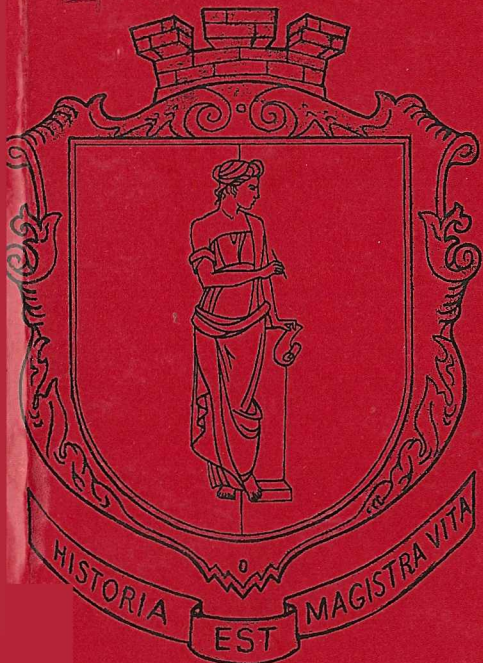


34(100)(082)
170



ДОСЛІДЖЕННЯ І РОЗВІДКИ З ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ І ПРАВОНАВСТВА

Випуск 10

ЖУРБА Л.В.,
старший викладач,
БІЛОКУР Т.А.,
студентка V курсу
історичного факультету

РОЗВИТОК ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ НА УРОКАХ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ

Розглядається проблема розвитку логічного мислення шляхом використання проблемних ситуацій на уроках всесвітньої історії з метою засвоєння учнями логічних операцій мислення та оволодіння ними розумовими вміннями.

Ключові слова: логічне мислення, логічні прийоми, розумові вміння, проблемне навчання, проблемні ситуації.

Рассматривается проблема развития логического мышления путем использования проблемных ситуаций на уроках всемирной истории с целью усвоения учащимися логических операций мышления и овладения ими умственными умениями.

Ключевые слова: логическое мышление, логические приемы, умственные умения, проблемное обучение, проблемные ситуации.

The problem of development of logical thinking by using the problem situations at the lessons of a world history for the purpose of assimilation by pupils the logical operations of thinking and mastering intellectual abilities is considered.

Keywords: logical thinking, logical receptions, intellectual abilities, problem training, problem situations.

Якісна освіта розглядається сьогодні як один із індикаторів високої якості життя, інструмент соціальної та культурної злагоди й економічного зростання.

У Концепції розвитку загальної середньої освіти підкреслюється, що стрижнем освіти ХХІ ст. є розвиваюча, культуротворча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти й саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем.

Досягнення цієї мети можливе лише за умови розвитку мислення, яке є «вищою формою активного віддзеркалення людиною дійсності, що полягає в цілеспрямованому, опосередкованому та узагальненому пізнанні суб'єктом істотних зв'язків і співвідношень предметів і явищ, у творчому творенні нових ідей, у прогнозуванні подій і дій» [17, с. 39]. Враховуючи змістовну складову організації розумового процесу виділяють такі види мислення: теоретичне і практичне мислення, логічне (аналітичне) й інтуїтивне, реалістичне й аутистичне, продуктивне і репродуктивне, мимовільне й довільне. Не применшуючи значення кожного з цих видів, метою нашого дослідження є логічне мислення та його розвиток на уроках всесвітньої історії.

Проблемі логічного мислення присвячені дослідження Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, Т. Гальперіна, Г. Костюка. Зазначені автори відзначають, що логічне мислення дає можливість встановлювати загальні закономірності природи та суспільства на рівні найважливіших узагальнень, розв'язувати розумові завдання, будувати наукові теорії.

