления, которым необходимо обучать, являются анализ, синтез, классификация и систематизация, абстрагирование, обобщение, сравнение, конкретизация¹⁶.

Данные операции не равнозначны. Так, анализ и синтез являются основополагающими, другие же являются их производными.

Для, например, конкретизации необходимы анализ и синтез. Его сутью является обзор абстракции в ее конкретных особенностях и чертах, а также выявление общего в отражении действительности. Конкретизация помогает создать образ объекта, образ во всех его соответствующих связях и отношениях. Для обобщения разнородных объектов с дальнейшим получением определенного результата применяют сравнение. Соотношение объектов и их свойств используется обобщение. Обобщение конкретного приводит к понятию¹⁷.

Систематизация – сложная и важная форма мышления. Знания в неопределенной системе чаще всего бесполезны¹⁸.

Для систематизации и ускорения познания истории пользуются схемами, предложенными Ф.Б. Гореликом, Н.Г. Дайри, И.М. Грицевским, Н.И. Запорожцем и др.

¹⁵ Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. Пособие для учителей. М., 1982. С. 7.

¹⁶ Там же. С. 8.

¹⁷ Там же. С. 9.

¹⁸ Там же. С. 10.

Все, что мы теперь знаем о мышлении, было достигнуто относительно узкими дисциплинарными путями. Свои начальные этапы они переживали в лоне философии.

Античная философия приняла синкретические формы, в которых переплетались зарождающаяся научная мысль и разнообразные философские учения. Логика и психология, например, развивались в рамках спекулятивных учений, а их дисциплина существенно повлияла на философские интерпретации мысли.

Во времена античности греки достигли уровня, достаточного для начального этапа изучения мышления, а их философы и мыслители добились на этом поприще особых успехов, обеспечившие себя богатым материалом через многообразную политическую жизнь и движимые требованиями демократического соперничества (агона). В этом отношении выделялась школа софистов, чье внимание к мысли определялось потребностями обучения риторике. Эта линия была заимствована Аристотелем у Сократа и Платона и воплощена в теоретической модели.

По Аристотелю, мысль возникает только тогда, когда выбираются общие принципы, определяемые как понятия, и из них вытекают все более частные следствия. У Аристотеля оказывается, что мысль может иметь только дедуктивный характер, гарантирующий правильную определенность прямого пути. Все это было названо логическим силлогизмом, который исторически стал первой моделью, представившей реальный структурно-функциональный механизм порождения мысли. Силлогистика – это не только формальная логика, правила которой были сформулированы еще Аристотелем. Он стал идейным стержнем «европейского рационализма первого типа»¹⁹.

Сократ ставил целью главной целью обучения пробуждение у ученика потаённых духовных сил, а также, беря за основу его способности, развитие мышления.

¹⁹ Аристотель. О душе. М., 1976 С. 407.

Эпикур и Лукреций считали идеальное содержание мышления (идей, понятий) обусловленным материей, отпечатком внешних воздействий на человека²⁰.

Френсис Бэкон внес в концепцию мышления более радикальные изменения. Наиболее оптимальным ему оказался «путь пчелы», который сводится к индуктивному обобщению фактов, зафиксированных чувственно и вербально. Затем Бэкон расширил поле размышлений, включив здесь индукцию.

Философская версия логоцентризма была разработана Г.В.Ф. Гегелем, взяв за основу диалектику, основой которой является принцип «позитивного противоречия». Диалектика, в отличие от формальной логики, которая, в свою очередь, базируется на оценке конечного продукта мысли, направлена на начало мышления. Её главной силой считается противоречие. Для Гегеля оно имеет объективное происхождение, ибо сущностью всего является представление о мире, развивающееся посредством взаимодействия противоположностей («принцип тождества бытия и мышления»)²¹.

Критическая оценка логики для Ф. Ницше была прологом к отказу от рационализма. Он считал, что логика сильно упрощает суть мышления в реальном мире. Из крайней отвлеченности логики от содержательного мышления следует закономерность непрерывной последовательности, когда одна мысль причинно провоцирует другую. Поэтому последователи логики грубо игнорируют наличие психических актов, имеющих атомистический характер²².

Если мы обратимся к толковому словарю В. Зорина, то найдем определение мышления как способность человека комбинировать образы, идеи, понятия, определять возможность их изменения и применения, обосновывать выводы, регулирующие поведение, общение и дальнейшее движение самой мысли. В ходе мышления человек пытается контролировать

²⁰ Гончарова Т.В. Эпикур. М., 1988. С. 110–112.

²¹ Гегель. Сочинения. Т.1. М.-Л., 1935. С. 206.

²² Обучение и развитие / Под ред. Л.В. Занкова. М., 1975. С. 220–221.

свои мысли, эмоции и воспоминания. Если мышление направлено на реальные предметы, оно называется конкретным, и по способу функционирования, и по своим результатам. Мышление характеризуется такими процессами, как абстрагирование, обобщение, анализ и синтез, постановка конкретных задач и поиск путей их решения, формирование гипотез, идей и т. д. Мысль всегда является конечной точкой процесса мышления. Умение индивида формировать общие понятия и связи является результатом мышления и его способности к обобщенному отражению объективной реальности. Способность мышления косвенно отражать действительность выражается в способности человека делать выводы, логические выводы и доказательства²³.

Для философии мышление выступает первоначально как общественно-исторический процесс, как историческое развитие познавательных возможностей человека, как родовое мышление человечества. Философия в первую очередь занимается конечным продуктом познавательной деятельности человека. Таким образом, значение проблемы мышления для философии обуславливается ключевым вопросом об отношении мышления к бытию – главным вопросом философии. С точки зрения философии мышление рассматривается как продукт исторического развития социальной практики, как особая форма человеческой деятельности.

Применительно к рассматриваемой проблеме, интересны взгляды выдающегося философа Демокрита, который, сопоставляя значение передачи детям различных знаний и развития их мышления, отдавал предпочтение второму.

Мышление есть основная форма проявления интеллекта. Эту формулу разделяют многие отечественные и зарубежные психологи. Если мышление представить как «разум в действии», то его содержание ограничивается рациональными формами, включающими в себя все многообразие знаний. Все чувственное здесь остается вне мысли, и с этим согласны не только представители когнитивной психологии. Считается, что такая позиция

²³ Фомин С.А. Указ. соч. С. 112.

помогает объяснить разницу между мышлением и формами эмпирического опыта (ощущение, восприятие) и почему мысль протекает «внутри», в уме. И все же установление связи между мышлением и интеллектом – это только начало сложного анализа, ибо толкования интеллекта и его деятельности чрезвычайно многочисленны и спорны.

Мышление включает в себя не только интеллектуальное, но и чувственное. Такое расширение признавал С.Л. Рубинштейн, отмечая, что мышление как реальный психологический процесс само есть единство интеллектуального и эмоционального²⁴. Обоснованием здесь послужило представление об образе как о значимом базовом элементе психики. Если исходным является чувственный образ, то мышление не может уйти от модальностей чувствительности. Вот почему вместе с абстрактно-теоретической мыслью С.Л. Рубинштейн ввел такие типы мышления, как «наглядно-образное» и «наглядно-действенное»²⁵.

Расширительный взгляд разделяют и некоторые современные зарубежные психологи. Являясь представителем социального бихевиоризма, К. Фишер считает, что мысль в буквальном смысле этого термина строится из сенсомоторных умений, приобретаемых индивидом в процессе его обучения: абстрактных, репрезентативных и сенсомоторных.

Хотя в идеях Ж. Пиаже имеется явное перекликание, позиция К. Фишера оригинальна, она продиктована общими принципами бихевиоризма. Не отстают от психологов и современные немецкие философы, утверждающие, что по своей структуре мышление может быть не только познавательным, но и эмоциональным²⁶.

Д. Юм является автором одной из первых психологических теорий мышления. Человеческая психика, по его мнению, связывает чувственные впечатления по их сходствам и различиям. Важно выполнить несколько

²⁴ Стражев А.И. Методика преподавания истории в школе. М., 1984. С. 97.

²⁵ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т.1. М., 1989. 487 с.

²⁶ Краткая философская энциклопедия. М., 1994. С. 280.

повторений в эксперименте, чем выше частота, тем лучше. Опыт в виде привычки имеет в наличии впечатление, запоминает контекст другого впечатления, фактически не наблюдаемого²⁷. Мысль здесь действует по ассоциации смежности (или закону последовательности: А-В). Ассоциативную схему усовершенствовали Д. Гартли, В. Вундт, по-своему симпатизировал ей У. Джеймс. Он считал, что ассоциация через сходство лежит в основе творческой аналогии, когда человек применяет старый опыт к новой ситуации²⁸.

Ассоциативная схема в конце XIX в. была раскритикована. Как отмечал О. Зельц, богатство мысли, где выявляются детерминации причинного типа, не утрачивается в ассоциациях. Ассоциирование, в основном, несет характер диффузии, показывая взаимодействие случайных факторов. Целенаправленностью и открытиями в науке и обществе характеризуется продуктивное мышление²⁹.

В последствии, к дальнейшему критическому осмыслению данного подхода прибег Э. Кречмер, отметивший близости ассоциативной патологии. В то время как логическое мышление, присущее нормальному человеку, склонно руководствоваться четкими понятиями, мышление со свободными ассоциациями демонстрирует внезапные скачки и чрезмерно отклоняется от сенсорных факторов³⁰.

Мышление непрерывно движется от анализа к синтезу. Немецкий исследователь Т. Липпс в конце XIX в. предложил программу разделения исследовательской работы. Мысль остается в области психологического осмысления в случае, если логика ограничивается конечными формами и законами мышления. Аргументы Липпса заключались в том, что логика способна изучать законы мышления и установленные формы рационального

²⁷ Юм. Д. Сочинения в двух томах. Том 1. М., 1965, 847 с

²⁸ Запорожец Н.И. Развитие умений и навыков учащихся в процессе преподавания истории. М., 1978. С. 266.

