Зміст

Вступ

Розділ І. Теоретичні засади інтелектуальних вмінь та навичок

1.1 Педагогічні та психологічні основи формування інтелекту

1.2 Розвиток інтелектуальних здібностей учнів засобами історії

Розділ ІІ. Методичні прийоми і засоби впливу на формування інтелектуальних вмінь учнів

2.1 Формування мислення як основного фактору інтелектуального зростання

2.2 Прийоми активізації інтелектуальної діяльності учнів на уроках історії

Розділ Ш. Методичні рекомендації щодо формування інтелектуальних вмінь учнів під час вивчення шкільного курсу історії

3.1 Методична розробка уроку з використанням прийомів формування інтелектуальних вмінь учнів ("Українські землі в ІІ пол. ХУІІІ ст. Ліквідація Російською імперією української державності")

Висновки

Список джерел та літератури

Вступ

Не викликає суперечок, що інтелектуальний потенціал суспільства зростає. Це зумовлює зміни й у практиці навчання. Пріоритетним виявляється той напрямок, у якому реалізуються всі можливі інтелектуальні засади дитини, розвиток яких сприяє її розумовому зростанню.

"Розум – це добре організована система знань" – писав видатний педагог К.Д.Ушинський. І формування розумових умінь та навичок це важкий і багатогранний процес, який потребує неабияких зусиль. Першочергово це відбувається в дошкільному віці, але найбільшого розвитку набуває в школі. Тут в процесі навчання, учнів вчать мислити, тобто з урахуванням їхніх природних особливостей забезпечують засвоєння ними прийомів розумової діяльності, які в подальшому допоможуть їм самостійно здобувати знання, розвивати інтелект.

На практиці, педагоги часто вдаються до такої ілюзії: що формування і розвиток мислення учнів, якесь спеціальне завдання, немовби додаткове до основної мети навчання: дати школярам необхідні знання, сформувати в них учбові уміння і навички.

Складається враження, що знання накопичуються якби самі -по –собі, уміння і навички формуються поруч з ними, але паралельно цьому йдуть процеси розвитку мислення та інтелектуальних здібностей. Проте, це не так. В процесі формування упорядкованої репрезентативної системи знань постійно співставляються і співвідносяться один з одним різні факти. Вони узагальнюються і диференціюються, входять в різні ланцюги причинно-наслідкових зв’язків, що призводять до найбільш ефективного засвоєння знань, розвитку мислення, що формує інтелект дитини.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки в Україні, формування інтелектуальних здібностей учнів посідає одне з чільних місць методичної діяльності вчителя. Адже величезне інформаційне навантаження на учнів зростає з року в рік. Тому формування в учнів навичок синтезу та аналізу, порівняння та узагальнення, розвитку критичного мислення допоможе вирішити дану проблему, що є **актуально** для вітчизняної освіти.

**Об’єктом** даної роботи є педагогічний процес по формуванню інтелектуальних здібностей учнів.

**Предметом** – методологічні технології впливу на формування інтелектуальних вмінь та здібностей.

Питання розвитку та формування інтелектуальних вмінь і навичок умовно можна поділити на два аспекти: педагогічний і психологічний. Даний напрямок добре вивчено і розроблено в зарубіжній літературі. Це пов’язано з тим, що на Заході психологія як наука розвивалась швидше і краще ніж у нас. Тому питання інтелекту з психологічної точки зору розроблено і вивчено досить суттєво в зарубіжній науці.

Але з 70-х років в радянській педагогіці також починають піднімати питання стосовно даної проблеми. Це роботи та повідомлення Н.І.Запорожець [10] , В.О.Пунського [23]. І.Я.Лернера [18], що започаткували ряд методик з дослідження і безпосередньо по формуванню інтелектуальних вмінь учнів.

На сучасному етапі дослідження поняття "інтелект" можна виділити декілька напрямків. Так ,серед психологів,дану проблему добре розробили І.Ю.Айзенк [3], В.В.Селіванов [26], Вл.Грабал [5] , Є.А.Рудомьоткіна [24] та ін. Дана тема є однією з провідних у вітчизняній педагогіці, тому значна кількість дослідників, вчених, методистів та педагогів зробили і свій внесок. Це роботи Л.Задорожньої [8,9], І.Кожем’яки [12], М.Шеремет [41] , О.Фідрі [38,39] , Т.І.Лебідь [16], С.Терно [32,33,34,35] та ін.

Актуальність даної проблеми в наш час підтверджує той факт, що в сучасній російській публіцистиці педагогічного спрямування також велику роль відводиться дослідженню різноманітних інтелектуальних процесів в школі. Значна кількість робіт О.Н.Солдатова [27], В.С.Грибова [6], А.Коржуєва [13] та інших підтверджують цей факт.

Сьогодні досить обширно і ґрунтовно розробляється тема формування та розвитку інтелектуальних вмінь учнів. Багато уваги приділяють цій темі вчені методисти та вчителі-практики. В останні роки в журналах "Педагогіка і психологія", "Рідна школа", "Преподавание истории в школе" , "Історія в школах України" з’являються статті з даної теми як загальнотеоретичного характеру, так і конкретні пропозиції і розробки уроків в цьому напрямку.

Джерельною базою даного дослідження є програмні освітні документи розроблені Міністерством освіти і науки України та Академією педагогічних наук.

Для кращого розкриття теми перед роботою було поставлено ряд завдань:

- підбір та аналіз джерел і літератури;

- дослідити педагогічні та психологічні основи формування інтелекту;

- проаналізувати розвиток інтелектуальних здібностей учнів засобами історії;

- висвітлити процес формування мислення як основного фактору інтелектуального зростання;

- розгляд прийомів активізації інтелектуальної діяльності учнів на уроках історії.

Практичне значення роботи полягає в тому, що результати даного дослідження можуть бути застосовані на уроках історії при розробці методичних рекомендацій для вчителів-істориків.

Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та літератури.

У першому розділі розкриваються теоретичні засади інтелектуальних вмінь та навичок. Другий – присвячений висвітленню методичних прийомів і засобів впливу на формування інтелектуальних вмінь учнів. В третьому розділі викладаються практичні засади формування інтелектуальних вмінь учнів у процесі викладання історії.

**Розділ І. Теоретичні засади інтелектуальних вмінь та навичок**

**1.1 Педагогічні та психологічні основи формування інтелекту**

У широкому контексті під поняттям інтелект розуміють усю пізнавальну здатність людини – відчуття, сприйняття, пам’ять, уявлення, мислення ; у вузькому – загальну здатність індивіда пізнавати світ і розв’язувати проблеми, що визначають успішність у певному виді діяльності. До цього також можна додати житттєві уявлення про інтелект як здатність розв’язувати проблему "про себе" , без спроб та помилок. Найчастіше інтелект уявляють як загальну характеристику поведінки, що зумовлює успішну адаптацію до нових життєвих умов [15;76 ].

У наукових дослідженнях ( переважно зарубіжних) поняття "інтелект" зустрічаємо в багатьох контекстах: академічний інтелект, біологічний, вербальний, невербальний, соціальний, генетичний, психометричний , практичний, емоційний та ін. На жаль, вітчизняні психологи до останніх десятиріч майже не вживали цього терміна – замість нього фігурували поняття " мислення" або "розум". Однією з причин може бути відмова від тестування IQ (індексу інтелекту). Тож саме закордонний досвід дає нам різноманітні підходи до цього феномена.

Протягом ХХ століття існувало кілька напрямків з’ясування природи інтелекту, а саме його розглядають:

* у біології – як мисленнєву силу, завдяки якій людина свідомо пристосовується до нових ситуацій;
* у педагогіці – як навченість (Б.Скіннер, Е.Торндайк, Дж. Уотсон);
* у психології – як сукупність або "сумарний" показник здібностей (прихильники структурного підходу), як результат процесу соціалізації та як сукупність процесів перероблення інформації [ 15;77 ] .

Зупинімося на найвідоміших та найцікавіших моделях. Як побачимо далі, принцип їхньої побудови може бути ієрархічним, факторним та монометричним.

На думку Ю.Г.Айзенка, можна говорити про різні концепції інтелекту – біологічну, соціальну, психометричну, але вони лише відповідають його різноманітним структурним рівням [3;112] . Фундаментальним є генетично зумовлений біологічний інтелект, рівень якого де термінується впливом наслідування (70 %) та середовища (30%).

Біологічний зміст інтелекту визначається за індивідуальною швидкістю перероблення інформації і характеризується трьома основними параметрами – швидкістю, наполегливістю, кількістю помилок.

Незважаючи на велику цінність робіт Айзенка з розроблення тестових завдань, суперечливим є недооцінка середовища як фактора формування інтелекту. За оцінками дослідників, на частку середовища в детермінації загального інтелекту припадає 30 – 35 % загальної фенотипової дисперсії, а на частку взаємодії середовища і генотипу – 20%. Найсильніше впливає середовище на невербальний показник інтелекту, сенсомоторні здібності, сприйняття, пам’ять .

Інтелект за Ж. Піаже визначається в контексті когнітивної поведінки. Піаже виходить з двоїстості природи інтелекту – водночас і логічної, і біологічної . Його функціональне призначення – структурування відносин між організмом і середовищем.

Як усі біологічні процеси інтелект має адаптивну природу, він не тільки реагує, а й скоріше зростає, змінюється, адаптується до зовнішніх умов.

У сформованій Піаже операційній концепції інтелекту розкриваються не внутрішні закономірності інтелектуальних механізмів, а способи розуміння стадій інтелектуального розвитку. Для цього він не просто запозичує апарат математичної логіки, а використовує її для структурування психічної дійсності. Основною структурною одиницею інтелекту виступає схема – ментальна структура, що переробляє знання, образи, об’єктивний досвід. Під час ознайомлення з новою ситуацією адаптація відбувається або засобом акомодації, або асиміляції. При цьому адаптація розуміється як рівновага між асиміляцією (пристосування матеріалу до існуючих схем поведінки) та акомодацією (пристосування цих схем до ситуації) . Зрозуміло, що форми адаптації можуть бути будь-якими. Отже, організація і адаптація – основні функції інтелекту або функціональні інваріанти .

