**Реферат на тему:**

**"Діагностика пізнавальних можливостей учнів у навчанні історії"**

**Вступ**

Розвиток історичної освіти у школах України потребує нині визначення пріоритетних напрямків у дослідженні методики навчання історії як окремої галузі наукових знань.

Діагностика пізнавальних можливостей учнів у навчанні історії є важливим фактором процесу навчання. На діагностику необхідно орієнтуватися при постановці навчальних цілей, організації змісту й виборі адекватних їм форм і способів навчання.

Враховуючи те, що радянські роки історію як самостійний навчальний предмет починали вивчати тільки в 3–4 класах, діагностика пізнавальних можливостей учнів слабо вивчалася.

Тим чином у зв'язку з формуванням цілісної вертикалі безперервного історико-суспільствознавчої освіти з 1 по 11 клас необхідно мати більше чіткі й розгорнуті уявлення про діагностику пізнавальних можливостей учнів у навчанні історії.

**1. Психолого-педагогічна характеристика пізнавальних можливостей учнів у навчанні історії**

Сучасними істориками досвід школи 30–40-х рр. XX в. характеризується як «бездітна педагогіка» із властивим їй відношенням до дитини як до «матеріалу», а до освіти й виховання – як до «озброєння знаннями» і «виробленню» певних якостей – заданих параметрів особистості. Не дивно, що в теоретичних працях і поурочних рекомендаціях того часу відсутні проблеми вивчення вікових особливостей учнів у навчанні, стимуляції й розвитку їхньої пізнавальної ініціативи, заохочення індивідуального підходу до учнів.

Першим кроком на шляху подолання цієї «бездітності» у методиці навчання історії стала публікація в 1949 р. статті психолога й учителя А.З. Редько «Засвоєння учнями історичних понять», що поклала початок науковим дослідженням вікових особливостей сприйняття, уяви, мислення, пам'яті, мови учнів при навчанні історії. Результати цієї роботи були активно використані вченими й методистами при підготовці нових підручників і поурочних посібників в 60 – 70-і рр. Однак їх не можна вважати вичерпними й завершеними.

Особливо актуальною проблема дослідження й розвитку пізнавальних можливостей учнів стала останнім часом у зв'язку із загальною гуманізацією педагогічного процесу, для якого серед іншого характерні: адаптація освітнього процесу до запитів і потреб особистості; орієнтація навчання на особистість що вчиться, забезпечення можливостей його саморозкриття; орієнтація на активне освоєння людиною способів пізнавальної діяльності. Збільшує потребу в психологічних дослідженнях перехід на концентричну структуру утворення, коли історичні факти, що вивчалися раніше в старших класах, «спущені» у програми й підручники молодших школярів, а в повній середній школі потрібно організувати профільоване навчання. Однак на ділі сучасні поурочні посібники знову нагадують часи «бездітної педагогіки» – головна увага в них приділяється змісту й методиці проведення занять, але нічого не говориться про вікові пізнавальні можливості школярів.

Тим часом пізнавальні можливості учнів відносяться до числа основних факторів процесу навчання й впливають на мету, зміст і характер навчальної роботи. Зокрема, під їхнім впливом визначається рівень викладу шкільних підручників, обробляється матеріал конкретних уроків, готуються варіанти пізнавальних завдань і т. п. Відповідно до пізнавальних можливостей учнів даного класу формулюються й уточнюються цілі конкретного уроку. У такому співвіднесенні особливо страждає розвиваюча частина цільової настанови, «оскільки правильно визначити її можна, тільки добре знаючи досягнутий рівень розвитку пізнавальних можливостей учнів… Вона вказує на необхідність ускладнення або можливого спрощення досліджуваного, особливо теоретичного матеріалу; на доцільність посилення складності його вивчення в інтересах успішного розвитку добре підготовлених учнів і на зменшення цієї складності в інтересах слабко підготовлених учнів» /4,42/ Пізнавальні особливості школярів визначають також актуальність розвитку на уроках тих або інших процесів сприйняття історичного минулого, його аналізу й оцінки, формування й удосконалювання мотивів вивчення історії й т.ін. Від них у найбільшому ступені залежить також вибір оптимальних форм, прийомів і засобів навчальної роботи, характер організації на занятті пізнавальної діяльності школярів, загальні й індивідуальні результати навчання. «Правильно застосовані прийоми й засоби навчання в змозі допомогти слабким учням краще розібратися в складному теоретичному матеріалі й повноцінно в міру своїх сил засвоїти його. Добре встигаючих учнів вони можуть організувати на перебудову й поглиблене осмислення теоретичного матеріалу, засвоєння його в незмінному або перетвореному вигляді або поставити їх перед необхідністю провести самостійний творчий пошук істотного, знайти й глибоко засвоїти його без значної допомоги вчителя» /4, 42/.