²⁹ Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Ф. Спиридонова, М.В. Фаликман и др. М., 2008. С. 44–49.

³⁰ Кречмер Э. Медицинская психология. СПб., 1998. С. 176, 178.

познания, которые характеризуются своей конкретностью и определенной последовательностью. Другое дело мыслительный процесс, где царит экстравагантная и меняющаяся игра индивидуальных желаний, целей и переживаний³¹. Идеи Липпса нашли реализацию в школе С.Л. Рубинштейна.

С.Л. Рубинштейн считал, что все влияния из внешнего мира преломляются внутренними состояниями человека – в этом заключалась содержательность и гибкость его позиции. Мышление занимает определяющее положение в условиях этого субъективного преломления, выражающееся в крайней непрерывности и динамичности. Мышление, в этом качестве, представляется исключительно как процессуальное образование, в котором очевидно доминирование синтеза над анализом, что он его, фактически, замещает и функционирует как анализ через синтез³².

Ученик С. Л. Рубинштейна А. В. Брушлинский определял тождество мысли и психики, если речь идет о субъектно-деятельностном процессе. Этот процесс определяется крайней подвижностью и гибкостью, деятельности в таком процессе имеет тенденцию к изменчивости мотивов, способов и условий деятельности. В контексте умственной деятельности устанавливаются «открытые» задачи и через них формируются непрерывные мыслительные действия и операции, способствующие постановке и решению «конкретных» задач. Если первые задачи не определены и не предполагают ситуации выбора альтернатив, то вторые используют правила в ситуации перебора вариантов. Мыслительный процесс может изучать только психология, анализ интеллектуальных операций и результатов мышления – дело других наук (логики, теории информации и т. д.)³³.

В современной психологии существуют различные направления исследований формирования логических структур мышления. В работах Л.В. Занькова, Н.А. Менчинской, А.Н. Леонтьева определяется главная роль

³¹ Липпс Т. Самопознание. СПб, 1903. 367 с.

³² Короткова М.В., Студеникин М.Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях. М., 1999. С. 47.

³³ Психологические средства выявления особенностей личного развития подростков и юношества. М., 1990. С. 253, 262.

образовательного процесса как непосредственного стимула как развитию, показывается недопустимость противопоставления развития психологических структур к обучению.

Представители одного из направлений придерживаются мнения, что процесс выстраивания логического мышления происходит естественным образом, без внешнего влияния, другие же наоборот, считают возможность прямого педагогического воздействия, что в результате способствует развитию логического мышления.

В кратком словаре системы психологических понятий логическое мышление определяется как «вид мышления, сущность которого заключается в работе с понятиями, суждениями и выводами с использованием законов логики»³⁴.

Понятие, суждение и умозаключение классическая формальная логика считает основными. Действие данных понятий в контексте логического мышления отражает их сущность. В четырех основных законах логики – непротиворечии, тождестве, достаточном основании и исключенном третьем – заключается механизм рассуждения формальной логики. Неклассическая формальная логика предлагает иные формулировки основных законов логики, но основные логические операции продолжают функционировать в рамках этих логических систем³⁵.

Логическое мышление – это способ мышления, суть которого заключается в работе с понятиями, суждениями, умозаключениями, основанными на законах логики, их сопоставлении и соотнесении с действиями или совокупностью умственных логически достоверных действий или мыслительных операций, связанных между собой причинно-следственными связями, позволяющие координировать имеющиеся знания с целью описания и преобразования объективной реальности.

Структурно логическое мышление включает в себя следующие компоненты:

³⁴ Карпов Ю.В. Психология интеллекта. М., 1987. С. 123.

³⁵ Там же. С. 4.

- определение состава, структуры и организации компонентов и частей целого, полагаясь на важные признаки объектов и явлений;
- способность определять взаимоотношения между объектами, наблюдать их изменчивость во времени;
- подчинение законам логики, на основе этой модели выявлять основные тенденции развития, построение гипотез.

На этом основании можно сделать вывод, что процесс перехода мышления ребенка с уровня эмпирического познания (наглядно-действенное мышление) на уровень научно-теоретический (логическое мышление), с дальнейшим созданием структуры взаимосвязанных частей, где в состав этих частей входят способы логического мышления, определяющие полноценную работу логического мышления, являет собой его динамичное развитие³⁶.

Учащиеся должны обладать способностью запоминать, анализировать, сравнивать, абстрагировать, делать верные выводы в условиях быстрой изменчивости информационной среды.

В этой связи, проблема развития логического мышления школьников на уроках истории приобрела важное значение. Социально-культурный запрос общества требует наличие культурного развитых людей, способных здраво мыслить, обладающие логическим мышлением, а также ясно излагающие свои мысли и суждения, необходимо активно разрабатывать методы развития логического мышления учащихся и внедрять их в образовательную практику.

В литературе имеется множество определений понятия мышления, но их смысл сводится к следующему – мышление есть функция мозга, результат его аналитической и синтетической деятельности. Основными мыслительными операциями являются: анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, конкретизация и обобщение.

Под логическим мышлением понимают способность и умение ребенка самостоятельно выполнять логические действия (анализ, синтез, сравнение,

³⁶ Иванов Р. И. Развитие мышления школьников в процессе выполнения ими учебно-логических заданий: учебное пособие для студентов. Куйбышев, 1998. С. 47.

обобщение, конкретизация), а также сложные логические операции (построение отрицания, утверждения и опровержения, построение рассуждений по различным логическим схемам – индуктивной или дедуктивной).

Сравнение – это сопоставление предметов и явлений с целью нахождения сходства и различия между ними.

Анализ – логический прием, метод исследования, заключающийся в том, что исследуемый объект мысленно (или практически) расчленяется на составляющие его элементы (признаки, свойства, отношения), каждый из которых рассматривается отдельно как часть раздробленного целого.

Синтез – это логический прием, с помощью которого отдельные элементы объединяются в единое целое. Сравнение подготавливает почву для применения аналогии. С помощью аналогии сходство предметов, выявленное в результате их сравнения, распространяется на новое свойство (или новые свойства).

Абстракция – это мысленное выделение существенных свойств и характеристик предметов или явлений с одновременным абстрагированием от несущественного. Абстракция является основой обобщения.

Обобщение – мысленное объединение предметов и явлений в группы по тем общим и существенным признакам, которые выделяются в процессе абстрагирования. Процессы абстрагирования и обобщения противопоставляются процессу конкретизации.

Конкретизация – мысленный переход от общего к единичному, которое этому общему соответствует. В воспитательной деятельности реализовать – значит подать пример.

Тем не менее, не стоит думать, что развитое логическое мышление даруется при рождении, мириться с этим не следует, не смотря от его наличия или отсутствия. Организация специальной развивающей работы по формированию и развитию логических способностей мышления ведет к

значительному возрастанию эффективности данного процесса независимо от начального уровня развития.

Итак, логическое мышление необходимо постоянно развивать у учащихся основной школы с помощью условно-графической наглядности, при помощи комплекса заданий, формирующие способности к анализу, синтезу, сравнению, классификации, а также алгоритмические и эвристические приёмы умственной деятельности и разнообразных приёмов обучения.

1.2. Теоретико-методологические подходы применения условно-графической наглядности на уроках истории

Прежде, чем рассмотреть теоретико-методологические подходы, хотим представить особенности развития логического мышления детей подросткового возраста в методическом обосновании применения условно-графической наглядности.

Подростковый возраст (от 12–14 лет до 15–17 лет) фактически является собой первый шаг перехода от детства к взрослой жизни. Этот возраст выражается в стремлении детей к автономности от взрослых во всех сферах поведения. Подросток меньше подвержен влиянию со стороны взрослых людей, родителей и педагогов. Эта самостоятельность, однако, относительна и скорее напоминает отрицательное, скорее детское, объединение со словами и поступками взрослого, нежели уравновешенный самостоятельный поступок. Подростковый возраст характеризуется повышенным вниманием ребенка к себе, своему внешнему виду, самопознанию и самовоспитанию.

Для подростков социализированные нормы становятся источником нормативных предписаний и нравственной оценки поведения. Для них характерен переход от игр к реальным социальным ролям. Подростки пробуют

разнообразные жизненные роли в своих компаниях и среди взрослых (лидер, эксперт, мастер, взрослый)³⁷.

Эти нормы ещё не совсем общественные, «взрослые» и обезличенные – такие, которые приняты у взрослых. Лидерские и групповые, принятые в группах, нормы ходят среди подростков. В этот период они всё ещё являются переходными к взрослой жизни, они уже достаточно обезличены, но при этом не совсем оторваны от определенного круга, которые их разделяют.

Стремление к личному авторитету среди сверстников рождает в них поиск образца для подражания, который они находят среди детей старшего возраста и взрослых того же пола. В социальной психологии данный феномен называют «ролевой идентификацией». Данное явление характерно не только для подросткового, но и раннего юношеского возраста.

На протяжении этого периода активно продолжается развитие мыслительных и умственных способностей, расширение осознанности, углубление воображения, диапазона суждений и проницательности. Это также способствуют достаточно ускоренному накоплению знаний, что открывает для подрастающего поколения такие вопросы и проблемы, которые способны обогатить их жизнь.

Пиаже отмечал, что развитие мышления до стадии формальных операций является не только основным познавательным новообразованием данного возраста, но и лежит в основе всей эволюции психической жизни в подростковом возрасте. Оно постепенно, по мере развития мышления, проходит различные стадии, постепенно углубляясь и усложняясь достигая стадии формальных операций примерно к 11–14 годам³⁸.

Размышление о возможностях, сравнение действительности с событиями, попытка их прогнозирования – все это включает в себя мышление на уровне формальных операций. Манипулирование фактами, которые могут друг другу противоречить, а также формулирование гипотез, их проверка и

³⁷ Возрастная и педагогическая психология / Под ред. В. Давыдова. М., 1979. С 5–6, 8.