Розвиток дитячого мислення розглядають як зміну стадії: інтелект сенсомоторний (0 – 2 роки), доопераційний ( 2-11), інтелект конкретних (7 – 12) та формальних операцій. Їхня послідовність визначається внутрішньою закономірністю розвитку і насамперед віком. При цьому навчання має значення лише як прискорювач чи сповільнювач розвитку.

Піаже не визначає джерел розвитку інтелекту, тому його теорія – це скоріше теорія напрямку розвитку, ніж теорія джерел [ 15;78 ] . Хоча генетичний підхід, виділення конкретних стадій розвитку, детальна розробка методів дослідження, підкреслення перетворювального та розвивального характеру інтелектуальної діяльності роблять цю концепцію дуже привабливою. Про те в цій моделі відірваність розвитку від середовища та операційний підхід в рамках формальної логіки ще більше відокремлюють дитину від історико-культурного середовища.

З теорії структурної модифікації Піаже бере початок конструктивізм – сучасний напрям дидактики. Він декларує положення про активну участь дитини в утворенні й конструюванні знань. Р.Форстейн, один з відомих західних конструктивів, у 80-90-ті рр. минулого століття впровадив досвід " навчання з посередником", в основі якого лежить положення про піддатливість інтелекту, перетворення його структури, можливість поліпшення всіх когнітивних процесів .

Піаже скептично ставився до ідеї прискорення інтелектуального розвитку й завдання навчання бачив у наданні достатнього матеріалу для повноцінного розвитку в рамках існуючої стадії інтелекту. Для цього і потрібен посередник, роль якого виконує досвідчений вчитель.

Р.Форстейн розробив принципи поведінки вчителя посередника, яка не може бути ситуативною, а залежить від певної мети навчання. Посередник поступово виводить учня за межі конкретного досвіду або ситуації, урізноманітнюючи навчальний матеріал. Важливим є показ значення знань, стимулювання до їхнього перенесення в нові галузі.

Конструктивісти розуміють, що модель такого навчання складна, адже вимагає від учителя (няні, батьків) високого рівня майстерності, діалогізму. Запитання "що?, як?, про що нове дізналися?, де це можливо використати?" – основні частини цієї моделі.

Аналізуючи генезу спеціальних ( математичних, літературних, технічних тощо) здібностей, Ч. Спірмен вибудовує так звану ієрархічну модель інтелекту . Тут основою інтелектуальних дій є загальний G – фактор, або загальна розумова енергія, яка зумовлюється груповими факторами здібностей: механічного (М), арифметичного (А), лінгвістичного (L), кожен з яких виявляється у специфічних S – факторах, завдяки яким особистість може добитися успіху в конкретній діяльності.

Отже, Спірмен з’ясував, що успішне розв’язання кола проблем певного напрямку є передумовою успіху і в іншій діяльності, і навпаки. Таким чином, індивідові притаманна наявність одного важливого й вирішального фактора інтелекту – генерального (G). Його значення, на думку Спірмена, максимальне в розв’язанні складних математичних задач й зовсім незначне під час виконання практичний дій.

Модель Спірмена стала першою у низці так званих факторних моделей, у яких окремі загальні властивості (фактори) притаманні будь-якому індивідові без винятку. Інші дослідники вкладали у G-фактор інший зміст. Наприклад, Л.Терстоун, Т.Келлі виходили з існування не одного, а цілої групи генеральних факторів. За Терстоуном їх 12, найзагальнішими, первинними є вербальне розуміння, мовна швидкість, числовий фактор, асоціативна пам’ять, швидкість сприйняття, індуктивний фактор. Незалежні дослідження знаходять між ними додатні кореляційні відношення, що роблять ці моделі не зовсім коректними [15;80 ].

Модель Дж.Гілфорда також належить до багатофакторних. Складено її на основі апріорних досліджень. Нервову систему Дж.Гілфорд розглядає як пристрій для приймання, перероблення та видачі інформації. Відповідна модель інтелекту характеризується параметрами трьох видів: рід операцій, рід матеріалу, з яким проводять операції, і рід одержаного продукту.

Операція, за Гілфордом, - це психічний процес, що складається з пізнання (сприймання та розуміння матеріалу), пам’яті, конвергентного й дивергентного мислення, оцінювання ( судження про правильність заданої ситуації).Образ матеріалу можна представити в чотирьох видах - (факторах) – образному, символічному, семантичному, поведінковому; кінцевий мисленнєвий продукт -–у шести видах – елементи ( одиниці об’єкту), класи, відношення, системи, перетворення, передбачення.

Кожен фактор моделі незалежний і є результатом механічного сполучення категорій трьох вимірювань. Дж.Гілфорд представляє їх у вигляді моделі куба, де кожна координата простору – це один з названих параметрів. Оскільки над кожною категорією змісту матеріалу можна провести операцію, результат якої – певний кінцевий продукт, має параметричну модель інтелекту, де кожна інтелектуальна операція характеризується трьома факторами. Всього ж , за класифікацією, може бути 120 факторів або за гумористичним виразом автора, "120 способів, щоб бути розумним". До цього можна додати " 120 способів, щоб виявити інтелектуальні особливості". Але на сьогодні ідентифіковано поки що 100 можливих варіантів проявлення інтелекту.

Оскільки в оцінюванні інтелектуальних факторів теорія Гілфорда спирається на традиційну для американської психології операційну теорію, на її основі створено програми навчання, які дають змогу раціонально планувати розвиток індивідуальних здібностей.

Цікаву інтерпретацію цієї моделі запропонував В.Г.Розумовський, розглядаючи проблеми творчості в навчанні фізики учнів середньої школи.

Важливим досягненням Гілфорда, на думку більшості вчених, є розділення мислення на дивергентне й конвергентне, що дає підстави розмежувати поняття інтелектуальної і креативної діяльності. Але через велику кількість факторів не можливо з’ясувати кількісні співвідношення індивідуальних відмінностей, оцінити здібності за окремими факторами.

Розглянемо модель, де інтелект представлено системою когнітивних (пізнавальних), а не суто психічних процесів, що забезпечують розв’язання задачі. Модель Р.Д.Стернберга (80-90-ті рр.) – найвідоміша й найвпливовіша інформаційна концепція інтелекту. Складається вона з трьох компонентів, які відповідають за перероблення інформації. Інтелект за цією моделлю – це здатність навчатися й розв’язувати задачі в умовах неповного пояснення, його функція – забезпечення взаємин індивіда й зовнішнього середовища (адаптація, внутрішній вибір, конструювання); допомога в досягненні мети життя.

Об’єктивним способом виявлення рис інтелекту, вважає Стернберг, є вивчення його проявів у реальному житті, а не спеціальним тестуванням [ 15;82].

Цілком зрозумілою є спроба уподібнити інтелект комп’ютеру: чим ефективніші механізми оброблення та збереження інформації, тим потужніший інтелект. В інтерпретації Стернберга такі "пристрої" називаються метакомпонентами (відповідальні за вибір стратегії), виконавчими компонентами (відбирають інформацію з пам’яті) та компонентами набуття знань. В ході розв’язання проблем усі компоненти працюють злагоджено, а складність завдання, у першу чергу, полягає в розумінні умови. Вибір стратегії (аналітичної, просторово-синтетичної, вербальної), вважає дослідник, - це вибір шляху найменшого використання короткочасної пам’яті.

У контексті Стернберга інтелект – багато визначний: крім здатності до запам’ятовування він містить аналітичні, креативні й практичні здібності. Таким чином, зростання інтелекту не розривко пов’язано з накопиченням знань і розвитком способів оброблення інформації. (Розв’язок проблем тим ефективніший, чим більша кількість інформації, і навпаки: чим гнучкіші методи зберігання інформації, тим повнішу "базу даних" має людина).

Експерименти Стернберга з учнями молодших класів довели, що орієнтація навчального процесу на трирівневу структуру інтелекту успішно розвиває розумову сферу учня, дає змогу підняти рівень пізнавальної активності, запам’ятовування, успішності навчання. Багато досліджень у рамках моделі проводилося з обдарованими дітьми, для яких характерними є проявлення інсайту за малої чутливості до зовнішньої допомоги; "звичайні" ж діти більше потребують допомоги [ 15;83 ].

Теорія багатовимірного інтелекту Х.Гарднера стала для американських педагогів наче "ковтком свіжого повітря". У цій моделі інтелект – багато визначний, у процесі навчання він може не тільки поліпшитися, а й розвинутися за сімома напрямами, класифікованими як сім типів інтелекту. Під множинністю інтелекту Гарднер розуміє різноманітні способи, якими людина може сприймати й пізнавати навколишній світ. Це: вербально-лінгвістичний, логіко-математичний, внутрішньо особистісний, міжособистісний, візуально-просторовий, тіло-кінетичний, музично-ритмічний. Гарднер переконаний, що кожна людина має ті чи інші здібності, відмінність полягає лише в значенні їхнього потенціалу. Але за сприятливих умов, якими можуть бути специфічні методи й форми навчання, кожен може розвинути в собі будь-який тип інтелекту до рівня компетентності. При чому таких методів безліч.

Такі і подібні підходи до розгляду людських здібностей породжують багато педагогічних міфів. Перший з них можна виразити словами: "Немає нездібних дітей є лише нездібні вчителі". Сучасний психологічний підхід до проблеми здібностей, серед них і інтелектуальних, говорить про вродженість не здібностей, а задатків, які потрібно розвивати в правильному напрямі. До їхнього складу входять не тільки спеціальні риси, а й ще риси характеру – воля, наполегливість тощо. Другий міф стосується потреби посиленої діяльності для успішного розвитку інтелекту. Встановлено, що розвиває здібності лише та діяльність, яка виникає на ґрунті позитивних емоцій. Останнє положення цілком співвідноситься з теорією Гарднера.

