© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

ОБ ИЗДАНИИ

Основной титульный экран

Дополнительный титульный экран непериодического издания – 1

Дополнительный титульный экран непериодического издания – 2

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Алтайский государственный педагогический университет»
(ФГБОУ ВО «АлтГПУ»)

Л. Ю. Головеева, В. М. Вдовина

Методика обучения истории

Учебное пособие

Барнаул
ФГБОУ ВО «АлтГПУ»
2021

Об издании - 1, 2, 3.

ISBN 978-5-88210-981-2

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

УДК 373.5.016:94(075)
ББК 74.266.3я73
Г61

Головеева, Л. Ю.

Методика обучения истории : учебное пособие / Л. Ю. Головеева, В. М. Вдовина. – Барнаул : АлтГПУ, 2021. – Текст (визуальный) : электронный. – Систем. требования: PC не ниже класса Intel Celeron 2 ГГц ; 512 Mb RAM ; Windows XP/Vista/7/8/10 ; Adobe Acrobat Reader ; SVGA монитор с разрешением 1024x768 ; мышь.

ISBN 978-5-88210-981-2

Рецензенты:

Матис В. И., доктор педагогических наук, профессор (Алтайский государственный институт культуры);

Колесова С. В., кандидат педагогических наук, доцент (Алтайский государственный педагогический университет)

Учебное пособие включает в себя четыре раздела по количеству модулей, из которых состоит дисциплина «Методика обучения истории». Первый раздел содержит материал по методике обучения истории как педагогической науке, ее становлении и развитии, целям и содержанию школьного исторического образования. На основе второго раздела изучаются методы и средства обучения истории. В третьем разделе пособия представлена организация современного урока истории и результаты обучения истории. Заключительный раздел посвящен современным технологиям обучения истории. Пособие включает теоретический материал и методическое обеспечение практических занятий по курсу – разноуровневые вопросы и задания, методические рекомендации по выполнению самостоятельных работ, контрольный блок.

Учебное пособие предназначено для студентов исторических факультетов педагогических вузов, учителей истории общеобразовательной школы.

Рекомендовано к изданию редакционно-издательским советом АлтГПУ 29.10.2020 г.

Текст (визуальный) : электронный

Системные требования:

PC не ниже класса Intel Celeron 2 ГГц ; 512 Mb RAM ; Windows XP/Vista/7/8/10 ; Adobe Acrobat Reader ; SVGA монитор с разрешением 1024x768 ; мышь.

Об издании - 1, 2, 3.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Электронное издание создано при использовании программного обеспечения Sunrav BookOffice.

Объём издания – 52 750 КБ.

Дата подписания к использованию: 11.05.2021

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО «АлтГПУ»)

ул. Молодежная, 55, г. Барнаул, 656031

Тел. (385-2) 36-82-71, факс (385-2) 24-18-72

e-mail: rector@altspu.ru, http://www.altspu.ru

Об издании - 1, 2, 3.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Введение

РАЗДЕЛ I. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ. ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЕ ШКОЛЬНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Тема 1. Методика обучения истории как педагогическая наука

Практическое занятие 1. Методика обучения истории как педагогическая наука

Тема 2. Школьное историческое образование: становление и развитие

Практическое занятие 2. Становление и развитие исторического образования и методики обучения истории в России

Практическое занятие 3. Школьное исторического образование в 1990-е – начале 2000-х гг.

Практическое занятие 4. Нормативная база исторического образования

Лабораторное занятие 1. Современные проблемы школьного исторического образования в педагогической и методической литературе

Лабораторное занятие 2. Историко-культурный стандарт (ИКС) как основа формирования содержания школьных учебников по истории России

Тема 3. Цели и результаты школьного исторического образования

Практическое занятие 5. Формулирование цели и планирование результатов обучения истории

Тема 4. Содержание школьного исторического образования

Практическое занятие 6. Структура содержания школьного исторического образования

Практическое занятие 7. Познавательные умения как компонент содержания школьного исторического образования

Практическое занятие 8. Исторический факт – основа исторических знаний. Представления в системе исторических знаний

Практическое занятие 9. Исторические понятия

Практическое занятие 10. Исторические связи и закономерности исторического процесса

Лабораторное занятие 3. Конструирование заданий по истории в соответствии с его содержанием

Лабораторное занятие 4. Структурно-функциональный анализ содержания исторического материала

Вопросы к зачету по модулю 1

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

РАЗДЕЛ II. МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ

Тема 5. Средства, методы и приемы обучения истории

Практическое занятие 11. Понятие и классификации средств и методов обучения истории

Практическое занятие 12-13. Устный метод обучения истории. Монологические приемы изложения исторического материала

Практическое занятие 14. Методика организации диалога на уроках истории

Лабораторное занятие 5. Методика проведения аналитической беседы на уроке истории

Практическое занятие 15. Методика работы с наглядными средствами обучения истории

Лабораторное занятие 6. Приемы организации работы с исторической картой на уроке истории

Практическое занятие 16. Печатные средства обучения истории. Исторические документы и приемы работы с ними

Практическое занятие 17. Художественная литература и приемы работы с ней на уроках истории

Практическое занятие 18. Методы обучения истории по способам и характеру познавательной деятельности учащихся

Лабораторное занятие 7. Приемы организации самостоятельной работы школьников

Тема 6. Учебники и учебно-методические комплексы по истории

Практическое занятие 19. Учебно-методический комплекс по истории

Лабораторное занятие 8. Анализ школьного учебника по истории

Практическое занятие 20. Работа с хронологией на уроках истории

Вопросы к зачету по модулю 2

РАЗДЕЛ III. ОРГАНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО УРОКА ИСТОРИИ. РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ

Тема 7. Современный урок истории

Практическое занятие 21. Урок истории

Практическое занятие 22. Конструирование структурных элементов урока истории: опрос, мотивация, переход к изучению новой темы

Практическое занятие 23. Конструирование структурных элементов урока истории: изучение нового материала, закрепление, домашнее задание, рефлексия

Тема 8. Результаты обучения истории

Практическое занятие 24. Формирование УУД на уроках истории

Практическое занятие 25. Достижение личностных результатов на уроках истории

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Лабораторное занятие 9. Личностные, метапредметные и предметные результаты обучения истории

Тема 9. Методика проведения урока истории

Практическое занятие 26. Подготовка и анализ урока истории

Лабораторное занятие 10. Подготовка технологической карты урока истории

Практическое занятие 27. Методика проведения урока изучения нового материала по истории

Практическое занятие 28–29. Методика проведения комбинированного урока истории

Практическое занятие 30. Методика проведения повторительно-обобщающего урока истории

Практическое занятие 31. Методика проведения контрольного урока истории

Лабораторное занятие 11. Анализ урока истории в общеобразовательной школе

Лабораторное занятие 12. Посещение урока истории в общеобразовательной школе

Вопросы к зачету по модулю 3

РАЗДЕЛ IV. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ

Тема 10. Применение современных технологий в обучении истории

Практическое занятие 32. Технологии активизации обучения истории

Практическое занятие 33. Технология организации групповой работы

Практическое занятие 34. Проблемное обучение как основа педагогических технологий

Лабораторное занятие 13. Эвристическая беседа на уроке истории

Лабораторное занятие 14. Мозговой штурм

Практическое занятие 35. Дискуссия на уроке истории

Практическое занятие 36. Технология развития критического мышления посредством чтения и письма (ТРКМЧП)

Практическое занятие 37. Технологии работы с документами

Лабораторное занятие 15. Технология опорного конспектирования

Вопросы к экзамену по дисциплине «Методика обучения истории»

СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ

Об авторах

Головеева Лариса Юрьевна

Вдовина Валентина Михайловна

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

ВВЕДЕНИЕ

Изучение дисциплины «Методика обучения истории» (МОИ) начинается, когда пройдены курсы древней и средневековой всеобщей и отечественной истории, основы общей психологии и педагогики. Методика как педагогическая наука опирается на достижения дидактики, продолжает изучение закономерностей обучения в процессе освоения школьниками исторического материала. Курс методики обучения истории предполагает освоение научных основ и приобщение к пониманию ее сложных современных проблем.

Цель изучения дисциплины состоит в осознании многоплановости процесса обучения истории, полифункциональности педагогической деятельности, формировании профессиональных компетенций будущих учителей.

Дисциплина «Методика обучения истории» включает в себя 4 модуля и изучается студентами в течение четырех семестров. Учебное пособие включает в себя четыре раздела по количеству модулей, из которых состоит дисциплина. Каждый раздел состоит из отдельных тем, последовательное изучение которых представляет собой целостный процесс профессиональной подготовки будущих учителей истории. Содержание каждой темы соответствует структурным элементам курса методики обучения истории и включает материалы для организации практических занятий студентов.

Наиболее эффективной работе на практических занятиях и организации самостоятельной работы студентов способствует структура практического занятия, включающая «Теоретический блок», «Термины», «Вопросы и задания», «Контрольный блок», «Методическую папку» и «Список литературы».

Теоретический блок содержит необходимую учебную информацию для формирования системных знаний по методике и выполнения практических заданий. В этом блоке представлен материал учебников и учебных пособий разных лет изданий и разных авторов, что позволяет проследить преемственность изменений в методической науке от ее зарождения до современности, сравнить разные подходы к изучению истории в школе. Кроме того, в этот блок включены публикации дискуссионного характера, обсуждение которых формирует критическое мышление будущих учителей.

Теоретический блок обозначен значком .

Теоретический блок каждого занятия дополняет перечень терминов, составляющих понятийный аппарат методики обучения истории, овладение которыми является важнейшей задачей освоения дисциплины. Для удобства работы все термины и их определения сведены в словарь терминов, представленный в конце пособия. ***Термины*** и ***Словарь терминов*** представлены значком .

Практическая направленность четвертого раздела обусловила введение нового элемента в организацию практических занятий – вариативные формы проведения занятий в зависимости от особенностей изучаемой технологии, уровня подготовки студентов и др. ***Форма занятия*** обозначена значком .

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Материалы теоретического блока дают основу для выполнения ***Вопросов и заданий***, что позволяет полноценно формировать профессиональные компетенции будущих учителей истории. Вопросы и задания составлены таким образом, чтобы, пройдя путь от простого к сложному, освоить все уровни учебного материала. К каждому практическому занятию разработаны задания репродуктивного, преобразующего и проблемного характера. Блок вопросов и заданий сопровождается значком .

С целью более продуктивной работы в материалы практических занятий включены вопросы и задания, требующие предварительной подготовки, которые необходимо выполнить заранее. Такие задания обозначены красной звездочкой – *.

Итоговые задания по темам разделены на 2 части – «Контрольный блок» и «Методическая папка». В ***Методической папке*** содержатся задания практического характера для самостоятельной работы, выполненные задания подшиваются в папку-скоросшиватель и могут быть использованы на педагогической практике в качестве образцов. Методическая папка обозначена значком .

В ***Контрольный блок*** включены разнообразные задания (схемы, таблицы, терминологический диктант, эссе и др.) для самостоятельной работы и закрепления полученных знаний. Контрольный блок выделен значком .

Завершает каждую тему ***Список литературы*** , в который из перечня учебников, учебных пособий и научных статей, представлен постранично только тот материал, который необходим для освоения данной темы.

Изучение каждой темы предусматривает выполнение лабораторных работ, структура которых включает в себя задание и методические рекомендации по их выполнению.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

РАЗДЕЛ I. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ. ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЕ ШКОЛЬНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Тема 1. Методика обучения истории как педагогическая наука

Практическое занятие 1. Методика обучения истории как педагогическая наука

Тема 2. Школьное историческое образование: становление и развитие

Практическое занятие 2. Становление и развитие исторического образования и методики обучения истории в России

Практическое занятие 3. Школьное исторического образование в 1990-е – начале 2000-х гг.

Практическое занятие 4. Нормативная база исторического образования

Лабораторное занятие 1. Современные проблемы школьного исторического образования в педагогической и методической литературе

Лабораторное занятие 2. Историко-культурный стандарт (ИКС) как основа формирования содержания школьных учебников по истории России

Тема 3. Цели и результаты школьного исторического образования

Практическое занятие 5. Формулирование цели и планирование результатов обучения истории

Тема 4. Содержание школьного исторического образования

Практическое занятие 6. Структура содержания школьного исторического образования

Практическое занятие 7. Познавательные умения как компонент содержания школьного исторического образования

Практическое занятие 8. Исторический факт – основа исторических знаний. Представления в системе исторических знаний

Практическое занятие 9. Исторические понятия

Практическое занятие 10. Исторические связи и закономерности исторического процесса

Лабораторное занятие 3. Конструирование заданий по истории в соответствии с его содержанием

Лабораторное занятие 4. Структурно-функциональный анализ содержания исторического материала

Вопросы к зачету по модулю 1

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Тема 1. Методика обучения истории как педагогическая наука

Практическое занятие 1. Методика обучения истории как педагогическая наука

План

Теоретический блок

Термины

Вопросы и задания

Контрольный блок

Литература

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

План

1. Предмет, цель и задачи методики обучения истории.
2. Характеристика компонентов процесса обучения истории в общеобразовательной школе.
3. Понятийный аппарат методики обучения истории.
4. Современные методы педагогических исследований.
5. Связь методики обучения истории с другими науками.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Теоретический блок

1. Наиболее общим образом ***науку*** *определяют как сферу человеческой деятельности, в которой происходит выработка и теоретическая систематизация знаний о действительности*. Важно помнить, что наука не сводится лишь к знаниям. Это не просто система знаний, как иногда утверждают, а именно деятельность, работа, имеющая целью получение знаний. Деятельность в сфере науки носит название *научного исследования*. Это особая форма процесса познания, такое *систематическое и целенаправленное изучение объектов, в котором используются средства и методы науки и которое завершается формированием знаний об изучаемых объектах.*

Объект и предмет науки. Принято различать объект и предмет науки. *Объект* – это область действительности, которую исследует данная наука. *Предмет* – это способ видения объекта с позиций этой науки. Это как бы очки, сквозь которые мы смотрим на действительность, выделяя в ней определенные стороны в свете задачи, которую мы ставим, и используя понятия, свойственные нашей науке для описания области действительности, избранной в качестве объекта изучения.

Объектом педагогической науки является образование. Правда, образование изучают и другие науки. Существуют педагогическая психология, философия образования, социология образования. Но *педагогика – это единственная специальная наука об образовании,* в ряду наук, которые могут изучать те или иные стороны образовательной деятельности. Только эта научная дисциплина изучает образование в единстве всех составляющих его частей. Для педагогики оно и только оно является ее собственным объектом изучения. ***Дидактикой*** называют одну из научных дисциплин, входящих в комплекс наук об образовании, среди которых особое место занимает педагогика, специально изучающая эту сферу человеческой деятельности.

Педагогическая наука изучает обучение и воспитание в их единстве и целостности как *особую, социально- и личностно-детерминированную, целенаправленную деятельность по приобщению человеческих существ к жизни общества.*

Дидактика исследует обучение на теоретическом, наиболее общем уровне. Отсюда следует, что *дидактика – это педагогическая теория обучения, дающая научное обоснование его целей, содержания, методов и организационных форм.*

Дидактика – составная часть педагогики, наука об обучении, исследующая законы, закономерности, принципы и средства обучения. Объект дидактики – обучение.

Существуют «частные дидактики» – методики обучения отдельным учебным предметам, отдельных категорий учащихся (методика начального обучения, дидактика высшей школы), в разных типах учебных заведений и формах образования, т. е. у каждой методики обучения свой объект – обучение предмету, обучение определенных категорий учеников и т. д. ...

Определим, чем дидактика и методика отличаются от непедагогических наук. Педагогическая наука, в том числе и дидактика, методика обучения, осуществляет те же ф у н к ц и и, что и любые другие научные дисциплины: описание, объяснение и прогноз явлений той части (области) действительности, которую она изучает. Эти функции взаимосвязаны. Так, предпосылкой прогноза (прогностической функции) явления служит его объяснение путем поиска закономерностей, из которых это явление вытекает в данных условиях. Объяснение, например, неэффективности того или иного

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

метода обучения можно дать на основании описания фактов, когда его применение не приводило к усвоению учениками конкретного учебного материала.

Однако педагогические науки, объекты которых находятся в социально-гуманитарной сфере, имеют свою специфику. Хотя процесс получения педагогического знания подчиняется общим закономерностям научного познания и внедрение в него точных, строгих методов исследования необходимо, характер и результаты педагогического исследования в значительной степени определяются влиянием установок ценностного практического сознания, как это всегда имеет место в социально-гуманитарной области ...