³⁸ Немов Р.С. Вопросы психологии // Психологический практикум. Пятигорск, 1997. С. 10, 15.

оценка также является чертами данного типа мышления. Мышление на уровне формальных операций можно охарактеризовать не иначе как мышление 2-ого порядка. Мышление 1-ого порядка определяет и исследует отношения между объектами. Мышление 2-ого порядка включает размышления о мыслях, поиск связей между отношениями и маневрирование между реальностью и возможностью. Три основных свойства мышления:

- учёт всех комбинаций переменных во время поиска решения проблемы;
- осознание влияния одной переменной на другую;
- объединение и разделение переменных с помощью гипотетико-дедуктивного способа³⁹.

Сторонники информационного подхода (Р. М. Грановская, Р. Немов) уделяют особое внимание формированию у подростков навыков метапознания. Способность анализировать свои мысли и поступки, формулировать тактику и стратегию, планирование – все это характеризует метапознание. Как результат появления этих новых когнитивных навыков подростки учатся сознательно анализировать и изменять свои мыслительные процессы.

В этом возрасте когнитивное развитие включает в себя:

- сохранение в памяти различных субъектов, объектов, событий происходит более эффективно;
- улучшение стратегического планирования для самых разнообразных типов решения проблем и задач;
- эффективное использование систем знаков-символов, а, следовательно, более удобное хранение информации;
- улучшение способностей к планированию при принятии решений, а также повышение гибкости при выборе методов из представленных вариантов.

³⁹ Там же. С. 16, 22.

Умственное развитие, повышение интеллектуальных способностей, фактически, включает в себя и накопление знаний, и развитие компонентов обработки информации. Эти процессы друг с другом взаимосвязаны. Актуальная информация способствует более глубокому и эффективному решению проблем. Эффективные методы хранения и обработки информации, создают постоянно пополняемый банк знаний⁴⁰.

В подростковом возрасте происходят значительные сдвиги в развитии психической деятельности учащихся, в основном в процессе обучения. Достигнутая степень развития мышления школьника позволяет уже в подростковом возрасте приступить к систематическому изучению основ точных наук. Содержание и логика изучаемых предметов, характер приобретения знаний в 5–6 классах требует опоры на умение самостоятельно мыслить, рассуждать, сравнивать, делать выводы и обобщать.

В процессе обучения развиваются абстрактное мышление, анализ и синтез изучаемых явлений. Подростки начинают интересоваться не только конкретными фактами, но и их анализом. Нарастает тенденция к причинному объяснению, учащиеся стремятся выделить главное, существенное в материале, овладеть умением обосновывать, доказывать определенное положение и делать широкие обобщения. В то же время у многих подростков наблюдается относительно слабое развитие аналитико-синтетической деятельности, недостаточное овладение методом рассуждения.

Следующей важной особенностью психической деятельности подростков является большая роль конкретно-образных компонентов мышления. С развитием абстрактного мышления конкретно-образные (наглядные) компоненты мышления подростка не исчезают, а сохраняются и развиваются, продолжая играть важную роль в общей структуре мышления (особенно у учащихся 5–6 классов).

Под влиянием школьного обучения, общего роста свойственного ему самосознания у подростка развиваются способность и потребность

⁴⁰ Грановская Р.М. Элементы практической психологии. Л., 1988. С. 32–35.

самостоятельно мыслить. Подросток изо всех сил пытается иметь собственное мнение, собственные взгляды и суждения по ряду вопросов, не доверяет авторитету родителей, учителей или учебников, критически относится к ним, часто «находит ошибки» в суждениях учителя или в преподавании материала, склонен к спорам и возражениям, причем весьма категорично.

В подростковом возрасте, с 11 до 12 лет, развивается формальное мышление. Подросток уже может рассуждать, не привязываясь к конкретной ситуации; он может, чувствуя себя свободным, сосредоточиться только на одном общем посыле, независимо от воспринимаемой реальности.

Важным моментом в стимулировании мышления детей в подростковом возрасте является создание и усиление мотивации. При этом содержание мотива может быть самым разнообразным, начиная от жизненной необходимости и заканчивая стремлением получить интеллектуальное удовольствие. Более того, практика показывает, что если задача определяется собственными интересами, то это гораздо сильнее и дольше мотивирует на преодоление трудностей решения, чем навязанное извне. Важную роль здесь играет повышенная потребность подростков в самостоятельности и принятии решений.

Мышление более организованное и последовательное, логичное; оно характеризуется глубиной и основательностью. Возникает интерес к причинному объяснению явлений. Учащиеся способны осуществлять опережающее мышление, планирование. Процесс мышления включает выдвижение и самопроверку гипотез. Все это позволяет говорить о способности к научному мышлению⁴¹.

Исходным элементом содержания исторического образования являются знания. Они представляют собой информацию о предметном содержании исторической действительности. Однако знания еще не означают умения. Так, учащиеся видят немало образцов рассказа учителем и товарищами, но сами порой не могут устно излагать свои мысли. Разница между знаниями о способе

⁴¹ Грановская Р.М. Указ. соч. С. 37, 50.

деятельности и их реализации объясняется существованием накопленного человечеством опыта осуществления различных способов деятельности. Только после усвоения этого опыта можно говорить о навыке или умении личности. Они включают в себя знания о способе действия и опыт его осуществления, но второе не обязательно следует за первым. Можно знать способ, но не уметь его выполнить.

Таким образом, вторым элементом содержания исторического образования является опыт осуществления способов деятельности, знания о которых лежат в первом элементе содержания.

В содержание образования входит и опыт творческой деятельности, который отличается от способов деятельности, предполагаемых умениями. Отличие заключается в том, что способы деятельности, усвоение которых формирует знания и умения можно показать или изложить поэлементно. Другой человек может их повторить или воспроизвести. Процедуры творческой деятельности нельзя расчленить на конкретные видимые шаги. Усвоение этих процедур требует особых средств и способов. Элементом содержания образования является опыт эмоционально-чувственного отношения к окружающему миру. Можно знать, уметь, быть готовым творить, но не хотеть. Эмоциональная сфера человека не совпадает с его интеллектуальной сферой. Не случайно разные люди и один и тот же человек в разное время различно реагируют на один и тот же объект или явление.

Формирование эмоционального опыта учащихся, их способность переживать и сопереживать требуют особых усилий и не обуславливаются прямо и непосредственно изучаемым материалом.

Между тем достаточно известно, что обучение истории, не вызывающее эмоциональных переживаний, не достигнет цели⁴². Обучение направлено на овладение учащимися знаниями, умениями, навыками, а также на развитие их мыслительных и творческих способностей.

В психологической науке общее мышление рассматривается как сложная

⁴² Лернер И.Я. Указ. соч. С. 36–37.

функция сознания, включающая способность к анализу, обобщению, синтезу и другим мыслительным процессам, отражение объективной реальности в суждениях, понятиях, теориях. Историческое мышление является частью общего мышления и формируется вместе с ним, при их взаимном обогащении. Обучение истории вносит свой специфический вклад в развитие общего мышления.

Школа развивает в органическом единстве общее и историческое мышление учащихся; формирует знания (о теоретических положениях науки, о способах умственной деятельности) и обобщенные умения⁴³.

Перечни основных умений школьников в программах для общеобразовательных учреждений по истории составлены по принципу преемственности и нарастания сложности выполняемых приемов учебной деятельности. Это связано с количественным и качественным ростом знаний учащихся и с необходимостью все более разностороннего применения этих знаний.

Н.И. Ворожейкина приводит подробный перечень предметно-исторических умений:

- умения локализовать и соотносить исторические события и процессы во времени (сопоставлять события и процессы с определенным периодом истории, составлять синхронические таблицы), локализовать исторические факты в пространстве (использовать карты при анализе причин и следствий событий);
- мыслительные умения (анализировать, обобщать, оценивать, сравнивать);
- умение самостоятельно извлекать знания из учебников и других источников информации (книга для чтения, хрестоматия, энциклопедия, наглядные пособия) для обобщенного изложения материала, характеристики исторических явлений, выдающихся деятелей, памятников культуры⁴⁴.

⁴³ Запорожец Н.И. Развитие умений учащихся // Преподавание истории в школе. 1981. № 4. С. 23

⁴⁴ Ворожейкина Н.И. Развитие умений учащихся // Преподавание истории в школе. 1981. № 4. С. 23.

Следует подчеркнуть, что в ряду перечисленных умений фигурируют картографические, как важные при формировании пространственных представлений. Лишь в связи с определенными пространственными условиями могут быть поняты многие исторические события.

Любое деление знаний, умений является абстрактным, необходимым для осмысления психических процессов. Все группы умений взаимосвязаны и взаимозависимы, потому что совершить практическое действие невозможно без овладения знаниями о способе деятельности и мыслительными умениями.

В действии реализуется умение человека, проявляются приобретенные им навыки и привычки. Каждое действие не только реализует сложившиеся ранее умения, навыки и привычки, но и обеспечивает их возникновение, упрочение и совершенствование или исчезновение, разрушение и ухудшение.

Нервно-психический механизм процесса их формирования, образования и развития раскрыт в учении И. П. Павлова с высшей нервной деятельности. Это образование условного рефлекса и выработка динамического стереотипа.

Система внешних сигналов (в обучении – конкретных заданий, требований, обращенных от учителя к ученику) вызывает последовательно исполняемые ответные реакции, в данном случае те или иные действия ученика, которые впоследствии, автоматизируясь, сливаются в одну реакцию, в одно законченное действие. Таков общий ход процесса образования умения.

Наступает момент, когда не нужна вся цепочка заданий, достаточно одного лаконичного указания – и учащийся исполняет действия, которым он научился, и которые, по существу, сливаются теперь в одно сплошное действие. Затем может наступить момент, когда и единичного указания учителя не нужно. Здесь навык уже перешел в привычку⁴⁵.