Отже, під інтелектом Гарднер розуміє неординарну здатність людини до нестандартного рішення проблем, генерування нових ідей, створення продукту з високим ступенем цінності.

Множинність, неоднозначність інтелекту, за Гарднером, не може одностайно вимірюватися стандартними тестами IQ , що спираються на статичність, біологічну передумовленість інтелекту (що є загальноприйнятим положенням для сучасної психології та педагогіки). Отже, недостатньо оцінювати учнівську успішність у балах або за стандартними тестами [ 15;84].

Теорія Гарднера підштовхнула ідею "учнівського досьє", в якому зберігаються твори, малюнки, творчі роботи, проекти та ін. Аннебурзький інститут шкільних реформ США широко впроваджує електронні учнівські досьє в 940 школах різних штатів.

Сучасна система освіти, за оцінкою Гарднера, орієнтується в цілому на розвиток вербально-лінгвістичного та логако-математичного інтелекту, що, з одного боку, збіднює дитину, а з іншого, ігнорує тих, хто має переваги в інших типах множинного інтелекту. Цінною наробкою Гарднера для педагогічної науки є класифікація методів викладання, що сприяють формуванню різноманітних структурних частин інтелекту. У дослідженнях багатьох авторів (Л.Мелтон, Ч.Хоер), велику увагу приділено розумному використанню таких методів у навчальному процесі для запобігання перевантаженням учнів, а також пошуку оптимальних варіантів.

Теорія множинного інтелекту дає поштовх в демократизації освіти. Адже можна навчати всіх і треба навчати всього, лише враховуючи індивідуальні інтелектуальні можливості. При цьому, навчальний процес повинен проектуватися з урахуванням комплексного підходу до розвитку різноманітних сторін інтелекту. Концепція Гарднера може служити орієнтиром для перебудови освітніх систем на засадах особистісного орієнтованого підходу.

Російський психолог М.О.Холодна трактує інтелект як специфічну форму індивідуального ментального досвіду, що забезпечує можливість продуктивного сприйняття, розуміння та пояснення того, що відбувається. Форму такого когнітивного досвіду можна представити, на її думку, у вигляді понятійних психічних структур. Отже, основне призначення інтелекту – побудова особливого роду репрезентацій навколишнього [15;85].

Аналізуючи концепції інтелекту, М.О.Холодна доходить висновку, що хоча вони формально правильні, проте їх не можна реалізувати в сучасних освітніх технологіях. Тому вона висуває свій критерій оцінки ефективності навчальних процесів – КІТСУ. Абревіатура означає: компетентність – можливість прийняття рішення у будь-яких умовах, що передбачає в першу чергу, наявність знань; ініціатива – бажання самостійно мислити, творити; творчість саморегулювання; унікальність складу розуму.

На відміну від традиційних ЗУНів такий критерій додатково містить "зріз" індивідуального ментального досвіду дитини. Мету навчання М.О.Холодна бачить у творенні умов для заповнення й становлення цього досвіду, але не вважає при цьому вдалим використання сучасного диференційованого підходу до навчання, оскільки сам феномен інтелекту не передбачає об'єктивного тестування природних можливостей.

Інтелект є системою психічних процесів, які формуються зв’язками кори та підкоркових структур головного мозку, створюючи складні багаторівневі структури. Найяскравіше інтелект проявляється під час розв’язання нестандартних проблем. Отже, вивчати інтелект треба системно, проте найчастіше його вивчають, як було показано, в рамках з’ясування природи здібностей. І хоча дослідники інтелекту вкладають у це поняття свій зміст, його функції є загальновизначенними. До них зараховують: генерування суб’єктивно нової інформації на основі певних даних; адаптацію індивіда до зміни зовнішніх умов; зміну поведінки на основі аналізу ситуації; розв’язання проблем завдяки виробленню стратегії; відображення об’єктивної картини навколишнього [15;86].

Не викликає суперчок, що інтелектуальний потенціал суспільства зростає. Це зумовлює зміни й у практиці навчання. Пріоритетним виявляється той напрямок, у якому реалізуються всі можливі інтелектуальні задатки дитини.

Справді, проявів інтелекту, як і його тлумачень, дуже багато, тож кожен може обрати собі той шлях інтелектуального розвитку, який йому більше подобається.

Головне – не втрачати орієнтиру – курсу на створення сприятливих умов для розвитку кожної дитини, а для цього потрібно критично оцінювати світовий досвід.

**1.2 Розвиток інтелектуальних здібностей учнів засобами історії**

Прийоми розумової діяльності немовби приховані за прийомами навчальної роботи. Відпрацювання кожної групи вмінь потребує застосування найпростіших настанов. Узагальнюючими настановами розумової діяльності учні можуть користуватися починаючи з 4-5 класу.

Учитель привчає їх до викладу історичних подій у формі відповідей на питання: хто? (що?). Де? Коли? Як? Чому? Для чого?

В систему прийомів розумової діяльності при вивченні теоретичного матеріалу входять прийоми словесно-понятійного мислення. До них належать : аналіз і синтез, порівняння і узагальнення, докази, виявлення суттєвого, формулювання висновків, понять, прийоми уявлення і запам’ятовування.

З кожним роком у школі ускладнюються інтелектуальні вміння учнів. Ось основний їх перелік: 5 клас – вміти порівнювати окремі події; давати опис фактів (умови життя людей); пояснити історичні терміни. 6 клас – аналізувати і узагальнювати історичні факти, робити нескладні висновки; давати порівняльний опис природних умов країн, знарядь праці, пам’яток культури; 7 клас – виявляти суттєві ознаки соціальних груп суспільства; порівнювати однотипні явища, процеси; узагальнювати причини, виявляти значення подій; обґрунтовувати свої висновки фактами з різних джерел (розповідь вчителя, довідники, підручники); 8 клас – оцінювати значення явищ і подій; порівнювати однотипні процеси у вітчизняній та світовій історії, виявляти їх причини і наслідки; 9 клас – аналізувати історичні факти, спираючись на теоретичні положення; 10-11 класи – формулювати визначення окремих історичних понять; аналізувати і узагальнювати на основі знань з історії та суспільствознавства, джерел; характеризувати суспільні явища в розвитку; давати порівняльну характеристику процесів. Учні старших класів повинні також вміти підготувати доповідь і реферат, написати тези і конспект виступу.

Опрацювання прийомів може бути швидким або розтягтись на довготривалий термін. Наприклад, вмінням проводити порівняння учні можуть оволодіти протягом декількох років. Уміння визначати причини і наслідки, локалізувати факти у часі і просторі, грамотно працювати зі шкільним підручником також вимагають багато часу. Протягом декількох років учні можуть оволодіти прийомами аналізу і синтезу [30;77].

Спосіб розумового розчленування цілого на частини називається аналізом. Протилежний аналізу прийом – синтез. Але реалізується ця розумова операція спільно з аналізом, а також узагальненням, систематизацією, класифікацією. Синтез – це розумове поєднання частин в одне ціле (розкриття зв’язків між ними). Синтез краще всього продемонструвати в ході складання логічного ланцюга ознаків (частин) первіснообщинного ладу: прості знаряддя праці – спільна праця – спільне майно – рівність членів общини.

При вивченні вітчизняної історії вводяться найпростіші прийоми аналізу. Наприклад, розглянути малюнок давньоруського воїна і визначити, з яких предметів складається його озброєння. В цій роботі допомагає спеціальна пам’ятка : для порівняння виділити спільні ознаки; залишити найсуттєвіші з них; на перше місце постав найважливішу ознаку, потім ті, що залежать від неї; порівняй події і явища; зроби висновок.

Порівняння це встановлення спільного і відмінного. Як показують дослідження психологів, учні 5-7 класів при порівнянні найкраще встановлюють риси відмінного, ніж спільного; легше визначають тільки особливе або тільки загальне; спільне краще бачать на фоні відмінностей.

В.О.Пунський пропонує наступну пам’ятку для обробки вмінь порівнювати [ 23; 41 ]:

1.Подумай, по яким лініям і в якій послідовності потрібно порівнювати явища, що вивчаються.

2.Встанови їх загальні суттєві ознаки.

3.Визнач суттєві відмінності між ними.

4.Зроби висновок, що виходить з даного порівняння.

В старших класах учням така пам’ятка не потрібна. На основі відпрацьованого вміння вони легко порівнюють, наприклад, економічний розвиток України після реформ 60-70 рр. з економічним розвитком США після громадянської війни 1861 року.

Порівняння проходить легше і ефективніше, якщо матеріал представлений у вигляді схеми.

Засвоївши прийоми порівняння, учні своїми словами пояснюють потрібні дії: "потрібно порівнювати одночасно обидві події за однаковим планом, потім встановити, в чому було спільне і відмінне між ними"; "Необхідно спочатку виявити найважливіші ознаки, знайти схожі ознаки, порівняти за ними і зробити висновки: що спільного і відмінного між подіями".

Таким чином, із застосуванням будь-якого прийому навчальної роботи у навчанні виконуються і пов’язані з ними прийоми розумової діяльності. При співставленні порівняльно-узагальнюючої таблиці необхідно: 1)проаналізувати навчальний матеріал і виокремити з нього об’єкти порівняння (прийом що підкреслює абстракції); 2)проаналізувати виділені об’єкти (прийом розчленування абстракції); 3)послідовно порівнювати однорідні суттєві ознаки об’єктів (прийом порівняння); узагальнити результати порівняння (прийом узагальнення за однойменною ознакою).

