**Шумакова Марина Павловна**

**Формирование понятийного мышления на уроках истории и обществознания: возрастные особенности и методика обучения**

**(8-10 классы)**

Определяйте значение слов и

 Вы избавите мир от половины его заблуждений.

Рене Декарт

**Введение**

В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство. Системно - деятельностный подход, лежащий в основе стандартов нового поколения, позволяет выделить основные результаты обучения и воспитания и создать навигацию проектирования универсальных учебных действий, которыми должны владеть учащиеся.

Требования к результатам обучения и освоения содержания курсов истории и обществознания в новых стандартах обучения указывают на необходимость достижения учащимися предметных, метапредметных и личностных результатов, которые включают в себя знания, умения и навыки, сформированные в процессе работы над понятийным аппаратом. Они подразумевают знание ряда ключевых понятий, определение сущностных характеристик объекта, выбор верных критериев для сравнения, сопоставления и оценки объекта, исследование реальных связей и зависимостей, использование элементов причинно-следственного анализа.

В связи с этим особую актуальность приобретает работа педагога над формированием и развитием у учащихся понятийного мышления – одного из видов мышления, который характеризуется использованием понятий и логических конструкций. Работа с понятийным аппаратом, проводимая преподавателем в системе и в ходе всего учебного процесса, позволит сформировать прочную основу для понимания и изучения предмета в целом, а также способствовать формированию политической культуры учащихся.

Актуальность моей работы еще и в том, что в заданиях итоговой аттестации (ЕГЭ) требуются знания понятий по различным темам, а также умение применять их при формулировании суждений, при составлении предложений, при выделении признаков понятий, при написании эссе. Необходимость обучения владению понятийным аппаратом определяется и прохождением государственной итоговой аттестации: ГИА и ЕГЭ, где учащиеся должны раскрывать основные понятия курса, прослеживать логические взаимосвязи между социальными явлениями, формулировать на основе приобретённых знаний собственные суждения и аргументы, уметь работать с информацией. Задания на выявление существенных признаков понятий есть и по обществознанию, и по истории. Как известно, одним из главных итогов работы учителя является успешная аттестация учащихся.

 Кроме того, развитие понятийного мышления школьника становится своеобразным противовесом современному клиповому мышлению, позволяет «сгладить» его минусы и противоречия. Формат клипового мышления заставляет мозг совершать фундаментальную ошибку осмысления — считать события связанными, если они имеют временную близость, а не фактологическую. Поэтому не удивительно, что появление клипового мышления — это ответ на возросшее количество информации. Еще М. Маклюэн писал: «…общество, находясь на современном этапе развития, трансформируется в «электронное общество» или «глобальную деревню» и задает, посредством электронных средств коммуникации, многомерное восприятие мира. Развитие электронных средств коммуникации возвращает человеческое мышление к дотекстовой эпохе, и линейная последовательность знаков перестаёт быть базой культуры»[[1]](#endnote-1). Возврат к линейной последовательности знаков и представляет собой развитое понятийное мышление. Все это также придает дополнительную актуальность данной теме.

Л. Выготский подчеркивал, что сознание базируется на понятийном мышлении: "образование понятий раскрывает перед подростком мир общественного сознания и приводит с неизбежностью к интенсивному развитию и оформлению...психологии и идеологии". Специалисты же считают, что «обучение понятиям – первейшее дело, касающееся всех учителей»[[2]](#endnote-2)

Быстрый рост понятийного аппарата практически любой науки связан с расширением границ человеческого знания, отсюда и востребованность для общества людей с пониманием происходящих событий, а также умением самостоятельно решать различного рода проблемы, приобретать новые знания.

Успешное усвоение знаний по истории и обществознанию невозможно без мыслительной деятельности. А понятие — основа мыслительной деятельности. История — наука, система знаний, и, чтобы понять логику исторического процесса, взаимосвязь событий, чтобы научиться выдвигать суждения и делать умозаключения, ученик должен владеть понятийным мышлением, знать и уметь пользоваться понятиями. Сформированность понятийного аппарата дает возможность видеть закономерности исторического процесса, — это такой интеллектуальный навык, без которого качественное, непрерывное образование и тем более самообразование невозможно. Невозможно также сформировать правовую и политическую культуру человека, что препятствует созданию гражданского общества в стране, сформировать исторически ориентированную личность, способную непрерывно учиться и самостоятельно добывать знания. В современном мире границы человеческого знания расширяются, происходит быстрый рост информации, следовательно, расширяется понятийный аппарат, понятия усложняются, появляются новые. Нужно быть готовыми понимать суть новых понятий или раскрывать новые грани, оттенки старых понятий. Только осознанное усвоение знаний создаст условия и возможность знать историю, ибо этот процесс основан на понятийном мышлении. Без знания понятий, а значит, без знания сути, без возможности высказывать суждения, делать выводы, выучить историю невозможно, невозможно интенсивно развиваться ни психологически, ни идеологически. Универсальные учебные действия также формируются в процессе работы над понятийным аппаратом. Федеральный государственный стандарт образования, историко-культурный стандарт (проект), форма рабочих программ уделяет особое внимание изучению понятий. Это тот минимум знаний, который учащиеся должны обязательно иметь. Учебные действия школьниками должны осваиваться с младшей школы, фрагментарно УУД формировать нельзя. «Терминологическая неграмотность» приводит к тому, что ученик не понимает предмет и теряет к нему интерес. Бессистемность в формировании навыков рациональной организации труда по освоению понятийного аппарата — доминирующая причина неуспеваемости учащихся. Исследования психологов выявили, что более 50 % школьников получают текущие «2» не из-за лени и природных задатков, а именно из-за слабого владения умениями учиться, прежде всего, слабыми навыками работы с фундаментом знаний — с понятиями. И работа это должна вестись обязательно системно, понятийный аппарат должен располагаться в определенной последовательности, расширяясь и усложняясь. Учитель всегда должен помнить о необходимости развивать общеучебные умения, в том числе, и в первую очередь, работать с понятиями. Многие понятия очень сложны для понимания и запоминания. Например, понятие «культура» имеет более 500 определений, но его можно научиться определять, можно выделить один существенный признак — «творить, делать, возделывать». Работу над понятиями также можно рассматривать и с точки зрения самоценности учебы и знаний как источника удовлетворения и удовольствия. Таким образом, особую актуальность в изучении предмета «история» приобретает работа педагога над формированием и развитием у учащихся понятийного мышления- мышления, которое лежит в основе всех других видов мышлений. Познавательный интерес — это главная потребность ребенка, ее надо поддерживать, развивать и использовать для работы с понятиями. Надо обязательно научиться использовать и другие побудительные мотивы — чувство тревоги и ответственности перед будущим у старшеклассников, вызовы времени, необходимость иметь знания и уметь ими воспользоваться в определенных обстоятельствах. Многие имеют представление, что такое терроризм, но мало кто знает, как действовать в подобных ситуациях. Значит, изучение понятий часто имеет и практическое значение. Обсудив с учащимися вопрос о выработке новых подходов к формированию понятийного аппарата учащихся, мы пришли к выводу, что, если не сформирована внутренняя потребность, убежденность, что мне это надо, что «незнание — это гибель», что «развитие — это смысл жизни», то ничего не получится. Человек должен осознанно подходить к процессу усвоения, добиваться продуктивного результата, уметь применять знания, чтобы ориентироваться в современных исторических событиях в мире, чтобы быть успешным, наконец. Итак, формирование мотивации — важнейший этап в учебной деятельности. А мотивация, в первую очередь, возникает, когда есть интерес, когда развиваешь у детей познавательный интерес и постоянно поддерживаешь его. Неожиданность, парадоксальность, занимательность, создание ситуации «новизны», проблемной ситуации, интриги, а главное создание ситуации успеха — вот главные мотивационные рычаги для успешного овладения знаниями и в первую очередь понятийным аппаратом.

**Цель данной работы –** выявить особенности и методику формирования понятийного мышления на уроках истории и обществознания. Исходя из данной цели моя работа ставит следующие задачи:

1. выявление особенностей понятийного мышления ;

2. выявление возрастных особенностей, связанных с формированием понятийного мышления у школьников;

3.описание различных методик формирования понятий.

Кроме того, в последнем разделе работы делается попытка представить работу над понятиями как целостную дидактическую систему.

**1. Понятийное мышление**

Понятийное мышление - вид мышления, где используются понятия и логические конструкции.



Понятийное мышление нередко называют также отвлеченным, или абстрактным мышлением, хотя это не совсем так: абстрактный (отвлеченный) характер может иметь не только понятное, но и образное мышление. Понятийное мышление в сравнении с наглядно-действенным и наглядно-образным мышлением - более поздний этап развития мышления как в истории человечества (в филогенезе), так и в процессе развития конкретного человека (в его онтогенезе). Понятийное мышление не является врожденным, оно развивается у детей в школьном возрасте (сначала в простейших формах) на основе их практического и наглядно-чувственного опыта. Впрочем, некоторые простейшие логические конструкции у человека являются, похоже, врожденными.

Допонятийное мышление характеризуется эгоцентризмом, неспособностью ребенка посмотреть на происходящее и себя с точки зрения других людей, что наглядно иллюстрирует эксперимент Пиаже с макетом из трех гор. Понятийное мышление не просто вплетает в сознание ребенка твердые понятия с четкими границами, понятийное мышление начинает работать уже по другим, более сложным и качественным стандартам. А именно, оно уже способно к децентрации, может пользоваться обратимыми операциями, чувствительно к противоречию, правильно формирует логические классы, не впадая в синкретизм.

Развиваясь, понятийное мышление не отменяет наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, а дополняет и развивает их. Если человек стал отлично разбираться "в высоких материях", это вовсе не значит, что он стал будет хуже разбираться в вопросах практического плана. Чаще у человека развивается тот тип мышления, который связан с его жизнью и деятельностью: у техников, инженеров и конструкторов лучше развито наглядно-действенное мышление, у писателей - наглядно-образное и сценарийное мышление, и т.д.

Формирование и усвоение математических, географических, физических, биологических и многих других понятий в ходе школьного обучения составляют предмет многочисленных исследований (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Г.С. Костюк, Н.А Менчинская, Р,Г. Натадзе, Д.Б, Эльконин и др.). В их исследованиях детально прослеживается, какие именно признаки понятий, в какой последовательности, при каких условиях усваиваются учащимися. В конце школьного обучения у детей формируется, в той или иной степени, система понятий. Ученики начинают успешно оперировать не только отдельными понятиями (например, "удельный вес", "млекопитающие", "сюрреализм"), но и целыми классами или системами понятий (например, система математических понятий).

Всем ли, и насколько нужно людям понятийное мышление? Есть много успешных по жизни людей, которые не очень владеют понятийным мышлением и не часто к нему обращаются, им хватает более простых форм мышления и просто житейской сообразительности. Однако, если человек планирует хоть как-то идти в науку, понятийное мышление становится обязательным. С другой стороны, освоение новых понятий и логических конструкций прекрасно тренирует мозги и полезно школьникам и студентам для общего интеллектуального развития. От этого просто умнеют.

Понятийное мышление использует богатый арсенал мыслительных операций, среди которых только для начала можно выделить следующие:

Анализ – расчленение общего на составные части и отдельные признаки. Например, куб состоит из граней. Каждая грань – это квадрат. Каждый квадрат – это четыре одинаковые по длине линии, каждая из которых заканчивается в начале следующей и соединяются под прямым углом. Каждая линия – это совокупность точек, каждая точка…

Синтез – обобщение отдельных частей в общее целое. Точки объединяются – получается линия. Линии соединили – вышел квадрат, соединили квадраты – получился куб...

Сравнение – сопоставление нескольких предметов или событий между собой. Круг не похож на квадрат, у него нет углов. Три волоса на голове - мало, три волоса в супе - ужасно.

Абстрагирование – выделение одних признаков и отвлечение от несущественных понятий. Если мы бежим на отходящий поезд, вполне можно абстрагироваться от ветра и дождя. Нам не до этого.

Обобщение – это объединение разных понятий в одну категорию. Машина и паровоз – средства передвижения. Книги и тетради – канцтовары.

Систематизация – объединение категорий в одну систему. В биологии все делится на царства, внутри царств выделяются типы, внутри типов – классы, внутри классов – отряды, внутри отрядов – семейства.