Основной закон поведения – закон стимула – реакции; поэтому мы не можем овладеть нашим поведением иначе как через соответствующую стимуляцию⁴⁶. Исходной формой реализации деятельности является её

⁴⁵ Коротков В.И. Общая методика учебно-воспитательного процесса: Учебное пособие для слушателей ФПК директоров школ и студентов пединститута. М., 1983. С. 11–13.

⁴⁶ Выготский Л.С. Проблема развития психики. Собр. Соч. Т. III. М., 1983. С. 120–184.

совместно- коллективное выполнение группой людей, их социальное взаимодействие.

Индивидуальная форма выполнения деятельности является результатом интериоризации её исходной формы. Существенная роль в этом процессе интериоризации принадлежит знаковым и символическим системам, сформировавшимся в истории человеческой культуры. Усвоение человеком исторических ценностей материальной и духовной культуры в процессах его обучения и воспитания осуществляется посредством выполнения им собственной деятельности в сотрудничестве с другими людьми⁴⁷.

При организации процесса формирования мыслительных умений учитель определяет конкретные задачи:

- разработка и отбор системы рациональных приемов и средств формирующих мыслительные умения школьников;
- установления линий усложнения в формировании ряда важнейших приемов учебной работы;
- выявление некоторых зависимостей, например, между достигнутым уровнем овладения приемами умственной деятельности, осознанностью и прочностью исторических знаний⁴⁸.

«Мотив – сложная система стимулов, связанная с построением, созданием или выбором одной из рефлекторных дуг»⁴⁹. Мотивы делятся на внешние и внутренние. Внешние – не связанные с усваиваемыми знаниями и выполняемой деятельностью. В этом случае учение служит средством достижения других целей. Внутренние – мотивом служит познавательный интерес, связанный с данным предметом. В этом случае получение знаний выступает не как средство достижения каких-то других целей, а как цель деятельности учащихся.

Исходя из общего представления об оптимизации процесса обучения, ее

⁴⁷ Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения. Томск, 1995. С. 125.

⁴⁸ Запорожец Н.И. Указ. соч. С. 10.

⁴⁹ Выготский Л.С. Указ. соч. С. 120–184.

критериях и признаках, можно наметить своеобразный алгоритм действия учителя. В общей форме можно выделить следующие этапы выбора и реализации оптимального решения задачи формирования умений:

1. Усвоение учителем задачи и ее конкретизации на основе всестороннего изучения особенностей данной системы.
2. Выбор признаков, по которым можно судить об оптимальном решении поставленной задачи.
3. Выбор наилучшего для данных условий комплекса средств и плана решения поставленной задачи.
4. Максимально возможное улучшение условий для реализации плана решения задачи.
5. Реализация плана решения данной задачи в ходе проведения урока, системы их.
6. Анализ решения задачи в соответствии с избранными ранее критериями оптимальности⁵⁰.

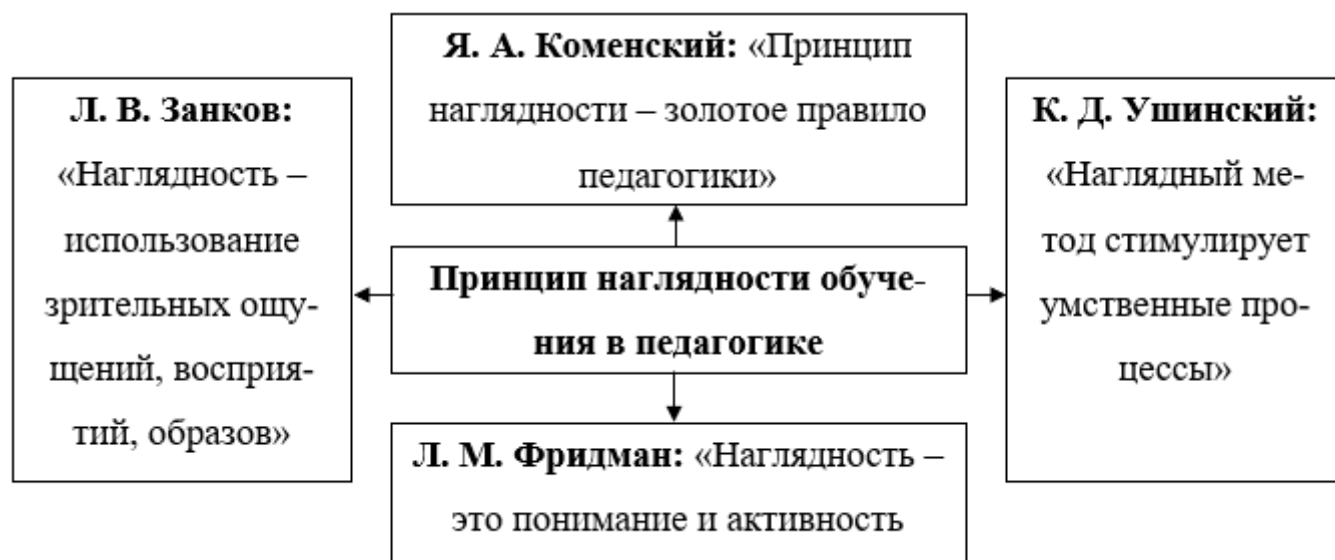
Наглядность – один из ведущих принципов обучения. Наглядность в обучении способствует тому, что благодаря восприятию предметов и процессов окружающего мира у школьников формируются представления, правильно отражающие объективную действительность, и в то же время воспринимаемые явления анализируются и обобщаются применительно к учебным задачам.

Невозможно провести урок истории на должном уровне без использования карт, схем, иллюстраций, рисунков мелом и других видов наглядности, помогающих изложить исторический материал в понятной для учащихся форме. Наглядность активизирует внимание, мышление и память, позволяет переключать внимание с одного элемента урока на другой, не утомляя ученика.

Сформулированные учеными принципы наглядности могут быть представлены схематически:

⁵⁰ Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. М., 1989. С. 64–66.

Рисунок 1. Иллюстрация принципа наглядности в педагогике



В связи с многочисленностью видов наглядных средств обучения возникает необходимость их классификации. На сегодняшний день существует большое разнообразие типов наглядности и их ранжирования по различным критериям. Классификация визуальных ресурсов по внешним источникам, ученым и методистам включает печатные, экранные и звуковые обучающие ресурсы. При классификации по содержанию и характеру исторического образа, выделяется наглядность мультимедийная, изобразительная, условно-графическая⁵¹.

Таблица 1. Классификация наглядности по содержанию и характеру исторического образа

<p>Изобразительная наглядность</p>	<ul style="list-style-type: none"> • фоторепродукции картин; • фоторепродукции памятников архитектуры и скульптуры; • фотопортреты; • фотоизображения окружающего мира (природы и общества);
------------------------------------	--

⁵¹ Краснова Г.А., Беляев М.И., Соловьев А.В. Технология создания электронных обучающих средств. М., МГИУ, 2001. С. 7–8.

	<ul style="list-style-type: none"> • учебные рисунки – специально созданные художниками или иллюстраторами для учебных текстов; • фоторисунки и аппликации; • видеофрагменты (сюжетные видеоролики); • видеофильмы (художественные или документальные).
Условно-графическая наглядность (логико-структурные схемы или модели)	<ul style="list-style-type: none"> • таблицы; • схемы; • блок-схемы; • диаграммы; • гистограммы; • графики; • макеты; • карты; • картосхемы; • планшеты.
Мультимедийная наглядность (на основе как изобразительных, так и условно-графических иллюстраций)	<ul style="list-style-type: none"> • все фотоизображения; • анимация и 3D моделирование (без звука); • анимация и 3D моделирование (с музыкальным или речевым сопровождением); • аудиофрагменты (лекций, конференций, видеообращений, политических событий, явлений и др.); • видеофильмы (художественные и документальные).

Существует множество классификаций наглядности, например, классификация наглядных средств по признаку восприятия учебного

материала. Под понятием восприятие информации подразумевается включение в процесс усвоения информации органов чувств: слуховых, зрительных, двигательных и др. Различают следующие виды восприятия и познания:

Таблица 2. Виды восприятия и познания

Зрительное	Слуховое	Зрительно- слуховое	Чувственно- эмоциональное
<ul style="list-style-type: none"> • учебный текст • фотоизображения • рисунки • аппликации • видеофрагменты; • таблицы; • схемы; • блок-схемы; • диаграммы; • графики; • карты; • картосхемы; • планшеты; • модели; • анимация. 	<ul style="list-style-type: none"> • аудиофрагменты (музыка и речь). 	<ul style="list-style-type: none"> • аудио- видеофрагменты (видеоролики); • видеофильмы. 	<ul style="list-style-type: none"> • удобочитаемость текста (эргономичность и комфортность); • доступность и актуальность содержания текста; • целесообразная насыщенность текста разнообразным и видами иллюстраций; • удобная форма подачи и представления материалов; • правильный выбор эффективной

			<p>методики обучения;</p> <ul style="list-style-type: none"> • доброжелательная поддержка со стороны преподавателя (наличие интерактивности).
--	--	--	--

Очевидно, что основная нагрузка падает на органы зрения. По различным оценкам, только 10–12 % людей способны быстро и эффективно понимать текстовую информацию, а для остальных этот процесс представляет определенные трудности.

Значит, надо использовать не только различные средства наглядности, включая все виды органов чувств (анализаторов), но обратить внимание на более качественную разработку и содержания, и улучшения понимаемости учебного текста.

Особый вид наглядности представляет условная наглядность, то есть выражение исторических явлений на языке условных знаков⁵².

Одним из видов условно-графических наглядных средств являются таблицы. Таблица – это самое простое графическое изображение материала, в котором основными элементами графики являются линии и колонки. Таблицы широко используются как в печатных, так и электронных учебных материалах, реализующих зрительную наглядность. Практически любая информация, представленная в форме таблицы, значительно легче воспринимается.