Сприйняття – осмислений (припускаючий мислення) і зазначений (зв'язаний зі словом) синтез різноманітних відчуттів, що виходять від цілісного предмета. Цей синтез виступає у вигляді образа даного предмета (явища, процесу), що складається в ході активного його відбиття /14,85/ Очевидно, що в навчанні історії провідними аналізаторами процесу сприйняття виступають зоровий і слуховий. Звідси специфіка педагогічних вимог до організації сприйняття школярами навчального матеріалу:

потрібно точно встановити мету й завдання сприйняття. На початку пояснення, будь-якого заняття точно вкажіть, на що звернути увагу, що варто запам'ятати, знати;

аудиторія повинна бути підготовлена до сприйняття матеріалу;

учитель повинен бути впевнений, що його учні розуміють терміни, формули, креслення, схеми, знають попередній матеріал, інакше сприйняття неможливо;

щоб сприйняття було продуктивним, необхідно викладати його вроздріб, розчленувати по значних ознаках, етапам, чітко виділяти головне, істотне;

Сприйняття виграє, якщо підключені різні аналізатори, якщо учень ЧУЄ мову вчителя, БАЧИТЬ картину, предмет, фрагмент, ДІЄ – вирішує завдання, виконує вправи, проводить експеримент (на уроках історії додаткові – шкірні й м'язові – аналізатори можна активізувати за допомогою муляжів, макетів, об'ємних і динамічних наочних посібників);

сприйняття підсилюється, якщо передбачається наступна звітність, тобто учень знає, що він зобов'язаний по цьому матеріалі відповідати /16, 24/.

Характерно, що в тих самих умовах навчання школярі по різному відтворюють історичну інформацію, виявляючи різні типи сприйняття. Так, наприклад, у розповіді вчителя або на малюнку одні учні швидко виділяють деталі, уточнюють подробиці, але не в змозі охопити історичний факт, цілісно, побачити в ньому головне, пояснити його. Їм властивий аналітичний тип сприйняття. Інші діти, навпаки, мають схильність до узагальненого сприйняття явищ, легко відтворюють цілісний образ, виділяють головні риси історичних фактів, але не надають значення деталям, специфічним атрибутам. Це – ознаки синтетичного типу сприйняття. Якщо школяреві, слухаючи розповідь учителя, не вдається одночасно аналізувати його й формулювати теоретичні висновки, те, можливо, причина поверхневого переказу в емоційному типі сприйняття. Найбільш продуктивним є аналітико-синтетичний тип сприйняття, якому можна формувати на уроках історії за допомогою спеціально підібраних завдань, а переконати в його корисності прикладами Петра Першого, А.В. Суворова, Наполеона й інших «геніїв цілого й деталей».

Уява – складний психічний процес, що полягає в створенні нових образів на основі минулих сприйняттів і знань. Уява буває трьох видів: репродуктивна (відтворююча), творча й фантастична. У вивченні минулого особливе значення має здатність школярів по опису в підручнику або у розповіді вчителя, по картині або кресленню уявити собі історичні предмети, місце дії або учасників подій, тобто здатності до репродуктивної уяви. Не меншу цінність має здатність до творчої уяви: реконструювати історичний факт по фрагменту археологічного пам'ятника, частини драматичної розмови, яскравій метафорі й т. п. У практиці будь-якого вчителя досить курйозів із творами на історичні теми, коли школярі пускаються у фантастичні оповідання, які відірвані від реалій часу й простору. І якщо в якихось ситуаціях багата фантастична уява досить до речі, то в роботах на образну реконструкцію минулого від дітей потрібне вміння коректно застосовувати історичні знання в новій нестандартній ситуації. Іншою рисою деяких учнівських завдань є модернізація, тобто перенос у минуле більш пізніх за часом появи предметів побуту, одягу, зброї й т. п. або пояснення історичних подій з позицій сучасних цінностей, мотивів. Особливості уяви також діагностуються й розвиваються в спеціально організованих пізнавальних завданнях.