Другие важные мыслительные операции, обязательные для понятийного мышление, это представление "причина - следствие", "цели - средства", "тезис - обоснование - вывод". Чем более развито у вас мышление, в первую очередь понятийное мышление, тем в большей степени вы являетесь человеком разумным, тем легче вас понимают люди и тем успешнее вы справляетесь с жизненными задачами.

Теоретические основания и формирования понятийного мышления разрабатывал в российской психологической школе Л. С. Выготский.

В конце 20-х — начале 30-х гг. ХХ в. Л. С. Выготским и его сотрудниками было задумано и осуществлено исследование развития понятий посредством проведения экспериментов со взрослыми и детьми разного возраста. Для Л. С. Выготского объектом, в изучении которого могли быть реализованы его представления о развитии психики как развитии значения знака, было языковое мышление. Обсуждая механизмы развития мышления и речи, Л. С. Выготский приходит к выводу о том, что они имеют различные генетические корни, но в определенный момент обе линии развития пересекаются, образуя нерасчленимое единство в форме речевого мышления. История развития речевого (знакового) мышления, высшей формой которого является понятийное мышление, и стала для Л. С. Выготского предметом исследования.

В контексте решения проблемы опосредствования психики Л. С. Выготский рассматривал речь как средство овладения человеком своей деятельностью. В онтогенетическом аспекте это означает, что ребенок овладевает сначала поведением другого человека, а затем своим собственным — через усвоение культурного опыта человечества, фиксированного в языке, т. е. через включение языка в качестве средства в психическую деятельность. Однако для изучения собственно языкового мышления недостаточно было постулировать принцип интериоризации языковых средств, включения их в мыслительные процессы, необходимо было исследовать механизм такого включения, т. е. специфические закономерности развития рече-мыслительной деятельности. Для этого в соответствии с разработанным Л. С. Выготским принципом анализа психики с помощью вычленения единицы адекватной природы необходимо было найти такую единицу анализа, в которой были бы воедино слиты мыслительный и речевой компоненты. Как известно, в качестве такой единицы для Л. С. Выготского выступило значение слова как единство процессов обобщения, характеризующих мышление, и процессов обобщения, свойственных речи. Однако следует отметить, что Л. С. Выготский в своих исследованиях делал акцент на изучении скорее мышления, чем речи. При этом слово рассматривалось им как знак, а значение — как развивающаяся структура его предметного содержания. Коммуникативный аспект в интересующем нас исследовании, как это будет видно в дальнейшем, фактически исчерпывался построенной в эксперименте обратной связью.

Крупнейшим исследователем, который ставил в своих работах проблему развития знаковой (сигнификативной) функции, является, разумеется, Ж. Пиаже. Развитию символической функции в «недрах» дооперационального мышления Ж. Пиаже уделял большое значение. При этом под символической функцией он понимал обобщенную способность ребенка различать обозначаемое и обозначающее. В этом кратком определении Ж. Пиаже, по существу, указывает на основную особенность знаковой функции, которая приводит к «удвоению» предметного мира в глазах субъекта, когда один предмет перестает быть самим собой и начинает указывать на другой. Ж. Пиаже проводит различение знаков и символов, в основном по параметру общепринятости: знаки наполнены культурным значением, их форма условна по отношению к содержанию, символы представляют собой индивидуальные, личные обозначения, часто имеющие сходство с обозначаемым содержанием. Очевидно, что здесь можно зафиксировать сходство с оппозицией «значение — смысл», на которую опираются современные лингвистические исследования. Важным представляется тот пункт в развитии Ж. Пиаже его представлений о символической функции, где он определенно указывает, что первые символы ребенка являются не следствием усвоения вербального опыта, а, напротив, основой такого усвоения. При этом вербальный опыт он понимает широко, как знаковый (в отличие от символического), и, следовательно, ставит проблему развития знакового опосредствования и введения извне любого обозначения, т. е., в сущности, проблему обучения. Хорошо известен ответ Ж. Пиаже на этот вопрос, как и то, что он был подвергнут теоретической и экспериментальной критике с позиций культурно-исторической психологии. Тем не менее вопрос о конкретных закономерностях знакового опосредствования, несмотря на серьезные продвижения, в частности в рамках концепции развивающего обучения, до сих пор во многих отношениях остается актуальным.

Таким образом, Л. С. Выготскому важно было показать, что знаковые операции проходят определенный путь развития (причем основной акцент он делает, как мы видим, на функциональном аспекте, т. е. на особенностях употребления знака по мере развития сигнификативной функции). Однако в логике генетической психологии, которую строил Л. С. Выготский, необходимо было экспериментально проследить изменение функциональной роли знака по мере овладения его значением, причем сделать это на материале вербального мышления, т. е. на примере развития значения слова.

При исследовании вербального мышления в качестве объекта традиционно выступало понятие. Содержание этого термина достаточно многозначно — в зависимости от того, в какой области знания оно является предметом исследования(более подробно см. 2 главу). Тем не менее наиболее общими в различных определениях термина «понятие» оказываются следующие моменты: понятие представляет собой обобщенную форму отражения реальности, оно является результатом умственных действий высшего типа (обычно следует перечисление: абстракция, идеализация, обобщение, сравнение, определение), содержание понятий связано с отражением родо-видовых отношений, понятия фиксируются и выражаются в языковой форме . Таким образом, понятно, что в рамках решения проблемы опосредствования высших психических функции, имея в виду развитие знаковой функции в мышлении, Л. С. Выготский вполне последовательно отождествил понятие со значением слова.

Как известно, в качестве основы для своей методики исследования развития понятий Л.С. Выготский и Л. С. Сахаров использовали методику формирования искусственного понятия Н. Аха, примененную им в своих исследованиях начала 20-х гг. Л. С. Выготский в работе «Мышление и речь»[[3]](#endnote-3) обобщает эти результаты в виде содержательных характеристик форм допонятийного обобщения.

**2. Развитие понятийного мышления в соответствии с возрастом ребенка**

 Для более полного представления особенностей развития понятийного мышления у детей 8-10 классов, рассмотрим развитие понятийного мышления в соответствии с возрастом ребенка[[4]](#endnote-4).

Весьма интересно, что основные этапы развития понятийного мышления как раз соответствуют особенностям этих периодов познавательного интереса. В обоих случаях процесс развития проходит три ступени, первая из которых характерна для дошкольного возраста, вторая — для начальной школы, а третья — для периода среднего школьного возраста.

Познавательный интерес ребенка дошкольного возраста носит подтверждающий характер; он желает заметить и подтвердить все то, что происходит вокруг него, в его относительно узком мирке. Природа же явлений, существующие между ними взаимоотношения еще не являются предметом главного интереса ребенка. Посмотрим, каково его мышление. Как известно, ребенок начинает мыслить довольно рано. К. Бюлер экспериментально доказал, что элементы мышления встречаются уже в начале последней четверти первого года жизни. Однако в этом случае мы имеем дело с проявлением практического интеллекта. Нас же больше интересует форма мышления, связанная со словом, которая на высокой ступени своего развития переходит в завершенную форму понятийного мышления.

Мы знаем, что для составления настоящего понятия нужно заметить сходство предметов или явлений, выделить их общие признаки, зафиксировать их с помощью слова и распространить на новые предметы; одним словом, необходима способность классификации, абстракции, наименования и обобщения.

Что касается способности нахождения существенного признака, это зависит от того, насколько высок уровень познавательного развития субъекта. Во всяком случае, независимо от того, правильно ли найден существенный признак, вышеотмеченные операции необходимы в любом случае. Поэтому очень важно установить, когда ребенок овладевает данными операциями.

 Что можно сказать о мышлении дошкольника? Первое, что следует сразу же подчеркнуть, это то, что ребенок дошкольного возраста хорошо понимает наши слова и в по мере надобности использует их и сам. Однако, как оказалось, значение одного и того же слова для взрослых и детей неодинаково. Если для нас значение слова представляет собой понятие, то для ребенка оно означает не то же самое понятие, а содержит некое своеобразное содержание, выполняющее роль понятия, которое, следовательно, должно быть признано функциональным эквивалентом понятия.

Большинство трехлетних детей группируют экспериментальный материал только по одному признаку (например, по цвету). Другие признаки остаются вне их поля зрения. По-видимому, они еще не способны усмотреть наличие множества признаков в находящемся перед ними объекте. Восприятие трехлетнего ребенка в этом плане все еще является диффузным, нерасчлененно-целостным и, как говорил Клапаред, синкретным. Поэтому понятно, почему при проведении опытов большинство трехлетних детей с подобными задачами не справляется. В соответствии с этим, выясняется, что ребенок, овладевая пониманием и употреблением нового слова, подразумевает под его значением целостный, нерасчлененный, синкретный образ, а не группу признаков. Именно поэтому обычно трехлетний ребенок не в состоянии использовать эти новые слова применительно к новым предметам, обобщить новые понятия, а задача дефиниции нового понятия ему совершенно недоступна — вместо перечисления тех признаков, для объективации которых в опытах предусматривается слово, ребенок называет сами фигуры: эдеза такая. Из этого можно сделать вывод, что трехлетний ребенок все еще мыслит диффузными, синкретными образами. Он не видит в целом отдельные частичные содержания, зависимые моменты. Идея признака ему полностью чужда; соответственно, недоступна и абстракция. Для ребенка значения слов — это диффузные представления отдельных предметов. Таково его понятие; это и есть то, что выполняет в его мышлении функции понятия. Легко понять, что круг этих функций ограничен до предела. Особенности суждения и умозаключения трехлеток всецело определяются особенностями его понятия. Например, известно, что у ребенка данного возраста не наблюдается ни настоящая индукция, ни настоящая дедукция. По наблюдениям Штерна и Пиаже он способен лишь к заключению по аналогии, так как мыслит только целостными, нерасчлененными образами.

Совершенно иную картину дает мышление семилетнего ребенка. Результаты опытов не оставляют никакого сомнения в том, что уже в дошкольном возрасте ребенок овладевает всеми операциями, необходимыми для решения вышеописанных задач. Семилетний ребенок в целом правильно группирует предложенные фигуры. Отчет ребенка о том, почему он отнес ту или иную фигуру в определенную группу, с очевидностью показывает, что он подразумевает уже не целостный, синкретный образ фигуры, а определенные признаки, присущие объектам, совершенно различным с точки зрения фигуры. Большинство семилетних детей способны четко выделить частичные наглядные содержания, абстрагировать, а также зафиксировать их с помощью слова. Под значением слова семилетний ребенок явно подразумевает единство этих абстрагированных моментов. Это ясно видно из даваемых им дефиниций: как правило, в дефиниции семилетнего ребенка присутствуют все признаки, подразумеваемые под значением слова. Но эти признаки объединены пока лишь механически; их настоящее, синтезированное объединение — дело будущего.

Соответственно, не вызывает сомнений, что семилетний ребенок уже владеет — правда, только на наглядном материале — всеми основными операциями, необходимыми для составления понятия. Он может сопоставить находящиеся перед ним предметы по их частичным содержаниям, как признакам, абстрагировать эти признаки, так или иначе объединить их в виде значения слова и выработанное таким образом новое понятие не только правильно употребляет, но и правильно определяет. Правда, не все семилетние дети могут сделать все это. Однако в общем в этом возрасте данную ступень мышления можно считать достигнутой.

Тем не менее, все-таки нельзя сказать, что у семилеток под словом подразумевается настоящее понятие. Нет, для этого нужны еще некоторые условия, выполнение которых пока что превышает их возможности.

Дело в том, что, как показали результаты вышеупомянутых опытов, в значение слова входят, по-видимому, лишь общие признаки группы фигур. Однако несомненно, что содержание настоящего понятия невозможно определить только по принципу общего, так как существует целый ряд общих признаков, не имеющих ничего общего с существенными признаками, а постольку не имеющих соответствующей познавательной ценности. Настоящее понятие содержит в себе существенные признаки. Поэтому для установления того, с чем имеем дело в случае мышления семилеток — с настоящим понятием или же лишь с его определенным эквивалентом, следует выяснить, какую познавательную ценность имеют признаки, составляющие содержание понятия семилетнего ребенка. Вышеотмеченные опыты такой возможности не дают. Зато в нашем распоряжении имеется фундаментальное экспериментальное исследование Р. Натадзе, в котором развитие понятия в детском возрасте изучено именно в этом аспекте1.