Процесс получения в педагогике знаний, отображающих действительность в теоретическом или эмпирическом знании, принципиально не отличается от того, что происходит в таких науках как физика, химия или, например история. Но педагогическая действительность не может ограничиться лишь объективным отображением изучаемого, даже самым достоверным. Она должна влиять на педагогическую действительность, преобразовывать, совершенствовать ее. Поэтому совмещаются две функции, которые в других научных областях обычно поделены между различными дисциплинами: *научно-теоретическая и конструктивно-техническая (нормативная, регулятивная).* Научно-теоретическая функция присуща фундаментальным наукам, как физика, химия, биология, а конструктивно-техническая – техническим наукам, медицине и т. п. В дидактике и методике же эти функции совмещаются. Эти педагогические науки нельзя характеризовать только как теоретические или только как прикладные. Они с одной стороны, описывают и объясняют педагогические явления, а с другой – указывают, как нужно обучать. Реализуя научно-теоретическую функцию, исследователь отражает педагогическую действительность, как она есть, как то, что существует (сущее), Результатом являются знания об особенностях работы учителей по новым учебникам, о трудностях, которые испытывают учащиеся при изучении учебных материалов определенного типа, о составе, функциях и структуре содержания образования и т. п.

Осуществляя конструктивно-техническую функцию, исследователь отражает педагогическую действительность такой, какой она должна быть. Знания учителя – это знания о *должном* – о том, как нужно планировать, осуществлять и совершенствовать обучение в соответствии с целями учебно-воспитательного процесса и условиями, в которых он протекает. Сюда относятся общие принципы обучения отдельным предметам, педагогические правила, методические рекомендации и т. п.

Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения: дидактика и методика. М., 2007. С. 8–17.

2. Слово «методика» происходит от древнегреческого «методос», что означает «путь следования», «способ познания». Методика обучения истории – педагогическая дисциплина, исследующая процесс обучения истории с целью использования его закономерностей для дальнейшего повышения эффективности образования, воспитания и развития подрастающего поколения.

Предметом методики является процесс обучения истории с его закономерностями и связями с другими науками.

Методика обучения истории как научная дисциплина разрабатывает содержание, организацию и методы обучения в соответствии с возрастными особенностями учащихся, руководствуясь целями советской школы, задачами подготовки высоко сознательных, всесторонне развитых людей.

Методика обучения истории относится к педагогическим наукам, так как:

- предмет, изучаемый методикой, – педагогический процесс обучения истории;

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

- цели изучения – педагогические – формирование коммунистического мировоззрения;
- исследуемые закономерности – педагогические – закономерности процесса обучения истории;
- методы исследования – педагогические – наблюдение, эксперимент;
- показатели результатов – педагогические – результаты в образовании, воспитании и развитии.

Хотя методика преподавания истории тесно связана с другими науками и на них опирается, тем не менее она имеет свою область исследований, отличную от других наук.

Теория и практика обучения основам исторической науки в школе, сам процесс обучения составляют предмет специальной науки – методики обучения истории, которая имеет свои задачи, методы исследования и специфические закономерности.

Методика преподавания истории в средней школе / С. А. Ежова [и др.]. М., 1986. С. 6–12.

3. Основные факторы и закономерности процесса обучения

Гора П. В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. М., 1988.

4. Как и любая наука, методика имеет свои цели, объект и предмет исследований. В педагогике и методике нет единых подходов к трактовке этих понятий, поэтому существуют различные точки зрения на их содержание.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Цель исследования – это конечный результат, во имя которого осуществляется научное познание. Цель данной науки – обеспечить научно обоснованное методическое сопровождение процесса обучения истории на основе познания его объективных закономерностей.

Объект исследования – то, что определяет область, границы научных исследований. Объектом методических исследований является познание объективных закономерностей предметного обучения, позволяющих определять содержание исторического образования (чему учить?), выявлять эффективность процесса обучения, его форм и методов (как учить?) и результаты предметной деятельности учителей и учащихся.

Закономерными принято считать объективные процессы и явления, в данном случае в обучении истории, которые устойчиво прослеживаются во все времена и в разных странах, несмотря на различия идеологических трактовок историками тех или иных фактов и событий.

Предмет исследования – то, на что непосредственно направлено то или иное исследование, решающее конкретные проблемы теории и практики обучения истории. Например, развивающий потенциал компьютерных презентаций по истории. Исследования, как правило, направлены на выявление методических условий эффективности создания и применения новых методик, включает в себя описание создаваемых методических объектов и их экспериментальную проверку.

Любая наука излагает свои достижения на языке своих понятий, лежащих в основе теоретических знаний. Высшие понятие – *категории*, являются родовыми, основополагающими, из них проистекает остальной понятийный аппарат. В методике к основным понятиям относятся, например, содержание исторического образования, методы, формы, средства, результаты обучения.

Современные методы методических исследований

Методические исследования осуществляются на теоретическом и экспериментальном уровнях. Также проводятся теоретико-экспериментальные исследования.

Основные ***методы теоретических исследований:***

- выдвижение гипотез (идей, направленных на решение проблем исторического образования);
- методическая интерпретация теорий исторической и психолого-педагогической науки для определения общих основ исследования;
- анализ и моделирование методических объектов (выделение существенных признаков, их структуры);
- обобщение (синтез) результатов исследования;
- прогнозирование путей их внедрения в практику обучения и т. д.

Методы экспериментальных исследований связаны с изучением состояния процесса обучения истории, а также проверки научных теорий и новых методов преподавания.

В экспериментальных исследованиях используются методы *сбора данных о процессе обучения:*

- анкетирование (например, для изучения предметной направленности познавательных интересов школьников);

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

- тестирование (например, результатов освоения изученной темы курса истории);
- диагностические работы (например, уровня умений работы с документами);
- наблюдение (например, за эмоциональным отношением к изучаемым фактам);
- интервью (например, с учителями об эффективности новых методик) и ряд других.

Важная роль в методических исследованиях отводится *эксперименту.*

В ходе ***констатирующего эксперимента*** получают данные о реальном состоянии процесса предметного обучения для выявления существующих проблем и противоречий в историческом образовании.

Разработка возможных путей устранения обнаруженных проблем, определение направлений совершенствования практики обучения первоначально осуществляются в процессе ***поискового эксперимента***. Обязательным условием его проведения является прогнозирование и предупреждение рисков от внедрения новых подходов. Число участников такого эксперимента – от группы учащихся до одного класса.

В процессе ***формирующего эксперимента*** проверяется эффективность найденных при поисковом эксперименте решений в практике массового обучения.

Чтобы выводы исследований были убедительны, для эксперимента, как правило, отбираются учащиеся разных населенных пунктов (в крупных и малых городах, в сельской местности), образовательных учреждений разных видов (муниципальных школ, гимназий), в которых обучение ведут учителя разной квалификации и стажа работы. Чем больше количество участников эксперимента, тем выше репрезентативность исследования. Результаты экспериментов обрабатываются с помощью математических методов.

Методика обучения истории / под ред. В. В. Барабанова и Н. Н. Лазуковой. М., 2016. С. 5–8.

5. Областью исторической науки является изучение самого общества и закономерностей его развития, в то время как *методика обучения занимается закономерностями другого порядка, а именно: познавательными*, *способами передачи знаний*, *воспитания и развития подрастающих поколений*. Конечно, ученый-историк может одновременно заниматься и методикой обучения истории, но это значит лишь, что он будет разрабатывать две науки.

В печати высказывались предложения ликвидировать в педвузах преподавание методик, поскольку студенты изучают педагогику, дидактику. Но педагогика – это наука об общих закономерностях обучения и воспитания, и она не может заменить методик, в частности методику обучения истории, так как не рассматривает и не может рассматривать конкретное содержание исторических знаний (как и других знаний, изучаемых в школе). Методики также относятся к педагогической науке: они взаимодействуют с педагогикой, руководствуются ею, взаимно обогащают друг друга. Но каждая из методик неразрывно связана со своей наукой, с определенной областью объективной жизненной действительности. Поэтому история, родной язык, химия не могут преподаваться одинаково (хотя методика их преподавания и содержит много общего).

Методика обучения истории не только через педагогику, но и непосредственно связана с психологией, отсюда возможность (и необходимость) существования такой дисциплины, как психология обучения истории ...

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Научное обоснование методики. Методика обучения истории оперирует собственными, свойственными только ей закономерностями, без этого она не была бы наукой. Эти закономерности открываются на основе выявления связей, существующих между обучением и его результатами. Но это лишь одна сторона вопроса. А другая (ее, к сожалению, совершенно недостаточно учитывают) состоит в том, что познание своих закономерностей методика не может черпать лишь внутри себя.

Астрономия имеет свою область деятельности, но она немыслима без опоры на другие науки – математику, физику, химию и т. д. Подобно этому, и методика обучения истории опирается на ряд смежных наук, изучающих познавательную деятельность человека ...

Психологией установлены объективные законы развития, функционирования различных проявлений сознания, например запоминания и забывания материала. Обучение будет научно обоснованным, если методика его соответствует этим законам. В этом случае достигается не только прочность запоминания, но и успешное развитие функций памяти. История не может быть усвоена учащимися, если при обучении не соблюдаются логика раскрытия исторического процесса и законы логики.

Методика призвана выделить и обозначить, переработать, синтезировать всю совокупность знаний о процессе познания и воспитания и открыть новые закономерности – закономерности обучения истории. Это объективные, существенные, устойчивые связи между задачами, содержанием, путями, средствами обучения, воспитания и развития, с одной стороны, и результатами обучения – с другой. На основе этих закономерностей разрабатываются практические рекомендации, охватывающие все стороны обучения.

Дайри Н. Г. Обучение истории в старших классах средней школы. М., 1966. С. 5–10.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Термины

- Задача,
- метод обучения,
- обучение,
- педагогический эксперимент,
- педагогическое наблюдение,
- познавательные возможности учащихся,
- результат обучения,
- содержание обучения истории,
- средства обучения,
- форма организации обучения,
- цель.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Вопросы и задания

1. Объясните, чем обусловлены разные подходы к определению терминов.

Метод [methodos] – 1) способ познания, исследования явлений природы и общественной жизни; 2) прием, образ, или способ действия.

Методика [methodike] – 1) совокупность методов, приемов целесообразного проведения какой-л. работы; 2) отрасль педагогической науки, исследующая закономерности обучения определенному учебному предмету.

Словарь иностранных слов. М., 1986. С. 307.

Метод обучения, система последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования. М. о. характеризуется тремя признаками: обозначает цель обучения, способ усвоения, характер взаимодействия субъектов обучения. Каждый М. о. призван отразить специфику проявления в нем этих признаков, а совокупность методов должна обеспечить достижение всех целей воспитывающего обучения.

Российская педагогическая энциклопедия. М., 1993. С. 566.

Методика учебного предмета, частная дидактика, теория обучения определенному уч. предмету. Объектом исследования М. у. п. является процесс обучения той или иной уч. дисциплине, предметом – связь взаимодействия преподавания и учения в обучении конкретному уч. предмету. Изучая разные формы этого взаимодействия, М. у. п. разрабатывает и предлагает преподавателю определенные системы обучающих воздействий. Эти формы и системы находят свое конкретное выражение в содержании образования, воплощенном в программах и учебниках по каждому уч. предмету, реализуются в методах, средствах и организац. формах обучения. М. у. п. отражает образоват., воспитывающую и развивающую функции обучения, на основе изучения объективных закономерных связей между содержанием обучения, преподаванием и учением разрабатывает нормативные требования к содержанию обучения, преподаванию и учению.

Российская педагогическая энциклопедия. М., 1993. С. 568.

Термин «методика» происходит от латинского слова «metodhodos» – путь исследования, теория, учение. Понятие методика употребляется в отечественной педагогике в нескольких значениях:

- область научных педагогических знаний, исследующая особенности обучения тому или иному предмету (физике, литературе, истории и т. п.), в тех или иных образовательных учреждениях (например, методика обучения в вузе). В данном случае речь пойдет о методике обучения истории в среднем образовании.
- учебная дисциплина профессиональной подготовки или переподготовки учителя (истории);
- в обиходной речи как синоним всего, что связано с изучением истории например «методика изучения вопросов культуры».

Понятие «методика обучения истории» стало более распространенным в 70-е гг. XX в. Оно было введено для четкого обозначения сущности образовательного процесса, в котором под обучением понимается совместная деятельность учителя (преподавание) и ученика (его учение). В литературе и старый термин методика преподавания истории в том же смысле.

Методика обучения истории / под ред. В. В. Барабанова и Н. Н. Лазуковой. М., 2014. С. 4.

Понятие «методика» учеными всегда трактовалось по-разному. Одни, признавая методику наукой педагогической, рассматривали ее как частную дидактику, в которой действуют общие принципы,

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

одинаковые для всех предметов. Общие педагогические принципы, по их мнению, иллюстрируются примерами из истории. Эта точка зрения была высказана П. С. Лейбенгрубом и Ф. П. Коровкиным.

Другие считали методику специальной педагогической наукой, ибо все задачи обучения и развития личности она решает через содержание предмета – науку историю. Первичность содержания определяет и особенности приемов и средств обучения. Так считали А. И. Стражев, А. А. Вагин, П. В. Гора.

Третьи – В. Н. Бернадский, Н. В. Андреевская – считали методику не наукой, а собранием методических рекомендаций, советов, рецептов. Более всего в методике преобладает практическая сторона дела. Сегодня эта точка зрения выразилась в новом термине – технология».

Короткова М. В., Студеникин М. Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях. М., 1999. С. 5–6.

2. Учебники по методике носят разные названия – «Методика обучения истории в школе» (А. А. Вагин), «Методика преподавания истории в школе» (М. Т. Студеникин, В. В. Шоган), «Теория и методика преподавания истории» (Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова), «Методика обучения истории» (под ред. В. В. Барабанова и Н. Н. Лазуковой), «Методика преподавания и изучения истории» (А. Т. Степанищев).

Как вы думаете, какое название точнее передает сущность предмета методики? Ответ аргументируйте.

3. В современных педагогических исследованиях авторы указывают на использование различных подходов научному статусу методики. Какой из них, на ваш взгляд является наиболее убедительным?

...*диалектический* подход, дающий возможность раскрыть сущность педагогических явлений на основе историко-теоретического анализа с учетом того, что образование обусловливается материальной жизнью общества и уровнем его социокультурного развития; *антропологический* подход, обеспечивающий целостность воспитания и образования человека в процессе формирования личности, приоритет в нем общечеловеческих ценностей; культурологический, аксиологический и цивилизационный подходы, позволяющие рассматривать образование как одну из основных составляющих культуры и цивилизации. Концепция мирового педагогического процесса также существенно расширяет источниковедческую базу методических исследований современных российских ученых. При господстве классового подхода в отечественном образовании методика опиралась только «на практический опыт преподавания истории в советской школе и в странах социализма» ... Теоретико-методологической основой педагогических работ в последние годы являются также основополагающие идеи гуманистической педагогики и психологии; теории воспитывающего обучения; идеи философии истории, философии культуры, философии образования и воспитания.

Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Методика преподавания истории в школе М., 2001. С. 43.

4. В становлении методической мысли существовали разные точки зрения на методику как науку. Какой точки зрения придерживаетесь вы? Почему?

Таким образом в вопросе о природе методики истории как науки А. И. Стражев является представителем «дуалистического» направления, рассматривающего методику истории как науку, с одной стороны, педагогическую, с другой – историческую.

Безусловной заслугой А. И. Стражева является настойчиво выдвигаемое им требование при определении методики истории как науки учитывать специфику ее «исторического содержания», стремление решать вопросы методики, исследуя их конкретно, применительно к специфике истории как предмета обучения, руководствуясь при этом, разумеется, общими положениями дидактики.

Вагин А. А. Методика обучения истории. М., 1972. С. 6–7.

Методика обучения истории относится к педагогическим наукам, так как:

- предмет, изучаемый методикой, – педагогический процесс обучения истории;

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

- цели изучения – педагогические – формирование ... мировоззрения;
- исследуемые закономерности – педагогические – закономерности процесса обучения истории;
- методы исследования – педагогические – наблюдение, эксперимент;
- показатели результатов – педагогические – результаты в образовании, воспитании и развитии.

Методика преподавания истории в средней школе / С. А. Ежова [и др.]. М., 1986. С. 12.