Відпрацювання кожної групи вмінь вимагає планування роботи. Необхідно знати, які розумові операції дозволяють краще вивчити новий матеріал. Наприклад, для засвоєння матеріалу про природні умови і заняття населення краще підійде порівняння, а для виділення суттєвих ознаків – абстрагування або докази [30;80]. Прийом доказів застосовується при виявленні сутності понять. Для доказу будь-якого положення, висловленого як теза, підбираються аргументи. В ході доведення чітко відокремлюється один ряд умовиводу від іншого. Першочерговим матеріалом для доведення можуть бути документи, статистичні дані.

Для доведення учні використовують пам’ятку:

1.З’ясуй і сформулюй думку, правильність якої слід довести.

2.Наведи і роз’ясни докази, що підтверджують дану думку.

3.Зроби висновок, що завершує доведення.

Пам’ятка допомагає підвести молодших школярів до визначення самого доведення – встановлення правильності або хибності будь-якого вислову, думки. З часом це визначення поглиблюється і конкретизується, наповнюючись нови змістом. Старшокласники обгрунтовують істинність доведеного судження за допомогою інших суджень, істинність яких вже доведена. Для доведення можуть застосовуватись різні образи тощо.

Таким чином, хотілося б зазначити, що розвиток концепцій інтелекту на сучасному рівні досяг значних успіхів. Але з подальшим розвитком людства потребуватиме продовження досліджень для пояснення багатьох різноманітних процесів людського надкомп’ютеру – головного мозку. У співпраці з педагогікою, психологія здатна оформити концепції національної освіти, створити доктрину виховання високоінтелектуального індивіда.

**Розділ ІІ. Методичні прийоми і засоби впливу на формування інтелектуальних вмінь учнів**

2.1.Формування мислення як основного фактору інтелектуального зростання

"Педагогічна творчість,- писав В.Сухомлинський,- це спроможність допомогти людині пізнати свій внутрішній світ, передусім свій розум, допомогти їй спрямувати інтелектуальні сили, навчити її розуміти красу своєю працею, своїми зусиллями" [28; 37].

У школі в процесі навчання учнів вчать мислити, тобто з урахуванням їхніх природних особливостей забезпечують засвоєння ними прийомів розумової діяльності (аналіз, систематизація, узагальнення, порівняння, виділення головного), які в подальшому допоможуть їм самостійно здобувати знання.

Головний показник сформованості вмінь – здатність учня застосовувати засвоєний прийом в нових умовах (на новому матеріалі, в роботі з ще невідомими джерелами знань), тобто здійснювати перенесення його в умовах що змінюються.

Початок відпрацювання того чи іншого прийому навчальної діяльності і відповідного вміння школярів об’єктивно залежить від змісту історичного матеріалу і від накопичених знань, в тому числі – у способах розумової діяльності. Ряд історичних явищ, що вивчаються в 4-5 класах, краще усвідомлюються шляхом встановлення подібності і різниці з іншими, однорідними їм, а також відповідно виділення і узагальнення їх важливих ознак. Цим викликана необхідність вже з 4 класу практично навчати порівнянню, виокремленню головного і суттєвого, узагальненню історичних фактів, ознаків явищ [10;65].

В 5-6 класах на конкретних прикладах показуємо, що , співставляючи два однорідних явища або два ступені одного процесу, слід підсумовувати зміни, що відбулися, встановлювати їх прогресивність.

Поступово об’єкти порівняння все більш ускладнюються. При систематичній роботі до 8 класу школярі набувають вмінь порівнювати однорідні історичні явища і процеси.

Відповідаючи на питання анкети, як ти порівнюєш дві історичні події, явища, більшість восьмикласників (більше 400 чол., з якими велась робота) дали правильний опис прийому порівняння, а багато хто – перелік дій. Знання прийому показало 84% опитаних шестикласників і 91% семикласників.

Для семикласників характерний більш повний і чіткий перелік дій, наприклад, "1)складаю план порівняння, відбираючи для нього необхідні ознаки; 2) порівнюю події, тобто висловлююсь про них з кожного питання плану; 3) роблю всі можливі висновки".

З найпростішими прийомами аналізу і синтезу школярі практично знайомляться в 4 класі. Не пояснюючи спеціально цих прийомів, вчитель орієнтує учнів на виконання завдань, що вимагають виокремлення і синтезування історичного матеріалу, виділення головного, встановлення зв’язків.

В 5 класу, коли аналіз історичних фактів набуває більш розгорнутого характеру, вже необхідно пояснювати прийоми аналізу змісту навчального тексту і малюнків. На різноманітних прикладах п’ятикласники засвоюють сутність цієї розумової операції. Так, вони дізнаються, що шляхом аналізу предмету, наприклад, знаряддя праці, можна вияснити його якості (гострий, ріжучий, колючий та ін.), будову (основні частини, їх призначення і взаємозв’язок) тощо.

Учитель пояснює, що проаналізувати історичне явище(війна, повстання та ін.) – це значить встановити його причини, з’ясувати, які верстви суспільства були зацікавлені в його результатах, який його характер.

Від класу до класу аналіз історичних фактів повинен ставати глибшим і більш різностороннім, охоплювати багато ознак і зв’язків, ширше спиратися на теоретичні узагальнення.

Аналізу і наступному синтезу історичного матеріалу часто сприяє складання плану, а починаючи з 8 класу – плана-конспекту [10; 67].

Більшість вчителів успішно навчають четвертокласників складати простий план прочитаної розповіді. При цьому важливо пояснити мету роботи: за допомогою плану легше виділити головне, запам’ятати зміст і переказати його у певному порядку. Пояснюються і основні прийоми складання плану: 1) поділ змісту текста (малюнку) на змістові частини; 2) виділення в кожній з них головної думки; 3) формулювання заголовку для кожної частини плану.

Учні 4-5 класів важко засвоюють вимоги: основний зміст розповіді повинен бути охоплений пунктами плану. З 6 класу школярі починають набувати вміння складати складний план. Він може охоплювати зміст одного або декількох пов’язаних між собою параграфів підручника. Звичайно вчитель сам формулює тему, за якою вимагає складання такого плану.

Для аналізу і наступної характеристики різноманітних історичних явищ і процесів недостатньо володіти умінням складати план. Починаючи з 5 класу учням необхідні засоби які допомагають: 1) вести аналіз однорідних явищ у визначеній, логічній послідовності; 2) накопичувати і узагальнювати дослід аналізу історичного матеріалу.

До подібних засобів належать плани і таблиці аналізу, що часто називаються в літературі логічними схемами.

Вміння робити і обґрунтовувати висновки – одне з найважливіших умов правильного пояснення явищ суспільного життя. Позитивні результати приносить: 1) систематичне роз’яснення змісту і характеру висновків, що знаходяться в підручниках і способів їх доведення; 2) чіткість і обґрунтованість висновків самого вчителя; 3) пояснення учням того як будуються різного роду висновки і докази їх правильності; 4) неухильна вимога до учнів: завершувати обґрунтованими висновки викладені фактами, їх аналіз і порівняння, самостійно робити висновки при виконанні будь-якого завдання.

В 4-5 класах переважають робота над індуктивними висновками (узагальнюючи окремі факти). В 6-7 класах поряд з індуктивними висновками від учня все частіше вимагається дедуктивний умовивід: від загального знання – до пояснення конкретних фактів, до підведення їх під відомі поняття.

В системі мислення можна виділити такі підвиди: критичне, творче та логічне, формування яких є важливим фактором інтелектуального розвитку дітей.

В масовій практиці викладання загально учбові прийоми зазвичай формуються лише на емпіричному рівні: за допомогою багатьох вправ, але без роз’яснення вчителем і, відповідно, без усвідомленного засвоєння школярами цих прийомів. В підручниках є завдання, що вимагають порівняння явищ, що вивчаються, але в чому полягає сутність цієї розумової операції, з яких розумових дій вона повинна складатися, учні не знають [23; 39].

Щоб сформувати учбово-пізнавальні вміння не тільки на емпіричному, але і на теоретичному рівнях, необхідно включати в процес навчання роз’яснення деяких основних, найбільш часто вживаних загальноучбових прийомів. Це забезпечить їх усвідомлене засвоєння і дозволить здійснювати "перенесення" на практику вивчення різних предметів. Визначення, що розкриває сутність прийому, формулюється тоді, коли визначають його термін вперше вживаний в підручнику або коли вивчається матеріал, найбільш потрібний для роз’яснення прийому.

Найважливішою дидактичною вимогою являється також проведення системи вправ з формування способів учбово-пізнавальної діяльності. Ця система повинна охоплювати весь процес навчання і всі нерозривно пов’язані між собою інтелектуальні вміння; сприяти засвоєнню програмного навчального матеріалу; відповідати пізнавальним можливостям учнів; включати в себе вправи різного виду – підготовчі, навчальні, тренувальні, контрольні; стимулювати активну, самостійну учбово-пізнавальну діяльність школярів; забезпечувати висхідну лінію в їх розумовому розвитку. Для вправ перш за все використовуються завдання, що містяться в підручниках.

Сьогодні в школі головним консервативним фактором є підручник. Навіть добрий підручник, що періодично оновлюється, сприяє консервації застарілих історіографічних концепцій; але гірше за все те, що зберігається і відтворюється другорядна схема взаємовідносин в системі підручник – учитель – учень. Припускається, що підручник – найвищий носій істини, вчитель – авторитетний коментатор, а учень – старанний слухач.

До того ж підручник дає вчителю впевненість, що йде не від власних знань, а від авторитетного канонічного тексту. Автори цього тексту знімають з вчителя відповідальність за якість роботи і беруть її на себе; учень звикає до механічного (і тому безвідповідального) відтворення чужих побудов.

В підсумку уроки історії не надто сприяють розвитку мислення, яке формується тільки в процесі самостійної розумової діяльності. Щоб така діяльність здійснювалась (а не імітувалась), людина повинна оволодіти певними прийомами (уміннями, навиками) пізнання [ 37; 29].