Результаты данного исследования с очевидностью свидетельствуют, что понятие семилетнего ребенка содержит лишь общие признаки, что ребенок данного возраста еще не достиг того уровня, чтобы среди общих признаков отыскать признаки с большей или меньшей познавательной ценностью. Стало быть, его понятие следует считать таким образованием, в котором все еще представлен общий вид, или, вернее, общий образ, данных объектов, а не их сущность, их место в мире.

Вспомнив, что, согласно нашим опытам, в содержание понятия семилетние дети вкладывают лишь наглядные признаки (цвет, форма, размер), станет ясным, что они используют все вышеотмеченные операции для составления так называемого общего представления. Для семилеток роль понятия выполняет это общее представление.

Разумеется, общее представление позволяет выполнять гораздо больше мыслительных функций, чем синкретное представление трехлетнего ребенка, хотя оно все-таки не способно выполнять роль завершенного понятия. Впрочем, в этом и нет надобности. Дело в том, что, как мы убедились, ребенку данного возраста интересно всего лишь заметить, перечислить и подтвердить все то, что он видит вокруг себя. А для этого не нужно, конечно, выявлять не только существенные, но и специфические признаки — для этой цели достаточно иметь более или менее расчлененное представление.

Последующее развитие понятийного мышления заключается, в основном, в развитии осознания его познавательной ценности. Все новое, приобретаемое ребенком в этом направлении — особенно его постепенное освобождение из плена наглядности — преимущественно касается развития познавательной ценности понятия, поскольку основными операциями на соответствующем материале — сравнением, абстракцией и фиксацией ребенок уже овладел на предыдущей возрастной ступени. Дальнейшее развитие этих операций происходит в тесной увязке с новым материалом.

До достижения уровня полноценного понятийного мышления ребенку предстоит пройти еще несколько периодов развития: первый — от 8 до 10 лет, второй — от 11 до 13 лет, а третий — от 14 до 17 лет.

1. Период начальной школы (8-10 лет)

Этот период представляет собой существенный шаг на пути развития понятийного мышления, что проявляется с первого же года школьного возраста, достигая к десяти годам достаточно высокого уровня развития. В этом возрасте происходит первое пробуждение сознания познавательной ценности понятия. Дело в том, что на этой возрастной ступени все выделенные ребенком признаки, пусть даже общие, уже не имеют для него одинаковой ценности — некоторые представляются более существенными, чем другие. Однако ребенок все еще продолжает оставаться в плену наглядности, он еще не способен заметить и выделить отвлеченные признаки; поэтому, возможно, осознание ценности тех или иных признаков находится в начальной форме развития. Зато в 8 — 1 0 лет безусловно начинается развитие способности использования специфических признаков достигающей достаточно высокого уровня развития. Опираясь на опыты Р. Натадзе, основным достижением этой возрастной ступени следует считать именно это обстоятельство.

Разумеется, большое значение имеет то, что у ребенка в этот период как будто пробуждается и осознание ценности существенного признака, но оно все еще выполняет второстепенную роль по сравнению с сознанием специфического признака; и когда возникает вопрос, какому признаку отдать преимущество — наглядному и специфическому или существенному, но менее наглядному — ребенок все-таки склоняется в сторону первого.

Таким образом, на данной ступени развития понятие ребенка обычно содержит специфические, но пока еще конкретные признаки. Развитие сознания существенных признаков происходит на последующей ступени.

Подобный характер понятия ребенка хорошо согласуется с теми потребностями, которые стимулируют его мышление. Ведь у него по-прежнему особенно выражен интерес к описанию, он все еще увлечен феноменальной данностью. Что касается сущности явлений, это пока остается за пределами его актуального интереса. А для феноменологии предметов и явлений достаточно и сознания специфических признаков. Поиск существенных признаков еще предстоит на следующей возрастной ступени.

То, сколь значима наглядность для мышления ребенка на этой стадии развития, четко просматривается в следующем: когда ребенку только словесно, ненаглядно, предлагаются те же понятия, которыми он относительно легко овладевает на основе конкретного материала, он оказывается совершенно беспомощен. Он не понимает эти понятия, искажает их, оказывается не в состоянии постичь подразумеваемые под ними специфические признаки.

На данной возрастной ступени в активе развития мышления нужно отметить успех, достигнутый ребенком в деле решения задач по обобщению понятий и, особенно, пониманию логической связи понятий.

 Когда перед ребенком стоит задача обобщения понятий, то есть когда на основе предложенных понятий нужно составить новое понятие, ребенок делает это путем суммирования, простого арифметического объединения исходных понятий, а не путем синтеза. Получается, что для него, например, человек представляет собой всего лишь сумму всех женщин и мужчин и ничего более. Разумеется, содержания настоящего общего понятия тут еще не дано; ребенок вначале как бы учитывает лишь объем понятия, то есть совокупность предметов, входящих в данное понятие. Однако сущность общего понятия не исчерпывается лишь наличием определенного объема, а непременно подразумевает определенное содержание, находящееся в совершенно определенной связи с содержанием подчиненных понятий, представляя собой их синтетическое объединение и определяя этим объем понятия. Несмотря на это, все же нужно отметить, что обобщение понятия — пусть даже лишь с точки зрения его объема — следует считать существенным достижением.

То, что это и в самом деле достижение, тотчас же становится очевидным, как только перед ребенком ставим задачу логической взаимосвязи понятий. Ребенок сразу отмечает, что в количественном плане между общим понятием и подчиненными понятиями существует большая разница, что общее является более широким, чем отдельные видовые понятия. Например, человек больше, чем женщина или мужчина. Следовательно, ребенок имеет в виду только количественную сторону, лишь объем понятия. Что касается содержательной, логической взаимосвязи, существующей между общим и подчиненными понятиями, то 8—10-летнему ребенку она еще не доступна. Ребенок считает человеком женщину и мужчину не потому, что он устанавливает содержательную взаимосвязь между выше и нижележащими понятиями, осмысливает логическое взаимоотношение между понятием человека и подчиненными, видовыми понятиями; он так считает только потому, что ему доступен объем понятий, и он эмпирически знает, что и женщину, и мужчину называют человеком.

2. Понятие в начальные годы средней школы (11-13 лет)

Какие изменения происходят в понятийном мышлении ребенка в начальные годы средней школы, в возрасте неполной средней школы? Согласно исследованию Р. Натадзе, в мышлении 11 —13-летнего ребенка обнаруживаются особенно значительные изменения.

В первую очередь, изменение касается сознания признака. Если на предыдущей ступени ребенок осознал значение специфического признака, а существенный признак все еще находился на заднем плане, то сейчас положение меняется в том смысле, что значение существенного признака, хотя бы практически, для мышления подростка становится вполне достижимым. Это означает, что не существует задачи, в которой им бы не признавалось преимущество существенного признака. Если ребенку дать двоякое определение одного и того же понятия — одно с использованием специфических признаков, а другое — существенных, он не только отдаст предпочтение второму, но и признает его единственно правильным определением: специфический признак, как только лишь специфический, его уже не удовлетворяет. Подростка теперь интересует понятие, отражающее не поверхностную сторону действительности, а ее существенные стороны.

Однако было бы ошибочным думать, что 11 — 13-летний ребенок окончательно и полностью овладел сознанием существенного признака. Дело в том, что на этой возрастной ступени подросток лишь практически овладевает значением существенного признака. Правда, когда ему приходится обосновывать правильность своих операций, он делает это с указанием на существенные признаки. Однако симптоматично, что подросток в этом случае удовлетворяется всего лишь указанием на существенные признаки, то есть называет их; за редким исключением он оказывается не в состоянии отметить, что дело тут именно в существенности признака. У ребенка еще недостаточно развито сознание существенного признака. Он только практически учитывает этот признак.

Но и данный уровень сознания существенного признака в этом возрасте ребенком достигнут полностью лишь в пределах конкретных признаков. Когда он имеет дело с более отвлеченным материалом, когда ему приходится совершать мыслительные операции на основе отвлеченных признаков отношений, то он обычно оказывается не в состоянии сохранить не только уровень сознания существенных, но и специфических признаков, вновь возвращаясь к пройденным этапам своего развития.

Несмотря на это, достижения ребенка данного периода крайне важны. Можно сказать, что в пределах наглядного, конкретного материала понятие ребенка уже почти выполняет роль настоящего понятия, а не его функционального эквивалента, которое по своему содержанию весьма далеко от настоящего понятия. Понятие ребенка сейчас практически представляет собой объединение существенных признаков.

Единственное, что мешает счесть его настоящим понятием, это то, что данное объединение признаков еще не является таким, какое подразумевается в настоящем понятии. Соответствующие опыты подтверждают, что истинная идея синтетического объединения признаков детям данного возрастного периода еще чужда.

Это видно из того, что любое общее понятие — впрочем, как и конкретное — ребенок считает как бы простой суммой подчиненных понятий, а не синтетическим объединением существенных признаков и, следовательно, новым понятием. Например, ребенок знает, что существуют транспортные средства, движимые с помощью как человеческой силы, так и животной силы. Но если перед ним поставить задачу объединения этих понятий в более общее понятие, то он произведет не их синтез, отметив, что это — средства, движимые с помощью живой силы, а просто суммирует их, сказав, что это — средства передвижения с помощью силы человека и животного.

Отмеченное обстоятельство с очевидностью свидетельствует о том, что понятие детей данного возраста еще не является настоящим синтезом существенных признаков.

Однако стоит дать ребенку определенный стимул в этом направлении, оказать ему некоторую помощь — задать надлежащие вопросы или дать определение понятия, и тогда ребенок относительно легко догадывается, что тут дело в синтезе, а не в простом суммировании.

Таким образом, хотя 11 — 13-летний подросток не способен самостоятельно, спонтанно объединить существенные признаки в одно понятие путем их синтеза, тем не менее синтез не совсем чужд ему; данное обстоятельство нужно считать самым важным достижением этой возрастной ступени. Только следует помнить, что это достижение также ограничивается пределами конкретного, наглядного материала; ребенок данного периода не в состоянии синтезировать признаки отвлеченных соотношений даже при оказании ему помощи.

Вторым значительным достижением в развитии понятийного мышления в данном периоде нужно считать следующее: на предыдущей ступени развития беспомощность мышления ребенка проявлялась особенно зримо в случае вербального материала: относительно легко достижимое на конкретном, наглядном материале, оказывалось совершенно недостижимым на вербальном материале. Но в возрасте 11 — 13 лет происходит резкий скачок в этом направлении — подросток настолько быстро и легко овладевает вербальным материалом, что создается впечатление, будто теперь ему уже все равно, на каком материале — на вербальном или наглядном — ему приходится осуществлять свои интеллектуальные операции и составлять понятия. Во всяком случае, для большинства подростков данного возраста это так.

Таким образом, одно из самых значительных достижений данного возрастного периода состоит в начале овладения вербальным мышлением, что очень важно особенно для педагогической практики. В средней школе метод наглядности уже не имеет такого большого значения, как на уровне начальной школы.

Добавив к этому и то, что способность к формально-логическому мышлению пробуждается именно в этом возрасте, становится понятно, насколько важна данная возрастная ступень в истории онтогенетического развития понятийного мышления. Дело в том, что на предыдущих возрастных ступенях понятийное мышление ребенка было тесно связано с содержанием понятий; в частности, о взаимоотношениях между понятиями он судил, основываясь на том, что он эмпирически знал о содержании их взаимоотношений. Если же ребенок об этом ничего не знал, то не мог сказать почти абсолютно ничего толкового относительно их взаимосвязи, то есть формальное, алгебраическое мышление ему было совершенно недоступно.

Теперь же, в возрасте 11—13 лет, происходят изменения и в этом плане. Подросток может вовсе не знать содержание данного понятия, но это не мешает ему высказать свое мнение по поводу взаимозависимости понятий. В этом случае он руководствуется не эмпирическими, а исключительно логическими, формальными отношениями. Например, предложим ребенку этого возраста следующую задачу: пусть х = а + b, а = с; какое число больше — с или х?; мы убедимся, что он легко решит ее, невзирая на то, что не знает содержания ни х, ни с. Если х содержит а и b, при этом с не больше а, то оно будет меньше х — ответит ребенок. В предыдущем возрастном периоде случаи такого формального, алгебраического мышления встречаются только в виде исключения. Таким образом, логическими взаимоотношениями понятий подросток впервые овладевает в периоде 1 1 — 1 3 лет.