5. Назовите цель и перечислите задачи методики обучения истории на современном этапе. Как изменяются цель и задачи методики с изменениями в историческом образовании?

6. *Проанализируйте содержание Теоретического блока и дополнительный материал, ответьте на вопрос «Методика – ремесло или наука?». Ответ аргументируйте.

7. *Существует образное определение методики как «моста от теории к практике» (Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова), причем это «мост с двусторонним движением». Объясните, как вы понимаете такое определение.

8. Проанализируйте схему П. В. Горы (см. № 3 в Теоретическом блоке). Проследите взаимосвязь компонентов процесса обучения истории.

9. Какие методы исследования из изученных вами психолого-педагогических дисциплин характерны и для методики обучения истории? Ответ аргументируйте.

10. *Прокомментируйте схему связи МОИ с педагогикой и историей. Добавьте в эту схему связи методики с другими науками.

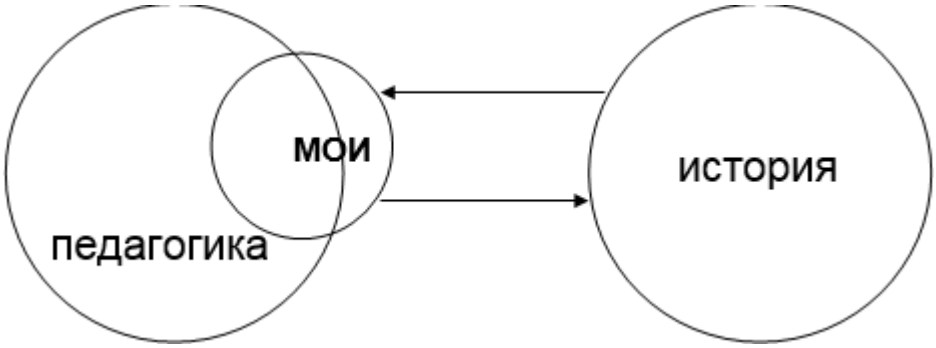


Рис. 1. Связь методики обучения истории с педагогикой и историей

11. Какова роль методики обучения истории в комплексе психолого-педагогических дисциплин?

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Контрольный блок

Терминологический диктант по теме «Методика обучения истории как педагогическая наука».

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Литература

1. Вагин, А. А. Методика обучения истории в школе / А. А. Вагин. – Москва : Просвещение, 1972. – С. 3–16.

2. Вяземский, Е. Е. Методика преподавания истории в школе : практическое пособие для учителей / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – С. 8–13.

3. Гора, П. В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе / П. В. Гора. – Москва : Просвещение, 1988. – С. 7–12.

4. Дайри, Н. Г. Обучение истории в старших классах средней школы : познавательная активность учащихся и эффективность обучения / Н. Г. Дайри. – Москва : Просвещение, 1966. – С. 5–10.

5. Короткова, М. В., Студеникин, М. Т. Практикум по методике преподавания истории в школе : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / М. В. Короткова, М. Т. Студеникин. – Москва : ВЛАДОС, 2000. – С. 7–8.

6. Короткова, М. В., Студеникин, М. Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях : практическое пособие для учителей / М. В. Короткова, М. Т. Студеникин. – Москва : ВЛАДОС, 1999. – С. 5–12.

7. Краевский, В. В. Основы обучения : дидактика и методика : учебное пособие для студентов вузов / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – Москва : Академия, 2007. – С. 8–17.

8. Методика обучения истории : учебник для студентов учреждений высшего образования / В. В. Барабанов, Н. Н. Лазукова, Э. В. Ванина [и др.] ; под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. – Москва : Академия, 2016. – С. 4–10.

9. Методика обучения истории в средней школе : пособие для учителей / отв. ред. Ф. П. Коровкин : в 2 ч. – Москва : Просвещение, 1978. – Ч. 1. – С. 39–45.

10. Методика преподавания истории в средней школе : учебное пособие для студентов педагогических институтов / С. А. Ежова, А. В. Дружкова [и др.] – Москва, 1986. – С. 6–14.

11. Степанищев, А. Т. Методика преподавания и изучения истории : учебное пособие для студентов вузов / А. Т. Степанищев : в 2 ч. – Москва : ВЛАДОС, 2002. – Ч. 1. – С. 108–109.

12. Студеникин, М. Т. Методика преподавания истории в школе : учебник для студентов вузов / М. Т. Студеникин. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – С. 5–10.

13. Шоган, В. В. Методика преподавания истории в школе : Новая технология личностно ориентированного исторического образования : учебное пособие / В. В. Шоган. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. – С. 5–12.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Тема 2. Школьное историческое образование: становление и развитие

Практическое занятие 2. Становление и развитие исторического образования и методики обучения истории в России

- План
- Форма занятия
- Теоретический блок
- Термины
- Вопросы и задания
- Контрольный блок
- Литература

Практическое занятие 3. Школьное исторического образование в 1990-е – начале 2000-х гг.

- План
- Теоретический блок
- Термины
- Вопросы и задания
- Контрольный блок
- Литература

Практическое занятие 4. Нормативная база исторического образования

- План
- Теоретический блок
- Термины
- Вопросы и задания
- Контрольный блок
- Литература

Лабораторное занятие 1. Современные проблемы школьного исторического образования в педагогической и методической литературе

Лабораторное занятие 2. Историко-культурный стандарт (ИКС) как основа формирования содержания школьных учебников по истории России

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Практическое занятие 2. Становление и развитие исторического образования и методики обучения истории в России

План

Форма занятия

Теоретический блок

Термины

Вопросы и задания

Контрольный блок

Литература

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

План

1. Развитие историко-методической мысли в IX–XVIII вв.
2. Историческое образование и методика обучения истории в XIX – начале XX в.
3. Изменения в историческом образовании и методике в 1917–1920-е гг.
4. Восстановление систематического курса истории в школе и развитие методики обучения истории в 1930–1950-е гг.
5. Совершенствование исторического образования и развитие методики обучения истории во второй половине 1960–1980-е гг.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Форма занятия

1 вариант.

Занятия проводится с использованием стратегии «Зигзаг-1»[1].

Для проведения занятия формируются домашние группы по 5 человек (по количеству изучаемых вопросов). Каждый участник домашней группы получает свой текст по определенному периоду развития исторического образования и методики обучения истории, покидает свою домашнюю группу и переходит в группу экспертов. Экспертных групп будет пять – по количеству изучаемых периодов. Эти группы экспертов рассаживаются в порядке, указанном на доске.

В экспертную группу входят студенты, получившие одинаковый период, например IX – XVIII вв. В домашней группе, куда каждому эксперту предстоит вернуться, он будете единственным специалистом по своему вопросу.

В своей экспертной группе сначала каждый самостоятельно внимательно прочитает текст (про себя), делая любые пометки, которые помогут разобраться в новой информации. Затем члены экспертной группы договариваются, какую именно информацию из текста они будут рассказывать в своей домашней группе, решают, какой графический организатор или другой прием структурирования текста / презентационную схему они будут использовать и формулируют вопрос на понимание для своей домашней группы. Эксперты договариваются, как будут обучать остальных членов своей домашней группы, затем возвращаются в свою домашнюю группу.

Члены домашней группы договариваются о регламенте презентации. Каждый эксперт знакомит других членов домашней группы со своей темой, пользуясь презентационной схемой, подготовленной в экспертной группе. К концу он должен удостовериться, что все поняли новый материал. Слушатели могут задать уточняющие вопросы для прояснения сложных моментов. Последовательно происходит обмен информацией всех участников домашней группы. Таким образом, в каждой домашней группе, благодаря работе экспертов, складывается общее представление обо всех шести вопросах темы.

По ходу изучения материала домашние группы составляют таблицу «Становление и развитие исторического образования и методики обучения истории в России». Макет таблицы может быть задан преподавателем или предложен участниками домашней группы. Каждая группа представляет свою таблицу у доски и/или сдает на проверку преподавателю.

---

[1] Марико В. В. Использование дискуссионных форм обучения для развития коммуникативных компетенций студентов : методическое пособие / В. В. Марико, Е. Е. Михайлова. Нижний Новгород, 2010. С. 77–82.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Пример.

Становление и развитие исторического образования

Период	Особенности исторического образования	Цель	Содержание	Методы	Средства	Формы	Особенности методики обучения истории
IX–XVIII вв.							
XIX – начало XX в.							
1917–1920-е гг.							
1930–1950-е гг.							
1960–1980-е гг.							

2 вариант.

В традиционной вопросно-ответной форме.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Теоретический блок

1. IX–XVIII вв.

Начало воссоздания прошлого нашей Родины было положено автором первой исторической книги Древней Руси «Повести временных лет» летописцем Нестором. Там содержится яркое описание событий, которые в последующие века включались в учебные книги.

В XV–XVII вв. исторические сведения можно было найти и в «Азбуковниках». Это были рукописные сборники учебного, нравоучительного и справочного характера, в статьях по истории рассказывалось о крупных исторических деятелях. Сохранилось более 200 списков «Азбуковников». Для исторического учебного материала тех времен была характерна образность, которая достигалась как стилем изложения, так и «потешными листами», изображавшими исторические события, занятия, быт людей.

Первым учебным пособием по истории России и Украины был «Синопсис», изданный в Киеве в 1674 г. В нем большое внимание уделялось истории военных действий. Переиздание «Синопсиса» около 30 раз показывает, как росла потребность в изучении отечественной истории. Приложение к «Синопсису» содержит «росписи», т. е. перечни русских князей, украинских гетманов и киевских митрополитов, запоминание которых автор считал важным.

В первой половине XVIII в. в России после реформ Петра I возникла большая потребность в технических кадрах, в образованных людях. В это время в стране складывается несколько типов школ: солдатские школы, закрытые дворянские учебные заведения, духовные семинарии, горные, медицинские, штурманские специальные школы и др. В средних учебных заведениях преподавали историю с целью нравственного воспитания. Изучался курс всеобщей истории с включением в него русской истории. Форма изложения учебного материала была вопросно-ответной. Главный метод обучения – зазубривание вопросов и ответов. Такое обучение подвергалось резкой критике М. В. Ломоносовым.

Русская история как отдельный предмет была закреплена только в 1786 г., уставом, народных училищ, что было связано с развитием капиталистических отношений и ростом самосознания русского народа как нации.

Методика преподавания истории в средней школе / С. А. Ежова [и др.]. М., 1986. С. 14–15.

Зарождение историко-методической науки относится к периоду появления **в России** первых сборников, содержащих исторические сведения. Это «Азбуковники» XV–XVII вв. и «Синопсис» («Обозрение») – учебное пособие, появившееся в Киеве в 1674 г. В нем описываются военные действия, даются перечни имен русских князей, украинских гетманов. «Синопсис» издавался более 30 раз. В сборниках материал подавался с учетом интересов читателей, но учебниками они не были. «Синопсис», скорее, был своеобразным учебным пособием, печатным источником сведений по русской истории.

Преподавание истории впервые началось в московской гимназии пастора Глюка (1705), а затем в школе Феофана Прокоповича в Петербурге (1721). В московской гимназии Глюка дети бояр, служилого и купеческого люда занимались историей по желанию в конце учебного дня. В школе Прокоповича историю изучали дети «всякого звания».

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Государственное обучение истории ведется с 1726 г. Именно тогда при Петербургском университете была образована первая правительственная ***академическая гимназия.*** Она состояла из приготовительной немецкой (3 года) и латинской школ (2 года). Поступали в V класс и заканчивали обучение в 1 классе, а историю изучали с III класса. В III–II классах три часа в неделю изучали древнюю историю, начиная от сотворения мира и кончая правлением первого христианского императора Константина Великого. В I классе на историю отводили два часа в неделю, а изучение ее хронологически доводили до 40-х гг. XVIII в.

Кто-то из гимназистов выбирал историю, а кто-то посещал уроки хронологии и геральдики, введенные в качестве специальных дисциплин с 1747 г. Не существовало обязательного полного систематического курса истории. Не было и классного преподавания: каждый учитель вел 3–4 предмета, и гимназист, в зависимости от индивидуальных успехов, переходил от одного предмета к другому. Ученики, готовившиеся к поступлению в университет, должны были изучать историю, географию, латинский и греческий языки.

В первой половине XVIII в. изучалась только всеобщая история, и преподавание ввиду отсутствия учителей и учебников велось на иностранных языках. Первый перевод учебника по всеобщей истории на русский язык относится к 1747 г. Это было «Введение в генеральную историю Гильома (Гильмара) Кураса». Правда, книги для чтения по всеобщей истории появились раньше.

В учебниках по всеобщей истории 40-х – начала 60-х тт. события излагались или ***монографически,*** по средневековой схеме четырех монархий (ассиро-вавилонской, персидской, македонской (греческой.) и римской), или ***синхронистически,*** но очень короткими периодами. Хронологическое изложение начиналось от сотворения мира. Перечислялись правители и войны, приводились многочисленные анекдоты. Часто легенды выдавались за действительные факты, например миф об Эдипе. Сведения по отечественной истории давались в виде краткого «приобщения» к учебникам всеобщей истории или же включались в различные книги,

В привилегированных русских школах XVIII в. как отдельные предметы изучались также хронология, мифология, нумизматика, генеалогия, геральдика, древняя география. Материал в учебниках излагался в вопросно-ответной форме и должен был заучиваться учениками, а роль учителя сводилась к руководству «вытверживанием наизусть». Об этом, в частности, сказано в Проекте духовной комиссии 1722 г. об учреждении «нижних» школ в городах: «И задавать чтение истории универсальной... и, сколько возможно, выбирая главнейшие эпохи, вопросами и ответами вытверживать наизусть».

В 60-е гг. историю преподавали и в духовных учебных заведениях, коммерческом и художественном училищах. Среди учебных дисциплин она занимала второстепенное место и была в гимназиях дополнением к филологическому курсу. Во второй половине XVIII в. в «Письме о порядке обучения наук» указывалось, что история принадлежала к числу тех предметов, которые служили для «прохлаждения и приятного отдохновления после серьезных занятий языками, математикой, философией. Так, в Смольном институте сообщались лишь начальные сведения по истории «настолько, чтобы девица не скучала, слыша о них разговоры». Господствующее в учебной исторической литературе XVIII в. мнение об истории недалеко ушло от взгляда Плутарха на этот предмет, как на склад материалов, из которого надо черпать примеры и образцы добродетели или порока.

Одним из крупнейших историков XVIII в., современником Петра I был В. Н. Татищев. По его совету история как учебный предмет впервые была введена в школу. Сочинениями В. Н. Татищева, в частности «Историей Российской с самых древнейших времен», пользовался М. В. Ломоносов.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

В XVIII в. в школах постепенно начала утверждаться русская история. Этому способствовал обобщающий труд М. В. Ломоносова «Древняя Российская история». Первым школьным учебником по русской истории многие признают его «Краткий Российский летописец с родословием» (1760). Летописец включал конспективный обзор русской истории от Рюрика до Петра I и давал, правда, несовершенную, периодизацию русской истории. В виде таблицы в учебнике приводились сведения о русских князьях и царях вплоть до императрицы Екатерины II. «Летописец» входил составной частью в учебные руководства по всеобщей истории. В 1769 г. появилось «Изображение Российской истории» А. Л. Шлецера – две небольшие книжицы для иностранцев. Как признавался немецкий исследователь, написать связную русскую историю ему было не просто, так как русские летописи тогда еще научно не обрабатывались.

В 1783 г. в Петербурге учреждается учительская семинария для подготовки преподавателей народных училищ. Впервые в число изучаемых предметов включается методика истории.

Реформа 1786 г. ...Особое место в преобразованиях России XVIII в. занимает реформа 1786 г. по созданию народных училищ. В соответствии с Уставом народных училищ 1786 г. в школах вводится классно-урочная система преподавания, начинается использование доски и мела. На специально образованную комиссию Екатерина II возложила обязанность «перевести на русский язык или вновь сочинить необходимые учебные руководства». Комиссией был составлен план «Сочинения российской истории для народных училищ в Российской империи», в котором настоятельно рекомендовалось «всякое важное происшествие или дела описывать таким образом, чтобы оно служило или в поощрение, или в предосторожность Людям нынешних и будущих времен».

Этим указанием и руководствовался Ф. И. Янкович, когда писал свой учебник «Всемирная история, изданная для народных училищ Российской империи». В книге излагалась история стран и народов.