Прийоми розумової діяльності не можна механічно відтворювати. Загальновизнано, що необхідне поступове, поетапне формування цих прийомів. Можна виділити три основних етапи:

- засвоєння змісту прийому;

- самостійне використання прийому у відомій ситуації (за зразком);

- застосування прийому в новій ситуації, до нового об’єкту пізнання.

Традиційна методика не сприяє повноцінному оволодінню прийомами розумової діяльності; частіше за все учень далі першої стадії не просувається. Однак гуманітарні науки, в тому числі й історія, іноді ставлять завдання, для вирішення яких у людини немає готових методів і понять, так як стосунки між різними людьми, які вивчає ця наука, інтерпретуються по-різному. Тут не обійтись без творчого мислення.

Це найменш вивчений тип мислення; його не можна описати як сукупність або систему логічних операцій. Доречніше говорити, що це прозріння, натхнення, інтуїція і творче відкриття. Результат творчого мислення – не просто застосування відомих уявлень, понять і операцій, а створення нових образів, відкриття нових шляхів рішення завдань. Творче мислення відкриває раніш невідомі якості дійсності і знаходить методи її перетворення.

Навчання творчого мислення вимагає застосовувати всі засвоєні поняття і методи жорсткій критиці і оцінці (на відміну від логічного, понятійного мислення, головне завдання якого – підводити всі факти, з якими зустрічаються учні, до відомих понять, а всі завдання – до відомих методів рішення).

Історичне мислення на творчому рівні передбачає вміння вирішувати проблемні пізнавальні завдання. На це звернув увагу ще І.Я.Лернер, у працях якого міститься немало цікавих думок про роль проблемних завдань в історичному навчанні і в розвитку мислення загалом. Також до цієї проблеми звертались такі вчені як П.Я.Гальперін та В.В.Давидов.[37;30].

Саме по собі рішення пізнавальних завдань творчого мислення не розвиває, але може сприяти становленню різних мисленнєвих вмінь. Все залежить від того, якого роду діяльність необхідна для рішення конкретного завдання. Лише дослідницька історична діяльність дозволяє розвивати на уроці історії творче мислення. А таку діяльність допомагає організувати справжній історичний документ, що відтворює дух епохи особливо світогляд людей, що жили тоді.

Підручник історії, здатний гальмувати розвиток мислення школярів, тому його необхідно вилучити з уроків історії. Дитина повинна працювати не з підручником, а з документом.

В підручнику історичний факт просто повідомляється, що, як правило, виключає участь учня в дослідницькій роботі. Більше того, вчитель, наслідуючи багато численні методичні рецепти, повинен відокремити головні факти від другорядних і несуттєвих.

Робота ж з документом передбачає пошук фактів, які зазвичай не лежать на поверхні. З тексту їх доводиться вилучати, здійснюючи достатньо складні розумові операції. При цьому документи досить різноманітні, і їх аналіз не зводиться до механічного застосування готових схем, алгоритмів, а обов’язково включає в себе елементи творчої діяльності. Крім того, учням часто доводиться мати справу і з невербальними джерелами (фотографії, репродукції творів мистецтва та ін.), що суттєво урізноманітнює роботу.

Сучасна педагогічна наука визначає дві стратегії навчання. Перша з них характеризується послідовним накопиченням знань. Такий підхід, що називається лінійним навчанням, типовий для підручників, побудови лекцій, уроків. Другу стратегію можна представити у вигляді алгоритму:

- виділення основних вузлів інформації;

- визначення основних змістовних пунктів, що плануються для обговорення;

- загальний огляд;

- більш детальний огляд;

- виклад детальних підструктур.

Така стратегія називається павутинним навчанням. Даний метод часто рекомендується, але рідко здійснюється.

Дотримуючись даної логіки, педагог проектує зміст свого предмету (в нашому випадку історії), орієнтуючись на його узагальнену абстрактну модель, яка повинна включати в себе:

- основні одиниці навчального матеріалу даної області;

- загальні правила їх сполучення в конкретних явищах;

- прийоми формування добре організованих і упорядкованих внутрішніх психологічних когнітивних структур [27; 39].

Переваги подібного методу організації навчання історії очевидні. По – перше, чим більше розвинених зв’язків нових знань з вже накопиченими в довготривалій пам’яті може бути встановлене, тим глибше і ширше розуміння нового матеріалу. По – друге, чим краще розвинута і структурно-організована когнітивна система, тим довше і міцніше навчальний матеріал тримається в пам’яті. Врешті, тільки добре структурована, внутрішньо розчленована система репрезентації знань може забезпечити гнучкість і рухомість мислення, здатність руху думки в самих різних напрямках, розумового співставлення самих різних об’єктів і явищ в самих різних стосунках і аспектах. Тому, у процесі навчання учню необхідно не просто повідомляти суму знань, а сформувати в нього, наскільки це можливо, на доступному рівні систему взаємопов’язаних знань, що утворюють внутрішньо упорядковану структуру.

Тенденція, що посилюється на сучасному етапі розвитку науки до синтезу і інтеграції різних галузей знань передбачає наявність у випускників шкіл не тільки аналітичного, але і цілісно-синтетичного системного мислення. Шкільні курси історії в значній мірі покликані вирішити це завдання.

Процес вивчення історії сприяє виробленню в учнів певних прийомів і операцій мислення: аналізу і синтезу, порівняння, абстракції і конкретизації, судження, умовиводу тощо. В результаті процесу узагальнення утворюється поняття. До того ж їхня вага з історичних та суспільствознавчих дисциплін в загальній сумі знань, сама висока. Поняття – одна з логічних форм мислення, найвищий рівень узагальнення.

Особливу увагу на уроках історії в старших класах слід приділяти розвитку прогностичних вмінь школярів. Так, при вивченні суспільства необхідно навчитися максимально структурувати останнє. При цьому, сприймаючи його як систему, що функціонує і розвивається в єдності всіх складових, необхідно спробувати побачити в цьому процесі деякі закономірності. Таким чином у старшокласників закладаються основи теоретичного мислення, зміст якого – спочатку пізнати, потім перетворити і, врешті, вибрати ту або іншу точку зору.

На уроці необхідно створити умови для максимальної свободи пошуку учня, його розкріпачування і ефективної реалізації ним свого інтелектуального потенціалу як в індивідуальній, так і в груповій формі роботи. Тільки свобода пошуку у співвідношенні з дослідницькими навиками, отриманими на практичних заняттях, максимально наближають підлітка до наукового пошуку і створенню реальних гіпотез [37;41] .

При складанні прогнозів і моделей велику роль відіграють навики аналітико-синтетичного мислення. Широке поле для аналітичної діяльності як на репродуктивному, так і на прогностичному рівнях представляє робота з історичним джерелами.

Найбільш ефективним методом оволодіння учнями прогностичною діяльністю є проведення групових і семінарських занять, орієнтованих на побудову суспільної моделі, або на осмислення альтернатив історичного розвитку. Робота в групах дає можливість ще раз продемонструвати багатоваріантність історичних процесі, неоднозначність їх розуміння і трактування. Тим самим школярі привчаються до плюралізму думок і можливості досягнення компромісного рішення.

Роблячи підбір завдань педагогу необхідно приділяти увагу відпрацюванню вмінь учнів порівнювати, узагальнювати, робити висновки, обґрунтувати свій вибір, аніж відтворювати вивчений матеріал. Необхідні знання, що сприяють розвитку творчого потенціалу особистості, а також вихованню окремих особистісних якостей, завдання, що допомагають проявити оригінальність творчого мислення, самовиразу, а також рефлексивного мислення. Робота з розвитку мислення дозволяє забезпечити ефективне засвоєння великих об’ємів знань і формувати творчо розвинуту особистість.

2.2 Прийоми активізації інтелектуальної діяльності учнів на уроках історії

Формування інтелектуальних вмінь та навичок в процесі викладання історії, складний і багаторічних процес, який ускладнюється з кожним етапом розумового розвитку. Той же рівень аналізу, систематизації, узагальнення та порівняння зростає. Тому вчитель поряд з процесом навчання і формування повинен проводити і процеси активізації розвитку мислення, що сприятиме інтелектуальному зростанню його учнів. Одним з головних завдань вчителя є сформувати методологічну культуру учнів в процесі викладання історії. Головна мета навчання і виховання полягає в передачі молодому поколінню накопиченої людством культури, найважливішою складовою частинною якої є методологічна культура. Поняття "методологічна культура" є багаторівневим , не однозначним, що дає можливість широко його інтерпретувати [34; 33] . Якщо під методологічною культурою розуміти сукупність засобів і способів пізнання, то це дозволить визначити склад її змісту шляхом аналізу складу діяльності, її окремого цілеспрямованого акту. Таким чином, методологічна культура, як і соціальна культура взагалі, складається з чотирьох елементів або видів змісту:

1)сукупність знань про природу і походження самої історичної науки, про шляхи, завдання і засоби історичного пізнання та ін.;

2)досвід здійснення відомих способів діяльності, що після засвоєння втілюються в уміннях та навичках;

3)досвід творчої діяльності, що втілюється в специфічних інтелектуальних процедурах, не репрезентованих у вигляді сталої системи дій;

4)досвід емоційного ставлення до історичної дійсності, до різних її проявів і сфер.

Поняття " методологічна культура" значно ширше, ніж поняття "методологічні знання" (інформація про принципи і методи пізнання). Адже важливо не лише знати про певні принципи і методи пізнання, а й вміти їх застосовувати. Питання про формування методологічної культури сьогодні є дуже актуальним, оскільки високий динамізм життя, швидке його оновлення вимагає від людини уміння швидко переучуватися і набувати нові знання, що неможливо без методологічної підготовки учнів, без формування, за П.Сокоріним, логіко-мислительного апарату (логічних і наукових прийомів пізнання), які дозволять людині "переробляти" будь-яку "інтелектуальну їжу".