3. Последняя ступень школьного возраста (14-17 лет)

На данном этапе завершает свое развитие все то, чего не доставало формированию полноценного понятия в предшествующем периоде, и подросток достигает самого высокого уровня, вообще доступного для школьного возраста.

В первую очередь развитие касается сознания существенного признака. Обычно 14—17-летний подросток сам чувствует необходимость обоснования собственных интеллектуальных операций, причем в этом обосновании, как правило, превалирует высокая познавательная ценность существенного признака. То, что на предыдущем этапе было доступно лишь некоторым подросткам, становится обычным явлением для всех. Особенно примечательно, что теперь это достижение определяется отнюдь не только конкретными признаками — отныне подростком у ж е постигнута и сфера признаков отвлеченных соотношений. Сознание соотношений достигает высокого уровня, что оказывает зримое влияние на понятийное мышление в целом.

В первую очередь это проявляется в еще более интенсивном развитии вербального мышления: 14—17-летний подросток одинаково оперирует как наглядным, так и вербальным материалом; в возрасте 1 4 — 1 7 лет данное достижение становится всеобщим достоянием подростков.

Если на предыдущем возрастном этапе недоставало спонтанного сознания истинного синтеза признаков, подразумеваемых в понятии, то здесь, на данной возрастной ступени, налицо совершенно иное положение дел. Большинство подростков вообще более не нуждается во внешних стимулах при решении задачи синтетического объединения данных конкретных понятий и, следовательно, выработки совершенно нового понятия — они делают это спонтанно.

Однако это не означает, что трудности, связанные с синтезом, преодолены окончательно. Дело в том, что объединение отвлеченных понятий в еще более высокое понятие и этим путем создание нового, еще более общего понятия, непосильно, как правило, и подросткам данного возраста.

Легко понять, что постижение логической связи понятий и развитие формаль ного, алгебраического мышления идет вперед быстрыми шагами. В данном возрасте все это у ж е доступно всем, то есть обычный, нормально развитый подросток 1 4 — 1 7 лет под логическими соотношениями никогда не подразумевает только количественные или только эмпирические соотношения.

Таков процесс развития понятия в онтогенезе. Развитие же других форм мышления зависит преимущественно от этого процесса, но на их рассмотрении мы здесь не будем останавливаться.

Кроме того, в своей диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук Т.П. Суханова[[5]](#endnote-5) выделяет следующие особенности обобщений **подростков** в процессе изучения истории:

1)обобщение на уровне единичных суждений, в которых говорится о существенных наглядных признаках исторических явлений, характерно для учащихся 3-5 классов;

2)обобщение на уровне особенных суждений, в которых устанавливаются существенные отношения между историческими явлениями, и указывается на существенные родовые и видовые их признаки, характерны для учащихся 6-7 классов;

3)обобщение на уровне всеобщих суждений, в которых содержание понятий объясняется с позиции всеобщих законов развития, характерно для учащихся 78 классов.

Она определяет критериальные признаки содержательной вербализации исторических понятий учащимися 5-8 классов посредством суждений как основы развития понятийного мышления. , которые заключаются в следующих умениях учащихся:

1 Умение излагать содержание исторического понятия суждениями наличного бытия, отражающими существенные наглядные признаки исторических понятий. Характерно для учащихся 3-5 классов.

2.Умение излагать содержание исторического понятия суждениями отношения, в которых отображаются отношения двух понятий, по различным основаниям. Преобладает у учащихся 5-6 классов.

3.Умение излагать содержание исторического понятия суждениями необходимости во всех его подвидах (разделительные, категорические и причинные). Преобладает у учащихся 6-7 классов.

4.Умение излагать содержание исторического понятия всеобщими суждениями, которые выражают общее свойство, повторяющееся в исторических понятиях какого- либо одного класса. Данные суждения выражают содержание исторического понятия с позиций всеобщих законов развития. Характерно для учащихся 7 — 8 классов.

Исходя из выделенныхею критериальных признаков содержательной вербализации исторических понятий посредством суждений, учащиеся 8 классов должны уметь раскрывать содержание исторического понятия, формулируя свою мысль в виде суждений необходимости во всех его подвидах (причинное, разделительное и категорическое), а также уметь выражать мысль на уровне всеобщих суждений. Эти умения требуют от учащихся обобщения на уровне данных суждений. Восьмиклассники в усвоении исторических понятий находятся на уровне суждений отношения в совокупности с разделительными и категорическими суждениями, представленными в меньшей степени. Учащиеся не умеют формулировать содержание исторического понятия причинными и всеобщими суждениями. Выявляется противоречие между тем, что требуется усвоить учащимися в процессе изучения истории средствами учебника и наличным уровнем усвоения.

**3.Работа над терминами и понятиями как дидактическая система**

 Прежде всего определимся с терминологией, поскольку «понятие» и «термин» как категории научного дискурса также нуждаются в своем определении.

Те́рмин — слово или словосочетание, являющееся названием некоторого понятия какой-нибудь области науки, техники, искусства и так далее. Само слово «термин» происходит от латинского terminus-предел, конец, граница - и обозначает слова и словосочетания, обозначающие как конкретные предметы (книга, меч и т.д.), так и абстрактные – непримиримая оппозиция, идеальное общество и т.д.

Термины служат специализирующими, ограничительными обозначениями характерными для этой сферы предметов, явлений, их свойств и отношений. В отличие от слов общей лексики, которые зачастую многозначны и несут эмоциональную окраску, термины в пределах сферы применения однозначны и лишены экспрессии. Термины существуют в рамках определённой терминологии, то есть входят в конкретную лексическую систему языка, но лишь через посредство конкретной терминологической системы. В отличие от слов общего языка, термины не связаны с контекстом. В пределах данной системы понятий термин в идеале должен быть однозначным, систематичным, стилистически нейтральным (например, «фонема», «синус», «прибавочная стоимость»).

В современной науке существует стремление к семантической унификации систем терминов одной и той же науки в разных языках (однозначное соответствие между терминами разных языков) и к использованию интернационализмов в терминологии.

Поня́тие — отображённое в мышлении единство существенных свойств, связей и отношений предметов или явлений; мысль или система мыслей, выделяющая и обобщающая предметы некоторого класса по общим и в своей совокупности специфическим для них признакам.Понятие в его отвлеченности противостоит конкретности восприятия. Также понятие противостоит слову, которое можно трактовать как знак понятия.

Выделяют содержание и объём понятия. Содержанием понятия называется совокупность существенных признаков класса предметов, подпадающих под это понятие. Например, содержание понятия «ромб» образуют следующие два признака: родовой — «быть параллелограммом» и специфический (видовой) — «иметь равные стороны». Объёмом понятия называется совокупность самих предметов (или классов предметов), подпадающих под это понятие. Например, объём понятия «дерево» составляет множество всех деревьев (которые существовали, существуют или будут существовать; реальных и воображаемых), или множество всех разновидностей деревьев.

Между содержанием и объёмом понятия существует обратная зависимость: чем больше содержание понятия, тем меньше его объём. Иными словами, чем больше признаков входит в понятие, тем меньше предметов это понятие охватывает (и наоборот). Например, понятие «лиственное дерево» больше по содержанию, то есть содержит больше признаков, чем понятие «дерево», соответственно объём первого понятия оказывается меньше (у́же), чем объём второго, поскольку лиственные деревья — это часть (или подкласс) всех деревьев (деревьев вообще).[2]

Виды понятий

По объёму понятия можно разделить на единичные, общие и пустые. В объём единичного понятия входит один-единственный объект (одноэлементный класс) — например, «русский писатель Антон Павлович Чехов», «столица Дании». В объём общего понятия входит более одного объекта (например, «дерево», «химический элемент»). Объём пустого понятия представляет собой пустое множество (например, «вечный двигатель», «круглый квадрат»).

По содержанию понятия делят на положительные и отрицательные; относительные и безотносительные; собирательные и несобирательные (разделительные); конкретные и абстрактные; эмпирические и теоретические.

1. Положительные понятия фиксируют наличие у предмета какого-либо признака (например, «опрятный человек»), отрицательные указывают на отсутствие этого признака у предмета («неопрятный человек»). Если отрицание «не» или «без» («бес») стало частью слова и без него это слово не употребляется («неряха»), такое понятие также считается положительным.

2. Относительное понятие обозначает предмет, существование которого подразумевает существование некоторого другого предмета («ученик» — «учитель»). Безотносительное понятие обозначает предмет, существующий вне подобной зависимости («человек», «дерево»).

3. Собирательным называется понятие, обозначающее множество однородных предметов, которое мыслится как единое целое («стая», «флот»). Собирательные понятия могут быть общими («лес») или единичными («Созвездие Волопаса»). В отличие от собирательного, несобирательное (разделительное) понятие указывает не на группу, а на отдельный предмет («дерево», «звезда»).

4. Понятие называется конкретным, если оно относится к предмету или классу предметов (например, «дом»), и абстрактным, если оно отражает свойства, признаки предмета, взятые отдельно от него самого (например, «белизна», «доброта»), или отношения между предметами (например, «равенство»).

5. Эмпирические понятия есть понятия о наблюдаемых объектах и их свойствах, а теоретические — о ненаблюдаемых объектах. Если эмпирические понятия вырабатываются на основе непосредственного сравнения общих свойств некоторого класса наличествующих (доступных для изучения) объектов или явлений, то теоретические — на основе опосредованного анализа некоторого класса объектов или явлений при помощи ранее выработанных понятий, концепций и формализмов.

Название любого материального предмета является конкретным эмпирическим понятием, а его непосредственно наблюдаемые свойства выражаются абстрактными эмпирическими понятиями. К конкретным теоретическим понятиям относится, в частности, ряд понятий теоретической физики, например «электрон»; абстрактным теоретическим понятием является, например, «спин».

В русских философских словарях XVIII века (см. Антиох Кантемир и Григорий Теплов) термин «понятие» сближался с «идеей».

Понятия образуются на основании свойств.

Существует два основных класса свойств — внутренние и внешние. Внешние свойства выявляются непосредственно, их существование постулируется, вопрос об их происхождении не ставится. Внутренние свойства являются ненаблюдаемой непосредственно логической функцией внешних свойств.

При решении задач используются преимущественно внутренние свойства. Использование это состоит в том, что в зависимости от значения свойства выбирается та или иная операция, ведущая к решению задачи.

Понятие в традиционном его понимании — это особый вид внутренних свойств, получаемых в результате логической конъюнкции (логическое И) внешних свойств.

Любое внутреннее свойство можно представить в виде дизъюнкции (логическое ИЛИ) понятий.

 На наш взгляд, работа над понятиями должна представлять собой дидактическую систему, состоящую из взаимосвязанных элементов.

Как известно, дидактика (от греч. didaktikos — поучающий) — часть педагогики, разрабатывающая проблемы обучения и образования. Впервые, насколько известно, это слово появилось в сочинениях немецкого педагога Вольфганга Ратке (1571 —1635) для обозначения искусства обучения. Аналогичным образом, как «универсальное искусство обучения всех всему», трактовал дидактику и Я. А. Коменский. В начале XIX в. немецкий педагог И. Гербарт придал дидактике статус целостной и непротиворечивой теории воспитывающего обучения. Неизменными со времен Ратке остаются и основные задачи дидактики — разработка проблем чему учить и как учить; современная наука интенсивно исследует также проблемы: когда, где, кого и зачем учить.

Основными категориями дидактики являются преподавание, учение, обучение, образование, знания, умения, навыки, а также цель, содержание, организация, формы, методы, средства, результаты (продукты) обучения. В последнее время статус основных дидактических категорий предлагается присвоить также понятиям дидактической системы и технологии обучения. Опираясь на базовые понятия, получаем краткое и емкое определение: дидактика — наука об обучении и образовании, их целях, содержании, методах, средствах, организации, достигаемых результатах.