Ф. И. Янкович делил курс истории на основные части, их – на менее важные. В разделе описывались основные события с указанием конкретных лиц и исторических дат. Материал структурировался в виде схем, которые ученики заучивали и по ним отвечали урок.

Ф. И. Янкович требовал не дословного пересказа текста учебника, а изложения его своими словами, в определенной связи и с опорой на ландкарты – специально изданные настенные географические карты. ...На смену географическим картам приходили исторические. В 1793 г. по инициативе Ф. И. Янковича была напечатана настенная «Историческая карта Российской империи». На ней показан территориальной рост Российской империи от эпохи Петра I до царствования Екатерины II.

В 1787 г. была переведена и опубликована «Всемирная история для обучения юношества» И. М. Шрекка, предназначавшаяся для IV класса главных народных училищ. Она постепенно вытеснила «Всемирную историю» Ф. И. Янковича. Учебник И. М. Шрекка был построен по принципу синхронности. Автор сделал попытку изложить историю по периодам с указанием общих явлений у разных народов в то или иное, время. В учебнике был реализован своеобразный компромисс: история древнего мира излагалась монографически, а история средних веков и новая – синхронистически.

В 1799 г. летописец М. В. Ломоносова сменила «Краткая российская история, сочиненная для употребления в народных училищах». Некоторые исследователи считают ее автором Тимофея Кириака. Автор не ограничился изложением биографий государей, а рассмотрел внутреннее положение государства. Новшеством стало приложение к учебнику трех исторических карт. К его недостаткам следует отнести сухость изложения материала, множество мелких подробностей, княжеских имен. По объему и изложению учебник был доступен учащимся выпускных классов главных народных училищ.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Таким образом, в 70-е гг. XVIII в. отечественная история отделяется от всеобщей. Однако именно с всеобщей истории начиналось историческое образование и в последнем классе при повторении завершалось отечественной историей. Между курсами отсутствовала какая-либо связь. Вместе с тем выделение русской истории в специальный курс не привело к ее изъятию из курсов всеобщей истории. Школьным предметом история становится лишь в конце XVIII в. в гимназиях в качестве дополнения филологического курса. Как отдельный учебный предмет она входила в план главных народных училищ.

Несмотря на попытки внедрить новую методику преподавания истории, многое осталось от прежних времен, практиковались «вытверживание наизусть дат; имен, достопамятных приключений», задания на уроке без объяснений (по учебнику «от и до»). Домашних заданий еще не было. На уроке в лучшем случае проводилось объяснительное чтение по учебнику, рассказ учителя был крайне редким явлением.

Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе. М., 2004. С. 10–15.

2. XIX – начало XX в.

Историческое образование в XIX в.

Историческое образование. В первой половине XIX в. утверждается дворянское направление в историографии. ...В своих работах Н. М. Карамзин описывал деятельность монархов, полководцев, духовенства, знати.

Монархическая концепция Карамзина получила отражение в русских учебниках первой половины XIX в. по истории древнего мира и средних веков И. К. Кайданова и С. Смарагдова. ...Предметом истории считались «деяния и судьбы людей», а все события объяснялись психологией выдающихся личностей полководцев, государей. Что касается способа преподавания, то И. К. Кайданов полагал, что «на уроках истории изложению ее должно предшествовать изъяснение событий по сократическим, хронологическим таблицам».

Методика обучения истории. В 1840–1845 гг. появились методические работы доктора философии – *А. Язвинского.* Он предлагал записывать важнейшие факты столетия на листы разного цвета, разграфленные на 100 клеток (век и годы).

В середине XIX в. наиболее распространенным приемом обучения на уроках было краткое комментирование учителем текста, задаваемого на дом. Учителя не уделяли внимания раскрытию внутренней связи между излагаемыми фактами, не привлекали документальный материал. Опрос школьников выполнял функцию контроля знаний. Средства наглядности не использовались, а учебники издавались без иллюстраций ...

Методика обучения истории в начале XX в.

Методы обучения. Педагоги начала XX в. стремились к такому построению урока, которое бы стимулировало самостоятельную познавательную деятельность учащихся, формировало у них потребность в знаниях.

При обучении истории у школьников пытались создать конкретные образы. Для этого использовали карты и картины, книги для чтения с иллюстрациями. Органической частью процесса обучения стала экскурсионная работа. На уроке истории привлекали краеведческий материал. Как уже отмечалось, внимание уделялось выработке у учащихся умения самостоятельно работать.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Не вызывала сомнения важность повторения ранее пройденного.

Наряду со старыми; забытыми методами обучения используются новые. *Реальный метод* – это работа на основе исторических источников. Видные историки и методисты Н. А. Рожков и М. Н. Покровский отбирали для изучения документы в зависимости от их доступности и интереса к ним учащихся. При этом игнорировались систематическое изучение курса истории, школьный учебник, Н. А. Рожков предлагал заменить учебник кратким конспектом.

Н. А. Рожков и С. В. Фарфоровский предложили познавательную деятельность ученика приблизить к методам исследования исторической науки построив обучение на изучении первоисточников. Так, считали они, ученик будет введен в лабораторию исследования.

Название *лабораторного метода* получила система обучения, основанная на самостоятельной работе учащихся с историческими документами, иллюстративным материалом и научно-популярной литературой. Учитель как бы вводил учеников в лабораторию исторического исследования, а ученики делали для себя простейшие открытия, узнавая то, что ученым-историкам давно уже было известно.

Иную методику применял известный методист А. Ф. Гартвиг. Он заменил обычные уроки чтением рефератов учащихся и беседами по их разбору. В этом случае роль учителя сводилась к руководству самостоятельной работой учащихся. А. Ф. Гартвиг считал, что основательно надо знать только вопросы, имеющие существенное значение в истории, и не стремился к систематическому изучению курса. Главным для него было приучить учеников к самостоятельной работе. Он же являлся автором так называемого *метода драматизации* – небольших драматических постановок учеников.

Система реферирования. Поиски активизации путей обучения привели к совершенствованию системы реферирования, разработанной методистами Б. А. Влахопуловым и Н. П. Покотило. В составлении *рефератов* они видели основной способ привития учащимся навыков самостоятельной работы.

Иначе подходил к активизации познавательной деятельности учащихся методист М. Н. Коваленский. В его системе сочеталось изучение в той или иной последовательности различных средств обучения: научно-популярной литературы, наглядных пособий, книг для чтения и специально подготовленного учебника. Итогом работы должны были стать краткие письменные отчеты учащихся по всем изученным темам курса.

Определенное внимание обращалось на подготовку кадров. В 1911 г. и Москве был открыт Педагогический институт с двухгодичным сроком обучения. В него принимались лица, окончившие курс высших учебных заведений. Большое значение уделялось методической подготовке слушателей: на первом курсе на методику отводилось 4 часа в неделю, на втором – 3 часа.

Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе. М., 2004. С. 16–23.

3. *[Методические идеи об обучении истории в трудах революционеров-демократов]* Против церковно-монархического содержания исторического образования в России активно выступали в 40–60-х гг. XIX в. великие революционеры-демократы В. Г. Белинский, Н. Г. Чернышевский и Н. А. Добролюбов. Они показали ложность утверждений, будто русский народ по природе религиозен и верен царю, ратовали за безрелигиозное, материалистическое образование и воспитание.

Революционные демократы доказали, что главная движущая сила в истории не самодержавие и церковь, не отдельные личности, а трудящиеся народные массы.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Преподавание истории должно вооружать учащихся знаниями, которые помогают правильному пониманию современной жизни.

По мнению Н. Г. Чернышевского, школьный курс истории должен соответствовать современным требованиям науки и возрасту учащихся, его не следует загромождать ненужными подробностями и второстепенными фактами. Рассказ в учебнике должен отличаться сжатостью, но в то же время связностью и полнотой, все важные факты надлежит излагать так обстоятельно, чтобы дать о них живое понятие.

Чернышевский и Добролюбов требовали, чтобы все факты в учебнике освещались общей идеей, которая раскрывала бы основную тенденцию исторического развития общества.

В середине 60-х гг. XIX в. в России наступила политическая реакция. Понимая революционизирующее влияние истории на подрастающее поколение, министерство просвещения сократило программу по новой истории, новейшая история вообще была изгнана из гимназий, но значительно повышался удельный вес древней истории, классических языков. Усиленно внедрялись в преподавание учебники Д. И. Иловайского. В этих учебниках наиболее последовательно проводились религиозно-монархические установки в области идейно-политического воспитания учащихся. Иловайский не останавливался перед прямой фальсификацией исторических фактов и оценок.

К решительному пересмотру содержания школьного исторического курса и его задач призывал великий русский педагог К. Д. Ушинский: «В ученике своем воспитатель должен видеть не будущего историка, а только человека, пользующегося плодами исторической разработки для своего нравственного и умственного усовершенствования». Самым высоким и сильным чувством в человеке К. Д. Ушинский считал *патриотизм,* суть которого он понимал не в преданности престолу, а в любви к Родине, в подчинении своих личных интересов интересам народа. И в этом деле, важную роль он отводил истории. Критикуя механическое и бездумное заучивание учащимися материала учебника, он стремился развивать их познавательные способности, формировать умения приобретать новые знания.

К. Д. Ушинского поддерживал историк либерального направления М. М. Стасюлевич. Взамен «долбления» учебников и «формального метода» изучения истории он предложил «реальный метод», основанный на самостоятельном и активном изучении исторических источников под руководством учителя. С этой целью он создал хрестоматию по истории средних веков. Однако школьная практика показала, что обойтись без учебника невозможно, но сама идея использования документов как одного из источников знаний в обучении истории была одобрена прогрессивной педагогической общественностью.

Выдающийся представитель буржуазной исторической науки С. М. Соловьев... написал школьный учебник по русской истории, выдержавший 14 изданий.

В конце XIX – начале XX в. в России сложились объективные условия для пересмотра содержания школьных курсов истории и методов их изучения. ...В этой борьбе в среде ученых-историков и учительства сформировалось два основных направления в развитии школьного исторического образования: *либеральное* и *радикальное.*

П. Г. Виноградов, Н. И. Кареев, С. Ф. Платонов и другие *либералы* выдвигали задачу воспитания «хорошего отношения людей друг к другу», т. е. проповедовали мир между эксплуататорами и эксплуатируемыми. В написанных ими учебниках по всеобщей и русской истории давались факты политической и историко-культурной жизни общества, элементы экономического развития, но совершенно отсутствовали вопросы классовой борьбы. В отличие от учебников Иловайского факты

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

были включены в систему изложения и предназначались не для простого запоминания, а для сознательного их усвоения путем выяснения причинно-следственных связей. В учебниках последовательно излагался процесс исторического развития с позиций буржуазного эволюционизма. Историки-либералы в методике обучения пропагандировали наглядность, образность, активизацию мышления учащихся.

Радикальное направление объединяло революционно настроенных ученых и учителей (М. Н. Покровский, Н. А. Рожков, М. Н. Коваленский и др.). Они боролись за материалистическое понимание истории, решительнее, чем либералы, пересматривали содержание и методы обучения. Н. А. Рожков... из всех учебных пособий на первый план ставил источник, документ, работа с которым должна возбудить умственную самостоятельность.

Представитель так называемой социологической школы Р. Ю. Виппер в своих учебниках по всеобщей истории давал типичные явления, характерные для той или иной эпохи, и на основе индуктивного метода подводил к раскрытию социологических понятий и закономерностей исторического процесса.

Под влиянием революционных событий пробивали себе путь передовые тенденции не только в постановке задач и определении содержания школьных курсов истории, но и в методике обучения.

В начале XX в. был возрожден «реальный» метод обучения истории на основе исторических источников. Поборники этого метода М. Н. Покровский и Н. А. Рожков решали проблему отбора документа в зависимости от его доступности и возможного интереса к нему учащихся.

Лабораторный метод рассматривал систему обучения на основе самостоятельной работы учащихся с историческим документом и научно-популярной литературой.

Убежденным пропагандистом метода рефератов был Н. П. Покатило. Устные и письменные рефераты, по его мнению, учат читать книгу, отделять главное от второстепенного, критически мыслить, правильно излагать материал. Он считал составление рефератов основным приемом формирования навыков самостоятельной работы.

Метод драматизации подробно описан А. Ф. Гартвигом. Учащимся предлагалось читать исторический материал по ролям. Приемы были различны: инсценировка исторического события на основе художественной и научно-популярной литературы, драматизация услышанного на уроке для закрепления материала, игра в путешествие и т. п.

В конце XIX – начале XX в. появляются первые методические пособия для учителя, которые опирались не только на личный опыт автора. Так, книга нижегородского учителя А. Кролюницкого «Опыт методики элементарного курса истории» состояла из наиболее ценных статей по вопросам преподавания истории. Они ориентировали на сознательное усвоение исторического курса путем создания конкретных представлений об изучаемом прошлом, выяснения причинных связей, сопоставления исторических событий, разъяснения исторических понятий и терминов.

Методика преподавания истории в средней школе / С. А. Ежова [и др.]. М., 1986. С. 15–20.

3. 1917–1920-е гг.

После Великой Октябрьской социалистической революции в нашей стране перед школой были поставлены новые цели, которые потребовали коренного пересмотра всей системы образования и воспитания.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Ведущим направлением перестройки содержания и методов школьного обучения была связь обучения с жизнью. История должна была помочь подрастающему поколению осмыслить современность, углубить понимание политики Коммунистической партии и Советского государства. В борьбе против старой программы по истории с ее тенденцией отвлечь учащихся от современности в глубину веков в новых программах усиливалось внимание к современности за счет сокращения изучения более ранних периодов. В то же время часто конкретное историческое содержание заменялось социологическими схемами. Название предмета истории было заменено обществоведением, представлявшим синтез политэкономии, права и социологии. В противоположность дореволюционным программам, излагавшим историю королей, царей, полководцев, в программе 1920 г. на первое место выдвигалось ознакомление учащихся с историей развития производительных сил и производственных отношений, классов и классовой борьбы, с теорией научного социализма, раскрывалась деятельность народных масс. Но при этом нередко допускалось обезличение истории. Практически программа 1920 г. по истории не была применена в школе, так как на следующий год исторический материал вместе с политической экономией и правом был введен в курс обществоведения.

Примерная программа 1920 г. сыграла прогрессивную роль прежде всего как декларация новых, революционных основ исторического образования.

Начиная с 1923 г. в школах были введены комплексные программы и ликвидировано предметное преподавание.

Государственный ученый совет Наркомпроса (ГУС) тогда считал, что в школьном обучении должны быть не основы наук, а жизненные комплексы, не знания, а умения добывать знания. Главное в обучении – творческая самостоятельность учащихся. Исторические сведения кратко давались в связи с изучением какого-либо вопроса современности. Программа предусматривала изучение происхождения современного капитализма, борьбы труда и капитала, революционного рабочего движения XIX–XX вв. на Западе и в России. Исторические знания давались обобщенно, факты использовались только для иллюстрации тех или иных формулировок.

В 20-е гг. в содержание обучения включились вопросы истории производства, классовой борьбы и революции. Это имело важное значение в решении образовательно-воспитательных задач.

Идеи связи обучения с жизнью и развития в ученике творческих сил, самостоятельности широко применялись в учебном процессе и воплощались в так называемом «трудовом», «лабораторно-бригадном», «исследовательском» и других методах.

Поиски эффективных путей обучения, направленных на ликвидацию старой системы зубрежки, привели к созданию новых типов учебных пособий и книг. Например, «Рабочие книги по истории для старших классов» А. А. Введенского и А. В. Предтеченского содержали материал по отдельным темам. Ученики должны были ознакомиться с целевой установкой темы, «проработать» приведенные в книге источники, написать ответы на вопросы, поставленные к содержанию материала, затем изучить небольшой заключительный очерк и дополнительный материал и выводы по теме. После проработки темы проводилась конференция с докладами учащихся и заключительным словом учителя. Для ее подготовки в рабочей книге указывалась литература для домашнего чтения. При такой методике явно переоценивались силы учащихся и недооценивалась роль учителя. Учебники отменялись.

Вместо термина «методы преподавания» появился термин «методы работы». В связи с новыми методами работы отвергаются урок как основная организационная форма учебных занятий и твердое расписание.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Серьезным недостатком в историческом образовании подрастающего поколения было отсутствие системы исторических знаний и как следствие этого непонимание учащимися развития исторического процесса.

И все же советская школа 20-х гг. давала детям несравненно более широкий общественно-политический кругозор и общее развитие, чем дореволюционная буржуазная школа.