Важливим компонентом структури історичних знань є методологічні знання (знання принципів і методів історичного пізнання). До найважливіших методологічних принципів, що учні мають засвоїти на уроках історії, можна віднести: об’єктивність, історизм, соціальний підхід, множинність підходів. Принцип об’єктивності передбачає обов’язкове розглядання історичної реальності в цілому, незалежно від бажань. Уподобань, установок суб’єкта, розглядати кожне явище в його різноманітності і суперечливості. Принцип історизму вимагає вивчення будь-якого історичного явища з точки зору того, коли, де, у наслідок яких причин це явище виникло, яким воно було спочатку і яким чином розвивалося у зв’язку із зміною загальної обстановки і внутрішнього змісту, як змінювалась його роль, які оцінки йому давалися на тому чи іншому етапі, яким воно стало зараз, що можна сказати про перспективи його розвитку [34;34]. Соціальний підхід передбачає врахування певних соціальних і класових інтересів, всієї сукупності соціально-класових відношень. Важливим є принцип множинності підходів до розглядання історичного процесу: цивілізаційного і формаційного.

До методів історичного пізнання, що мають загальноосвітнє значення, відносяться: порівняльно-історичний метод; метод аналогій; статистичний метод (вибірковий, груповий та ін.); встановлення причин за наслідками; визначення цілей людей і груп за їх діями і наслідками їх дій; визначення зародку по зрілих формах; метод зворотних заключень (визначення минулого по існуючим пережиткам); узагальнення формул, тобто свідоцтв, пам’яток звичаєвого і писаного права, анкет, що характеризують масовість того чи іншого явища; реконструкція цілого за його частиною; визначення рівня духовного життя за пам’ятками матеріальної культури; лінгвістичний метод .

На відміну від предметних знань, методологічні знання мають порівняно більшу узагальненість і широту перенесення. Діяльність, що побудована на базі методологічних знань, дозволяє людині швидко опановувати новими для неї галузями теорії і практики. Це відбувається за рахунок самостійного отримання нового знання завдяки постановці й розв’язанню творчих завдань. Іншими словами, предметні знання в даній галузі набуваються не заучуванням їх в готовому вигляді (що вимагає тривалої і малопродуктивної праці), а шляхом самостійного "відкриття" і "створення" за допомогою методологічних знань. Вищезазначена обставина значно скорочує термін опанування новими знаннями і значно підвищує їх якість.

Опанування основами будь-якої науки, перш за все, засвоєння системи її понять. "Однією з типових вад вітчизняних підручників з історії України, - зазначає дослідник проблеми В.Огнев’юк, - є недостатність, а то й відсутність у багатьох із них методичних умов і дидактичних засад засвоєння передбачених навчальною програмою понять" [33;13]. Ця вада поширюється на весь процес вивчення історії у школі. Результати проведеного констатуючого експерименту у школах м. Запоріжжя (1998 р.) підтверджують цю тезу: лише 15% учнів (з 430 учасників експерименту) повно й правильно засвоїли історичні поняття (хоча лише 2% засвоїли поняття повноцінно, з умінням їх визначити), а решта, 85% (при більш суворому підході 98%), має певні прогалини у засвоєнні історичних понять: репродуктивний, емпіричний рівень засвоєння, неповне засвоєння змісту, невміння визначити поняття. Дану проблему може подолати така система – технологія, де за допомогою розкриття причино-наслідкових зв’язків між різноманітними поняттями, виокремлення основних характеристик даних термінів здійснюються процеси розуміння і запам’ятовування .

В сучасній школі все більшу роль відіграє самостійна пізнавальна діяльність учнів. Види і форми самостійної роботи можна представити як своєрідну драбину, яка ускладнюється з кожним наступним кроком. Спочатку мова іде про вилучення додаткової інформації з підручника. Потім наступне поглиблення змісту в підручнику за допомогою додаткової літератури та інших джерел. Більш високий ступень – самостійне отримання знань з різних джерел і оперування знаннями.

Під керівництвом вчителя школярі оволодівають вміннями самостійної роботи, що поступово ускладнюється. Серед останніх виділяємо вміння аналізувати і порівнювати. В їх формуванні велику роль відіграє робота з документами. Порівняльний аналіз документів доречний при вивченні історії ідей, суспільних рухів, художньої культури, економіки, політичних систем [6;44] .

Особливої уваги вимагає підготовка документів для порівняльного аналізу. Їх дидактична адаптація передбачає відбір суттєвих фрагментів, визначення раціонального об’єму тексту, роз’яснення маловідомих термінів і понять. Нерідко виникає необхідність деякої зміни структури документа.

Спостереження, що проводилися в ході експериментальної роботи, показали, що самостійний порівняльний аналіз документальних джерел підвищує інтерес школярів до історії, відчутно впливає на поглиблення і деталізацію знань, на розвиток інтелекту, на формування пізнавальних і первинних дослідницьких вмінь.

Великий обсяг інформації за програмою з всесвітньої історії в 10-11 класах змушує вчителя не ординарно підходити до відбору форм і змісту організації роботи з учнівським колективом. Проблеми, які вивчає цей курс, є ключовими для пояснення причин і наслідків багатьох сьогоднішніх подій. Тому вчителю необхідно виділити насамперед основні питання і показати значення і вплив цих подій на подальший розвиток історичного процесу. Це потребує певної організації навчання на уроці, щоб учень вмів опрацьовувати інформацію, осмислити її шляхом аналізу і порівняння, виділити головне, а відтак визначити проблему та підійти до її розв’язання [20; 32].

Такий процес навчання вимагає тісної співпраці вчителя та учня. Як зробити, щоб учень став активним учасником уроку на всіх його етапах, щоб інформація, яку він отримує, не була короткостроковою, а перетворилася на міцні знання, якими б він хотів поділитися з однокласниками, перевірити їх, доповнити та розширити?

Відомо, що вчитель повинен зацікавити учні предметом, дати йому можливість розкрити себе, не боятися висловлювати свої думки, якщо навіть вони є хибними. Отже, завдання вчителя – створити на уроці атмосферу пошуку і допомогти реалізуватися якомога більшій частині учнівського колективу. Особливо проблематично це для шкільних закладів нового типу: гімназій, ліцеїв, де діти відбираються з різних шкіл. Як правило, вони мають різний рівень підготовки. Перед учителем у перший місяць навчання постає завдання з’ясувати різницю в рівні знань і підібрати такі прийоми та методи, створити на уроці такі умови, які дали б можливість учням з посередніми навичками і знаннями не почуватися відстаючими [20;33].

На першому уроці в 10 класі пропонується використати "мозкову атаку", щоб з’ясувати загальну картину з рівня знань, понятійного матеріалу, хронології, основних історичних положень за курс всесвітньої історії 9 класу. Обов’язково пояснити учням мету цього методу, в якому пропонується перевірити себе. Це дасть змогу з’ясувати вимоги вчителя, прогалини в знаннях учнів, обсяг матеріалу для додаткового опрацювання. В результаті кожен з підопічних зробить висновки: "Що знаю, що вмію, що потрібно? Які завдання ставлю перед собою і які завдання ставлять переді мною?"

Завдання для "мозкової атаки" підбирається згідно з профілем навчання. Вони різні для класів матиматико-природничого та історико-гуманітарного профілів. Передусім доцільно попередити учнів, щоб вони повторили основні питання.

Наступне важливе завдання – навчити дітей працювати за вчителем і разом з учителем. Щоб дізнатися, наскільки учні вміють працювати за вчителем, потрібно запропонувати їм зробити короткі нотатки за його розповіддю. А при закріпленні нового матеріалу перевірити, які учні з цим завданням впоралися. В класах гуманітарного циклу учні мають скласти розгорнутий план розповіді вчителя. Для активізації творчої діяльності учнів необхідно використовувати роботу з таблицями-схемами [20;34].

Що дає така форма роботи? По-перше, вона вчить учнів відбирати інформацію, класифікувати її, систематизувати, аналізувати. Врешті-решт таблиця є опорним конспектом для підготовки до відповіді. Аби таблиця "запрацювала", пропонуються до неї такі завдання: 1) проаналізуйте, як змінювалося економічне становище Великобританії зі зміною урядів; які позитивні і негативні моменти в економічній політиці того чи іншого уряду ви помітили; 2) соціальні програми якого уряду вам імпонують найбільше і чому; 3) чим характеризувалося внутрішньополітичне життя Великобританії між двома світовими війнами; 4) визначте різницю в підходах до вирішення економічних, соціальних і зовнішньополітичних питань консерваторами та лейбористами; 5) якою була основна мета англійських політиків у формуванні своєї зовнішньої політики в 1918 – 1929 рр. і що змінилося з 1933 по 1939 рр.?

Досвід роботи показує, що після оволодіння учнями певними навичками необхідно переходити до формування вміння узагальнювати та аналізувати не тільки окремо взяті події або за окремою темою, а й у певному історичному просторі.

Отже, роль вчителя у формуванні інтелектуальних вмінь попри всю агітацію Міністерства щодо самостійності роботи учня, залишається досить вагомою. Професійний рівень вчителя, його методичні прийоми і засоби повинні бути дієвими. Тому рівень інтелектуального розвитку учня, що закінчив школу є показником в тому числі вдалої ,чи навпаки, роботи вчителя. Використовуючи всі свої прийоми і методи він повинен насичувати учнів інформацією, а ті в свою чергу мають накопичувати ці знання і вдало використовувати їх на практиці.

**Розділ ІІІ. Методичні рекомендації щодо формування інтелектуальних вмінь учнів під час вивчення шкільного курсу історії**

3.1 Методична розробка уроку з використанням прийомів формування інтелектуальних вмінь учнів

Застосовуючи на уроках активні методи навчання можна розвинути в учнів інтелектуальні здібності. Відомо, що традиційні методи недостатньо стимулюють діяльність школярів на уроці, тоді як дидактична гра, лабораторно-практична робота, метод дискусії, частово-пошуковий і проблемний методи, а також метод проекту є більш ефективними. Раціональне використання активних методів дає можливість перейти від репродуктивного рівня використання знань до конструктивного, а потім до творчого.