Психологи давно прийшли до висновку про те, що розумовий (інтелектуальний) розвиток характеризується не тільки об'ємом інформації і якістю засвоєних знань, але й структурою процесу мислення, системою логічних операцій та розумових дій, якими володіє учень. К. К. Платонов логічне мислення визначає як «тип мислення, суть якого полягає в оперуванні поняттями, думками і висновками з використанням законів логіки» [11, с.64]. І. А. Подгорецька підкреслює, що «уміння логічно мислити включає ряд компонентів: уміння орієнтуватися на істотні ознаки об'єктів і явищ, уміння підпорядковуватися законам логіки, враховувати їх у своїх діях, уміння проводити логічні операції, усвідомлено їх аргументувати, уміння будувати гіпотези і виводити висновки з даних наслідків тощо» [12, с.92].

В.Ф. Паламарчук та Н.Н. Поспелов [10, с.123; 13, с.87] детально характеризують прийоми розумової діяльності під якими вони розуміють «логічну операцію» або «сукупність логічних операцій (абстрагування, порівняння, узагальнення)». Так В.Ф. Паламарчук серед основних прийомів розумової діяльності вказує на такі: виділення головного, порівняння, узагальнення і систематизація, конкретизація, визначення і пояснення понять,

доказ і спростування, моделювання, системний підхід, при цьому не виокремлюючи аналіз і синтез, хоча вони є основою всієї розумової діяльності.

Н.Н. Поспелов та І.Н. Поспелов наводять таке визначення: «Прийоми розумової діяльності – способи, за допомогою яких вона виконується і які можуть бути об'єктивно виражені в переліку певних дій. Ними можуть бути: порівняння, аналіз, синтез, узагальнення, класифікація» [13, с.92].

Ю. К. Бабанський не розрізняє поняття «логічні методи навчання» і «логічні прийоми». Він наводить ряд логічних методів (логічних прийомів): «аналіз, виділення головного, порівняння, узагальнення, конкретизація, доказ, визначення і пояснення понять» [1, с.116]. Для кожного з перерахованих прийомів вчений розробив алгоритм структурних компонентів. Так, метод аналізу передбачає: осмислене сприйняття інформації, виділення істотних ознак і співвідношень відомого і невідомого, розділення на елементи і (або) знаходження вихідної структурної одиниці; осмислення і пояснення зв'язків, синтез.

До різновидів логічного мислення часто відносять так звані наочні види мислення, в тому числі й історичне мислення. Це пояснюється тим, що лише таке мислення – дискурсивне, доказове, обґрунтоване попереднім знанням, може істинно відображати свій предмет, «оскільки тільки в логічних формах думка може рухатися у змісті самих речей, в їх істотних зв'язках» [3, с. 247].

Отже, в психолого-педагогічній літературі під логічним мисленням, як правило, розуміють уміння встановлювати узагальнені зв'язки між новими знаннями і раніше засвоєним матеріалом, приведення їх у певну систему.

На думку А. Б. Ящика, всі вище приведені визначення дозволяють зробити висновок, що «порівняння, аналіз, синтез, узагальнення і класифікація можуть бути розумовими діями у тому разі, коли вони спеціально формуються, і прийомами розумової діяльності, коли застосовуються як знаряддя для засвоєння нових знань» [18, с.144].

Таким чином, дидактичний аспект розвитку логічного мислення учнів полягає в розробці необхідних психолого-педагогічних умов організації навчання, а ефективність формування розумових умінь школярів залежить від способу організа-

ції навчально-пізнавальної діяльності. В рамках нашого дослідження покажемо як можна розвивати логічне (правильне) мислення шляхом використання проблемних ситуацій на уроках всесвітньої історії.

Проблемність є не тільки найсуттєвішою рисою суперечливого пізнавального відображення, а й вирішальним фактором і водночас засобом його розвитку. Тому проблемне навчання, в основі якого лежить педагогічна концепція американського філософа і педагога-реформатора Дж. Дьюї (1859-1952), продовжує залишатися одним із головних напрямків психолого-педагогічних досліджень (Т.В. Кудрявцев, М.І. Махмутов, А.М. Матюшкін, В.Оконь, С.Л.Рубінштейн та ін.). Авторами проблемного навчання історії стали відомі радянські вчені Н.Г.Дайрі і І.Я.Лернер.