Таблицы по их функциональному предназначению методисты разделяют на три вида:

⁵² Алексеев А.А. Взаимодействие образных и символических структур в развивающемся интеллекте ребенка. СПб. 2001. С. 78–79, 85.

- разъяснительные – в сжатом виде облегчают понимание изучаемого теоретического материала, способствуют осознанному его усвоению и запоминанию;

- сравнительные – осуществляют сопоставление, противопоставление и сравнение объектов. Сравняться могут любые элементы, при сравнении выделяются общие, особенные, единичные и т.д. признаки;

- обобщающие или тематические – подводят итог изученному теоретическому материалу, способствуют формированию понятий. Обобщая что-либо, в логической последовательности перечисляют основные черты явлений, событий, процессов и т.п., самое существенное в них.

Таблицы можно использовать, когда необходимо:

- повысить зрительную наглядность и облегчить восприятие того или иного смыслового фрагмента текста;

- произвести сравнение двух и более объектов (к примеру, событий, фактов, явлений, персоналий, предметов, фрагментов текста и др.);

- осуществить группировку ряда объектов;

- произвести систематизацию тех или иных объектов⁵³.

Таблицы систематизируют изучаемый раздел, облегчают повторение пройденного материала, могут быть размещены в форме выводов в конце параграфа или темы.

Наглядность табличной формы представления учебного материала во многом обеспечивается его компактным расположением, облегчающим сопоставление и противопоставление сравниваемых объектов (признаков, фактов, явлений, событий, персоналий, документов, героев, темпераментов, процессов, тем и др.).

Продуманное расположение материала особенно важно при его схематической подаче. Удачная компоновка в таблице учебного материала

⁵³ Краснова Г.А., Беляев М.И., Соловьев А.В. Указ. соч. С. 10–11.

может помочь обучающимся в восприятии и понимании текста. Эффективность использования таблиц повышается, когда они совмещаются с другими графическими средствами, например, со схемами, рисунками, картинками и т.д.

Существуют следующие типы таблиц:

Таблица 3. Типы таблиц

Статические	Динамические (анимационные)
<ul style="list-style-type: none"> • текстовые таблицы; • числовые таблицы; • таблицы с рисунками; • таблицы – схемы; • таблицы – круги; • таблицы – диаграммы. 	<ul style="list-style-type: none"> • текстовые таблицы; • числовые таблицы; • таблицы с рисунками; • таблицы – схемы; • таблицы – круги; • таблицы – диаграммы.

Ниже приведены примеры трех таблиц. Первые две – сравнительные и текстовые, третья – числовая и носит разъяснительный и обобщающий характер.

Таблица 4. Сравнительная текстовая таблица

Взаимоотношения государства и церкви	
В западном христианстве	В восточном христианстве
<ul style="list-style-type: none"> • жесткое противостояние светской и церковной власти; • правовая регламентация светской и церковной власти; <ul style="list-style-type: none"> • высокий уровень организованности и управляемости института католической церкви. 	<ul style="list-style-type: none"> • симфония светской и церковной властей; • соборность как принцип высшей справедливости; • система независимых друг от друга самоуправляемых патриаршеств.

Данная таблица может быть использована на уроке истории в качестве графического наглядного материала. С помощью нее учащиеся могут учиться выполнять логическую операцию – сравнение. Они могут найти общие признаки взаимоотношений государства и церкви, а также различия. Общее то, что было разделение на светскую и церковную власть, за каждой закреплялись свои права и обязанности, а также учащиеся смогли бы выделить разные ветви одной религии – христианства. Среди различий дети назовут то, что в западном христианстве в отличие от восточного христианства, был высокий уровень организованности.

Таблица 5. Сравнительная текстовая таблица

Интерпретация революции 1917 г. и интерпретаторы	
Интерпретация	Интерпретаторы
социалистическая революция	советская официальная точка зрения
рабоче-крестьянская, демократическая революция	некоторые представители исторической науки
заговор, захват власти	зарубежные историки
анархический бунт	радикальные западники

Эта таблица, как и предыдущая, может быть использована на уроке истории в качестве графического наглядного материала. Учащиеся с помощью нее могут ознакомиться с различными точками зрения на события революции 1917 г., сравнить их, выразить свое отношение и сделать определенные выводы, например, что существуют позиции советских и зарубежных историков, революцию называли бунтом и заговором. Дети при помощи данной таблицы учатся анализировать содержание, сравнивать, например, мнение советской официальной точки зрения о том, что это была социалистическая революция и зарубежных историков на примере З. Бжезинского, которые считали, что это был заговор и захват власти, обобщать сведения и на основе этого сформулировать свою оценку и позицию в отношении интерпретации событий революции 1917 г.

Таблица 6. Числовая таблица

Точка	Объемы производства благ		Альтернативные издержки 10 поездок (в тоннах зерна)	
	Развлечения (число поездов)	Продовольствие страны (тонны зерна)		
1	2	3	4	
А	0		300	25
В	10		275	65
Г	20		210	90
Д	30		120	120
Е	40		0	

На примере данной таблицы учащиеся могут учиться сравнивать статистические данные, обобщать информацию, делать обобщение.

Еще одним видом наглядности является схема. Схема – это графическое изображение материала, где отдельные части и признаки явления обозначаются условными знаками (линиями, стрелками, квадратами, кружками), а отношения и связи – взаимным расположением частей и использованием разнонаправленных стрелок⁵⁴.

По функциональному признаку схемы делятся на следующие типы:

- сущностные, которые отражают составные части понятий, явлений, процессов и т.п.;
- логические, устанавливающие логическую последовательность между частями;
- образные, улучшающие понимание трудных мест в тексте.

Различают следующие типы схем:

Таблица 7. Типы схем (блок-схем)

Статистические	Динамические (анимационные)
----------------	-----------------------------

⁵⁴ Обучение и развитие. Указ. соч. С. 48–49, 51.

<ul style="list-style-type: none"> • схемы; • блок-схемы; • схемы-таблицы; • схемы с рисунками; • блок-схемы – круги. 	<ul style="list-style-type: none"> • схемы; • блок-схемы; • схемы-таблицы; • схемы с рисунками; • блок-схемы – круги.
--	--

Необходимо иметь в виду, что вопрос о целесообразном использовании схем, блок-схем, таблиц или их комбинации надо решать в каждом конкретном случае отдельно.

Помимо типологии схем (и обозначения их особыми значками) необходимо широко применять символику и в самих схемах. С помощью символов школьники смогут быстрее и эффективнее усваивать сложную информацию: устанавливать и запоминать связи (в том числе причинно-следственные), особенности изучаемых явлений, их признаки и прочее.

Схемы в учебном процессе могут быть использованы учителями, как минимум, тремя различными способами:

- при объяснении нового материала, как иллюстрации к рассказу учителя;
- при организации самостоятельной учебной деятельности на уроке на уроке (например, при решении учебной задачи о причинах восстания декабристов);
- при организации контроля⁵⁵.

Таким образом, схемы и блок-схемы позволяют акцентировать обучающихся на главном в изучаемом теоретическом материале, развивают абстрактное мышление, отражают составные части понятий, явлений, процессов; устанавливают логическую последовательность между частями, выявляют существенные признаки, связи и отношения явлений, процессов и т.п.

⁵⁵ Ушинский К.Д. Первые уроки логики. Собрание сочинений. Т. 4. М.: Наука, 1969. С. 70.

Необходимо учитывать не только эффективность методов, направленных на формирование умений. Нельзя забывать, что практическая деятельность опирается на теоретические знания и мыслительные умения. Поэтому на каждом этапе формирования умений виды обучения и методы должны подбираться с учетом степени овладения учебным материалом учащихся.

Познавательные образы наглядности можно подразделить на два основных вида: чувственно-наглядные и рациональные, отражающие в отвлеченной форме наиболее существенные свойства, связи и отношения объективного мира, непосредственно недоступные органам чувств. В качестве наглядного рассматривается такой объект, изучение которого приводит к возникновению в сознании изоморфного в отношении некоторых его свойств наглядного образа. Хотя наглядность характеризуется максимальной выраженностью чувственного момента, это вовсе не означает, что наглядный и чувственный образы предмета полностью совпадают. Поэтому понятия чувственности и наглядности требуют строгого разграничения. В наглядном образе фиксируются и закрепляются те стороны объекта, на которые направлена познавательная деятельность и которые имеют для этой деятельности определенное значение⁵⁶.

Для формирования наглядных образов на уроках используется разнообразное учебное оборудование, которое называют средствами наглядности⁵⁷. При рассмотрении на уроках предметов или явлений любая из их сторон может выступать для ученика как предмет изучения. Фиксируя внимание учащихся на существенных признаках и связях, учитель сознательно выявляет определенную сторону объекта, которая в данный момент представляет учебный интерес.

Поэтому любые, даже натуральные предметы при использовании их на уроках неизбежно выступают как учебные модели, с помощью которых

⁵⁶ Евдокимов В.И. К вопросу об использовании наглядности в школе // Советская педагогика. 1975. № 3. С. 33.

⁵⁷ Бабанский Ю.К. Проблемы выбора обучения в современной общеобразовательной школе. М., 1980. С. 65

учитель воспроизводит строго определенные, обусловленные конкретными задачами урока связи, функции или стороны предмета изучения. Сторона, связывающая модель с реальным объектом, для удобства изучения может быть единственной, но зато она представлена в модели адекватно, изоморфно изучаемому явлению, т.е. между ними существует такая взаимосвязь, при которой имеет место тождество вполне определенной совокупности свойств.

Применение условно-графической наглядности на уроках истории помогает раскрыть сущность явления или понятия, создать условия для осознания связей между явлениями, перехода от явлений к сущности. Условно-графическая наглядность способствует восприятию учебной информации и направляет мыслительный процесс на переработку и систематизацию этой информации. Она в максимальной степени способствует субъективной организации информации учащихся с учетом их индивидуального стиля деятельности, в результате чего создаются благоприятные условия для развития самостоятельной и творческой активности.