Одним дітям для творчого оповідання досить опорних слів і словосполучень, серії репродукцій. Наприклад: «Складіть розповідь про один навчальний день у грецькій школі, використовуючи слова: граматист, риторика, арифметика, буквена трагедія й т.ін.». Цих школярів відрізняє вербальна уява. Для інших учнів поштовхом до творчості може служити яскравий символ історичного факту, і вони легко впораються із завданням: «Народження дитини було завжди великою, радісною й щасливою подією в грецьких родинах. При народженні дочки на двері вішали вовняну пов'язку, а якщо з'являвся хлопчик – оливкову гілку (символ цивільної доблесті). Складіть розповідь про цей урочистий день». У цьому випадку завдання розраховане на здатність до невербальної уяви.

Пам'ять можна охарактеризувати як психофізіологічний процес, що виконує функції запам'ятовування, збереження й відтворення матеріалу. В «школі навчання» цей пізнавальний процес був основним. Сучасне навчання історії націлене насамперед на виховання й особистісний розвиток учня, роль пам'яті в ньому істотно змінилася, але зневажати нею неможливо.

За часом збереження матеріалу пам'ять, як відомо, ділиться на короткочасну, оперативну й довгострокову. Ураховувати її різновиди необхідно при структуруванні історичного матеріалу в шкільних підручниках, при відборі поурочного матеріалу, при проведенні повторювально-узагальнюючих занять, у складанні тестів і екзаменаційних білетів і т.ін. Переважно у процесах запам'ятовування, збереження й відтворення аналізатору виділяють слухову, зорову, словесно-логічну і іншу види пам'яті. Вони активно використовуються школярами для занять історією й пояснюють своєрідність їх відповідей. «При вивченні матеріалу про житло давніх римлян і греків школярі з образною пам'яттю в першу чергу обертають свою увагу на красу античного будинку (мозаїчні й кам'яні підлоги, розписані стіни, черепичні дахи, мармурові колони, фонтани, статуї, басейни). Діти з перевагою значеннєвої пам'яті, навпроти, відзначають зручності, раціональність античного житла (планування, освітлення, функціональна роль окремих приміщень). Школярі з перевагою механічної пам'яті запам'ятовують щось незвичайне в античному будинку (у порівнянні із сучасними житлами) /7,46/

Чималу роль у повноцінному засвоєнні й відтворенні навчальної інформації може відігравати емоційна пам'ять. Якщо новий історичний факт у викладі вчителя або іншого джерела викликав в учнях сильні емоційні переживання, зачепив їх за живе, то він надовго відкладеться в їх пам'яті. У навчанні історії важливо задіяти також можливості довільної й мимовільної пам'яті.

Мислення є вищим пізнавальним процесом. Воно являє собою форму творчого відбиття людиною дійсності, що породжує такий результат, який у самій дійсності або в суб'єкта на даний момент часу не існує. Мислення людини також можна розуміти як творче перетворення наявних у пам'яті подань і образів. У зв'язку з навчанням історії тут доречно нагадати про рівноцінну значимість емпіричного й теоретичного шляхів пізнання минулого й необґрунтованості їхнього протиставлення, підміни одного іншим.

У психології виділяють основні види мислення: теоретичне, образне, теоретичне понятійне, наочно-образне й наочно – діюче.