Теоретичні розробки вчених-дидактиків, психологів, істориків вказують на загальну закономірність активізації пізнавальної діяльності та психологічної природи мислення: «Початковим моментом процесу мислення зазвичай є проблемна ситуація. Мислити людина починає тоді, коли в неї з'являється потреба щось зрозуміти. Мислення завжди починається з проблеми чи запитання, зі здивування, з протиріччя» [14, с.136].

Основна ідея проблемного навчання в свій час була сформульована М. Я. Махмутовим: „Знання в значній своїй мірі не передаються учням у готовому вигляді, а набуваються ними в процесі самостійної пізнавальної діяльності в умовах проблемної ситуації” [8, с. 23].

В дидактиці немає єдиного загальноприйнятого визначення проблемної ситуації. Більшість дослідників проблемну ситуацію розглядають перш за все як ситуацію утруднення (Ю.К.Бабанський, І.Я.Лернер, М.І.Махмутов). Інші вчені в якості основної ланки проблемної ситуації називають пізнавальну (діалектичну) суперечність (А.Я.Брушлінський, Д.В.Вількеєв, Т.В.Кудрявцев, О.М.Матюшкін).

Проблемні ситуації породжуються проблемними задачами, завданнями та запитаннями. Проблемне запитання, як і проблемна задача, є характеристикою об'єкта мислення. Але між ними є відмінність. Структуру проблемної задачі характеризують три компоненти: дані (умова), вимога та невідоме. Питання ж, з одного боку, може входити у структуру проблемної задачі і виконувати функцію її вимоги, з іншого – бути відносно самостійною формою думки, як окреме проблематизоване ви-

словлювання, що вимагає відповіді. Однак і в другому випадку, попередньо аналізуючи запитання, суб'єкт уточнює умови його постановки, відділяє умови від вимог, тобто поступово переформулює запитання у задачу [4, с. 29 - 30].

Проблемна ситуація виступає тією вузловою ланкою у функціонуванні мислення, яка спричинює й діалектично пов'язує проблему, задачу й запитання в цілісний пізнавальний цикл.

І. Я. Лернер розробив систему пізнавальних (проблемних) завдань з історії на засвоєння норм правильного (логічного) мислення. Ці всі види завдань спрямовані на відтворення властивостей історичних об'єктів (подій, процесів, явищ), їх форм прояву, функцій, причин, наслідків, структури їх елементів і зв'язків між ними. Вчений зазначав: «Протягом всіх років навчання слід вчити учнів розумінню причин і наслідків, цілей і засобів, частини і цілого, загального і часткового, необхідного і випадкового, суб'єкта і об'єкта дій» [7, 84].

В основу типології пізнавальних задач І. Я. Лернер поклав наукові проблеми та методи. Він виділив 15 типів аспектних проблем історичної науки, серед яких:

- 1) встановлення причинно-наслідкових зв'язків історичних подій і явищ;
- 2) встановлення загальних і конкретних закономірностей суспільного розвитку;
- 3) визначення наступності між фактами, подіями, явищами епохи;
- 4) виявлення тенденцій розвитку суспільних явищ або їх сукупності;
- 5) визначення ступеня прогресивності історичного явища;
- 6) усвідомлення процесу історичного розвитку і його механізму;
- 7) виявлення структури соціального організму і виявлення взаємовідносин між групами всередині класу;
- 8) співвідношення явища або факту і епохи, конкретного факту і загальної закономірності суспільного розвитку;
- 9) оцінка характеру явищ та врахування уроків із історичного минулого та інші [6, с. 69-70].

До другого параметру проблемних задач з історії дослідник відніс: метод аналогій, порівняльно-історичний метод, статистичний метод і його варіанти, встановлення причин за наслідками, метод реконструкції цілого за частиною та інші.