ГЛАВА 2. МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ СРЕДСТВАМИ УСЛОВНО-ГРАФИЧЕСКОЙ НАГЛЯДНОСТИ

В современном обществе информация меняется и распространяется очень быстро, учащимся необходимо уметь не просто ее запоминать, но и анализировать, обобщать, сравнивать. Государственный заказ, отраженный в Федеральном государственном стандарте третьего поколения, требует развития логического мышления учащихся, то есть это является одной из задач, поставленных перед школой. Так как нужны люди, которые умеют четко мыслить и излагать свою позицию, необходимо разрабатывать методики развития логического мышления учащихся и внедрять их в учебную практику.

Темпы учения будут значительно выше, если обучающийся увлечен процессом учения, что в значительной мере зависит от того, соответствует ли организация процесса обучения особенностям его личности, то есть, учитывается ли индивидуальный стиль деятельности.

Современный урок истории должен соответствовать ряду требований:

1. Соответствие содержания урока уровню развития исторической науки и задачам воспитательной работы.

2. Четкость цели урока в неразрывном единстве образовательных, воспитательных и развивающих задач. Учитель мотивированно может уделить преимущественное внимание какому-то одному аспекту урока, исходя из особенностей его содержания, уровня знаний и умений класса, но при этом должны быть в той или иной степени реализованы и другие его аспекты.

3. Определение главного, существенного для каждого урока, с тем чтобы оно было понято и усвоено всеми учащимися класса. В настоящее время определение существенного для каждого отдельного урока является ключевой проблемой. Определение существенного требует от учителя установления ценности и значительности различных элементов материала учебной

программы в целях развития личности в процессе обучения с учетом реальных условий в каждом классе.

4. Целесообразный выбор средств и методических приемов для каждой части урока.

5. Организация активной познавательной деятельности учащихся.

При проведении урока необходимо обеспечить его тематическую целостность и законченность, то есть органическое единение всех его элементов (изучение нового материала, проверка знаний, повторение и т.д.), и, вместе с тем, определенную завершенность в раскрытии темы урока, связь каждого данного урока с предыдущими и последующими⁵⁸.

Важным требованием к уроку является умение учителя обеспечить мотивацию учения, то есть вызвать у учащихся интерес к содержанию и методам работы, создать на занятии творческую, эмоциональную атмосферу⁵⁹. Эмоциональную обстановку на уроке создает и живое, окрашенное человеческим чувством слово учителя, и интересный документ, применение наглядности и т.д. Они усиливают интерес учащихся к уроку, помогают созданию ярких образных представлений об изучаемой эпохе, жизни народных масс и исторических деятелей.

Наглядность – это свойство, выражающее степень доступности и понятности психических образов объектов познания, для познающего субъекта; один из принципов обучения⁶⁰. В процессе создания образа восприятия объекта наряду с ощущением участвуют память и мышление. Образ воспринимаемого объекта является наглядным только тогда, когда человек анализирует и осмысливает объект, соотносит его с уже имеющимися у него знаниями.

Наглядный образ возникает не сам по себе, а в результате активной познавательной деятельности человека. Образы представления существенно отличаются от образов восприятия. По содержанию они богаче образов

⁵⁸ Озерский И.З. Начинающему учителю истории: Из опыта работы. М., 1989. С. 134.

⁵⁹ Там же. С. 187.

⁶⁰ Амонашвили Ш. О преподавании. М., 1996. С. 127.

восприятия, но у разных людей они различны по отчётливости, яркости, устойчивости, полноте. Степень наглядных образов представления может быть различной в зависимости от индивидуальных особенностей человека, от уровня развития его познавательных способностей, от его знаний, а также от степени наглядных исходных образов восприятия.

Существуют также образы воображения – образы таких объектов, которые человек никогда непосредственно не воспринимал. Однако они составлены, сконструированы из знакомых и понятных ему элементов образов восприятия и представления. Благодаря образам воображения человек способен вначале представить себе продукт своего труда, и лишь затем приступить к его созданию, представить различные варианты своих действий.

Чувственное познание даёт человеку первичную информацию об объектах в виде их наглядных представлений. Мышление перерабатывает эти представления, выделяет существенные свойства и отношения между разными объектами и тем самым помогает создавать более обобщённые, более глубокие по содержанию психические образы познаваемых объектов⁶¹.

Значение наглядности в преподавании истории не ограничивается сферой чувственного созерцания и формирования конкретных представлений. Использование средств условно-графической наглядности облегчает познание сложных исторических понятий и процессов⁶².

При обучении детей учитывается множество индивидуальных особенностей: возрастных, психологических, индивидуальных. Разработка уроков происходит с опорой на возможности детей. Учитываются такие особенности развития, как: повышенное внимание к самому себе, к своей внешности, к самопознанию, самовоспитанию. В этом возрасте дети стремятся к личному авторитету, стремятся перейти к реальным социальным ролям: роль лидера, знатока и др.

⁶¹ Амонашвили Ш. Размышления о гуманной педагогике. М., 1998. С. 55.

⁶² Аблова В.С. Указ. соч. С. 144.

Психологически способность к синтезу формируется у учащихся раньше, чем способность к анализу. То есть, если ребенок знает, как это было собрано (сконструировано), ему легче анализировать и выделять составные части. Именно поэтому столь серьезное значение уделяется деятельности, активно формирующей синтез – конструированию. Сначала это деятельность по образцу, то есть выполнение заданий по типу «делай как я». На первых порах ученик учится воспроизводить объект, повторяя за учителем весь процесс конструирования; затем – повторяя процесс построения по памяти, и, наконец, переходит к третьему этапу: самостоятельно восстанавливает способ построения уже готового объекта (задания вида «сделай такой же»). Четвертый этап заданий такого рода – творческий: «построй схему», «сложи логическую цепочку». Учащиеся анализируют факты, используют причинное объяснение, доказывают определенные положения и делают широкие обобщения.

Учебный процесс практически на всех уровнях включает в себя введение нового материала, повторение, проверку знаний. При разных целях урока используются различные сочетания наглядных средств и речи учителя. Особое значение средства наглядности приобретают на начальном этапе усвоения при введении новой информации.

Более полное использование зрительных и слуховых анализаторов создает условия для успешного осмысления, поскольку аудиовизуальные средства влияют на создание условий, необходимых для процесса мышления. Наглядность активизирует мыслительную деятельность и создает чувственный образ.

Очень важно использовать условно-графические средства наглядности целенаправленно, не загромождать уроки большим количеством наглядных пособий, так как это мешает учащимся сосредоточиться и обдумать наиболее существенные вопросы. Такое применение наглядности в обучении не

приносит пользы, а скорее вредит и усвоению знаний, и развитию школьников⁶³.

Наглядность обучения вытекает из того, что она выступает для учащихся как средство познания окружающего мира, и поэтому процесс этот происходит более успешно, если основан на непосредственном наблюдении и изучении предметов, явлений или событий. Например, при изучении темы «Отечественная война 1812 г.» можно показать учащимся гусарский мундир и кивер. Познавательный процесс требует включения в овладение знаниями различных органов восприятия.

К.Д. Ушинский писал, что знания будут тем прочнее и полнее, чем большим количеством различных органов чувств они воспринимаются. Чем больше органов чувств принимает участие в познании, тем больше в сознании появляется впечатлений, которые потом ложатся в механическую память и в дальнейшем легче вспоминаются⁶⁴. Условно-графическая наглядность повышает интерес учащихся к знаниям и делает процесс обучения более лёгким. Многие сложные теоретические положения при умелом использовании графической наглядности становятся доступными и понятными для учащихся.

В современных условиях очень популярны схемы и таблицы – виды условно-графической наглядности⁶⁵. Однако схемы не должны быть похожи друг на друга до полной обезличенности⁶⁶. Указывается и на несовершенство наглядных пособий, используемых учителями в школе. Большинство наглядных схем чересчур усложнены и с трудом поддаются интерпретации⁶⁷.

Схемы и таблицы являются средствами выделения главного, они «запирают» информацию в замкнутое пространство. При составлении схем и таблиц ученик совершает логические операции: анализ, синтез, сравнение,

⁶³ Амонашвили Ш. Указ. соч. С. 95.

⁶⁴ Ушинский К.Д. Указ. соч. С. 251.

⁶⁵ Копнин П.Ф. Логический словарь-справочник. М., 1996. С. 3.

⁶⁶ Ушинский К.Д. Указ. соч. С. 70.

⁶⁷ Там же. С. 71.

умение преобразовать и обобщить исторический материал, привести его в систему и графически изобразить.

Таблицы, схемы, графики и другие наглядные средства необходимо использовать в том случае, если материал сложный и объемный для усвоения. Наглядный материал не должен быть перегружен текстовой информацией, содержать непонятные слова, сложен в воспроизведении. Схемы, графики необходимо тщательно объяснять с приведением примеров.

Для закрепления знаний необходимы вопросы для повторения по использованным на уроке наглядным таблицам. Они должны быть четко пропечатанными или изображенными, (в случае применения ТСО), крупными буквами и яркими цветами. Для активизации процесса осмысления учебного текста важно, чтобы он был доступным, интересным, логически взаимосвязанным, актуализированным.

Учебно-графическая наглядность стимулирует умственные процессы, развивает устную речь, способствует лучшему закреплению изучаемого материала в памяти учащихся, дает учителю возможность глубже изучить своих учеников, оптимизирует время обучения. Схема или таблица является наглядным средством только тогда, когда человек анализирует и осмысливает ее, соотносит его с уже имеющимися у него знаниями, активно на него воздействует: рассматривает с разных сторон, расчленяет на части, если это возможно, производит с ним определенные действия. Необходимо организовать процесс восприятия, осмысления и обобщения учащимися изучаемого материала.