Способи мислення, у свою чергу, діляться на критичний і творчий. У колишні роки в методиці навчання історії більше уваги приділялося формуванню в школярів здатності до творчого мислення, що зводилося до вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати історичні факти й на цій основі робити узагальнюючі висновки, виробляти оригінальні ідеї. Сьогодні в умовах ідеологічного плюралізму й багатокультурної освіти актуальне завдання формування в школярів здатності до критичного мислення, що розуміється не тільки як «виявлення недоліків у судженнях інших людей». Сучасна педагогіка трактує його як «один зі способів інтелектуальної діяльності людини, що характеризується наступними вміннями:

визначати помилкові стереотипи, що ведуть до неправильних висновків;

виявляти упереджені відносини, думки й судження;

відрізняти факт, що завжди можна перевірити, від припущення й особистої думки; брати під сумнів логічну непослідовність усної або письмової мови;

визначати сутність проблеми й альтернативні шляхи її творчого рішення;

відокремлювати головне від несуттєвого в тексті або в мові й уміти акцентуватися на першому;

виявляти емоційно забарвлені слова, які можуть викликати конфлікт або «підлити масло у вогонь»;

робити висновок про те, які конкретно ціннісні орієнтації, інтереси, ідейні установки відбивають текст або мовця;

уникати категоричності у твердженнях;

бути чесним у своїх міркуваннях /5,178–179/

У зв'язку з мисленням в 70-і рр. у методиці піднімалося питання, «чи вимагає вивчення історії специфічних операцій, прийомів мислення, і якщо так, то в чому вони складаються»? Аналізуючи пізнавальну діяльність школярів з навчальним історичним матеріалом, педагоги й психологи прийшли до висновку, що в її основі лежать загальні прийоми мислення: аналіз, синтез, порівняння й ін., але їх недостатньо для грамотного історичного дослідження. Так само як і спеціальні прийоми мислення – установлення причинно-наслідкових зв'язків історичних фактів, загальних і часток закономірностей, тенденцій суспільного розвитку, періодизація минулого, витяг історичних уроків, оцінка й ін. – неможливі без формування операцій загального мислення. Таким чином, доцільно говорити про історичне мислення школярів, але не відривати його від загального мислення й завдання розвитку мислення учнів у навчанні історії вирішувати комплексно, в органічному зв'язку загального й спеціального

**2. Діагностика пізнавальних можливостей учнів у навчанні історії**

«Чим раніше підростаюча людина усвідомлює свої психологічні особливості, – затверджують психологи, – тим раніше починає з'являтися в нього особливого роду турбота – турбота про формування власної особистості».

Індивідуальні особливості пізнавальних процесів, їхні вікові зміни й цілеспрямовані досягнення яскраво діагностують спеціальні історичні диктанти, які можна проводити на початку й наприкінці навчального року. Для них підбираються оригінальні тексти по історії досліджуваної країни (періоду), що відрізняються своєрідністю авторського стилю; історична інформація повинна бути викладена цілісно, але компактно; співвідношення фактів і теоретичних положень у змісті диктанту залежить від віку школярів. Обсяг тексту відповідає обсягу письмових робіт з української мови в цих класах (у межах 110–150 слів).

Спочатку діти прослухали весь текст цілком і задали уточнюючі питання (ніякі незнайомі слова, імена, цифри при цьому не записувалися). Потім учитель повторно читав розповідь по абзацах, а школярі намагалися по пам'яті відтворити їх максимально близько до оригіналу.

Аналіз робіт показує індивідуальний ступінь готовності кожного п» ятикласника до сприйняття й осмислення історії.

Діагностуючий диктант допомагає вчителеві вчасно звернути увагу на труднощі в сприйнятті й осмисленні історичного матеріалу, які є в школярів даного класу (віку), свідомо уникати їх у своєму викладі й виборі навчальних текстів, застосовувати спеціальні завдання на розвиток пізнавальних процесів, диференціювати навчання історії, зацікавити кожного учня можливістю поліпшити свої результати.

Домагатися до кінця навчального року помітних зрушень у розвитку своїх здібностей учнем допомагають спеціальні завдання, які, з одного боку, діагностують психологічні особливості, а з іншого боку – розвивають і вдосконалюють їх.

Одні завдання носять яскраво виражений ігровий характер і цілком підійдуть для історичних конкурсів і турнірів. Їх зміст може частково або повністю збігатися з досліджуваною темою. Наприклад: намалюйте максимальну кількість предметів, в основі яких коло (квадрат, трикутник і т. п.), пов'язаних з життям стародавніх греків (римлян, слов'ян і т. п.) (діагностика невербальної уяви).