Російські вчені Є.Є.В'яземський і О.Ю.Стрелова вказали на особливості створення проблемних ситуацій несподіванки, конфлікту, невідповідності, невизначеності, передбачення, версійного характеру і прогнозування [2, с. 242-244].

Інший російський вчений О.Т. Степаніщев запропонував власну типологію проблемних задач, наголосивши на можливості їх зображення: у вигляді „ножиць”, „замкнутого кола”, картосхеми з пізнавальною задачею, структурної схеми з використанням проблемних питань, логічної схеми з привнесенням в неї елементів проблемності [15, 165-167].

Проблемні запитання не мають готових відповідей, проблемні задачу і завдання не можна розв'язати простим згадуванням готових знань, потрібно розмірковувати, аналізувати, шукати причинно-наслідкові зв'язки, висувати припущення, аргументувати його, знаходити закономірності історичного розвитку, узагальнювати інформацію, робити висновки.

Хоча знання фактичного матеріалу і є точкою відліку у вивченні історії, але саме міркування наповнює факти, проблеми і поняття змістом: міркуючи над засвоєними знаннями, учні приходять до повнішого розуміння предмета. Логічне мислення відрізняється точним, послідовним міркуванням, вмінням виявляти логічні помилки. Алогічні міркування, непослідовні і суперечливі ускладнюють як навчально-пізнавальну діяльність, так і життя та будь-яку справу в цілому.

Щоб учні навчилися мислити правильно їх потрібно залучати до діяльності, яка вимагає застосування принципів та методів історичного пізнання, дослідницьких умінь, наукової рефлексії, постійного самоаналізу, власної розумової діяльності. Методика використання проблемних ситуацій може бути якісно відмінною залежно від спрямованості пізнавальної діяльності учнів на оволодіння новими поняттями чи на включення цього поняття в процес пізнавальної активності школярів. С.О. Терно у своєму дидактичному посібнику для учнів 10-11 класів подає інформацію про принципи, стратегію, методи та засоби розв'язування проблемних задач, а також правила логічного мислення та доказ [16, с. 9-26].

Ефективність роботи по використанню проблемних ситуацій з метою розвитку логічного мислення залежить від спеціаль-

них дій учителя по відборі матеріалу, проблемного за змістом, від усвідомлення і прийняття учнями проблемної ситуації, постановки проблеми й доведення гіпотези. Проблемні ситуації у навчанні історії повинні стати нормою. Запитання «Чому так?», «Яким чином ви дійшли цього висновку?», «Які аргументи підтверджують цю думку, а які спростовують?», завдання «проаналізуйте», «виділіть головне», «порівняйте», «зробіть висновки» мають стати основою вивчення історичних курсів. Проблеми, проблемні задачі та вправи повинні стати обов'язковим компонентом підручників з історії, навчальних і дидактичних посібників. М. В. Кларін звертає увагу і на сприятливий морально-психологічний клімат для досягнення позитивного результату, створення відповідної мотивації у навчанні, вказує на безоцінний характер реакції вчителя на дії учнів, виявлення інших шляхів стимулювання школярів [5, с. 37].

Мотивація до навчання – одна із головних умов реалізації навчально-виховного процесу. Вона не тільки сприяє розвитку інтелекту, але й є рушійною силою удосконалення особистості в цілому. Формування мотивації необхідно починати з емоційного компонента як найбільш чутливого до стимулюючих впливів, щоб викликати в учня цікавість – причину пізнавального інтересу.

Покажемо приклади використання проблемних ситуацій на уроках всесвітньої історії під час вивчення теми «Утворення незалежних держав у Латинській Америці». Так, на етапі актуалізації опорних знань з метою психологічного налаштування на подальшу роботу варто використовувати такі проблемні ситуації, які б допомогли учням пригадати вже відомий їм навчальний матеріал, який може стати в нагоді в ході засвоєння нових знань. Наприклад, на цьому початковому етапі уроку учням можуть бути запропоновано наступні проблемні питання:

1. Хто і з якою метою брав участь у захопленні латиноамериканських земель?