Методика преподавания истории в средней школе / С. А. Ежова [и др.]. М., 1986. С. 22–24.

...Вместо гражданской истории было предложено изучать историю труда и социологию. На первом этапе (1917 г. – начало 30-х гг.) отказались от старого содержания исторического образования, историю как учебный предмет заменили курсом обществоведения. В рамках обществоведения остались лишь отдельные элементы курса истории с новым отбором фактов и марксистским их освещением.

Заведующий отделом реформы школы Наркомпроса П. Н. Лепешинский на заседании коллегии этого отдела в июле 1918 г. так определил позиции отдела в деле организации советской ***трудовой школы:*** учебное время в школе продолжается круглый год, а перерывы в занятиях ставятся в зависимость от климатических условий; школьники занимаются все 7 дней недели, но два дня могут быть отданы на экскурсии; классное преподавание отменяется и заменяется трудовым; программы должны иметь рекомендательный характер; предметная система преподавания противоречит принципам трудовой школы; учителя должны избегать пользоваться учебником; необходимо иметь справочники, вести с учениками беседы.

В новой школе были отменены экзамены, взыскания, балльные оценки знаний учащихся и домашние задания. Перевод учащихся из класса в класс и выпуск из школы должны были проводиться по отзывам педагогического совета об исполнении учебной работы. Вместо классов рекомендовалось введение мелких групп – «бригад»; вместо уроков – лабораторных «студийных» занятий.

В школе I ступени начиналось изучение элементарного курса русской истории с третьего года обучения. На последнем году вводилось изучение Советской Конституции. Программы 1921 г. во главу всей работы во время бесед и на экскурсиях ставили изучение истории родного края культурно-бытовой жизни людей.

В 1920 г. была сделана попытка ввести примерную программу по истории. Однако ее не приняли даже в комплексном виде с включением права, политэкономии и социологии, сведений по истории классовой борьбы и развития теории научного социализма. С 1921 г. был введен курс обществоведения. В 1923 г. отказались от предметного преподавания и стали работать по ***комплексным программам,*** просуществовавшим до 1931 г.

Содержание и методы изучения обществознания. Государственный ученый совет Наркомпроса считал, что изучать в школе надо не основы наук, а жизненные комплексы. Содержание учебного материала строилось по трем основным термам; природа, общество, труд. В центр изучения была поставлена трудовая деятельность людей и задача учить учеников добывать знания, опираясь на их творческую самостоятельность. Исторические сведения сообщались в связи с изучением вопросов современности: происхождение капитализма, рабочего движения на Западе и в России в XIX–XX вв.

Считалось, что изучать периоды истории до XIV–XVI вв. вообще не целесообразно, так как они якобы содержат малоценные и недостоверные данные. Для сравнения же нужно только брать некоторые материалы из истории буржуазного мира. В программе 1925 г. для старших классов материал группировался по социологическим типам с примерами из истории разных стран. Социологические

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

очерки, например, включали такие темы: 1. Феодализм. 2. Город и городская культура. 3. Зарождение торгового капитализма и географические открытия. 4. Революции эпохи торгового капитализма. 5. Государство торгового капитала. 6. Культура торгового капитала.

Развитию учащихся, их самостоятельности и творческих сил должны были способствовать трудовой, ***лабораторно-бригадный***, исследовательский методы. Во время лабораторных занятий использовались пособия нового типа, не ставившие целью дать связное изложение учебного материала. Так, «Рабочие книги по истории для старших классов» А. А. Введенского и А. В. Предтеченского содержали материал по отдельным темам, задания, целевые установки по их выполнению, заключительные очерки, вопросы для повторения при подготовке к конференции, а также литературу для домашнего чтения.

Ученики знакомились с целевой установкой, изучали приведенные в книге источники, писали ответы на вопросы. Потом им оставалось только прочитать небольшой заключительный очерк, сделать выводы по теме. Проработка темы заканчивалась конференцией с докладами учащихся и заключительным словом учителя.

Исследовательский метод предусматривал выполнение заданий-подрядов. Их разрабатывали учителя и давали для выполнения бригадам учащихся из 5–6 человек. В задания-подряды входило рисование схем, карт, изготовление костюмов и вооружения, моделирование. Два-три рисовальщика бригады работали дни и ночи, готовясь к годовому отчету. Весной при подведении годовою отчета в школах открывались выставки работ учащихся, на которые приглашались родители и гости.

Так, в ходе работы по комплексной теме «Изучение деревни в прошлом и настоящем...» изучались феодально-крепостнические отношения. Сначала ученики изучали источники и литературу по теме, потом беседовали с крестьянами и знакомились с их бытом, участвовали в экскурсиях. На основе собранного материала они готовили доклады: «Взаимоотношения крестьян и помещиков», «Крестьянское хозяйство», «Крестьянские волнения», иллюстрируя их диаграммами, показывающими соотношение крепостных и свободных крестьян к середине XIX в., соотношение числа барщинных и оброчных крестьян по губерниям и уездам.

Методические советы по организации бригадно-лабораторной работы содержались в книге Б. Н. Жаворонкова и С. Н. Дзюбинского «Подвижная лаборатория по обществоведению». Например, лабораторно-трудовой метод предусматривал накопление материала на экскурсии; отработку его путем описания впечатлений; синтез в лаборатории в работе с книгой. При этом индивидуальная работа рассматривалась как средство выполнения части задания на основе разделения труда. Все это весьма напоминало «Школу действия» (иллюстративный метод) немецкого педагога Вильгельма Августа Лая конца XIX – начала XX в.

В советской школе идеи Лая переносились на изучение исторического материала под названием ***трудового метода.*** Но если у Лая обучение шло от знаний к действиям, то в советской школе, наоборот, от действий – к знаниям. Получение знаний предусматривалось в процессе исторического моделирования, реконструкции различных исторических объектов. Так, методист Н. Г. Тарасов организовал в московской гимназии № 5 исторический кабинет, где учащиеся занимались моделированием, делали, например, жилища первобытного человека, египетские пирамиды, замки феодалов или дворянские усадьбы XVIII в. Обучение продолжалось при посещении исторического музея. Здесь Н. Г. Тарасов ученикам пояснений не давал. Он распределял учеников по бригадам (5–6 человек) предлагал им рассмотреть несколько витрин и подготовиться к проведению экскурсии. Рассматривая экспонаты, ученики продумывали рассказ по своей теме. Минут через 20 они начинали проводить экскурсию, в конце которой учитель делал обобщение по теме.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Школьники «реконструировали» различные предприятия прошлого (например, московскую текстильную Прохоровскую фабрику конца XIX в.). Б. Н. Жаворонков описал как на фабрике учащиеся изучали организацию и технику производства, труд рабочих, выясняли связи фабрики с ринком, с жизнью округа, историю текстильной промышленности.

Одним из средств формирования социально-активной личности было применение полученных знаний на практике. Школьники проводили беседы с крестьянами и рабочими, выступали с докладами, организовывали манифестации и спектакли в дни революционных праздников.

Таким образом, история отечества в качестве отдельного курса до 1933 г. в школах СССР не изучалась. Исторический материал по отечественной истории давался в соответствующих разделах всеобщей истории. Не существовало учебников и пособий, и основным источником знаний было устное слово учителя.

Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе. М., 2004. С. 24–28.

4. 1930–1950-е гг.

Коренным образом изменило положение, сложившееся в школьном историческом образовании в стране, постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 15 мая 1934 г. «О преподавании гражданской истории в школах СССР». Оно ознаменовало новый этап в развитии как исторического образования, так и методики преподавания истории.

В основу построения системы знаний был положен принцип историко-хронологической последовательности, устанавливались курсы отечественной и зарубежной истории. Последовательность расположения исторического материала должна была соответствовать научной периодизации, что давало в целом ученикам представление о процессе развития человеческого общества. В основу расположения курсов по годам обучения был положен линейный принцип. Расположение в единую линию курсов истории экономило учебное время, поддерживало интерес к истории новизной учебного материала.

В противовес сужавшим историческое образование терминам «история классовой борьбы» и т. д. вводился термин «гражданская история». Само понятие «гражданская история» определяет содержание школьного курса как истории народа, непосредственных производителей всех материальных и духовных ценностей. Задача курса – подвести учащихся к научному, материалистическому пониманию гражданской истории, раскрывая в совокупности экономические, социально-политические и культурные явления.

В постановлении излагалась цельная методическая концепция преподавания истории в школе. Оно должно быть доступным, наглядным и конкретным, на основе разбора и обобщения исторических событий и явлений подводить учащихся к марксистскому пониманию истории. Важнейшие факты с их датами и характеристиками исторических деятелей должны излагаться в хронологической последовательности, в живой и занимательной форме. Преподавание истории было направлено на повышение качества образования и идейно-политического воспитания учащихся.

Для школы предлагалось создать новые учебники по истории. Для подготовки учительских кадров восстанавливались исторические факультеты в университетах и педагогических вузах.

С 1935 по 1941 г. количество часов на изучение истории было увеличено с 14 до 25,5 в неделю.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

В 1937 г. в VII классе был введен курс «Конституция СССР», призванный дать знания об Основном Законе Советского государства. Создание учебников, соответствующих программам, потребовало большой работы ученых-историков. Предстояло разработать основы знаний марксистско-ленинской исторической науки. Среди учебников истории особое место принадлежит краткому курсу истории СССР для III–IV классов, созданному коллективом авторов под руководством А. В. Шестакова. Этот учебник сыграл важную роль в разработке концепции курса отечественной истории не только для начальной школы, но и для курса истории СССР в старших классах и вузах, значительно усилил распространение исторических знаний и воспитание советских людей в духе патриотизма и пролетарского интернационализма.

В 1940 г. вышли в свет учебники по истории СССР для VIII–X классов ... учебник по истории древнего мира, ... средних веков, ... по новой истории (ч. I). С выходом в 1945 г. учебника по новой истории (II период) ... были созданы учебники по всем школьным курсам истории. Они обеспечили условия для формирования у школьников системы исторических знаний на методологической основе марксизма-ленинизма.

Все учебники были снабжены черно-белыми иллюстрациями и историческими картами-вкладышами, но в них отсутствовали вопросы, задания, документы. Они еще мало помогали учителю в организации самостоятельной работы учащихся, были перегружены фактами, именами, датами.

Но выход в свет этих учебников значительно облегчил работу учителя, ибо ранее, при их отсутствии, слово учителя было почти единственным источником знаний. Без учебников построение уроков и методика их проведения были однообразной: учитель излагал содержание темы, учащиеся по возможности записывали, а на следующем уроке воспроизводили услышанное. Главными заботами учителя были отбор материала на урок и его изложение. С выходом учебников эти заботы во многом были облегчены.

Вероломное нападение фашистской Германии на СССР затормозило работу над методической литературой для учителя и пособиями для учащихся. Война потребовала напряжения всех сил советского общества. Перед идеологическим фронтом и преподаванием истории встала задача углубления идейно-политического воспитания нашей молодежи. В программы и учебники был включен дополнительный материал для усиления военно-патриотического и интернационального воспитания.

Помощниками в воспитательной работе учителя были и фронтовые письма, и раненые бойцы в госпитале, газеты и радио, художественная литература и изобразительное искусство.

Еще не закончилась война, а по указанию партии и правительства в 1944 г. была создана Академия педагогических наук РСФСР. В ее состав вошел институт методов обучения, со специальным сектором методики истории. В первый послевоенный год было возобновлено издание журнала «Преподавание истории в школе».

Развитие достижений советской методической мысли было обобщено в книге Н. В. Андреевской и В. Н. Вернадского «Методика преподавания истории в семилетней школе», утвержденной учебным пособием для учительских институтов.

Опыт преподавания истории был отражен также в обширной методической литературе: в статьях советского методиста А. И. Стражева и психолога А. З. Редько, в книгах В. Г. Карцева «Очерки методики обучения истории СССР в VII–X классах», М. А. Зиновьева «Очерки методики преподавания истории», Д. И. Никифорова «Наглядность в преподавании истории древнего мира и средних веков.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Доска и мел на уроках истории в V–VII классах», П. С. Лейбенгруба «Дидактические требования к уроку истории в средней школе», А. А. Вагина и Н. В. Сперанской «Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах» и др. На основе исследований и передового педагогического опыта в первое послевоенное десятилетие были разработаны различные приемы работы учителя и в меньшей степени вопросы самостоятельной деятельности школьников.

В 40–50-е гг. был сделан значительный шаг в развитии методики обучения истории: из эмпирических методических рекомендаций она стала превращаться в научно обоснованную систему формирования у учащихся знаний о фактах и понятиях исторического процесса.

Происшедшие к концу 50-х гг. положительные сдвиги в совершенствовании содержания исторического образования (подготовка более качественных программ и учебников, введение в 1957–58 учебном году в X классе курса новейшей истории зарубежных стран и т. д.) полностью не устранили имевшиеся недостатки.

Методика преподавания истории в средней школе / С. А. Ежова [и др.]. М., 1986. С. 24–28.

Разработка программ, учебников и методики обучения. Положение с историческим образованием меняется в 30-х гг. Наступает новый этап в историческом образовании, характеризующийся восстановлением истории как самостоятельного предмета. ЦК партии дает указание отказаться от лабораторно-бригадного метода. Основной формой организации учебной работы становится ***урок*** с группой учащихся со строго определенным расписанием занятий. Предлагалось восстановить систематический курс истории о школе. Ставилась цель вооружить школьников прочными знаниями основ наук. Для подготовки кадров учителей восстанавливались исторические факультеты в вузах, появлялись кафедры методики.

...летом 1933 г. Наркомпрос РСФСР издал ***программы*** по истории. В основу их была положена марксистская теория общественно-экономических формаций. Программы строились «послойно»: за несколькими темами по всеобщей истории шла тема по истории СССР.

С 1934 г. Выходит журнал «История в средней школе».

...В 1939 г. вышли обновленные программы по истории (они же действовали и в 50-е гг.): по всеобщей истории и по истории СССР. Разделы всеобщей истории изучались в V–IX классах. История СССР излагалась дважды: сначала в виде элементарного курса в начальных классах, потом как систематический курс – в старших.

В 30-е гг. еще не было взаимодействия между методистами и учеными-историками в работе над школьными курсами истории. Методисты не вмешивались в отбор содержания, а историки в учебниках мало учитывали методические особенности преподавания истории в школе. И все же учебники истории 40-х гг. по педагогическим идеям и характеру подачи материала отражали уровень методики своего времени. ...Ученик был больше объектом обучения и меньше всего субъектом учения.

Преподавание истории в военное время. В годы Великой Отечественной войны на первое место в обучении истории выдвигается воспитательная цель.

На уроках учителя пытались внушить учащимся твердую уверенность в победе в Великой Отечественной войне, раскрыть условия победы. Для этого рассказывали на уроках о высоком полководческом искусстве А. Невского, Д. Донского, А. Суворова и М. Кутузова. Изучались наиболее яркие страницы польско-шведской интервенции в начале XVII в. и борьбы русского народа за свою

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

независимость, приводились примеры стойкости и храбрости русских воинов. ...Факты героизма сопоставлялись с соответствующими фактами Великой Отечественной войны.

С конца 30-х гг. ученые историки и методисты провели значительную работу по определению методологических и методических основ школьного курса истории.

В послевоенные годы ... рассматривались дидактические требования к уроку истории; наглядность в обучении истории; психология усвоения учащимися исторических знаний; методика повторительно-обобщающих уроков; система формирования фактических и понятийных знаний; методическая система обучения истории.

В советское время на преподавание истории накладывали отпечаток идеологические установки. В 50-е гг. пытались актуализировать ***проблему связи*** прошлой истории и современности, давая ученикам «правильное понимание истории». Часто это были искусственные связи по аналогии или по ассоциации. Так, слонов в войске Ганнибала сравнивали с танками в современной войне, а аграрную реформу братьев Гракхов в Риме – с реформой в странах народной демократии. Ставилась цель, особенно при элементарном обучении истории, выработать у учеников определенное отношение к изучаемым фактам. Учащиеся должны были стремиться подражать народным героям и иметь твердое убеждение в том, что «наша страна лучше всех».

В это время появляются учебники нового поколения.

В конце 50-х гг. в учебники начинают включать документы, предназначенные для самостоятельной работы учащихся, издавать тетради по истории древнего мира и средних веков, а также контурные карты. Рабочие тетради были выпущены небольшим тиражом в качестве опытного учебного пособия и в дальнейшем не переиздавались.