Відкриває курс "Історія України" у 9 класі тема "Українські землі в ІІ пол.ХУІІІ ст. Ліквідація Російською імперією української державності". Теоретичний та ідейний зміст усіх чотирьох уроків теми має опосередкований зв’язок з провідною ідеєю – формування української національної самосвідомості (кінець ХУІІІ – поч.ХХ ст.)

Успішне вирішення поставлених проблемних завдань залежить від продуманої системи завдань. Будь-яке питання, що не є інформаційним і не потребує прямої відповіді , а містить суперечності між знайомим і незнайомим, є проблемним. Перед учнями ставляться такі питання, відповіді на які вони могли б знайти самостійно, використовуючи історичну карту, схеми-таблиці, підручник. Як одну з форм завдання на останньому уроці теми з метою систематизації знань використовувати історичний диктант. Використання різнорівневих завдань на уроці сприяє відтворенню учнями вивченого матеріалу, активізує пам’ять, розвиває уміння аналізувати та синтезувати факти, робити висновки.

Дидактичний принцип "Від простого до складного" реалізується і в ускладненому варіанті проблемного завдання до цілої теми, що розв’язується на останньому уроці теми, в якому висвітлюються такі питання: Як ці важливі події в історії українських земель вплинули на подальшу історичну долю українського народу? В чому ви бачите суперечливий характер цих подій для українського народу? Лаконічно доповнений, оформлений і остаточно сформульований варіант відповіді на проблемне питання записується учнями в зошиті в такій редакції: "Таким чином, важливі історичні події, що сталися на українських землях в ІІ пол. ХУІІІ ст., мали для українського народу, його історичної долі, різнопланові суперечливі наслідки:

1.Позитивні наслідки:

У результаті поділів Речі Посполитої та перемоги Росії над Туреччиною у двох росісько-турецьких війнах відбувся процес консолідації земель Правобережної України, Лівобережної України та Слобідської України, а також Причорномор’я та Криму в єдине ціле, але в складі Російської імперії. Це було вирішальним кроком на шляху багатовікового процесу ліквідації, розчленування українського етносу [25;5].

2.Негативні наслідки:

- частина західноукраїнських земель (Східна Галичина, Північна Буковина, Закарпаття) відійшла до складу Австрійської імперії;

-у складі Російської і Австрійської імперії українські землі перебували під колоніальним гнітом;

- на Лівобережній Україні російським царизмом були остаточно ліквідовані залишки української державності – гетьманське правління, що призвело до знищення державотворчих процесів на Україні на тривалий історичний період;

- ліквідація Запорозької Січі була величезним ударом для українського народу, його волелюбності й свободи;

- перетворення українських земель на внутрішні губернії Російської та Австрійської імперій, запровадження кріпацтва й зрада переважною частиною козацької старшини інтересів народу й колоніальна політика країн-метрополій поставили український народ на межу виживання.

Тут пропонується завдання на розвиток гіпотетичного мислення, яке вимагає уміння складати соціальний прогноз. Наприклад: які наслідки мало для українського народу таке становище? Якщо розв’язання проблемних питань,завдань та ситуацій здійснюється переважно в усній формі, то соціальний прогноз учні за бажанням виконують письмово у формі творів – мініатюр, роздумів, есе. Суть його соціального прогнозу, висловленого учнями в концентрованій формі, зводиться до логічного умозаключення: український народ у складі обох колоніальних імперій, і особливо у складі Російської імперії, був поставлений на межу фізичного виживання й асиміляції панівними націями обох імперій [31;186].

На фоні такого висновку відбувається перехід до вивчення наступної теми курсу: "Українські землі у складі Російської імперії наприкінці ХУІІІ – першій пол.ХІХ ст. Культура Наддніпрянської України". Складність у вивченні й провідних ідей курсу, їх ідейної багатозначності вимагає формування ряду складних понять, які забезпечують у наступному ефективніше вивчення й розуміння ідей курсу. Це такі поняття, як "уніфікація життя", "бюрократизація", "денаціоналізація", "інтеграція", "суспільно-політичне життя", "суспільно-політичний рух". Під час аналізу становища, в якому опинився український народ набуває значимості глибоке розуміння таких понять, як "етнос", "народність", "нація", "національний рух", "національна самосвідомість". У подальшому вони стануть важливими опорними поняттями не лише в курсі вивчення як української – так і всесвітньої історії, але й у вивченні літератури та інших гуманітарних курсів.

Урок "Економічне становища Наддніпрянщини в першій половині ХІХ ст. Сільське господарство" і включає такі питання:

1.Нація – вища форма історичної спільності людей.

2.Національна самосвідомість українського народу – це усвідомлення самим українським народом себе як окремої нації, народу.

3.Історичні передумови виникнення української національної самосвідомості на рубежі ХУІІІ – ХІХ ст.

4.Інтелігенція як національна еліта українського народу, її місце і роль у національному житті [25; 4].

У ході вивчення першого питання активізується розумово-пізнавальна діяльність школярів, застосовуючи технологію інтерактивного навчання – роботу в малих групах. При цьому робота учнів передбачає метод порівняння й виділення окремих ознак в окремих історичних спільнотах людей. Ставляться такі питання: Які ви знаєте історичні спільноти людей? Що таке рід? Плем’я? Народність? Основні ознаки цих історичних спільнот людей фіксуємо в окремій схемі-таблиці. Після цього учні поділяються на три групи, кожна з яких одержує окреме завдання:

1.Порівняйте такі історичні спільноти людей, як рід і нація. Виділіть відмінні риси.

2.Порівняйте такі історичні спільноти людей, як плем’я і нація.

3.Порівняйте такі історичні спільноти людей, як народність і нація. Виділіть відмінні риси.

Далі вирішуються проблемні питання, центральне місце у яких займає висвітлення другого питання: "Національна самосвідомість українського народу – це усвідомлення народом себе як окремої нації, народу"вирішальна роль у висвітленні світоглядного питання належить учителю. Перекидаючи логічний місток від першого питання теми до другого, вчитель наголошує, що поняття "національна самосвідомість" та "національна свідомість" (сьогодні фахівці не розмежовують ці поняття) органічно пов’язані з поняттям "нація" як таким, що означає вищу форму історичної спільноти людей, що виникає в об’єктивному процесі докорінного зламу соціально-економічних та політичних основ феодалізму, еволюційного та революційного утвердження капіталістичних відношень. Національна самосвідомість не виникає само по собі, а приходить на зміну етнічній самосвідомості. А етнос, народ, в усіх формах історичних спільнот характеризувався спільною територією, спільною мовою, характерними рисами культури і побуту. Саме ця спільність, образно кажучи, цементує етнос, забезпечує його багатовікове існування [25;6]. Протилежні процеси – руйнації мови, етносу, культури, традицій, побуту, розчленування його території – ведуть до знищення етносу. А тепер, звертаючись до учнів, запитуємо: " Яку ж саме політику щодо українського народу проводили Австрійська та Російська імперії у період, який ми розглядаємо: політику зміцнення, розквіту українського народу чи політику його руйнації? Обгрунтуйте свою думку. До яких наслідків українського народу приводила ця політика? На яких основних принципах базувалася?"

У ході лекції з елементами бесіди з учнями доходимо висновку: колоніальна політика Росії та Австрії була спрямована на руйнацію українського етносу, його денаціоналізацію і наступну асиміляцію панівною нацією. Щоб підвести учнів до логічного розуміння поняття "національна свідомість", застосовується інтерактивний метод: "Незакінчені речення" та "Мікрофон", які дають учням змогу працювати над формою висловлення власних думок, озвучувати своє розуміння складного поняття, порівнювати свою думку з думками товаришів, відпрацьовувати вміння говорити стисло, але по суті і переконливо.

Пропонується класові звичайна учнівська ручка, яка виконуватиме роль уявного мікрофону. Учні передають її один одному і, по черзі беручи слово, відповідають на питання: "Які важливі історичні події, явища та процеси, тобто передумови, як у внутрішньому житті українського народу так і за його межами вплинули на виникнення й поширення української національної самосвідомості?" [31;190].

У переліку названих передумов звучать:

- колоніальна політика Австрійської та Російської імперій, яка ставила за мету денаціоналізацію українського народу;

- насильницьке приєднання Російською імперією території Правобережної України, Австрійською – Галичини і Буковини, що призвело, з одного боку, до розчленування території українського народу, а з іншого – до возз’єднання в межах Російської імперії 80% українських земель;

- ліквідація Запорозької Січі (1775) й Гетьманщини, а також скасування автономної козацької адміністративно-політичної системи на Слобожанщині та Лівобережжі;

- юридичне оформлення на цих територіях кріпосного права.

У числі зовнішніх факторів називається проникнення в Україну ідей Французької революцій про свободу, рівність і братерство. Узагальнюємо, що все це стало причиною того, що на рубежі ХУІІІ – ХІХ ст. у середовищі української інтелігенції (головним чином з числа представників української шляхти та козацької старшини) почався процес формування національної самосвідомості. Цей процес тривав з кінця ХУІІІ – до поч. ХХ ст. і дістав назву "доба українського національного відродження". Її головний зміст становила історія українського національного руху:

1.Кінець ХУІІІ ст. – 40-і рр. ХІХ ст.

2.40-80-і рр. ХІХ ст.

3.90-і рр. ХІХ ст. – 1914 р.