2. Чому порівняно невеликим загонам колонізаторів вдалося завоювати і підкорити собі місцеві цивілізації?

3. Чому Іспанія та Португалія за короткий час перетворились на великі колоніальні імперії?

Крім того, на початку уроку вчитель може створити проблемну ситуацію і з використанням прийому «Картинної галереї».

реї», коли він демонструє декілька ілюстрацій, наприклад, «Симон Болівар», «Вступ армії Болівара до Краса», «Бразильський імператор Педро II», «Проголошення незалежності Гаїті», «Цукровий завод на Кубі», «Будівництво Панамського каналу», після чого пропонує школярам поміркувати: «Чи знаєте ви, які особи чи події зображені у презентації? Яким чином вони можуть бути пов'язані з темою уроку». На етапі узагальнення та систематизації знань і умінь доцільно повернутися до цього завдання і дати розгорнуту й аргументовану відповідь, поглибивши дослідження на основі такого проблемного завдання: «Співвіднесіть хронологію подій з їх зображенням на картинах. Якому етапу розгортання подій, на вашу думку, відповідають ці зображення? Чи не має на малюнках суттєвих викривлень історичної реальності? Як автор картин – сучасник подій, відноситься до них та їх наслідків?». В ході уроку з метою встановлення причинно-наслідкових зв'язків учням можна запропонувати дати відповідь на проблемне питання: «Як Ви вважаєте, чи могло існувати рабство без освоєння нових земель на Заході?»

Великі можливості для чуттєво-наочного сприйняття теми мають витяги із творів художньої літератури. Н. М. Морозова пропонує створити проблемну ситуацію під час ознайомлення з уривком із книги М. Мітчелл «Віднесені вітром»:

«...Чи замислювався будь-хто з вас, джентельмени, над тим, що на півдні немає жодного збройного заводу? Або над тим, як взагалі мало ливарних заводів на півдні? Так само як і ткацьких фабрик, і вовнопрядильних, і шкіряних підприємств. Чи замислювалися ви над тим, що у нас немає жодного військового корабля і, що флот янкі може заблокувати наші гавані за один тиждень, після чого ми не зможемо продати за океан жодного пакунка виляску?... Я народився у Чарльстоні, але останні декілька років провів на півночі... І я бачив багато того, чого ніхто з вас не бачив. Я бачив тисячі іммігрантів, готових за шматок хліба і декілька доларів битися на стороні янкі, я бачив заводи, фабрики, верфі, рудники і вугільні шахти – все те, чого у нас немає. А у нас є тільки один виляск, раби і пиха. Це не ми їх, а вони нас розіб'ють в один місяць».

Запитання до тексту:

1. Як герой роману Ретт Батлер оцінював сили сторін?

2. У чому, на думку героя, полягали переваги янкі?

3. Як ви вважаєте, чому війна тривала не один місяць, а чотири роки? [9, с. 163 – 164].

В ході вивчення цієї теми можливі і такі варіанти створення проблемних ситуацій:

1. Чому саме в середині 20-х рр. ХІХ ст. Латинська Америка змогла звільнитися від колоніального панування? Які чинники були вирішальними: внутрішні чи зовнішні?

2. Чи були в США реальні можливості запобігти Громадянській війні?

3. Чому в історичних джерелах Громадянська війна в США в основному подається з точки зору істориків Півночі?

4. Як ви вважаєте, яких мотивів в аболіціонізмі було більше – економічних чи моральних?