Происходят изменения в системе и содержании исторического образования. Вместо линейности вводят *принцип концентризма.* Связано это было с тем, что, заканчивая семь классов, ученики не знакомились с историей нового и новейшего времени зарубежных стран. Обязательным становится 8-летнее образование и только для желающих 11-летняя школа.

В конце 50-х гг. историко-методическая мысль шла по линии укрепления связей с психолого-педагогическими науками. Совершенствовались приемы обучения и преподавания: как излагать материал, как беседовать, как использовать картину, карту. Но по-прежнему оставалось неясным, что делает ученик на уроке, как он познает историю.

Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе. М., 2004. С. 28–33.

5. Вторая половина 1960–1980-е гг.

В связи с переходом к всеобщему восьмилетнему образованию ЦК КПСС и Совет Министров СССР после широкого обсуждения советской общественностью приняли 8 октября 1959 г. постановление «О некоторых изменениях в преподавании истории в школах». Курсы истории должны были способствовать выработке у учащихся научного понимания закономерностей развития общества. В школах развернулось изучение истории союзных республик, тесно связанное с курсом истории СССР. Существенно изменился объем и удельный вес отдельных разделов курса. Стало уделяться больше внимания изучению современной эпохи, начало которой положил Великий Октябрь. В курсах новой и новейшей истории должное место заняли факты прошлого и современного развития народов Азии,

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Африки, Латинской Америки. Одновременно было проведено сокращение программ по истории древнего мира и средних веков.

Новая структура курсов истории требовала от учителя четкого отбора фактов, глубины раскрытия понятий.

На открытом конкурсе были отобраны учебники, написанные в соответствии с новыми программами. Они способствовали совершенствованию методического уровня преподавания.

Крупным событием в жизни школы явилось введение с 1962–63 учебного года курса «Обществоведение». Хотя оно и выходит за рамки исторического образования, но тесно с ним связано. Обществоведение способствует более глубокому теоретическому обобщению исторических знаний, завершает на уровне среднего образования формирование у выпускников основ коммунистического мировоззрения.

Развитие хозяйства и культуры в нашей стране в условиях НТР потребовало более глубокой и широкой общеобразовательной подготовки подрастающих поколений, чем та, которую давала восьмилетка. Существенно возрос, особенно в городах и рабочих поселках, контингент учащихся старших классов массовых школ, вечерних (сменных) школ, а также средних специальных учебных заведений, где, с 1965–66 учебного года стала вводиться одинаковая с общеобразовательной школой система исторического образования. Начал осуществляться переход к обязательному среднему образованию.

14 мая 1965 г. ЦК КПСС и Совет Министров приняли постановление «Об изменении порядка преподавания истории в школах». Линейная структура исторического образования в соответствии с этим постановлением содержала принципиально новые черты и серьезно отличалась от порядка, существовавшего до 1959 г. Стал более экономным отбор фактов и понятий, сократилось изучение ранних этапов развития общества, а более подробно изучалась современность, установилась синхронность изложения отечественной и зарубежной истории, что создало благоприятные условия для изучения особенностей современной эпохи и вытекающих из нее мировоззренческих выводов.

В исторической подготовке школьников важное место заняли факультативные курсы, углубляющие знания, удовлетворяющие интерес к отдельным проблемам. В содержании исторического образования закреплялось изучение старшеклассниками первоисточников, идей марксизма-ленинизма.

Обеспечение школьников качественными учебниками способствовало, созданию нового типа учебника истории, который не только сообщал знания и закреплял их, но и развивал учащихся, обучал их самостоятельно работать с различными источниками знаний. В учебниках наряду с авторскими текстами теперь имелись документы, схемы, таблицы, иллюстрации, разнообразный справочный материал. В конце параграфов и глав, в содержании самого текста и в ряде случаев к иллюстрациям имелись вопросы и задания. Это было направлено на реализацию идеи развивающего обучения, которая в те годы разрабатывалась дидактами, психологами, методистами. Наиболее полно эта идея была воплощена в методическом аппарате учебников Ф. П. Коровкина «История древнего мира», Е. В. Агибаловой и Г. М. Донского «История средних веков», удостоенных Государственной премии СССР в 1973 г.

Важной методической проблемой были вопросы изучения истории союзных республик в связи с курсом истории СССР, темы «Наш край», включенной в программу по истории СССР по всем ее крупным периодам. Создавались учебники по истории союзных республик, а в краях и областях – пособия по краеведению.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

С 1975–76 учебного года в целях дальнейшего идейно-нравственного и правового воспитания учащихся в VIII классе было введено изучение курса «Основы Советского государства и права».

В результате большой исследовательской работы и обобщения передового опыта в 1980 г. были усовершенствованы программы по истории, был поднят идейно-теоретический уровень содержания исторического образования, более четко и конкретно по годам обучения определены его развивающие и воспитательные задачи. В программу вводились основные идеи и понятия, межпредметные и межкурсовые связи, умения и навыки.

Органической частью содержания исторического образования стали произведения классиков марксизма-ленинизма, документы КПСС и Советского государства, международного коммунистического и рабочего движения.

Непрерывное совершенствование преподавания – закономерный процесс. На каждом этапе развития советского общества объективно складывается определенный уровень требований к обучению, развитию и воспитанию. И школьные программы должны отражать эти требования.

Введение всеобщего обязательного восьмилетнего, а затем и среднего образования поставило перед методикой преподавания истории ответственные задачи, которые она могла решать только в тесной связи с другими науками.

Советскими психологами были выявлены закономерности познавательной деятельности детей разного возраста, зависимость познания от характера познаваемого материала, активности обучаемых, их индивидуальных особенностей.

Советской дидактикой в тесной взаимосвязи с психологическими исследованиями разрабатывались проблемы активности и самостоятельности школьников в учебном процессе, развития познавательных интересов, повышения эффективности воспитания и обучения, оптимизации учебного процесса, укрепления связи шкалы с жизнью, программированного обучения, комплексного использования средств обучения и др.

Повышению качества обучения и разработки методики преподавания истории способствовало оснащение учебного процесса дидактическими средствами: набором учебных картин, аппликаций, контурных карт таблиц и схем, фонохрестоматий и т. д. Широкое распространение получили технические средства обучения. В средних общеобразовательных школах повсеместно создана кабинетная система обучения.

Таким образом, имелись объективные условия для интенсивного развития методики обучения истории.

Активное участие в разработке ряда методических вопросов принимали учителя А. И. Александров, Ф. Б. Горелик, Г. М. Донской, В. О. Пунский, А. А. Янко-Триницкая и др.

Успехи советской методики истории признаны в СССР и за рубежом.

Вместе с тем, как показывает изучение опыта преподавания, проверка знаний учащихся, их развития и уровня воспитанности, требуется дальнейшая разработка ряда таких проблем, как пути повышения воспитательного потенциала курсов истории, мотивация учения школьников, совершенствование формирования мировоззрения и коммунистической убежденности, организация учебного процесса, надежно обеспечивающего глубокие и прочные знания учащихся. Одной из неотложных задач методики обучения истории является преодоление существующего разрыва у значительной части

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

учащихся между приобретенными знаниями и умениями пользоваться ими при анализе общественных явлений прошлого и современности, в реальных жизненных ситуациях.

В условиях реализации задач реформы школы важной проблемой методики истории является трудовое воспитание, экономическое образование.

Перед методикой обучения истории как наукой ставятся все новые и новые задачи. Они постоянно конкретизируются и формулируются в документах КПСС и Советского государства**.**

Методика преподавания истории в средней школе / С. А. Ежова [и др.]. М., 1986. С. 28–33.

Методика обучения истории в условиях реализации линейного принципа обучения. Последующие изменения в школьных курсах истории были связаны с переходом к всеобщему среднему образованию. В 60–70-е гг. были внесены измерения в историческое образование, в результате сложилась следующая структура.

Структура исторического образования (1967–1993 гг.):

V класс – эпизодические рассказы по отечественной истории (2 ч);

VI класс – история древнего мира (2 ч);

VII класс – история средних веков (2 ч);

VIII класс – отечественная история до конца XVIII в. (2 ч);

IX класс – новая история, ч. 1; отечественная история XIX в. (3 ч);

X класс – новая история, ч. 2; отечественная история с начала XX в. до 30-х гг.; новейшая история до конца 30-х гг. (4 ч);

XI класс – отечественная история до современности; новейшая история с 1939 т. до современности (3 ч).

Принятая структура образования сохранялась до 1993 г. На уроки истории в общеобразовательной школе отводилось 18 часов в неделю, 612 часов в год (313 часов – отечественная история; 299 – зарубежная).

В 60–70-е гг. продолжается исследование методики обучения истории такими учеными, как А. А. Вагин, Д. Н. Никифоров, Н. Г. Дайри, П. В. Гора, П. С. Лейбенгруб, Ф. П. Коровкин. Развитие методики обучения истории шло от разработки средств и приемов по оказанию методической помощи учителю к поиску эффективных путей обучения учащихся. Ставилась цель научить школьников самостоятельно приобретать знания и ориентироваться в растущем потоке информации. В дидактике разрабатывались проблемы усиления активности и самостоятельности школьников в учебном процессе, повышения воспитательной роли обучения, интенсификации урока, введения проблемности в обучение.

В 60–80-е гг. целью обучения становится развитие активности и самостоятельности учащихся. Все больше внимания уделяется проблеме активизации их познавательной деятельности, формированию умений, приемов работы, поднимается вопрос о развивающем обучении. Так, А. А. Янко-Триницкая, Н. И. Запорожец изучают умственные операции учащихся; сотрудники кафедры МПГИ – уровни познавательной деятельности, приемы работы, умения и способы познавательной активности,

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

структурно-функциональный подход к отбору содержания, приемы и средства обучения. Специалисты Института содержания и методов обучения Н. Г. Дайри, И. Я. Лернер поднимают вопрос о проблемности обучения и развитии исторического мышления учащихся и, в связи с этим, о месте и роли познавательных задач.

В конце 80-х гг. в образовании возникли кризисные явления, порожденные распадом прежней системы общественных отношений. Начался поиск новых образовательных конструкций, соответствующих новым тенденциям развития общества.

Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе. М., 2004. С. 33–35.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Термины

- Биографический метод,
- дедуктивный метод,
- индуктивный метод,
- лабораторно-исследовательский,
- лабораторный метод,
- объяснительно-иллюстративный метод,
- реальный метод,
- репетиционный метод,
- репродуктивный метод,
- реферативный метод,
- структура исторического образования,
- трудовой метод.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Вопросы и задания

1. Назовите первые «учебные пособия» по истории.

2. Проследите изменения в содержании исторического образования с XVIII до начала XX в. Определите, по какому принципу выделены этапы развития исторического образования в этот период. Выделите их особенности на каждом этапе.

3. Как повлиял переход к предметному обучению на становление методической мысли в России?

4. Какие изменения произошли в историческом образовании и методике ее изучения с приходом к власти большевиков?

5. Составьте таблицу «Изменения структуры школьного исторического образовании в СССР» по Постановлениям СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О преподавании гражданской истории в школах СССР от 15 мая 1934 г., ЦК КПСС и СМ СССР «О некоторых изменениях в преподавании истории» от 8 октября 1959 г., ЦК КПСС и СМ СССР «Об изменении порядка преподавания истории в школах» от 14 мая 1965 г., и «Основным направлениям реформы общеобразовательной и профессиональной школы» 1984 г.

Изменения структуры школьного исторического образовании в СССР

Класс	Постановление от 15 мая 1934 г.	Постановление от 8 октября 1959 г.	Постановление от 14 мая 1965 г.	Основные направления реформы ... 1984 г.
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				

6. Проследите становление и развитие методической мысли в советском государстве.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Контрольный блок

1. Терминологический диктант по теме «Становление и развитие исторического образования и методики обучения истории в России».

2. Таблица «Становление и развитие исторического образования».

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Литература

1. Алексашкина, Л. Н. Отечественная методика преподавания истории во второй половине XX в. : эволюция и тенденции развития / Л. Н. Алексашкина // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2015. – № 3. – С. 55–62.

2. Вяземский, Е. Е. Методика преподавания истории в школе : практическое пособие для учителей / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – С. 17–21.

3. Коваль, Т. В. Модель образовательного стандарта в советской школе (1960–1985) / Т. В. Коваль // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2014. – № 2. – С. 44–54.

4. Короткова, М. В., Студеникин, М. Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях : практическое пособие для учителей / М. В. Короткова, М. Т. Студеникин. – Москва : ВЛАДОС, 1999. – С. 13–33.

5. Кузин, Д. В. К проблеме становления методики обучения истории как области научных знаний / Д. В. Кузин // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2019. – № 6. – С. 49–53.

6. Лебедков, А. М. Курс истории в дореволюционной России (с 1861 г.) / А. М. Лебедков // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2013. – № 7. – С. 23–26.

7. Методика обучения истории : учебник для студентов учреждений высшего образования / В. В. Барабанов, Н. Н. Лазукова, Э. В. Ванина [и др.] ; под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. – Москва : Академия, 2016. – С. 11–31.

8. Методика преподавания истории в средней школе : учебное пособие для студентов педагогических институтов / С. А. Ежова, И. М. Лебедева, А. В. Дружкова [и др.] – Москва, 1986. – С. 13–33.

9. Родин, А. М. Из истории школьных учебников истории / А. М. Родин // Преподавание истории в школе. – 2015. – № 4. – С. 19–26.

10. Степанищев, А. Т. Методика преподавания и изучения истории : учебное пособие для студентов вузов / А. Т. Степанищев : в 2 ч. – Москва : ВЛАДОС, 2002. – Ч. 1. – С. 110–116.

11. Студеникин, М. Т. Методика преподавания истории в школе : учебник для студентов вузов / М. Т. Студеникин. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – С. 10–35.

12. Теория и методика обучения истории. Словарь-справочник / под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. – Москва : Высшая школа, 2007. – С. 141–160.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Практическое занятие 3. Школьное исторического образование в 1990-е – начале 2000-х гг.

План

Теоретический блок

Термины

Вопросы и задания

Контрольный блок

Литература

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

План

1. Реформирование исторического образования в 1990-е – начале 2000-х гг.
2. Линейная и концентрическая структура исторического образования.
3. Системно-деятельностный подход как основа организации процесса обучения истории.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Теоретический блок

1. В системе образования происходят серьезные изменения, смысл и значение которых обусловлены поиском новых образовательных парадигм, соответствующих новым тенденциям развития общества.

В конце 80-х – начале 90-х гг. образование вступило в период кризиса, который носил системный характер. В 1991–1992 гг. стало очевидно, что государство утеряло контроль за профессиональной педагогической деятельностью; понизился престиж педагогической профессии и науки, из сферы стали уходить кадры; новые учебники были эклектичны; высшие учебные заведения отделились от школ, утратила свое значение преемственность образования.

Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что Закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» (1992 г.) положил начало преодолению хаоса в сфере образования, когда старые нормативные акты не исполнялись, а новых не было. Этот Закон сыграл положительную роль в построении новой системы образования. В нем были юридически закреплены обязательный государственный минимум содержания образования в форме временных государственных стандартов, вариативность, право на самостоятельное педагогическое творчество преподавательских коллективов и педагогов, что отражено в Базисном учебном плане РФ.

Появились и успешно развиваются новые виды и типы образовательных учреждений – колледжи, гимназии, лицеи, инновационные и авторские школы, школы-комплексы, коррекционные классы и общеобразовательные муниципальные школы.

...Процесс реформирования системы образования во многом определяется принятием педагогическим сообществом целей и приоритетов образовательной политики, в том числе политики исторического образования. Можно полностью согласиться с тем, что сохранение, развитие и обогащение национальных ценностей и традиций образования и воспитания актуальны для реформы школы с ориентацией на укрепление ее своеобразия и самобытности на основе единства национальных и общечеловеческих идеалов педагогики.

...Важным звеном реформы образования стал вопрос о том, какие образовательные приоритеты наиболее полно соответствуют долговременным интересам российского общества и государства. Одно из центральных мест в реформе школы занял вопрос сохранения истории как предмета. История как предмет уникальна, она не может быть заменена ни одной другой дисциплиной. В чем же состоит особая важность истории на современном этапе, которая и определяет ее ценность?

Прежде всего, эта дисциплина влияет на формирование системы мышления, она дает возможность человеку свободно передвигаться в историческом пространстве, вооружает его знанием исторического опыта, что в итоге позволяет правильно оценивать современные политические и социальные процессы.