Многочисленны попытки разработать систему дидактических принципов в работах исследователей нового времени. Анализ позволяет выделить в качестве основополагающих, общепризнанных следующие принципы:

— сознательности и активности;

— наглядности;

— систематичности и последовательности;

— прочности;

— научности;

— доступности;

— связи теории с практикой.

Эти принципы составляют систему дидактических принципов.

Особое внимание уделим принципу систематичности и последовательности, который опирается на следующие научные положения: человек только тогда обладает настоящим и действенным знанием, когда в его мозгу отражается четкая картина внешнего мира, представляющая систему взаимосвязанных понятий; универсальным средством и главным способом формирования системы научных знаний является определенным образом организованное обучение; система научных знаний создается в той последовательности, которая определяется внутренней логикой учебного материала и познавательными возможностями учащихся; процесс обучения состоит из отдельных шагов и протекает тем успешнее, приносит тем большие результаты, чем меньше в нем перерывов, нарушений последовательности, неуправляемых моментов; если систематически не упражнять навыков — они утрачиваются; если не приучать учащихся к логическому мышлению, то они постоянно будут испытывать затруднения в своей мыслительной деятельности; если не соблюдать системы и последовательности в обучении, то процесс развития учащихся замедляется.

В практической деятельности принцип систематичности и последовательности реализуется путем соблюдения многих правил обучения. И.П. Подласый дает следующие педагогические рекомендации: [[6]](#endnote-6)

- Используйте схемы, планы, чтобы обеспечить усвоение учащимися системы знаний. Разделяйте содержание учебного материала на логически завершенные части (модули, шаги), последовательно их реализуйте, приучайте к этому учащихся.

- Не допускайте нарушения системы как в содержании, так и в способах обучения, а если система нарушена, немедленно ликвидируйте пробелы, чтобы предупредить неуспеваемость.

- Пользуйтесь проверенной схемой формирования теоретических знаний: установите объект и предмет (природы и научной теории), изложите основания теории, раскройте инструментарий теории, объясните следствия теории и покажите границы ее применения.

- Помните: то, что является элементарным и простым исторически и логически, часто оказывается самым трудным для сознательного усвоения. Поэтому с особой тщательностью внедряйте логику науки и исторического процесса в сознание учащихся.

- Ничего не следует добавлять к объяснению нового материала кроме того, что вступает в ассоциативные связи легко, просто, естественно. Идеи, искусственно вплетенные в тему урока (образовательные, развивающие, воспитательные), снижают его ценность. Учитывая это, планируйте усвоение важнейших идей на весь период учебно-воспитательного процесса в соответствии с содержанием обучения и возможностями учащихся.

- Проводите повторение изученного не только в начале урока для проверки уровня усвоения и не только в конце урока с целью закрепления полученной информации, но также и по завершении каждого логически законченного отрезка обучения в ходе урока.

- Не забывайте, что понимание системы требует логики, а формирование ее — также чувств и эмоций. Обучайте энергично, с подъемом, используйте яркие факты из жизни, литературы: понятия объясняют, образы влекут, стимулы побуждают к действию.

- Не забывайте совета Я. А. Коменского: все должно вестись в неразрывной последовательности, чтобы все сегодняшнее закрепляло вчерашнее и пролагало дорогу для завтрашнего.

- Повторение и закрепление изученного проводите так, чтобы активизировать не только память, но и мышление, и чувства школьников. Работая над осознанием и закреплением знаний, расширяйте их объем, вводя новые примеры, уточняющие обобщения, яркие иллюстрации. Поскольку прочность запоминания информации, приобретенной в форме логических структур, выше, чем прочность разрозненных знаний, закреплять следует знания, представленные в логически целостных структурах.

- Не давайте легких и однообразных видов работы: они мало развивают и быстро утомляют. Упражнения подбирайте так, чтобы они имели смысл.

- Выполнение упражнений, решение задач дают эффект, если требуют активного размышления, поиска рационального решения, проверки результатов путем сопоставления с данными условия.

 Частью систематического подхода может стать, на наш взгляд, применение выводов дифференциальная психологии. Дифференциальная психология исходит из необходимости учета не только социального опыта учащихся, но и из необходимости персонального развития в каждом школьнике его задатков, использования его склонностей, то есть из важности раскрытия его таланта. В зависимости от задатков нужно "дифференцированно" подходить к каждому ученику, а также "дифференцированно" развивать в нем наиболее ярко выраженные его способности. При таком подходе необходимо учитывать различную "интенсивность" разных психологических процессов (внимания, восприятия, памяти и др.), задействованных в процессе формирования понятий. Поэтому при формировании понятий важную роль играет сосредоточенность на усвоении их в определенном контексте, в определенной логике объяснения, в которой выводится данное понятие.

Дифференцируется и сама информация, вернее ее объем, при запоминании ее учениками. В процессе обучения школьник сталкивается с потоком информации, которую можно назвать информацией объективно поступающей. Из этого потока отдельным учеником воспринимается не вся информация, а лишь ее часть. Это - субъективно воспринимаемая информация. Но из ее объема опять же выделяется только часть информации, которую ребенок удерживает в памяти, а уже из этой "удержанной" информации он "вычленяет" ту, которую он может воспринять и активно использовать.

Из этого следует, что сама система формирования понятий должна быть многоуровневой. На каждом из уровней должна присутствовать отдельная составляющая понятия, но параллельно к ней должны постепенно примыкать и другие составляющие, чем и обеспечивается обогащение понятия.

Но, говоря о многоуровневости процесса, важно не потерять последовательности этапов формирования понятий. Итак, в начале необходимо опираться на знания и личный опыт учащихся, затем необходимо уяснить структуру понятия и его признаки, только после этого следует давать научное определение понятия и установить связь этого понятия с другими. Только при соблюдении данной последовательности этапов формирования понятия учащиеся смогут правильно оперировать понятием. Необходимо отметить и то, что на каждом отдельно взятом этапе понятие нельзя считать сформированным. Только при удачном и последовательном прохождении всех уровней можно говорить о сформированности понятия. Через установление первоначального отличия одного предмета от другого, через простое перечисление признаков, через усвоение существенных признаков и, наконец, через обобщение этих существенных признаков и установление связей между ними и формируется понятие. При этом показателем сформированности понятия так или иначе остается свобода и правильность использования его учеником.

Наряду с психологами, ученые-дидакты также активно развивают и разрабатывают проблему формирования понятий у школьников. Несмотря на разнообразие трактовок, связей, в которых ставится проблема формирования понятий и конкретных учебных ситуаций, в современной дидактике нельзя выделить не только четких направлений, но даже единомыслия и единодушия в среде ученых по вопросам об условиях и методах формирования понятий в процессе обучения. В контексте изучения проблемы формирования мышления И.Я. Лернеру[[7]](#endnote-7) удалось в наиболее полном виде сформулировать концепцию формировании мышления у школьников, в котором вопросу о формировании понятий отводится важное место.

По его мнению существуют несколько ступеней формирования мышления.

Первой такой ступенью является восприятие, чувственное познание. Восприятие различно в разном возрасте, что нужно учитывать при формировании понятий. Таким образом, главным требованием для учителя остается, как и прежде учет психолого-возрастных особенностей. Восприятие помогает создать первоначальный набор понятий, на основе использования которых формируются первоначальные знания. Использование этих знаний в конкретной ситуации помогает как уточнить понятия, то есть произвести большее теоретизирование, абстрагирование первоначального понятия, так и применить их на практике. Это, как мы видим, согласуется с результатами исследований психологов. И дидакты, и психологи сходятся во мнении, что усвоение и формирование понятий всегда начинается на эмпирическом уровне и лишь, затем переходит на уровень теоретический. Это говорит о сложности процесса, так как результаты предыдущих этапов развития мыслительных умений не исчезают, но обусловливают и влияют на последующие результаты. Формирования понятия в процессе обучения и их применения ученик проходит несколько уровней. На эмпирическом уровне, где главным является процесс восприятия, он получает представления о внешних признаках предметов и событий, наблюдает за их использованием и протеканием соответственно. Таким образом, у школьника создается палитра не только конкретных признаков, но и определенное отношение к самим этим предметам и событиям.

Следующий, наглядно-образный уровень, связан непосредственно с процессом обучения, так как здесь уже знакомые учащемуся предметы предстают в более обобщенном виде, в виде символов, которые объединяют и воплощают в себе признаки схожих объектов.

 На словесно-логическом уровне у ребенка появляются умения характеризовать и связывать понятия в единую цепь рассуждений, определять связь между понятиями, то есть формируются образное и теоретическое мышление.

Учитель должен использовать уже имеющиеся в наличии знания, через раскрытие и обобщение которых и происходит формирование понятий. В процессе обобщения происходит разработка структуры понятия, определение и конкретизация его признаков и как следствие обогащение понятия на новом уровне. Сложность процесса формирования понятий состоит в том, что параллельно с ним происходит формирование абстрактного мышления. Для его же формирования необходимы не только понятия, но и факты, оценки, причинно-следственные связи, умозаключения и выводы, работа с которыми и над которыми происходит непосредственно на уроке.

Понятия необходимы для объяснения и систематизации фактов, осмысления других понятий и формирования знаний. Обращается внимание на постепенность овладения ведущими понятиями в результате обогащения и конкретизации их содержания. Процесс формирования понятий протекает эффективно, если выделенные учителем типические черты создаваемых образов осмысливаются учениками как признаки понятий. Учащиеся легче усваивают признаки тех понятий, которые можно представить наглядно.

Н. Г. Дайри[[8]](#endnote-8) указывает, что существенным моментом при формировании понятий является воздействие учителя на все виды памяти. Не секрет, что у подростков память потенциально сильнее, чем у взрослых людей, что обеспечивается наличием всех видов памяти в как бы менее задействованном положении. Это слуховая, двигательная, образная, моторная, эмоциональная память. Поэтому, при формировании того или иного понятия, учитель должен задействовать все эти виды памяти, учитывая, что у каждого школьника доминирующим является один из них.

Для формирования понятий наиболее важным является словесно-логический вид памяти. Поэтому важно развивать умения логического запоминания, чему может сопутствовать составление "логических цепочек" в процессе рассуждения над содержанием понятия.

Важной методической проблемой при формировании понятий являются способы обобщения признаков. Для рассмотренных нами способов формирования понятий характерно выделение существенных признаков понятия. В данном случае есть несколько логических путей формирования понятий дедуктивный (от общего к частному) и индуктивный (от частного к общему). Последний как способ лежит в основе всех поэтапных схем формирования понятий. Подчеркнем, что эти пути имеют дело преимущественно с существенными признаками понятий. Из видов же обобщения информации наряду с дедуктивным и индуктивным существуют также внезапное обобщение, постепенное обобщение, обобщение с опорой на наглядность и обобщение словесно-логическое. Е.Н. Кабанова-Меллер[[9]](#endnote-9) предлагает обобщать не только существенные, но также и несущественные признаки понятия. В итоге этих обобщений получаются две группы выводов, которыми можно оперировать, устанавливая между ними связи. Это должно послужить к обогащению понятий, связи их с жизнью.

Наконец, важно указать на условия формирования понятий. Одним из наиболее важных условий является знание учителем содержания раскрываемых им на уроке понятий в современной науке. Другое условие можно назвать методическим. Оно заключается по большому счету в вопросе о профессиональной подготовке учителя, знания им самой проблемы формирования понятий в процессе обучения, как в целом, так и отдельных вопросов, составляющих эту проблему. От этих знаний зависит современность образования, связь с социальным опытом, правильность в подходе к отбору материалов, информации и средств формирования понятий. Отсюда вытекает требование четкого построения плана преподавания, необходимость определения логики преподавания и целеполагания. В соответствии с логикой и целеполаганием нужно вводить каждое новое понятие, от них зависит мотивация его введения. Поэтому важно постоянно раскрывать необходимость введения нового понятия, указывать на необходимость постоянного накопления и обобщения знаний, которые позволят ввести недостающее понятие. Через это решается вопрос о случайности или необходимости введения данного понятия, который решается только в контексте понимания проблемы развития научных знаний. В связи с увеличением потока информации, необходимостью обобщать ее и вводить новые понятия учитель должен обеспечить активную познавательную деятельность учащихся на уроках. Следующим важным условием является правильное сочетание компонентов мышления: образного, словесно-теоретического, практического. Из этого следует необходимость использования наглядности (где это возможно) и правильной организации мыслительных операций: анализа, синтеза, обобщения. Работа разного уровня с понятиями является также необходимым условием. Важно постоянно устанавливать связь между понятиями изучаемого курса и других предметов.