Для українського суспільства, що втратило свою дворянську еліту в результаті асиміляції імперською культурою і службою, поява інтелігенція мала особливе значення. У ході бесіди встановлюємо, що перше покоління української інтелігенції вийшло з дворян, які походили зі старої козацької старшини. Серед них не було багатих впливових вельмож. До 1861 року серед інтелігенції рідко зустрічалися вихідці із селян. Але з цієї нечисленної групи населення лише незначна частина виявляла зацікавленість в українських справах, тобто до виховання в українців почуття національної самобутності був причетним лише незначний відсоток населення України [25;4] . Представники інтелігенції головним чином об’єднувалися в гуртки. "Більшу частину ХІХ ст. українська інтелігенція, як і російська, залишалась незначною групою суспільства, часто розкраяною інтелектуальними суперечностями, настроєною проти уряду, ізольованою від мас і зануреною у власні справи. І все ж таки вплив її, на перший погляд, непотрібної і малозрозумілої діяльності виявився набагато сильнішим, ніж могла уявити собі сама інтелігенція" [ 31;202].

В ході уроку учні мають усвідомити і зрозуміти важливість і значимість тих процесів які відбувалися в українському суспільстві. На перший погляд "сухий", нецікавий фактажний матеріал підручника, з масою прізвищ та подій, має перетворитися в інтерпретації вчителя в живі події і процеси, які відтворюють самі учні.

**Висновки**

На сучасному етапі розвитку людства, воно зіткнулося з багатьма глобальними проблемами. В тому числі це проблема інформаційної насиченості, що буквально обрушується на людину. Нажаль, більшість такої інформації, яка потрапляє до дітей переважно через ЗМІ, незавжди є корисною. Тому завдання розвивати розумові процеси з наймолодшого віку дають можливість якщо не уникнути, то пом’якшити інформаційну "атаку".

На шкільний вік припадає період найсуттєвіших біологічних і психологічних змін. Саме розвиток мислення, різноманітних вправ з формування інтелекту повинно бути одним з першочергових у системі педагогічної науки.

1.Тенденція до синтезу та інтеграції різноманітних сфер знань, що посилюється на сучасному етапі розвитку науки, передбачає наявність у випускників шкіл не тільки аналітичного, але й цілісно-синтетичного системного мислення. Шкільні курси історії в значній мірі повинні вирішувати ці завдання.

2.Процес вивчення історії сприяє виробленню в учнів окремих прийомів та операцій мислення: аналізу та синтезу, порівняння, абстракції та конкретизації, судження та умовиводу. В результаті узагальнення виникають поняття. Тож ми можемо бачити, як за допомогою курсу історії можна сформувати різноманітні інтелектуальні вміння учнів, які знадобляться їм в майбутньому.

3.Важливою стадією в пізнавальній діяльності учнів є їх самостійна робота, до якої вчитель має заохочувати школярів. Види і форми самостійної роботи необхідно ускладнювати з кожним роком. З початку залучаючи до цього додатковий матеріал з підручника, а потім додаткову літературу та інші джерела.

Під керівництвом вчителя школярі мають оволодіти вміннями і навичками самостійної роботи, що підвищує рівень їх інтелекту.

4.З огляду на сучасне становище в шкільній методиці можна зробити висновок, що вона не сприяє повноцінному оволодінню прийомами розумової діяльності. А такі гуманітарні науки як історія, література та ін., вимагають вирішення таких завдань для яких у школярів немає готових методів і понять. Тому необхідно розвивати творче мислення. Навчання творчому мисленню вимагає піддавати всі засвоєнні поняття і методи жорсткій критиці і оцінці. Сукупність логічного, понятійного мислення, головне завдання яких – зводити всі факти, з якими зустрічаються учні до відомих понять, також абстрактного, критичного і творчого допомагає учню повністю розкрити свій інтелектуальний потенціал.

Підводячи підсумки, хочеться зазначити, що в процесі написання роботи було реалізовано ряд завдань:

- підібрано й проаналізовано джерела та літературу з даної проблематики;

- досліджено педагогічні та психологічні основи формування інтелекту;

- проаналізовано розвиток інтелектуальних здібностей учнів засобами історії;

- висвітлено процес формування мислення як основного фактору інтелектуального зростання;

- розглянуто прийоми активізації інтелектуальної діяльності учнів на уроках історії.

Можна зазначити, що ми торкнулись загальних проблем цього питання, яке необхідно досліджувати і впроваджувати на практиці. З розвитком української держави, української науки, нових світоглядних тенденцій питання підвищення інтелектуального рівня нації є досить актуальним і важливим.

# Список джерел та літератур

1. Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ ст.) – К.: "Райдуга", 1994.- 64 с.
2. Концепція національного виховання // Початкова школа.- 1995.- №2.- С.48-52
3. Айзенк Г.Ю. Интелект: новый взгляд // Вопросы психологии.- 1995.- №1.- С.111-131
4. Барболин М.П. Методологические основы развивающего обучения – М.: "Высшая школа".- 1995.- 230 с.
5. Грабал Вл. Некоторые проблемы мотивации учебной деятельности учащихся // Вопросы психологии.- 1987.- №1.- С.56-59
6. Грибов В.С. Сопоставительный анализ источников // Преподавание истории в школе.- 1993.- №6.- С.44-45
7. Гуревич К.Н., Горбачева Е.И. Умственное развитие школьников: критерии и нормативы.- М.: "Знание".- 1992.- 80 с.
8. Задорожня Л. Історичні документи як основа побудови пізнавальних завдань // Історія в школах України.- 2002.- №2.- С.35-39
9. Задорожня Л. Навчити працювати самостійно (Інтегрований метод роботи з історичними документами) // Історія в школах України.- 2004.- №5.- С.7-10
10. Запорожец Н.И. Развитие мышления школьников // Преподавание истории в школе.- 1978.- №1.- С.65-75
11. Интелект // Еникеев М.И., Кочетков О.Л. Общая, социальная и юридическая психология. Краткий энциклопедический словарь.- М.: "Юридическая литература", 1997.- С.65-66
12. Кожем’яка І. Навчатись і творити граючи: розвиток творчих здібностей на уроках історії засобами гри // Історія України.- 2004.- №15.- С.15-21
13. Коржуев А., Попков В., Резанова Е. Как формировать критическое мышление ? // Высшее образование в России.- 2001.- №5.- С.55-58
14. Кучеренко П.А. Використання стратегій технологій критичного мислення на уроках історії // Відкритий урок.- 2003.- №78.- С.51-53
15. Лаврентьєва О.О. Освітні процеси з погляду концепцій інтелекту // Педагогіка і психологія.- 2003.- №3-4.- С. 76-87
16. Лебідь В.О., Лебідь Т.І. Методика викладання історії в загальноосвітній школі: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / ХДПУ.- Херсон: ХДПУ,- 1999- 142 с.
17. Левітас Ф. Формування і розвиток творчої особистості учня на уроках історії // Управління школою: методичний вісник.- 2002.- №3-4.- С.14-20
18. Лернер И.Я. Историческое сознание и условия его формирования // Преподавание истории в школе.- 1988.- № 4.- С.34- 38
19. Луцишина И.В. Формирование умения работать с текстом учебника в 5 класе // Преподавание истории в школе.- 1998.- №4.- С.22-26
20. Мала Л. Активізація розумової діяльності учнів на уроках всесвітньої історії в 10-11 кл. // Історія в школах України.- 2002.- №2.- С.32-35
21. Однолько В. Розвиток мислення // Рідна школа.- 1994.- №12.- С.32-38
22. Поспелов Н.Н., Поспелов И.Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников.- М.: "Педагогика" , 1989.- 151 с.
23. Пунский В.О. Формирование приемов логического мышления // Преподавание истории в школе.- 1983.- №5.- С.39-44
24. Рудометкина Е.А. Развитие когнитивных процессов учащихся // Практична психологія та соціальна робота.- 2001.- №6.- С.11-17
25. Сарбей В. Етапи формування української національної свідомості (кінець ХУІІІ – початок ХХ ст.) // Історія України.- 1997.- №3.- С.3-8
26. Селиванов В.В. Современные проблемы психологии познания // Психологический журнал.- 1994- Т.15, №3.- С.173-175
27. Солдатова О.Н. Развитие мышления учащихся на уроках истории // Преподавание истории в школе.- 2000.- №9.- С.39-42
28. Соловар В. Послідовність роботи в школі та технікумі з розвитку мислення на уроках історії // Історія в школах України.- 2000.- №1.- С.37-38
29. Сотніченко В. Технологія формотворення знань як базова технологія розвитку здібностей учнів до самостійної навчальної діяльності. // Історія в школі.- 2000ю.- №8.- С.31-37
30. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе.- М.: "Владос", 2002.- 240 с.
31. Субтельний О. Україна. Історія.- К.: "Либідь", 1991.- 356 с.
32. Терно С. Ознайомлення учнів із системою понять історичних курсів // Історія в школах України.- 2003.- №4.- С.24-26
33. Терно С. Технологія формування наукових понять в учнів 9-х класів на уроках історії // Історія в школі.- 2001.- №1.- С.13-20
34. Терно С. Формування методологічної культури учнів у процесі навчання історії // Історія в школі.- 2000.- № 5-6.- С.33-37
35. Терно С. Якість засвоєння історичних понять учнів загальноосвітнії шкіл // Історія в школах України.- 2000.- № 4.- С. 28-32
36. Терлецька Л. Мислення школярів // Психолог.-2002.- №20.- С.2-3
37. Умбрашко К.Б. Развитие творческого мышления на уроках истории // Преподавание истории в школе.- 1996.- №2.-С.29-34
38. Фідря О. Методологія історії та формування хронологічних і просторових компонентів // Історія в школі.- 2003.- №3.- С.18-23
39. Фідря О. Роль та місце історичної особи на уроці історії// Історія в школах України.- 2003.- №4.- С.26-30
40. Шарова Н. Формирование научно-исследовательских умений и навыков у учащихся // Преподавание истории в школе.- 2000.- №9.- С.45-46
41. Шеремет М. Розвиток критичного мислення старшокласників на уроках історії // Рідна школа.- 2003.- №9.- С.29-31
42. Шубинский В.С. Педагогика творчества учащихся.- М.: "Знание", 1988.- 79 с.

інтелектуальний вміння педагогічний учень