Під час етапу узагальнення та систематизації знань, умінь та навичок учнів з метою діагностування рівня розвитку логічного мислення можливий наступний варіант проблемного питання: «Чому не вдалося до кінця провести реальну «реконструкцію» Півдня?», або «Як «доктрина Монро» мала вплинути на становище нових незалежних держав Латинської Америки?». До того ж, на нашу думку, проблемні ситуації на етапі узагальнення та систематизації можуть стосуватися не тільки теми конкретного уроку. Оскільки формування та розвиток логічного мислення має відбуватися в системі, можливий варіант повернення до вже вивчених тем з метою порівняння із новою темою. Наприклад, учням може бути запропоноване наступне проблемне завдання: «У роки Війни за незалежність англійських колоній у Північній Америці було прийнято «Декларацію незалежності», а за часів Великої Французької революції кінця ХVІІІ ст. – «Декларацію прав людини і громадянина». Як у цих документах відобразилися ідеали Просвітництва? У чому полягає історичне значення цих документів?».

Таким чином, сучасна загальна середня освіта загалом та шкільна історична освіта зокрема мають реально відповідати потребам суспільства і держави. Розвиток логічного мислення на уроках історії є системним, тривалим та багатоаспектним процесом навчання школярів. Розумова діяльність учнів повинна стимулюватися постановкою проблемних питань, задач та завдань,

які мають бути складними настільки, щоб викликати утруднення учнів, і в той же час посилюючими для самостійного знаходження відповіді. Проблемна ситуація повинна бути важливою для учня, а її створення пов'язане з його інтересами і досвідом. Тільки в такому разі проблемна ситуація забезпечить піднесення емоційного стану учня, збудить його інтерес до нового, створить сприятливі умови для активізації пізнавальної діяльності та розвитку логічних прийомів мислення, а це в свою чергу дасть можливість виробити новий історичний критичний стиль мислення, який допоможе школяреві як людині й громадянину аналізувати проблеми в будь-якій сфері життя і знаходити їх оптимальне рішення.

На нашу думку, ефективність розвитку логічного мислення в повному обсязі можлива за умови організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на основі проблемного навчання та розробки і впровадження спеціального дидактичного комплексу проблем, проблемних задач та завдань, спрямованих на засвоєння учнями логічних операцій мислення та оволодіння логічними вміннями.

Список використаних джерел та літератури

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект/ Ю.К.Бабанский. – М.: Педагогика, 1981. – 215 с.
2. Вяземский Е.Е. Теория и методика преподавания истории: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Е.Е. Вяземский, О.Ю.Стрелова.– М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 384 с.
3. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1971. – 423 с.
4. Журба Л. Проблемні ситуації та способи їх створення на уроках новітньої історії України / Л. Журба // Історія в школі. – 2006. - №6. – С. 28 – 33.
5. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) / М.В.Кларин. – Рига: НПЦ « Эксперимент», 1998. – 180 с.
6. Лернер И.Я. Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам/ Под ред. И.Я.Лернера. – М.: Педагогика, 1972. – 240 с.
7. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории / И.Я.Лернер. – М.: Просвещение, 1982. – 198 с.
8. Махмутов М. И. Проблемное обучение / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1977. – 157 с.

9. Морозова Н.М. Усі уроки до курсу «Всесвітня історія». 9 клас / Н.М.Морозова. – Х.: Основа, 2009. – 254.
10. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить / В.Ф. Паламарчук. – М.: Просвещение, 1989. – 224 с.
11. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий / К.К.Платонов – 2-е изд. – М.: Высшая школа, 1984. – 174 с.
12. Подгородецкая Н.А. Изучение приёмов логического мышления у взрослых / Н.А.Подгородецкая. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 150 с.
13. Поспелов Н.Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников / Н.Н.Поспелов, И.Н.Поспелов. – М.: Педагогика, 1989. – 162 с.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 713 с.
15. Степанищев А.Т. Методика преподавания и изучения истории: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: В 2 ч. / А.Т. Степанищев. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Ч.1. – 304 с.
16. Терно С. О. Проблемні задачі з історії. Дидактичний посібник для учнів 10-11 класів / С.О.Терно. – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – 40 с.
17. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983. – 836 с.
18. Ящик О.Б. Формування системно-логічного мислення старшокласників як міждисциплінарна проблема / О.Б.Ящик // Наукові записки. Серія: Педагогіка. – 2011. – №5. – С. 138–146.