 Требуется строго выдерживать раз установленное значение термина, понятия, категории (в школьной практике, как правило, этот перечень обозначается одним словом – термин), за исключением тех случаев, когда они претерпели естественное преломление.

Работа над формированием терминологического аппарата учащихся предполагает решение ряда проблем

1. Oсознание наличия терминологических проблем в изучении учащимися истории и обществознания.

2. Знание причин терминологической неграмотности, как-то: нежелание учащихся работать с терминами; непонимание их значения в силу неподготовленности ученика; слишком сложно сформулированное определение термина в учебнике и т.д.

3. Необходимость подобрать и разработать методы эффективной работы с терминологическим аппаратом.

Плохое усвоение терминов создает на уроке большое число проблем. Часть учащихся плохо понимает рассказ и объяснения преподавателя потому, что уровень их владения историческими и обществоведческими терминами, используемыми в этом случае, крайне низок. Несоответствие уровней владения понятиями учителем и учениками – одна из основных проблем обучения. Многие учащиеся не понимают абсолютной зависимости глубины приобретаемых ими исторических знаний от их терминологической грамотности. Отсюда следует, что для учителя очень важно работать в русле формирования мотивации к овладению специальной терминологией, в противном случае ученики не в состоянии усвоить предлагаемую программу по предмету.

Находясь в состоянии терминологической неграмотности, учащиеся теряют интерес к предмету в целом, прекращают активно работать на уроке, не могут быстро ориентироваться в тексте параграфа и т.д.

При изучении истории России ученики встречают такие термины как община, купа, двуполье, изгой, полюдье, каганат и сотни других мудреных для современного человека слов. Учитель вынужден использовать эти понятия во время уроков, часто из-за вечной нехватки времени не раскрывая их смысла. Понятно, что для не знающих терминологии слова учителя представляют сплошную абракадабру.

Еще одной причиной слабого знания терминологии является то, что знания о терминах, полученные учащимися в первые годы изучения истории, довольно быстро утрачиваются, а потому требуется периодическое возвращение в терминологический багаж школьников более старших классов, так как наличие названного недостатка не позволяет им изучать новые темы по истории и особенно соотносить опыт прошлого с современностью. Кроме того, представления о целом ряде понятий и терминов с самого начала носили у них искаженный, ненаучный характер.

Вопрос: почему, если даже учащийся год - два назад приобрел знания, они, по прошествии времени, полностью утрачиваются?

Во-первых, учащийся не имел достаточной мотивации для глубокого усвоения исторической терминологии. Человеческий, тем более детский мозг работает весьма избирательно и надолго сохраняет в себе не всегда то, что нужно, не столько, сколько нужно, и не на столько по времени, на сколько нужно.

Во-вторых, приобретенные учащимися знания не были своевременно введены на научной основе в его терминологический арсенал, что привело к естественному результату – их выпадению из памяти вообще.

В-третьих, у учащегося, ввиду пассивной работы над своей терминологической грамотностью, вырабатывается житейски-бытовое представление о терминах. Считая это нормальным, учащийся не стремится повторно раскрывать словарь исторических терминов.

При выявлении у учащихся уровней терминологической грамотности в ракурсе рассматриваемой причины, вызывающей необходимость постоянной работы учащихся над исторической терминологией, отмечается ряд допускаемых ими ошибок:

1. Частое смешение учащимися близких либо сходных по внешнему звучанию, но далеких по смыслу терминов. Например: дьяк – дьякон – дьячок – подьячий. Многие учащиеся автоматически причисляют всех их к служителям церкви. А фактически:

- дьяк – начальник и письмоводитель канцелярии разных ведомств до XVIII в. Руководил работой местных учреждений (съезжие избы) и приказов. Такая ошибка присутствует, кстати, в книгах А. Белянина «Тайный сыск царя Гороха»;

- дьякон – в православии лицо, имеющее первую, низшую ступень священства, участвующий в церковной службе;

- дьячок – в православии служитель церкви, помогающий священнику во время богослужения;

- подьячий – низший чин администрации XVI – XVIII вв. Составляли особую группу служилого, неподатного населения.

Итак, смысловое различие отдельных сходных по звучанию терминов разительно.

2. Формальное, внешнее правильное озвучивание определения термина, то есть правильное на слух, но не осознанное понимание.

Например, термин политическая партия. В истории России ХХ в. он является одним из основополагающих, так как учащиеся здесь изучают образование партий после обнародования царского Манифеста 17 октября 1905 г., борьбу партий в Государственной Думе, победу большевистской партии в октябре 1917 г., трансформацию в аббревиатуре и содержании РСДРП – РСДРП(б) – РКП(б) – ВКП(б) – КПСС – КПРФ, многопартийность в стране в 90-е гг. ХХ в. Этот же термин изучается в курсе обществознания, так что учащиеся должны четко знать его значение.

Многие, действительно, знают его определение: «Партия – организованная группа людей, разделяющих общую политическую программу и стремящихся законным путем прийти к власти, поставив своего президента и сформировав свое правительство». (А.И. Кравченко, Е.А. Певцова «Обществознание» 9 кл.).

На вопрос, какие из существующих в современной России организаций, движений, объединений и т.д. относятся к политическим партиям, не все учащиеся могут ответить. Исключение составили лишь те, кто быстро сориентировался в названиях, где в аббревиатуре стояло слово партия, например, Аграрная партия, Либерально-демократическая партия и т.п. Но на дополнительный вопрос: «Чьи интересы выражают эти партии?» внятного ответа не получилось.

На таком уровне «познания» находятся многие учащиеся. Даже в нынешних условиях, когда демократия, пусть с трудом, но шаг за шагом пробивает себе путь во всех сферах жизни общества, учащиеся сам термин оценивают как свободу слова, «цивилизацию общества» видят в наивысшем уровне его развития, а мелкая буржуазия понимается исключительно как «бедная буржуазия».

 3. Третья причина – содержание отдельных терминов в зависимости от времени, исторической обстановки, места употребления может несколько или даже основательно меняться. Еще В.О. Ключевский отмечал «быстрое изменение значения слов нашего книжного языка» и «необыкновенную быстроту, с какой в книжном употреблении у нас менялись значения слов, переходивших от одного смысла к другому». (Ключевский В.О., Соч. т.VII – c 11).

Значительные изменения в определении терминов происходят чаще всего после революций. Так было в стране после 1917 г. Тот же процесс наблюдается и в наше время, когда в жизни общества происходят не менее грандиозные изменения. Обратимся к терминам «левые» и «правые». В начале ХХ в. «левыми» считались революционные партии (социал-демократы, эсеры и т.д.), а «правыми» - монархисты. После Октябрьской революции «левыми» стали противники большевиков, а «правые» - правили тоталитарными режимами. К концу ХХ в. ситуация снова изменилась. Надолго ли?

4. Четвертая причина – постоянное обогащение истории и обществоведческих дисциплин новыми терминами, например, приватизация, ваучер, глобализация, контркультура, деидеологизация, ментальность, пассионарность и т.д.

Трудность овладения новыми терминами заключается в том, что по многим из них не выработаны строгие научные определения. Но обойти их нельзя, т.к. они активно используются авторами учебников.

5. Пятая причина – выход из словарного обихода современного общества или редкое употребление терминов, широко используемых авторами особенно древних и средних веков. «Когда мы берем в руки рукописный документ XVII века, - отмечал В.О. Ключевский, - какую-нибудь грамоту, то мы читаем со страхом, потому что не знаем, поймем ли ее; очень легко встретить термин, перед которым нам придется остановиться в недоумении…» (Ключевский В.О., Соч., т. 6., с. 7.).

Язык прошлых веков, и чем дальше к древности, тем больше, требует перевода на современный русский: история не стоит на месте.

6. Шестая причина – перегруженность учебных пособий специальной терминологией, что во многих случаях легко избежать.

Каковы же методы освоения исторической и обществоведческой терминологий?

Традиционно учащимся, попавшим в ситуацию терминологического затруднения, рекомендуют обращаться к словарям и энциклопедиям. Но, открыв их, они тут же сталкиваются с новыми трудностями. Многие определения терминов часто даются без выделения основополагающих признаков, грешат многословием, запутанностью, сложностью.

В этой ситуации у ученика происходит внутреннее психологическое отторжение, у него опускаются руки. Не лучше обстоит дело и со словарями в учебниках.

Например, в учебнике «Обществознание» А.И. Кравченко и Е.А. Певцовой для 9 кл., дается сразу 4 (!) варианта термина «цивилизация»:

1. Историческая эпоха, пришедшая на смену «варварству»;

2. Высший этап развития человечества;

3. Культурно-географическое образование, например, восточная, западная и т.д.;

4. Глобальная цивилизация, охватывающая планету.

Ученик 9 класса не может самостоятельно понять эти термины, следовательно, требуется подробное разъяснение преподавателя. Но и в этом случае осмысленное изучение термина крайне затруднено.

Первый метод предполагает трехэтапный алгоритм работы:

1. Вычленение существенных признаков из определения термина: некий этап в развитии общества;

2. Подбор сходных, родственных терминов для анализа: этап, эпоха, уровень развития общества;

3. Приведение конкретных примеров, характеризующих термин: цивилизация Египта, мусульманская цивилизация и т.д.

В некоторых ситуациях при изучении терминов можно использовать литературные приемы. Например, «монархия – республика» - это антонимы, а «самодержавная – абсолютная» - синонимы.

Хороший результат дает ситуация, когда понятие можно сравнивать, т.е. находить общее и различное. Революция и реформа, монархия и республика, ислам и христианство, Коран и Библия.

Не следует забывать и старый, проверенный метод работы учеников с индивидуальными карточками. Они могут быть составлены в нескольких вариантах:

1. Простое перечисление терминов, значение которых следует раскрыть;

2. Для наиболее слабых – записать определения, по которым ученик должен определить термин;

3. Выписываются несколько терминов (не менее шести, но не более 12-15), а ученик должен распределить их по темам. Например: аскет, рыцарь, трехполье, оброк, турнир, монах, икона, замок.

Задание: выпишите термины, относящиеся к сословию феодалов, духовенства, крестьянства. Такое задание можно оформить в виде разборной «ромашки», где середина – название сословия, а к ней надо подобрать соответствующие «лепестки».

Подобная работа может быть организована как групповая. Каждый ученик получает карточку с названием темы, объединяющей ряд терминов. Ребята должны будут сформировать группы, самостоятельно определив, к какой из них они могут примкнуть. Заключительным этапом задания может быть работа по формулировке понятий. Каждая группа озвучивает сформулированные понятия, в то время как другие группы выступают в качестве проверяющих.

4. Следующий вариант задания рассчитан на сильных учащихся: на карточке написано название одной из недавно изученных тем, а отвечающий должен сам вспомнить и написать значение терминов, относящихся к заданной теме.

Неплохо зарекомендовали себя и специальные «терминологические» тесты. Все вопросы в них – это значения терминов, а из двух – трех предложенных вариантов ответов учащийся должен выбрать правильный ответ. Такие тесты можно использовать несколько раз в одном и том же классе, как для закрепления, так и для повторения изученного материала.

Приведенные примеры заданий по устранению терминологической неграмотности учащихся, конечно же, не исчерпывают всех возможностей работы учителя в этом направлении. Главное их достоинство в том, что они довольно-таки просты в применении, и в то же время позволяют рассчитывать на неплохой результат даже в слабом классе.

Можно предложить еще один алгоритм работы над понятием, который включает следующие этапы работы с понятием:

• знакомство с историческим явлением, характеризующим его, выделение сущностного признака;

• затем учащиеся должны определить ключевое слово, ответив на вопрос: Что это за явление? К какому виду (типу) себе подобных явлений оно относится?

• далее они должны определить отличительные признаки явления, т.е. ответить на вопрос: Чем оно отличается от себе подобных?