Одним из требований эффективной методики использования условно-графической наглядности является реализация ее дидактических и воспитательных возможностей. Использование форм наглядности, которые не только дополняют словесную информацию, но и сами выступают носителями информации, способствуют повышению степени мыслительной активности учащихся. Схемы, графики, таблицы нужно использовать в трудных для

понимания фрагментах текста для наглядного разъяснения, также для иллюстрирования понятий и определений.

Любая информация, представленная в таблице, легче воспринимается. На уроке уместно использовать одну таблицу, если она достаточно большая (на страницу листа в тетради), или две три небольшого формата. К примеру, используя на уроке истории разъяснительную таблицу «Российская империя на рубеже XVIII–XIX вв.», можно выделить основные пункты для изучения – территория, политический строй, население, религия, сословия. Учащиеся лучше усвоят и воспроизведут материал, потому что он представлен в кратком и более презентабельном виде, нежели текст.

Таблица 8. Российская империя на рубеже XVIII–XIX вв.

Территория	От Балтийского моря на западе до Тихого океана на востоке. От Арктики на севере до Северного Причерноморья и Кавказа на юге.
Численность населения	44 млн. чел.
Национальный состав	Русские, украинцы, белорусы, эстонцы, латыши, литовцы, мордва, удмурты, карелы и др.
Религия	Православие, католичество, протестантизм, ислам, буддизм, иудаизм, языческие верования.
Сословия	Дворянство, духовенство, купечество, мещанство, крестьянство, казачество.
Экономика	Основа – сельское хозяйство.
Политический строй	Самодержавие.

Таблица по теме «Общественное движение при Александре I» позволяет детям сравнить программы Северного и Южного обществ – «Конституцию» Н. Муравьева и «Русскую Правду» П. Пестеля. Первоначально, работая с текстом параграфа, нужно заполнить необходимые пункты в таблице

(участники, будущая форма правления России, отношение к крепостному праву и самодержавию и др.), а затем, проанализировав полученное, выделить общее и частное для обеих программ обществ.

Учащиеся могут выделить общие идеи, такие, как отмена крепостного права, свержение самодержавия, а также найти различия, например, будущая форма правления России, отношение к крепостным крестьянам. Таким образом, при использовании данной таблицы дети отрабатывают логическую операцию сравнение.

Обобщающие таблицы удобно применять при повторении пройденной главы или раздела, например, по теме «Российская империя в первой половине XIX в.». Это может быть самостоятельная или коллективная работа, при этом задание может быть таким, как «Заполни пропуски в таблице, либо «Верно предложение или нет?». Если материал достаточно сложный, можно позволить детям пользоваться учебником, записями в тетради. После заполнения таблицы, учащиеся должны сделать вывод в нескольких предложениях о том, что к концу своего правления Николай I оставил своему сыну Александру империю, которую необходимо было вывести из кризиса, одной из причин которого было поражение в Крымской войне и наличие того факта, что страна нуждалась в значительных преобразованиях.

Данная форма деятельности учащимся в достаточной степени нравится, к тому же облегчается проверка работ учителем. При этом дети отрабатывают прием анализа, синтеза и обобщения. Схемы, как и таблицы, упрощают восприятие учебного материала. На уроке уместно использовать одну схему размером с лист формата А4, или две три схемы размером не более половины листа этого же формата. Схемы можно давать учащимся в готовом распечатанном виде.

Схемы в учебном процессе могут быть использованы учителями, как минимум, тремя различными способами:

- при объяснении нового материала, как иллюстрации к рассказу учителя;

- при организации самостоятельной учебной деятельности на уроке на уроке (например, при решении учебной задачи о причинах поражения декабристов);
- при организации контроля, а также при обобщении и повторении в конце урока.

Логические схемы обычно применяются при изучении причин и последствий событий и явлений, помогают выявить причинно-следственные связи. Они достаточно просты в исполнении учениками, так как основаны на последовательном соединении квадратов, в которых фиксируются причины и следствия, вытекающие одно из другого.

Структурные схемы отражают обычно структуру, основные части, черты и суть того или иного явления. Они могут отражать названия стран, основные занятия жителей, сословия, расходы и доходы государства, национально-государственное устройство страны.

Схемы позволяют анализировать, сравнивать, классифицировать, обобщать информацию. Например, используя схему «Повинности временнообязанных крестьян», можно дать задание детям вспомнить, какие повинности крестьяне несли до отмены крепостного права. Назвав барщину и оброк (денежный и натуральный), учащихся необходимо спросить определения этих терминов, сравнить с положением крестьян после реформы 1861 г. и сделать вывод о том, что появилась система отработок. Таким образом, дети обратятся к операции анализа, сравнения и обобщения.

Карты, схемы и планы помогают представить местность более детально с целью более глубокого осмысления исторических событий и явлений. В отличие от карт они передают пространственные отношения исторических явлений в значительно более крупном масштабе: отсюда появляется возможность более детального их изучения. Следует учитывать, что подобные рисунки не должны слишком загромождены множеством излишних деталей, главное, чтобы учащиеся ухватили суть наглядного материала. При выделении в наглядном материале самого важного, учащиеся достаточно быстро

переводят знаки в наглядные образы, в наглядные образы природы и местности, в конкретные формы реального пространства и движения.

Использование наглядности требует соблюдения некоторых условий:

- соответствие возрасту обучающихся;
- использование в меру, на соответствующем этапе урока;
- гигиеничность, учащиеся должны хорошо видеть объекты условно-графической наглядностей с любой парты;
- выделение главное и существенного при показе;
- продумывать детальные, информативные пояснения, «легенду», во время демонстрации или презентации во время работы со средствами наглядности;
- элементы наглядности, наглядные материалы не должны противоречить содержанию материала;
- информативность, подталкивать учащихся к самостоятельному нахождению необходимой информации на карте, схеме или таблице⁶⁸.

⁶⁸ Краснова Г.А., Беляев М.И., Соловьев А.В. Указ. соч. С. 35–36.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обладание информацией и умелое ее использование в настоящее время просто необходимо. Умение использовать информацию определяется уровнем развития мышления. Поэтому существует потребность в формировании логических приемов мышления. Изучением мышления занимаются многие науки. Каждая выделяет свой аспект для изучения. Мышление изучали Сократ, Гегель, Ж. Пиаже, Д.Б. Эльконин и другие.

В данной работе рассмотрены философские и психолого-педагогические аспекты проблемы развития логического мышления. Философия синтезирует в себе в наиболее общем виде знания и нравственность людей, народов, всего человечества. Психологические теории мышления являются наиболее конструктивными, поскольку они непосредственно адресованы школе.

Под основными операциями логического мышления, которым надо научить, понимаются анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, сравнение, конкретизация, классификация и систематизация. Логическое мышление является формой абстрактного мышления, отталкивается от чувственного познания.

С точки зрения философии, мышление рассматривается как продукт исторического развития общественной практики, как особая форма человеческой деятельности. Таким образом, мышление рассматривается как высшая форма отражения действительности, а результатом данного процесса всегда является мысль.

Одни психологи считают, что процесс структуризации логического мышления происходит естественно, другие говорят о возможности целенаправленного педагогического воздействия, которое в конечном итоге способствует развитию логического мышления.

Ж. Пиаже заявляет, что интеллектуальное развитие не зависит от обучения. В свою очередь, Л.В. Занков, наоборот, определяет ведущую роль обучения в развитии мышления.

Основными логическими формами мышления являются понятие, суждение, умозаключение. Механизм логического мышления заключается в операциях логического мышления, основывающихся на четырех законах логики: тождества, непротиворечия, исключения третьего, достаточного.

В подростковом возрасте (12–14 лет до 15–17 лет) развитие мышления включает в себя размышления о возможностях, а также сравнение реальности с теми событиями, которые могли бы произойти или не произойти. Подросток формулирует и проверяет гипотезы, интересуется конкретными фактами, объясняет причины, доказывает определенные положения, обобщает. Он имеет собственное мнение, критически воспринимает информацию, находит «ошибки» в учебнике или суждениях учителя.

Логическое мышление можно сформировать с помощью наглядных средств. Наглядность обучения – обучение учащихся на основе восприятия ими (зрительного, слухового и др.) событий, объектов, процессов или их изображений. О наглядности писали Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский.

Условно-графическая наглядность – метод наглядного обучения, при котором представления и понятия у учащихся формируются посредством схем, диаграмм, таблиц, графиков, картограмм и др. Существует множество классификаций наглядных средств. Например, выделяют наглядность мультимедийную, изобразительную, условно-графическую.

Применение условно-графической наглядности необходимо на уроках истории, так как позволяет достичь поставленных целей в обучении детей, позволяет систематизировать и структурировать материал, лучше его усвоить и воспроизвести. Использование условно-графической наглядности вносит новизну в обучение, особенно при использовании на уроках интерактивной доски, дети погружаются в процесс конструирования удобных для них схем и заполняются словами, понятными для них. Мышление важно развивать, потому что практически каждый ученик столкнется в выпускном классе с итоговой аттестацией в форме ЕГЭ, в который в настоящий момент внесены коррективы в заданиях, направленных как раз на проверку развития

мышления, умения использовать такие логические операции, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, оценка исторических событий и др.

В обычной жизни, с течением времени человек сталкивается с различными преградами на каждом шагу, успешность преодоления которых напрямую зависит от того, в какой мере он использует полученные навыки в попытках найти новые способы решения задач. Мышление при этом пронизывает все формы деятельности человека.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

Список источников

1. Историко-культурный стандарт. URL: <https://www.kommersant.ru/docs/2013/standart.pdf> (Дата обращения: 16.06.2022).
2. История с древнейших времен до наших дней: Программа. 5–11 классы / Под общ. ред. П.А. Баранова, О.Н. Журавлевой. М., 2007. 110 с
3. Краткая философская энциклопедия. М., 1994. 350 с.
4. Методика обучения истории в средней школе. Ч. II / Под ред. Н. Г. Дайри. М., 1998. 238 с.
5. Методика преподавания истории в средней школе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. / С. А. Ежова, А. В. Дружкова и др. М, 1986. 234 с.
6. Методические рекомендации ИРРО «Оценка знаний, умений и навыков учащихся по учебным предметам». Рекомендации федерального института педагогических измерений по использованию и интерпретации результатов выполнения самостоятельных работ. М., 2010. 66 с.
7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. N 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (Дата обращения: 16.06.2022).
8. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. N 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (Дата обращения: 16.06.2022).