Кроме того, исторические знания способствуют формированию собственной точки зрения личности, ее независимых оценок, но вместе с тем учат ценить и уважать мнения других.

История является во многом основой для преподавания других дисциплин (обществознания, государства и права), создавая базу для понимания и реализации таких основополагающих принципов жизнедеятельности, как права человека и демократия.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Исторические дисциплины воспитывают в личности такие важные для жизни в современном обществе качества, как широта мышления и мировоззрения, толерантность, гражданская смелость, творческое воображение.

В итоге исторические знания подготавливают молодежь к самостоятельной жизни в полном противоречий современном мире, создают благоприятные условия для взаимопонимания между людьми, представляющими различные культурные, этнические, лингвистические и религиозные традиции, помогают человеку осознать себя не только представителем определенной страны и региона, но и гражданином Европы и мира.

Кардинальные перемены в конце 1980-х – начале 1990-х гг. поставили историков перед необходимостью серьезного пересмотра давно устоявшихся исторических представлений. Причем это распространилось и на преподавание предмета.

В России в это время начался так называемый переходный период, повлекший за собой полный пересмотр подходов к преподаванию истории. Этот пересмотр связан не только с изменением трактовки тех или иных фактов, но и с глубинным процессом восстановления полного контекста исторического повествования без идеологических искажений и купюр, который в конечном счете является составляющей частью общего крайне болезненного процесса, охватившего все общество, процесса смены ценностей.

Сложность ситуации, связанной с преподаванием истории в средней школе, усугублялась еще и тем, что кардинальный пересмотр исторических категорий шел на всех уровнях одновременно – в средней и высшей школе, а также и в академической науке.

Реформирование системы преподавания истории в средней школе должно было отреагировать на эти идущие в России изменения.

Историческое образование сегодня – один из наиболее сложных и противоречивых элементов федеральной системы образования. В процессе его реформирования условно можно выделить следующие этапы, которые совпадают с реформой школы.

Первый этап (1988–1992 гг.) характеризуется процессами распада прежней, существовавшей в СССР системы исторического образования и поисками подходов к построению новой системы в Российской Федерации. Границей этапа можно условно считать принятие летом 1992 г. Закона РФ «Об образовании в Российской Федерации».

Второй этап (1992–1996 гг.). Качественные изменения этого этапа связаны с дополнениями Закона РФ «Об образовании в Российской Федерации», разработкой стандартов исторического образования, переходом на концентрическую систему образования, принятием идеи вариативного образования.

...Третий этап (с 1996 г. до настоящего времени) характеризуется дальнейшим поиском модели стандарта исторического образования, принятием концентрической структуры исторического образования и вовлечением педагогов в разнообразные механизмы международного сотрудничества в области исторического образования (фонд Сороса, программы по инициативе Совета Европы, сотрудничество с европейской ассоциацией учителей истории «Евроклио»).

Таким образом, в системе российского исторического образования произошла смена парадигм. Историческое образование стало личностно-ориентированным, плюралистическим и многообразным.

Никулина Н. Ю. Методика преподавания истории в средней школе. Калининград, 2000. С. 15–20. URL: http://window.edu.ru/resource/467/22467/files/nikulina.pdf (дата обращения: 30.11.2020)

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Традиционная цель исторического образования – усвоение и запоминание фактической истории. Но в условиях расширения информационного поля, появления различных интерпретаций и нередко противоположных оценок прошлого происходит изменение цели исторического образования. Оно предусматривает обучение способам обработки, анализа, структурирования и критики исторической информации. Учитель, работающий только по традиционной системе, в настоящее время теряет связь с жизнью, надежду на перспективу в будущем.

Модернизация российского образования, концепция профильного образования вызвали необходимость введения новых стандартов, программ и учебников. Образование направлено на обеспечение перехода от передачи знаний к развитию творческих способностей каждого обучающегося, раскрытию им своих возможностей, подготовке к жизни в современных условиях на основе системно-деятельностного (компетентностного) подхода и придания образовательному процессу воспитательной функции. Целью образования становится общекулътурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее такую ключевую компетенцию, как умение учиться.

Справочник учителя истории и обществознания / авт.-сост. Т. И. Сечина. Волгоград, 2012. С. 3–4.

Принципиальное отличие условий исторического образования в современной российской школе от школы советской заключается в нескольких ключевых моментах, которые по-новому определяют приоритеты профессиональной деятельности учителя истории:

• *Первый* – формирование идентичности, исторического сознания школьников долгое время было делом исключительно государственным и находилось под жестким контролем государственных органов. В современной российской школе педагоги должны самостоятельно проектировать и реализовывать подходы к формированию гражданской идентичности школьников, их ценностному развитию.

• *Второй* – параллельное существование различных концептуальных подходов к определению значения, содержания и оценок истории России и мира.

1. Вызовы современности и тенденции развития исторической науки в XXI в.

Первая группа вызовов **включает** ***«внутринаучные» методологические вызовы*****,** обусловленные природой исторического познания, особенностями целеполагания в историческом познании.

...В историографии сформировалось два полярных научно-методологических направления. Первое можно условно назвать традиционным, основанным на методологии позитивизма. Его сторонники убеждены в том, что целью исторического исследования является ***достоверная реконструкция исторического прошлого*** (цель – узнать то, что действительно было).

Сторонники второго направления свои познавательные конструкции строят на иных философско-научных принципах... Этот подход ... выражается в акценте на личностные особенности восприятия истории самим историком, который, базируясь на историческом источнике, реконструирует и интерпретирует историческое событие.

Вторая группа вызовов, с которыми сталкиваются ученые-историки, историческая наука в целом, – это социальные вызовы. Эти вызовы связаны с процессами глобализации и регионализации, включенностью стран в интеграционные процессы, осмыслением своих национальных интересов в условиях XXI в.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Третью группу вызовов, с которыми столкнулась историческая наука, можно назвать ***коммуникативно-информационными.*** Эти вызовы связаны с доступностью и глобальностью информации.

Современные информационные технологии, средства массовой информации расширяют возможности социокультурных коммуникаций, но одновременно создают условия для появления и распространения исторической неомифологии, «коммерческих» псевдоисторических версий исторических событий и процессов ...

Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Уроки истории: думаем, спорим, размышляем. М, 2012. С. 5–12.

2. Систему школьного исторического образования наряду с содержанием и основными принципами его отбора определяет **структура**, т. е. порядок, последовательность преподавания курсов всемирной истории в учебных заведениях. Существует два основных варианта организации исторического образования: линейный и концентрический.

Линейная структура школьного исторического образования предполагает однократное изучение курсов отечественной и зарубежной истории. В течение всех лет обучения школьники в хронологической последовательности знакомятся с наиболее яркими и значительными фактами прошлого с древнейших времен до современности.

Долгое время линейный принцип построения исторического образования был традиционен для советской школы. В соответствии с ним история преподавалась в 1934–1959 гг. и в 1965–1993 гг. Последний вариант линейной структуры, усовершенствованный в 1984 г. в связи с Основными направлениями реформы общеобразовательной и профессиональной школы, выглядел так:

Структура и содержание школьного исторического образования

Классы	Исторические курсы	Количество часов в нед.
V	Эпизодические рассказы по истории СССР	2
VI	История древнего мира	2
VII	История средних веков (до сер. XVII в.)	2
VIII	История СССР с древнейших времен до конца XVIII в.	2
IX	Новая история (1640–1870 гг.) История СССР (XIX в.)	3
X	Новая история (1870-1918 гг.) История СССР (с начала XX в. до 1939 г.) Новейшая история зарубежных стран (1917–1939 гг.)	4
X	История СССР (1939 г. – до настоящего времени) Новейшая история зарубежных стран (1939 г. – до наст. времени)	3

...Предложенную в 1993 г. **концентрическую структуру** школьного исторического образования можно считать относительно новой.

...Основной причиной перехода на новую структуру в 1993 г. стал Закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации», согласно которому вводится обязательное основное (девятилетнее) образование. В течение трех последних лет выработан следующий вариант концентрической структуры школьного исторического образования:

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

начальная школа

пропедевтические курсы истории

основная школа (V–IX классы) 1-й концентр

Интегрированный курс «Россия и мир»		Раздельные курсы Отечественной и всеобщей истории	
V кл.	История древнего мира	V кл.	История древнего мира
VI кл.	Россия и мир в средние века	VI кл.	История средних веков (конец XV в.)
			История Отечества (до XVII в.)
VII кл.	Россия и мир в Новое	VII кл.	История Нового времени
VIII кл.	время	VIII кл.	(XV в. – конец XIX в. – начало XX в.) и
			История Отечества (до начала XX в.)
IX кл.	Россия и мир в Новейшее время	IX кл.	Новейшая история мира (XX в.) История России (XX в.)

полная средняя школа (X–XI классы) 2-й концентр

Непрофильные школы «История России с древнейших времен до наших дней»	Гуманитарные школы
	«Российская цивилизация»
	«История мировых цивилизаций»
«Основные вехи в истории человечества»	Модульные курсы:
	«История мировой культуры»
	«История религии и атеизма»
	«Мировые религии»
	«Средневековая Русь в контексте
	мировой истории культуры»
	«Зарубежная история XX в.»

Историческое образование в современной России. М., 1997. С. 28–34.

Начат переход на новую структуру исторического образования. В связи с этим, поддерживая мнение О. Ю. Стреловой, стоит выразить сожаление об утрате концентрической системы исторического образования.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Предложенная структура – и не линейная, которая имела место до 1993 г., и уже не концентрическая. Это некий гибрид, называемый линейно- концентрической структурой. Уже сегодня можно прогнозировать, что такая система не позволит размеренно изучать сложнейшие проблемы истории XX в. и не создаст возможность повторить на более глубоком уровне ранее изученное.

...Мы активно внедряем новую структуру исторического образования, уже эксплуатируем новые учебники по истории России, а всеобщая история как была падчерицей школьного образования, так и остается. Новые учебники по всеобщей истории в Федеральный перечень учебников не вошли, следовательно, отечественной истории мы учим по новым учебникам, а всеобщей – по старым, которые с VII кл. уже не соответствуют новым требованиям!

Парадокс? Нет. Практика показывает, что наши учителя могут один учебник по всеобщей истории делить на два курса или вообще работать без него, да и ученики могли учиться без учебников по всеобщей истории, пока... пока не последовали всероссийские проверочные работы – ОГЭ, ЕГЭ, включающие значительные требования к освоению курсов всеобщей истории.

...Многие говорят, что миссия истории как предмета – воспитание чувства патриотизма. Но разве можно воспитывать патриотизм на базовом и профильном уровнях, а потом мерить его результатами ЕГЭ?!

С нашей точки зрения, на уроках истории важно создавать такие условия, чтобы чувство к Родине формировалось и крепло в ученическом сознании естественным путем, когда учащийся вдумчиво осваивает страницы истории прошлого, а не судорожно их запоминает в режиме подготовки к ЕГЭ.

...В первую очередь, в уточнении нуждаются *цели* исторического образования. Переход к новой структуре исторического образования создает удобный повод для переосмысления формулировок предметных целей обучения истории в школе. Существующие сегодня предметные цели сформулированы для концентрической структуры исторического образования. Их формулировки не в полной мере отражают современную ситуацию исторического образования, они носят весьма размытый, абстрактный характер. Необходимо проделать работу по их конкретизации, определению уровня реализации, проверяемости на всех этапах учебного процесса. К тому же эти цели должны быть едиными для всего исторического образования. Все нормативные документы (ИКС, примерные учебные программы) должны исходить из необходимости их реализации.

В отношении линейной системы исторического образования, существовавшей до начала 1990-х гг. и к которой в какой-то мере пытаются вернуться сегодня, считаем, что советский опыт ее реализации может быть актуальным. Та система по-своему была весьма логичной и адаптированной к возрастным возможностям учащихся.

Современное историческое образование, как нам кажется, испытывает явный дефицит качественных методических пособий, в которых прослеживалась бы попытка решения названных проблем. Возможно, привлечение более широкого круга методистов и учителей к этой работе позволило бы доказать несостоятельность некоторых вводимых сегодня новшеств и решать те задачи, которые действительно возможно решить в данных условиях.

Кузин Д. В., Искровская Л. В. Что такое современное состояние исторического образования // Преподавание истории и обществознания в школе. 2017. № 5. С. 40–43.

3. Одной из таких проблем является абсолютизация системно-деятельностного подхода к образованию, заявленного методологической основой новых Стандартов. Такой подход предполагает изменение формы организации процесса обучения, когда учащийся не пассивно усваивает

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

передаваемую учителем информацию, а приобретает и осмысляет ее в процессе собственной познавательной деятельности. В рамках такого подхода Стандартами провозглашается приоритет формирования универсальных учебных действий (далее – УУД) над формированием системы знаний и предметных умений.

Сегодня системно-деятельностный и проблемный подходы к обучению заявляются как универсальные способы исторической образования. В своей статье авторы не будут подробно останавливаться на профессиональной критике и рисках данного положения... Просто перечислим... основные доводы, с которыми трудно не согласиться:

1) деятельность не может быть сведена исключительно к развитию мыслительных процессов. Наряду с мышлением компонентами деятельности являются восприятие, внимание, воображение, память и речь, формированию и развитию которых не уделяется должного внимания;

2) неоправданная организация самостоятельной деятельности школьников (в том числе групповой и игровой) с ориентацией преимущественно на внешнюю, видимую сторону деятельности, зачастую в ущерб деятельности внутренней, психической;

3) не учитывается то, что история по своей природе – наука знаниевая, а не деятельностная;

4) повышенное внимание к проблематизации исторического содержания, игнорирование потенциала репродуктивного обучения;

5) применение «инновационных» методов и технологий обучения без доказательства их эффективности по сравнению с традиционными методами;

6) недостаточное внимание к психолого-возрастным особенностям обучающихся, т. к. в условиях доминирования конкретно-образного мышления у младших подростков, в первую очередь, проявляется способность к усвоению не закономерностей и сущностных характеристик исторических явлений, а ярких исторических образов.

...В 2013 г. с целью создания «единого» учебника по истории была разработана Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории (далее – Концепция нового УМК), включающая в себя Историко-культурный стандарт (далее – ИКС).

...Информационная перегруженность ИКС ставит под сомнение возможность осуществления системно-деятельностного подхода в обучении истории, обилие дидактических единиц неминуемо будет толкать участников образовательного процесса к беглому «прохождению программы» вместо полноценного «изучения курса» ...

ИКС содержит в себе существенно расширенный перечень имен, предполагающий, если это Стандарт, обязательность усвоения и полноценного отражения в учебниках.

...Реализация положения Концепции нового УМК о том, что «число параграфов должно быть примерно на треть меньше числа часов, отведенных на изучение курса (это позволит выделить время на другие виды деятельности, а не только на работу с учебником)», приведет к катастрофическому наращиванию объема параграфов учебника, поскольку количество дидактических единиц настолько велико, что уложить их в заданное количество часов другими способами маловероятно.

...Основное содержание курса истории – значительное количество теоретических и фактических сведений о прошлом, без познания которых невозможна самостоятельная деятельность учащихся. Их освоению необходимо отводить значительное время на каждом уроке, но такая особенность истории как предмета приводит к острой нехватке часов на применение системно-деятельностного подхода,

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

проблемного метода, отработку предметных умений и формирование универсальных учебных действий (УУД) ...

Несмотря на «знаниевый» характер предмета истории, при отборе его содержания должен соблюдаться не только ценностный принцип, но принцип, о котором давно забыли – к лучше меньше, да лучше». Сегодня новые образовательные Стандарты, Фундаментальное ядро содержания общего образования позволяют изменить сложившуюся ситуацию – отказаться от огромного корпуса знаний по истории в пользу формирования умений эти знания самостоятельно добывать, осмыслять и применять в различных ситуациях, но предлагаемое в Примерных программах и ИКС содержание исторического образования сводит эту возможность практически на нет. Уже сегодня большинство учебников по истории грешат избытком информации, и им точно вторят контрольно-измерительные материалы ГИА по истории, требуя от учеников владения огромным объемом знаний. А что будет, если воплотить все требования ИКС в «едином» учебнике? Учителям, откровенно говоря, страшно представить.

...В рамках предложенных Стандартами требований не всегда четко прослеживается преемственность в историческом образовании на разных его ступенях (начальной, средней и старшей). Степень эффективности решения проблемы преемственности обучения истории должна выявляться как минимум в двух направлениях: на уровне соотношения исторического содержания для каждой ступени обучения и наличия системы развития различных видов познавательной деятельности учащихся как целевых ориентиров исторического образования на разных его ступенях.