Например, в результате знакомства с двупольем, учащиеся, определяя ключевое слово, указывают, что это система земледелия. Затем, выделяя признаки, отличающие его от других систем земледелия, завершают формулирование понятия. Конечно, на начальной стадии обучения умению формулировать определение понятия задача учителя состоит в том, чтобы показать учащимся его структуру, разложив понятие на составные части (ключевое слово + отличительные признаки), выстроить совместно с детьми алгоритм его построения.

В результате выстраивается следующий алгоритм деятельности ученика:

- Определение ключевого слова

( в данном случае – система земледелия.)

- Выделение отличительных признаков.

(поле делится на две части, одна из которых засевается, а другая остается под паром (отдыхает))

- Соединение двух частей в одно определение.

(двуполье – это система земледелия, при которой поле делится на две части, одна из которых засевается, а другая остается под паром (отдыхает))

Другой вариант работы с понятием – это обращение к этимологии происхождения слова. Например, этот вариант можно использовать при определении таких понятий, как закуп, рядович и др. При этом, рассматривая вопрос о возникновении неравенства в среде восточных славян, ученику сообщается информация о том, что такое ряд, купа и предлагается сформулировать определения понятий: закуп, рядович.

В случае если понятие является составным словом, то проводится работа с его составляющими (социология, психология и др.), на основе анализа слова учащиеся формулируют его определение.

Систематическая отработка и пополнение понятийного аппарата, работа над развитием понятийного мышления школьников дает возможность развивать у них способность к категоризации, умение находить логическую связь между явлениями, видеть закономерности. Именно такое мышление лежит в основе ряда частных интеллектуальных навыков, необходимых при обучении в старших классах.

 Приведем еще один пример. Вот как может быть организована работа над понятием " государство"

Первый шаг.

Предложим учащимся назвать по одному- два слова, которые бы определяли понятие "государство", и мы получим список определяющих слов и словосочетаний.

 народ, население, люди,

 флаг, герб, гимны,

 земля, территория,

 власть, закон, управление,

 казна,

 собственность,

 независимость, суверенитет.

Второй шаг.

Попросим выделить из списка наиболее существенные и необходимые признаки, т.е. такие, без которых не может существовать понятие. Это будут определяющие признаки:

 Территория,

 население,

 управление,

 власть,

 суверенитет.

Третий шаг.

Существенные и необходимые признаки синтезируем в определение понятий "государство".

Государство - общественная система, создаваемая для организации и управления жизнью определенного населения на определенной территории с помощью государственной власти и законов и обладающая независимостью.

На мой взгляд, важно то, что в наших учебниках по истории и обществознанию далеко не всегда то содержание, которое представлено, понятно учащимся, тем более, что порой содержание зависит от времени, исторической обстановки, места употребления и может основательно меняться. Возьмем термин «культура». Собственно слово «культура» возникает в древнеримскую эпоху. Этимологически слово «культура» восходит к латинскому colere, означавшему «возделывание, обработка», до сих пор сохранилось это значение (злаковые культуры и др.); в более поздней форме которого - cultus - появляется новое значение «почитание». Новое, расширенное понимание слова «культура» встречается у римского оратора и философа Цицерона, который видел в термине «культура» смысл cultura animi, т.е. «возделывание, воспитание души». В XVIII веке для европейцев культура приобрела духовный, а точнее сказать, аристократический оттенок. Этот термин стал обозначать совершенствование человеческих качеств. Культурным называли человека начитанного и утонченного в манерах поведения. До сих пор слово «культура» связывается у нас с изящной словесностью, картинной галереей, консерваторией, оперным театром и хорошим воспитанием. В XX веке антропологи, изучающие примитивные народы, придали слову новое значение – система норм и ценностей, выраженная через соответствующий язык, песни, танцы, обычаи, традиции и манеры поведения, с помощью которых упорядочивается жизненный опыт, регулируются взаимодействия людей. Сейчас уже существует свыше 500 определений слова культура.

Изменения в содержании происходят и после каких-либо событий в истории, и при постоянном обогащении новыми терминами (пассионарность, ментальность и т.д.) Как же работать над понятийным аппаратом?

Как вариант можно предложить следующий алгоритм:

- обращение к этимологии слова; культура

- выстраивание ассоциаций; оперный театр, литература, хорошее воспитание

- выделение существенных признаков (признака); комплекс, включающий убеждения, ценности, выразительные средства, общие для какой- то группы, усвоенные человеком

- сравнение (если возможно с другими понятиями, выделение общего и отличия, использование литературных приемов: подбор антонимов, синонимов); искусство

- выстраивание логических взаимосвязей (построение предложений, содержащих информацию о понятии), приведение конкретных примеров. Культура – сложная система, создававшаяся тысячами поколений.

Пример: монархия

1.в переводе с греческого «mono» - один, « archia» - власть.

2. король, наследство, тиран.

3. единоличный правитель, передача власти по наследству.

4. монархия и республика

5. Существуют различные виды монархии: парламентская, дуалистическая и др.

Понятие может рассматриваться в качестве деятельностной единицы содержания. Об этом замечательно писал выдающийся российский психолог Василий Давыдов[[10]](#endnote-10) - основатель деятельностного подхода в отечественном образовании. За каждым понятием можно восстановить способ его порождения, если учитель раскрывает для учащегося такой способ и передает его последнему как средство его собственного действия, то можно утверждать, что учитель работает с понятием как с деятельностной единицей содержания образования. В качестве деятельностных единиц содержания могут быть рассмотрены не только понятия, но также модели, схемы, системы знаний, проблемы и разные другие мыследеятельностные образования. Все они имеют универсальный (метапредметный) характер. Если учитель, работая с определенным предметным историческим понятием, передает учащемуся, кроме данного предметного материала, обобщенный способ работы с любым предметным понятием или с моделью как с особого типа мыследеятельным образованием, то он поднимается с предметного уровня на метапредметный. Передаваемый преподавателем способ является универсальным, то есть он применим в случае работы с понятием, с моделью или схемой к разным предметным областям, как и представленный мной алгоритм. Метапредметный подход позволяет не запоминать, а промысливать прослеживать происхождение важнейших понятий, которые определяют данную предметную область знания, как бы заново открывать понятия.

 Работу по усвоению понятий можно сделать интересной и увлекательной, а их запоминание активным творческим процессом, используя различные приемы и формы работы.

Я приведу еще несколько приемов, которые, на мой взгляд, наиболее эффективны, причем их использование зависит от возраста, уровня класса, методики работы учителя, этапа введения, закрепления, контроля за понятийным аппаратом.

1. Создание словаря.

В конце тетради учащиеся записывают термины и их определение, при этом подчеркивая главное и второстепенное в определении. Возможно создание словаря по определенной теме, используя сквозной подход. Пример, тема «экономика» включает все термины, связанные с данной темой на протяжении развития.

2. «Эскалатор» – групповая форма изучения терминов. Историческая цепочка, может проводиться с целью вспомнить все термины по заданной теме.

3. Тестовые задания различного вида, в том числе и в формате ГИА и ЕГЭ.

Использование заданий с пропущенными в тексте понятиями направлено на формирование у школьников умения понимать и связно излагать учебный материал. Их целесообразно предлагать на первых уроках по теме, на этапе формирования понятий, при проверке знаний слабоуспевающих учеников.

а) Учитель подбирает текст, исключает из него понятия и предлагает вставить пропущенные слова.

б) Тест – дописать предложение. Полюдье – это …

в) Выбрать правильный ответ. Учитель дает 4-5 вариантов ответа, один из которых правильный.

г) Тест – найдите соответствие.

д) Задание на обобщение группы понятий. Даны слова, определить, что между ними общего. Например: федерация, конфедерация, содружество; общее – это формы национально-государственного устройства и т.д.

4. Активные формы, активизируют деятельность ученика, обеспечивают усвоение понятий, развивают логическое мышление, вызывают живой интерес к предмету.

а) Составление кроссвордов, ребусов требует знания терминов, творческого процесса, умения оформлять сетку кроссворда, ребуса. При составлении или решении кроссворда, ребуса запоминается правильность написания, что встречается и в олимпиадных заданиях.

б) Игра-домино. Составляются карточки, учащийся должен за определенное время (или если в паре работает, кто быстрее составит цепочку) собрать последовательно все карточки и замкнуть их. Должен получиться прямоугольник.

в) Аукцион знаний ( лучше использовать в классе примерно с одним уровнем развития). Учитель или учащийся называет термин, кто из учащихся первым поднимет руку, дает определение. Если определение дано верно, ученик получает карточку с термином, если нет, учитель оставляет термин и через несколько терминов может его снова назвать. Игра продолжается 3-5 минут.

г) Историческое лото. Учащимся дается поле, размеченное на 20 прямоугольников, в которых вписаны термины и дается 20 карточек с определением терминов. Задача учащихся быстро и правильно разложить карточки на игровое поле лото.

д) Создание кластеров. Прием «Кластеры» применим как на стадии вызова, так и на стадии рефлексии. Суть приема заключается в том, что информация, касающаяся какого – либо понятия, явления, события, описанного в тексте, систематизируется в виде кластеров (гроздьев). В центре находится ключевое понятие. Последующие ассоциации обучающиеся логически связывают с ключевым понятием. В результате получается подобие опорного конспекта по изучаемой теме.

е) Создание синквейна. Могут использоваться в качестве среза оценки понятийного и словарного багажа учащихся.

Государство: (Заголовок)

Независимое, правовое.(Два прилагательных)

Собирает налоги, судит, выплачивает пенсии. (3 глагола)

Государство – это мы! (Фраза, несущая определенный смысл)

Защита. (Резюме)

ж)Организация “исторического театра” для закрепления понятий, средствами пантомимы учащиеся показывают значение понятия, остальные его угадывают и дают определение.

5. Провести анализ понятий.

а) Подчеркнуть главные существенные признаки и второстепенные.

б) Из готовых вариантов выбрать существенные и случайные признаки.

6.Конструирование понятия: Из приведенных слов составить обществоведческое определение:

Уровень развития, более совершенный, менее совершенный, переход ( уровень развития от менее совершенного к более совершенному - прогресс)

7. Создать схему, отражающую взаимосвязь и различие понятий. Пример: взаимосвязь и различие морали и права, ответ: понятие «мораль» шире, чем понятие «право», они имеют область «перекрытия», система права может содержать законы, не согласующие с моральными принципами.

8. Проблемно-поисковое изучение терминов. Учащиеся сами, при помощи учителя дают определение термину, а потом сравнивают с определением, данным в учебнике, в словаре. Анализируя, записывают в свой словарь, наиболее точное определение. Например. Учитель называет раздробленность: «Что такое раздробленность? Затем использую карту, попытаемся дать ответ, учитель записывает на доске ответы учащихся и задает другие уточняющие, наводящие вопросы. В результате рассуждений получается ответ. Сравниваем. А как в словаре?Встречается ли этот термин в других предметах?

В 8 – 9 классах, когда происходит процесс накопления понятийного аппарата, можно предложить для формирования понятий ассоциативный метод. Этот метод предполагает обучение понятию с представления ученикам различных предметов или явлений, наблюдения над этими предметами или явлениями, выставляя их различные стороны и свойства, структуры, связи, действия. Ученики анализируют выявленные свойства, выделяя из них и систематизируя общие для всех рассмотренных объектов или те, которые отличают объекты одной группы от других объектов. Таким образом, формирование понятия – это результат восхождения от анализа и синтеза свойств разнообразных объектов к выделению и закреплению их общих свойств через абстрагирование и обобщение.

 Например, на уроке обществознания по теме «Социализация» в ученики объясняют, как они понимают, что такое «роль». В ходе беседы задаются вопросы, которые помогут обучающимся провести наблюдения над этим понятием, выделить его различные стороны и связи: Какие роли могут играть люди? Где они играют свои роли? Что заставляет людей играть? В ответах ученики описывают «социальные роли» и их причины, используя примеры из жизни, опираясь на свой социальный опыт: роль ученика, сына, внука, покупателя и т.д. Ученики самостоятельно могут прийти к выводу, что человек в течение жизни осваивает множество социальных ролей. Затем учитель формирует определение понятия «социальная роль»: «модель поведения человека в соответствии с занимаемым положением в обществе».

На уроке по теме «Социальные взаимодействия» целесообразно спросить у обучающихся, какие ассоциации вызывает у них слово «конфликт».