Список литературы

1. Абдулаев Э.Н. Наглядность и проблемный подход в обучении истории // Преподавание истории в школе. М., 2008. № 1. С. 23–26.
2. Аблова В.С. Мышление и философия. М., 1999. 342 с.
3. Агаева Е.Л. Формирование у старших дошкольников представлений логических отношениях на основе наглядно-пространственного моделирования.: Автореф. кан. дис. по псих. М., 1998. 24 с.
4. Алексеев А.А. Взаимодействие образных и символических структур в развивающемся интеллекте ребёнка. СПб.: Питер, 2001. 89 с.
5. Алексеева Е.О. Использование дидактических игр в процессе усвоения пространственных отношений. М.: Пресса, 2002. 65 с.
6. Альманах психологических тестов. Изд-е 4. М.: КПС, 1998. 56 с.
7. Амонашвили Ш. О преподавании. М.: Донарх., 1996. 79 с.
8. Амонашвили Ш. Размышления о гуманной педагогике. М., 1998. 87 с.
9. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб.: Питер, 2001. 686 с.
10. Аникеева Н.П. Виды деятельности в процессе становления мышления. СПб.: Питер, 1998. 158 с.
11. Апарович Г.Г. Наглядное пособие в сегодняшней школе // Преподавание истории в школе. М., 1994, №1. С. 10–15.
12. Аристотель. О душе // Аристотель. Соч. в 4 Т., Т. 1. М., 1976. 510 с.
13. Аристотель. Первая аналитика // Аристотель. Соч. в 4 Т., Т. 2. М., 1978. 357 с.
14. Белова Л.К. Современные методы в современном преподавании // Преподавание истории в школе. М., 2003, № 9. С. 32–37.
15. Берцфаи Л.Ф. Мышление и его формирование. М.: Наука, 2000. 96 с.
16. Библер В.С. Как приходит мысль. СПб., 2000. 159 с.

17. Благоявленский Д.Н., Мечинская Н.А. Психология усвоения знаний. М., 2001. 340 с.
18. Богданова Т.Г., Корнилова Т.В. Диагностика познавательной сферы ребёнка. М., 1994. 168 с.
19. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. М., 1983. 96 с.
20. Вагин А.А. Методика преподавания истории в средней школе. М., 1968. 239 с.
21. Вагин А.А. Методика обучения истории. М., 1972. 176 с.
22. Венгер Л.А., Венгер А.Л. Домашняя школа мышления. М.: Знание, 1983. 130 с.
23. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. В. Давыдова. М., 1979. 250 с.
24. Выготский Л.С. Мышление и речь: собрание сочинений. В 6 т. Т. 2. М., 1982. 156 с.
25. Гальперин П.Я. Введение в психологию М., 2000. 187 с.
26. Гегель. Сочинения. Т. 1. М., Л., 1935. 357 с.
27. Глоссарий философских терминов ИФ РАН им. Киренского. М., 1992. 334 с.
28. Гончарова Т. В. Эпикур. М., 1988. 287 с.
29. Гора П.В. Методические приемы и средства наглядного обучения истории в средней школе. М., 1971. 225 с.
30. Гора П.В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. М., 2000. 160 с.
31. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. Л., 1988. 120 с.
32. Давыдов В.В. Виды общения в обучении. М.: Педагогика, 1992. 123 с.

33. Дайри Н.Г. Обучение истории в старших классах средней школы. Познавательная активность учащихся и эффективность обучения. М., 1966. 369 с.
34. Дайри Н.Г. Как подготовить урок истории. М., 1969. 149 с.
35. Данилов А.А., Косулина Л.Г. История России XIX век. 8 класс. Учебник для общеобразоват. учреждений. М.: Просвещение, 2009. 254 с.
36. Деспотопулос К. Гносеологический дуализм Парменида // Философские исследования. М., 1994. № 1. С. 181–187.
37. Дёмин М.В. О соотношении интересов учащихся с особенностями их памяти и мышления // Новые исследования в психологии. М.: Рост, 1997. № 4. С. 21–47.
38. Джеймс У. Психология. М., 1991. 456 с.
39. Днепров Э. Д., Аркадьев А. Г. Сборник нормативных документов. История: федеральный компонент государственного стандарта, федеральный базисный учебный план. Примерные программы по истории. М.: Дрофа, 2009. 110 с.
40. Запорожец Н.И. Развитие умений и навыков учащихся в процессе преподавания истории. М., 1978. 120 с.
41. Зорин В. Толковый словарь. М., 1999. 420 с.
42. Иванов Р.И. Развитие мышления школьников в процессе выполнения ими учебно-логических заданий: учебное пособие для студентов. Куйбышев, 1998. 230 с.
43. Иванова А.Ф. Нетрадиционные формы работы на уроках // Преподавание истории в школе. М., 2008, № 8. С. 45–47.
44. Ильенков Э.В. Диалектика абстрактного и конкретного в научнотеоретическом мышлении. М., Институт философии АН СССР, 1960. 468 с.
45. История с древнейших времен до наших дней: Программа. 5–11 классы / Под общ. ред. П.А. Баранова, О.Н. Журавлевой. М., 2007. 110 с.

46. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М., 1981. 222 с.
47. Карпов Ю.В. Психология интеллекта. М., 1987. 110 с.
48. Копнин П.Ф. Логический словарь-справочник. М., 1996. 230 с.
49. Короткова М.В. Личностно-ориентированный подход в использовании наглядных средств на уроках истории // Преподавание истории в школе. М., 2008. № 1. С. 3–8.
50. Короткова М.В. Наглядность на уроках истории. М., 2000. 178 с.
51. Короткова М.В., Студеникин М.Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях. М., 1999. 320 с.
52. Краснова Г.А, Беляев М.И., Соловьев А.В. Технология создания электронных обучающих средств. М., МГИУ, 2001. 224 с.
53. Краткая философская энциклопедия. М., 1994. 350 с.
54. Кречмер Э. Медицинская психология. СПб., 1998. 320 с.
55. Крутетский В.А., Лукин Н.С. Психология подростка. М., 1965. 138 с.
56. Кучерук И.В. Учебные игры на уроках истории. // Преподавание истории в школе. М., 1989, №4. С. 91–98.
57. Лейбенгруб П.С. О переходе в новую структуру исторического и обществоведческого образования. // Преподавание истории в школе. М., 1993, № 4. С. 36–37.
58. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. Т. 2. М., 1998. 320 с.
59. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. Пособие для учителей. М., 1982. 234 с.
60. Лихачёв Б. Педагогика. Курс лекций. М., 1998. 220 с.
61. Липс Т. Самопознание. СПб, 1903. 367 с.
62. Маслов А. С. Психологические процессы. М., 1994. 105 с.
63. Махмутов М.И. Современный урок. М., 1985. 189 с.
64. Менчинская Н.А. Мышление в процессе обучения. М., 1966. 125 с.

65. Методика обучения истории в средней школе. Ч. II / Под ред. Н. Г. Дайри. М., 1998. 238 с.
66. Методика преподавания истории в средней школе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. / С. А. Ежова, А. В. Дружкова и др. М, 1986. 234 с.
67. Молочков В.П. Наглядность как принцип обучения // Учитель. М., 2006. № 1. С. 65–67.
68. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. М., 1979. 120 с.
69. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М., 1999. 140 с.
70. Немов Р.С. Вопросы психологии // Психологический практикум / Под ред. В. А. Седова. Пятигорск, 1997. 130 с.
71. Никифоров Д.Н., Скляренко С.Ф. Наглядность в преподавании истории и обществоведения. М., 1998. 170 с.
72. Никуленко О.А. Вопросы психологии. М., 1984. 200 с.
73. Ницше Ф. Воля к власти. Опыт переоценки всех ценностей. М., 1994. 220 с.
74. Обучение и развитие / Под ред. Л.В. Занкова. М., 1975. 160 с.
75. Озерский И.З. Начинающему учителю истории: Из опыта работы. М., 1989. 230 с.
76. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С. А. Смирнова. М.: Академия, 2000. 289 с.
77. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка. М., 1969. 213 с.
78. Подласый И.П. Педагогика. М., 1996. 350 с.
79. Практикум по общей психологии / под ред. Н.Г. Валинуровой. Екатеринбург, 2005. 113 с.
80. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. М., 1997. 370 с.
81. Психологические средства выявления особенностей личного развития подростков и юношества. М., 1990. 140 с.

82. Рабочая книга школьного психолога. И. В. Дубровина. М.: «Просвещение», 1991. 230 с.
83. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М., 1958. 234 с.
84. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. М., 1989. 320 с.
85. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1982. 250 с.
86. Стражев А.И. Методика преподавания истории в школе. М., 1964. 345 с.
87. Тихомиров О.К. Психология мышления. М., 1984. 470 с.
88. Ушинский К.Д. О первоначальном преподавании русского языка. Собр. Соч. Т. V. М., 1949. 340 с.
89. Ушинский К.Д. Первые уроки логики. Собрание сочинений. Т. 4. М.: Наука, 1969. 257 с.
90. Философский энциклопедический словарь. М., 1989. 347 с.
91. Фомин С.А. Схемы по истории: теоретический аспект // Преподавание истории в школе. 2009. № 6. С. 70–72.
92. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. М., 1991. 170 с.
93. Шоган В. В. Методики преподавания истории в школе: новая технология личностно-ориентированного исторического образования. Ростов-на-Дону, 2007. 358 с.