Складіть максимальну кількість пропозицій з неповторюваним змістом, але з тими самими словами: лицарі-хрестоносці, кривава січа, князівські дружини (діагностика вербальної уяви).

Зрівняєте два зображення на історичну тему й знайдіть розходження (діагностика довільної уваги).

На малюнку збільшений фрагмент якогось знаменитого історичного спорудження, знаряддя землеробства, керамічної посуди за деталлю довідайтеся й назвіть його (діагностика образної уяви).

На основі аналітичного опису намалюйте предмет, про який йде мова (діагностика репродуктивної уяви).

Картки з історичними поняттями об'єднаєте спочатку в кілька груп по певній ознаці, потім ці групи понять у ще більш великі й т.д., поки всі картки не виявляться поділеними всього на дві частини, яким придумайте свої назви (діагностика логічного мислення) і ін.

Інші завдання зовні не відрізняються від традиційних, але, даючи їх, учитель припускає з'ясувати, які індивідуальні особливості уваги, пам'яті, сприйняття, мислення, мови школярів. Тому при перевірці увага звертається не тільки на правильність відповіді, але й на його оформлення: прийоми відтворення історичних образів, деталізація або схематизація оповідання, цілісність або мозаїчність опису, барвистість або логічність викладу. Надалі різним групам учнів будуть пропонуватися завдання різного типу й різної складності /7,3/

Школярі можуть бути не просто «пасивним матеріалом для педагогічних експериментів». Вони охоче виступають як суб'єкти діагностики, якщо їм пропонується вибрати один з варіантів класного або домашнього завдання. Присвячені одній історичній темі, завдання різняться складністю, характером діяльності, формою викладу відповіді. Наприклад, для проведення «Вернісажу Відродження» семикласникам було запропоновано підготувати виступ від імені художника, історика або мистецтвознавця Середньовіччя. «Історики» характеризували географічне й економічне становище, державний устрій і соціально-політичне положення країн, де творили видатні майстри. Самі «художники» представляли на вернісажі одну зі своїх картин і розкривали її ідею. «Мистецтвознавці», що відбирали полотна або в палац французького короля, або в колегію голландського промисловця, зобов'язані були догодити смакам своїх клієнтів. Познайомившись із умовами кожної ролі, діти самі вибирали підходящу, оцінюючи рівень і специфіку своїх здатностей.

**Висновки**

Поступово в засвоєнні понять підлітки просуваються від конкретного, наочно-образного мислення до абстрактно-логічного. При цьому вони не поривають із наочно-образним мисленням остаточно. У процесі формулювання й оперування поняттями школярі використовують різні прийоми мислення.

Та ж розмаїтість і диференціація відрізняють судження підлітків про причини історичних подій. Аналізуючи тексти, школярі по спеціальних завданнях спочатку визначають головні й другорядні причини, внутрішні й зовнішні, потім – загальні й часткові, економічні, політичні, соціальні й т.ін. Учні починають відрізняти привід до виникнення подій від причин, потім – передумови. Поступово вони опановують більше складним для них поняттям «наслідок» і, аналізуючи факти, здатні привести не одне, а кілька наслідків якої-небудь події й також систематизувати їх.

Таким чином, варіативні завдання, що різняться по заданому параметру, є ефективним засобом діагностики й розвитку індивідуальних пізнавальних здатностей школярів, а також одним зі способів диференціації навчання історії.

**Список літератури**

1. Богданова О. Використання методик розвитку критичного мислення у викладанні історії Стародавньої Греції. // Історія України. – 2005.– №10
2. Гора П.В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. – М., 1988
3. Комаров В. Деякі актуальні питання розвитку методики навчання історії як науки. // Історія в школах України. – №6. – 2000.
4. Кревер ГЛ. Вивчення теоретичного змісту курсів історії в 5–9 класах. – М., 1990).
5. Методика обучения истории в средней школе: Пособие для учителей. / Отв. ред. Н.Г. Дайри. – М., 1978. – Ч 2.
6. Пидкасистый П.И., Портнов М.Л. Искусство преподавания: Первая книга учителя. – М., 1999.
7. Формирование исторического мышления у школьников / Под ред. В.П. Беспечанского. – Челябинськ, 1974–1976. – Вып. 1–3.