 Обсуждение с учениками позволит выяснить, как понимают школьники, что такое «конфликт». В ходе беседы задаются вопросы, которые помогут обучающимся провести наблюдения над этим понятием, выделить его различные стороны и связи: Каковы причины возникновения конфликтных отношений? В чём «плюсы» и «минусы» конфликта? Какими методами можно разрешить конфликт? Ученики описывают конфликт, используя примеры из жизни: конфликт на производстве; конфликт между отдельными людьми (соседями, учениками, продавцом и покупателем и т.д.); межнациональный конфликт и т.д. Затем учитель переходит к выделению абстрактных признаков изучаемого понятия и формирует определение понятия «социальный конфликт»: «это особое взаимодействие индивидов, групп и объединений при столкновении их несовместимых взглядов, позиций и интересов».

 В процессе формирования понятия ассоциативным методом от обучающихся требуются умения проводить мыслительные операции: наблюдение, анализ, синтез, сравнение. Недостаток ассоциативного метода связан лишь с тем, что уровень представлений о предметах будет у учеников разным, так как представления всегда индивидуализированы и зависят от характера и психологических особенностей ученика. На формирование образа, который лежит в основе представлений школьника, влияют художественная литература, кино, СМИ, семья и ближайшее окружение. Однако понятия, отражающие существенные признаки социальных объектов, должны иметь у всех учеников одинаковые, понятные каждому определения. Задача учителя – перевести знания с уровня представлений на уровень теоретического осмысления.

С ассоциативным методом сходен индуктивный метод. Отличием является лишь то, что при индуктивном методе рассматриваются не только конкретные предметы и представления, но и абстрактные понятия. Данный метод направляет мысль ученика к сравнению, классификации, обобщению. Обучающиеся абстрагируясь, обобщают свойства объектов соответствующим термином - названием понятия, а затем применяют введённый термин к различным объектам, имеющим свойства, выявленные в результате анализа.

 Например, в 10 классе на уроке «Нации и межнациональные отношения» рассматриваются понятия «народ», «этнос», «народность», «нация», «национальность». Основная задача при работе с ними сводится к тому, чтобы выделить ключевые признаки, объединяющие данные понятия.

 Для введения этих понятий можно опереться на исторические знания обучающихся о многообразии этнического состава населения в различные исторические эпохи, о путях формирования отдельных этносов, об их взаимодействии с институтом государства. Формой организации работы может стать заполнение таблицы «Виды этнической общности», используя материал учебника.

Род Племя Народность Нация

 На уроке «Познание и знание» в 10 классе также основная задача при работе с терминами «познание», «научное познание», «обыденное познание», «философское познание», «художественное познание», «социальное познание» сводится к тому, чтобы выделить главный признак, который объединяет данные понятия.

Для введения этих понятий можно опереться на исторические, обществоведческие, эстетические знания и жизненный опыт обучающихся о получении новых знаний об окружающем мире. Обучающимся можно предложить оформить таблицу «Формы познания».

научное познание обыденное познание философское познание художественное познание социальное познание

 Когда у школьников нет начальных представлений и при введении понятия учителю не на что опираться, используется дедуктивный метод. Это метод мышления, при котором частное положение логическим путём выводится из общего. Учитель сначала вводит понятие, оперирует понятием в изложении материала, конкретизирует его содержание. Ко времени обязательного введения понятия ученики уже знакомы с ним, что обеспечивает успех его усвоения.

Например, на уроке по теме «Гражданское общество и государство» (9 класс) вводится понятие «гражданское общество» – совокупность негосударственных общественных отношений и институтов, выражающих разнообразные частные (индивидуальные и коллективные) интересы и потребности свободных граждан в различных сферах жизни. Выделяются ключевые признаки понятия: 1) совокупность негосударственных общественных отношений и институтов (семья, церковь, профессиональные союзы, женские, молодёжные организации, союзы предпринимателей и т.д.); 2) негосударственные общественные отношения и институты выражают разнообразные частные (индивидуальные и коллективные) интересы и потребности свободных граждан в различных сферах жизни (взаимодействие людей в процессе производства, деятельность молодёжных организаций, роль церкви в духовной жизни общества и т.д.).

 При подготовке бывших заданий С9, предлагаемых на ЕГЭ по обществознанию, когда ученик при изложении своих мыслей по поводу выбранного им высказывания должен использовать соответствующие понятия, большое значение имеет инвентивный метод работы с понятиями. Данный метод заключается в том, что введение нового понятия мотивируется тем, что без него невозможно объяснить научный факт. Например, в 10 классе по теме «Политический режим» учащимся предлагается высказывание А. Смита: «Лучшее лекарство от болезней демократии - больше демократии». Чтобы раскрыть смысл высказывания, важно хорошо знать смысл таких понятий как политический режим, авторитаризм, тоталитаризм, разделение властей, правовое государство, народовластие и т.д. В 11 классе по теме «Слагаемые успеха в бизнесе» анализируя высказывание А. Моруа: «Биз¬нес — это со¬че¬та¬ние войны и спор¬та», учащимся важно знать смысл таких понятий как фирма, банки, банковский кредит, налоги, амортизация и т. д. Таким образом, новые понятия должны вводиться в связи с уже известными понятиями.

 Следует также отметить, что, как правило, все названные методы обучения понятиям выступают совместно, но какой-то из них может быть ведущим. Процесс формирования понятия будет эффективен только при активной познавательной деятельности школьников. Необходимо помнить, что усвоение понятий требует постоянного к ним обращения как на уроке, так и в домашних заданиях. Поэтому с целью закрепления и контроля знаний обучающихся проводятся различные виды заданий:

1) Задания на проверку умений соотносить видовые понятия с родовыми.

 Например, найти два термина «выпадающие» из общего ряда терминов, которые являются характеристикой политического процесса: 1) демократизация; 2) реформирование; 3) бюрократизация; 4) перераспределение полномочий; 5) средства массовой информации; 6) централизация; 7) государство; 8) модернизация. Здесь родовое понятие «политический процесс». Не связаны с ним видовые понятия средства массовой информации (№5) и государство (№7);

2) Задания на соотношения понятий и определений. Например, на контрольной работе по теме «Человек в обществе» предлагается такой вид задания.

1. гендер А) человек, принадлежащий к определённому государству на законных основаниях.

2.национальность Б) принадлежность человека к определенной нации, народу.

3. гражданин В) обеспеченная государством возможность делать всё, что соответствует вашим потребностям и не противоречит желанию других людей.

4. здоровый образ жизни Г) социальный пол (мужской или женский), который связан с особенностями жизнедеятельности мужчины и женщины в обществе.

5. права человека Д) образ жизни с целью профилактики болезней и укрепления здоровья.

Ответ: 1 Г 2 Б 3 А 4 Д 5 В

3) Составление и решение кроссворда по теме. Проводится урок обобщения знаний по определённой теме (урок-кроссворд), на котором каждый ученик не только решает кроссворд, подготовленный другим учеником, но и выступает в качестве проверяющего учителя. Этот вид работы имеет большое значение для развития памяти.

4) Найти определение понятия, которое встречается в неадаптированном тексте, используя интернет (индивидуальная или парная работа).

 Например, на уроке «Социальная структура общества», работая с документом (отрывок из книги Заславской Т.И. «Современное российское общество: социальный механизм трансформации»), ученики находят в интернете значение понятий «временной лаг», «дисперсный характер общества». Эти понятия не входят в число обязательных, но данный вид работы обогащает словарный запас учеников и помогает при анализе социальных явлений.

5) Выполнение тестовых заданий на знание определений понятий.

6) Словесно-логическая игра «Составь предложение»: из приведённых слов составить обществоведческое определение и назвать понятие.

 Например, в 9 классе на уроке «Правонарушения и юридическая ответственность» после объяснения учителем признаков правонарушения ученикам можно предложить составить из приведённых слов обществоведческое определение и назвать понятие.

Это, антиобщественное, правонарушение, деяние, виновно, совершённое, противоправное. – Правонарушение – это виновно совершённое антиобщественное противоправное деяние.

 Задание можно усложнить включением в его содержание слова, не относящиеся к определению.

7) Словесно-логическая игра «Составь рассказ»: из предложенных понятий и терминов составить рассказ.

 Например, на уроке «Положение человека в обществе» ученики составляют небольшое повествование о социальном положении литературного героя (на выбор) или человека из ближайшего окружения, используя такие понятия и термины как социальный статус, социальное положение, ответственность, характер, темперамент. Чтобы правильно выполнить задание, необходимо знать определение названных понятий и терминов.

7) Упражнение «Найти ошибку».

 Например, на уроке «Типы обществ» с целью закрепления изученного материала, ученикам предлагается найти ошибки в тексте:

 Индустриальное общество - тип общества, в котором преобладает сельское хозяйство. Постиндустриальное (информационное) общество - тип общества, в котором преобладает промышленность. Аграрное общество - тип общества, в котором главную роль играют знания и информация. (Правильные ответы: 1. Аграрное общество. 2. Индустриальное общество. 3. Постиндустриальное (информационное) общество).

 Ученики должны найти и исправить ошибки, при этом аргументируя и обосновывая свою точку зрения.

8) Объяснить понятие и составить два предложения, содержащие информацию о данном понятии или самостоятельно приготовить задания такого типа по уже известным понятиям.

9) Понятийный диктант: учитель называет понятие, ученики записывают определение.

10) Задания на выбор обобщающего понятия для всех остальных понятий, представленных в перечне.

 Пример: Найдите понятие, которое является обобщающим для всех остальных понятий представленного ниже ряда, и запишите цифру, под которой оно указано. 1) вера: 2) догматы: 3) храмы: 4) религия: 5) прихожане.

Обобщающим является «религия».

11) Нарисовать понятие: ученики рисуют примеры материальных, духовных, социальных потребностей человека. Затем можно обменяться рисунками в паре. Ученик подписывает вид потребностей.

Задача учителя состоит не просто в том, чтобы научить учеников работе с понятийным аппаратом, а заинтересовать их, пробудить у них интерес к изучению понятийного аппарата. Ведь процесс обучения - это встречный процесс. Необходимо направить усилия на формирование у учеников своей гражданской позиции по вопросам, рассматриваемым в рамках любого предмета. Ученики должны не просто ориентироваться в понятийном аппарате и многочисленных подходах к тем или иным понятиям, у них должно сформироваться свое мнение по отношению к этим понятиям.

1. Маклюэн, М. Галактика Гуттенберга: Становление человека печатающего. (The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man). – М.: Академический проект, 2005 [↑](#endnote-ref-1)
2. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения/ Под ред. Н.Ф. Талызиной. — М.: Педагогика, 1984 [↑](#endnote-ref-2)
3. Выготский Л. С. Мышление и речь . Электронный ресурс. Режим доступа: http://psychlib.ru/mgppu/VMr-1934/VMR-001.HTM [↑](#endnote-ref-3)
4. См.: Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для вузов/ И. П. Подласый. -- М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. Электронный вариант - режим доступа: http://pedlib.ru/Books/1/0221/index.shtml [↑](#endnote-ref-4)
5. Суханова Т. П. Развитие понятийного мышления подростков на уроках истории. Дисс. На соискание…кандидата психологич. Наук. Рязань, 2005.

См. в.: Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat http://www.dissercat.com/content/razvitie-ponyatiinogo-myshleniya-podrostkov-na-urokakh-istorii#ixzz4A6vkshZp [↑](#endnote-ref-5)
6. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для вузов/ И. П. Подласый. -- М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. - 365 Электронный вариант - режим доступа: http://pedlib.ru/Books/1/0221/index.shtml [↑](#endnote-ref-6)
7. См.: Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. Электронный ресурс <http://lib4all.ru/base/B3165/B3165Part7-31.php> [↑](#endnote-ref-7)
8. Дайри Основное усвоить на урокеhttp://sheba.spb.ru/shkola/dairi-urok-1987.htm [↑](#endnote-ref-8)
9. Кабанова – Меллер Е.Н. Формирование приёмов умственной деятельности умственного развития учащихся. – М.: Просвещение, 1968. – 288с. [↑](#endnote-ref-9)
10. См.:Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М.,1996

Давыдов В. В., Громыко Ю. В. и др. Проект «Национальной доктрины развития образования». — М., 1997. [↑](#endnote-ref-10)