...Встречается недостаточное обеспечение материально-технической базы образовательных учреждений в соответствии с требованиями ФГОС (каждый кабинет необходимо подключить к локальной сети и Интернету, доступ к небезопасным сайтам должен быть ограничен фильтрами безопасности; интерактивные доски должны работать по назначению, а не быть просто экраном; недостаточная оснащенность электронными образовательными ресурсами; не оборудованы рабочие места учителей компьютерной и офисной техникой, необходимой для проведения качественных занятий); отмечается недостаток квалифицированных специалистов смежных отраслей (педагога-психолога, логопедов), а также нехватка площадей для материально-технической реализации ФГОС (в каждой школе должны быть зоны отдыха, комната психологической разгрузки для учителей и учащихся, актовый зал, лингафонные кабинеты, обеспечивающие изучение иностранных языков, информационно-библиотечные центры с рабочими зонами и др.).

Пазин Р. В, Искровская Л. В. ФГОС. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории и историко-культурный стандарт: проблемы реализации в заданных условиях // Преподавание истории в школе. 2014. № 7. С. 49–54.

В основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход, который обеспечивает:

- формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию;
- проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования;
- активную учебно-познавательную деятельность обучающихся;
- построение образовательного процесса с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS_OO.pdf (дата обращения: 02.12.2020).

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Концепции по отечественной и всеобщей истории уделяют большое внимание научным аспектам исторического содержания. В тоже время, ведя речь об истерии как школьном предмете, важно понимать, что на первый план выходит его дидактическая составляющая. Каким бы «правильным и полным» не было историческое содержание с позиции истории как науки, оно не будет усвоено школьниками, если, не будут соблюдены важнейшие дидактические принципы организации обучения, К сожалению, приходится констатировать, что в обеих Концепциях УМК по истории методической составляющей уделено минимальное внимание.

...в программных документах не учтены принципы доступности и целесообразности, а отбор содержания не соответствует заявленным целевым установкам и имеющимся резервам учебного времени. Разработчики не учли психолого-познавательные возможности, что, скорее всего, приведет к стойкому отторжению предмета. Целевые установки, объем, планируемые результаты, уровень усвоения умений не разведены по курсам и годам обучения, поэтому они и не представляют целостную систему.

Большой, объем материала, заложенный в ИКСы по истории при имеющемся ресурсе учебного времени, входит в острое противоречие с заявленным во ФГОС деятельностным подходом к организации обучения, а также неизбежно ведет на практике к нарушению психологических механизмов усвоения, предполагающих соблюдение определенного темпа изучения нового материала, количества изучаемых дидактических единиц за урок, учета возрастных особенностей обучающихся. Реализация положения Концепции нового УМК о том, что «число параграфов должно быть примерно на треть меньше числа часов, отведенных на изучение курса (это позволит выделить время на другие виды деятельности, а не только на работу с учебником)», неизбежно приведет к серьезному наращиванию объема параграфов учебника. Специфика школьного исторического образования предполагает не только усвоение знаниевой составляющей предмета, но и осмысление этого знания, его осознание и переживание, развитие исторического мышления, формирование системы учебных умений. Однако объем представленного материала может свести на нет освоение школьниками содержания исторических курсов в целом, а также не оставит временного ресурса на реализацию воспитательной и развивающей составляющей исторического образовании.

Проблема информационного приоритета, который прослеживается так же, как и но истории в друг их школьных предметных курсах, определяет и проблему реализации системного подхода в обучении. Принцип системности является основополагающим принципом дидактики.

Системный подход в образовании отражается в связях на разных уровнях: между ступенями школьного образования, межпредметных и внутрикурсовых связей, между обучением, воспитанием и развитием школьников, между содержанием, формами и методами обучения. Взаимообусловленность системного и деятельностного подходов находят отражение при проектировании образовательного процесса на общепрограммном уровне, на уровне создания учебников и рабочих программ курсов и внеурочной деятельности, на уровне планирования конкретных уроков. Остановимся лишь на некоторых аспектах, которые видятся нам наиболее значимыми в контексте внедрения новых нормативных документов.

ФГОС вводит требования метапредметных образовательных результатов. По сути, это те результаты, которые должны соединить школьное образование в единое целое, – это своего рода обобщенные образовательные цели, которые должны систематизировать и интегрировать цели предметного обучения и внеурочной деятельности. Метапредметные результаты задают некий общий итог, связанный с определенным образовательным уровнем, который достигается средствами всех учебных дисциплин, и том числе и истории. Например, обозначенное во ФГОС основного общего образования метапредметное требование «применять знаки и символы» формируется через обучение школьников работать с легендой карты на уроках истории, географии, с условными знаками и символами на уроках

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

математики, русского языка, музыки и др. предметах; метапредметное умение определять понятия – через обучение на разных предметах определять родовые и видовые, существенные и несущественные признаки понятия и т. д. При этом овладение некоторыми логическими действиями, например, анализом, будет отличаться определенным своеобразием исходя из специфики учебного предмета, на котором они формируются.

Системообразующий характер требований к метапредметным результатам ФГОС определяет дедуктивный путь проектирования предметных результатов, думается, в том числе и знаниевых, в программах по истории (не ведем речь об учебниках). Индуктивный путь, отражающийся в расширении фактологической базы и преобладающий в Концепциях по истории, не может обеспечить новые требования к образовательным результатам, даже учитывая знаниевый характер предмета истории. Отбор исторических фактов в школьном образовании должен быть ориентирован не только на раскрытие исторического процесса, но и нацелен на решение задач развития и воспитания обучающихся. Должны быть определены критерии отбора школьного учебного содержания. Полагаем, что такими критериями могут быть, во-первых, критерии содержательные, учитывающие значение событий, явлений для развития страны, мира, их временной и пространственный охват. Во-вторых, критерии дидактические. Их основу должна составлять система базовых ценностей, определенных ФГОС. Приоритетными для курсов истории могут быть ценности Отечества, гражданственности, ответственности, культурного самоопределения. Полагаем, что именно на уровне Концепций по истории должна быть определена ценностная основа для каждого из этапов исторического развития. Актуальность же развития исторического мышления школьников, формирования предметных умений требуют значительного временного ресурса в обучении и ограничения объема предметного содержания сообразно познавательным возможностям обучающихся разных образовательных ступеней.

Считаем, что необходимо отказаться от стремления включить в программу (концепцию) все содержание истории. Проектирование предметного содержания должно осуществляться исходя из поставленных целей («планируемых результатов») обучения и имеющихся ресурсов учебного времени. В связи с этим разумным видится определение базовых разделов и тем для разных уровней обучения, включающих дидактически обоснованное количество смысловых единиц.

...К сожалению, межпредметные связи, утраченные в 1990-е гг. в связи с вариативными процессами в образовании, до сегодняшнего дня не восстановлены. Несмотря на выдвинутые метапредметные требования, межпредметные связи в примерных программах больше декларируются, нежели реально просматриваются. Предметные результаты по истории в примерных программах не соотнесены с общими метапредметнымн. Не согласован даже на содержательном уровне материал двух наиболее близких учебных дисциплин - истории и обществознания.

Очень важно, чтобы планируемые предметные результаты были конкретизированы и дифференцированы по годам обучения и школьным курсам, это определяет системность в их формировании, соблюдение психолого-возрастных требований к процессу обучения. Только на основе такою подхода возможно согласовать взаимосвязь требований на межпредметном уровне (по вертикали, на уровне каждого класса) и на внутрикурсовом уровне (по горизонтали).

Крутова И. В., Пазин Р. В. ФГОС и ИКС по истории: проблемы реализации системно-деятельностного подхода // Преподавание истории в школе. 2016. № 10. С. 52–56.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Термины

- Историко-культурный стандарт,
- концентрическая структура,
- линейная структура,
- методика,
- проблема,
- системно-деятельностный подход,
- структура,
- структура исторического образования,
- технология обучения,
- Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС).

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Вопросы и задания

1. Назовите основные этапы процесса реформирования системы школьного образования. Как повлияли общие изменения на историческое образование?

2. Назовите проблемы исторического образования и методики обучения истории, которые были решены в начале 2000-х гг., а какие требуют решения на современном этапе.

3. В теоретическом блоке (см. таблицу из пособия «Историческое образование в современной России») представлено два варианта концентрической структуры исторического образования. Какой из вариантов был реализован?

4. Какие исторические курсы изучаются в первом и втором концентрах? Назовите особенности изучения истории во втором концентре.

5. *Сравните линейную и концентрическую структуру исторического образования. Определите достоинства и недостатки каждой из них. Составьте сравнительную таблицу.

Сравнение линейной и концентрической структуры исторического образования.

	Линейная	**Концентрическая**
Достоинства		
Недостатки		

Примите участие в обсуждении подготовленной вами таблицы на занятии, исправьте и дополните ее содержание.

8. В чем сущность системно-деятельностного подхода в образовании?

9. Какие изменения в методике обучения истории связаны с внедрением системно-деятельностного подхода?

10. Назовите проблемы реализации системно-деятельностного подхода в современном образовании.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Контрольный блок

1. Терминологический диктант по теме «Школьное исторического образование в 1990-е – начале 2000-х гг.».

2. Выполненное задание № 5.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Литература

1. Алексашкина, Л. Н. Эволюция образовательных стандартов и школьные курсы истории (1990–2010-е гг.) / Л. Н. Алексашкина // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2016. – № 4. – С. 20–32.

2. Ворожейкина, Н. И. Школьные программы по истории (1989–2012): тенденции развития / Н. И. Ворожейкина // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2016. – № 5. – С. 51–58.

3. Вяземский, Е. Е. Об актуальных проблемах историко-обществоведческого образования в общеобразовательной школе и реализации концепций учебных предметов «История» и «Обществознание» / Е. Е. Вяземский, А. А. Сорокин // Преподавание истории в школе. – 2018. – № 10. – С. 3–9.

4. Вяземский, Е. Е. Тенденции и перспективы развития системы исторического образования в России в контексте мирового опыта / Е. Е. Вяземский // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2013. – № 2. – С. 35–44.

5. Вяземский, Е. Е. Стратегические приоритеты, ключевые проблемы и ведущие тенденции развития школьного исторического образования в современной России / Е. Е. Вяземский // Преподавание истории в школе. – 2019. – № 4. – С. 3–13.

6. Вяземский, Е. Е. Тенденции развития общего исторического образования и подготовка учителя российской школы / Е. Е. Вяземский // Преподавание истории в школе. – 2016. – № 2. – С. 3–9.

7. Вяземский, Е. Е., Стрелова, О. Ю. Методика преподавания истории в школе : практическое пособие для учителей / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – С. 45–54, 149–165.

8. Вяземский, Е. Е., Стрелова, О. Ю. Теория и методика преподавания истории : учебник для студентов вузов / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – С. 22–57.

9. Головеева, Л. Ю. Проблемы школьного исторического образования на современном этапе и пути их решения / Л. Ю. Головеева // Проблемы социально-гуманитарного образования на современном этапе модернизации российской школы : материалы всероссийской научно-практической конференции, 8–9 ноября 2007 г. / под ред. Л. Ю. Головеевой, И. И. Макаровой, С. В. Хомутцова. – Барнаул, 2007. – С. 85–91.

10. Горфина, М. Н. Воспитание гражданской идентичности школьников при изучении истории / М. Н. Горфина // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2014. – № 4. – С. 46–52.

11. Данилов, А. А. Школьное историческое образование в России в начале XXI века / А. А. Данилов // Преподавание истории в школе. – 2007. – № 6. – С. 8–15.

12. Живокоренцева, Т. В. Вариативность образования: проблемное поле современных интерпретаций / Т. В. Живокоренцева // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2012. – № 4 (21). – С. 187–193.

13. Иоффе, А. Н. Спорные вопросы в преподавании общественных дисциплин / А. Н. Иоффе // Преподавание истории в школе. – 2018. – № 7. – С. 34–37.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

14. Историческое образование в современной России : справочно-методическое пособие для учителей / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова, И. И. Ионов [и др.]. – Москва : Русское слово, 1997. – С. 5–49.

15. Калачев, И. Г. Школьное историческое образование в современной России : некоторые теоретические проблемы / И. Г. Калачев // Преподавание истории в школе. – 2007. – № 6. – С. 16–24.

16. Карачевцев, И. А. Чему учит история? О значении историко-антропологического подхода к преподаванию истории России в школе / И. А. Карачевцев // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2014. – № 3. – С. 33–35.

17. Кацва, Л. А. Преподавание истории в современной российской средней школе. Размышления консерватора / Л. А. Кацва // Преподавание истории в школе. – 2007. – № 6. – С. 31–36.

18. Короткова, М. В., Студеникин, М. Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях : практическое пособие для учителей / М. В. Короткова, М. Т. Студеникин. – Москва : ВЛАДОС, 1999. – С. 34–42.

19. Короткова, М. В. Новый образ методики преподавания истории в условиях информационных и визуальных вызовов XXI века / М. В. Короткова // Преподавание истории в школе. – 2018. – № 1. – С. 9–12.

20. Крючкова, Е. А. Гражданская идентичность и обучение истории / Е. А. Крючкова // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2015. – № 1. – С. 39–47.

21. Крючкова, Е. А. Дидактический потенциал школьного предмета «история» как средство формирования российской гражданской идентичности старшеклассников / Е. А. Крючкова // Преподавание истории в школе. – 2016. – № 5. – С. 59–64.

22. Лабезникова, А. Ю., Рутковская, Е. Л. Образовательные стандарты начала 2000-х гг .: от чего и к чему переходит школа / А. Ю. Лабезникова, Е. Л. Рутковская // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2014. – № 6. – С. 28–37.

23. Лазебникова, А. Ю., Королькова, Е. С. Поиски форм стандартизации содержания образования в 1990-е гг. / А. Ю. Лазебникова, Е. С. Королькова // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2014. – № 5. – С. 14–20.

24. Лукутин, А. В. Знал ли Пушкин Достоевского... / А. В. Лукутин // Преподавание истории в школе. – 2007. – № 6. – С. 25–30.

25. Методика обучения истории : учебник для студентов учреждений высшего образования / В. В. Барабанов, Н. Н. Лазукова, Э. В. Ванина [и др.] ; под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. – Москва : Академия, 2016. – С. 46–47.

26. Нефедова, О. В. «Линейка» или «концентр» как структура содержания школьного исторического образования : размышления о конференции // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2015. – № 1. – С. 56–59.

27. Никулина, Н. Ю. Методика преподавания истории в средней школе : учебное пособие / Калининградский университет. – Калининград, 2000. – С. 15–25.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

28. Осмоловская, И. М. Тенденции развития российского образования / И. М. Осмоловская // Преподавание истории в школе. – 2016. – № 2. – С. 15–19.

29. Примерные программы по учебным предметам. История. 5–9 классы. – Москва : Просвещение, 2011. – 94 с.

30. Семенов, В. В. «Линейка» и «концентры». К истории и проблематике вопроса / В. В. Семенов // Преподавание истории в школе. – 2013. – № 10. – С. 98–51.

31. Соколов, А. Б. Историческое образование как фактор формирования гражданственности : вызовы современного развития / А. Б Соколов // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2015. – № 8. – С. 19–25.

32. Соколов, А. Б. Национальная идентичность как фактор исторического образования / А. Б Соколов // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2018. – № 2. – С. 17–26.

33. Стрелова, О. Ю. Год российской истории и историческое образование / О. Ю. Стрелова, Е. Е. Вяземский // Преподавание истории в школе. – 2012. – № 3. – С. 44–53.

34. Стрелова, О. Ю. Проблемы обновления содержания общего исторического и обществоведческого образования / О. Ю. Стрелова, Е. Е. Вяземский // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2019. – № 2. – С. 3–7.

35. Стрелова, О. Ю., Вяземский, Е. Е. Учитель истории, «Стандарты второго поколения» и рабочие программы / О. Ю. Стрелова, Е. Е. Вяземский // Преподавание истории и обществознания в школе – 2013. – № 6. – С. 22–30.

36. Студеникин, М. Т. Методика преподавания истории в школе : учебник для студентов вузов / М. Т. Студеникин. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – С. 35–40.

37. Шевченко, Н. И. Стандартизация исторического образования / Н. И. Шевченко // Преподавание истории в школе. – 2016. – № 4. – С. 41–46.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Практическое занятие 4. Нормативная база исторического образования

План

Теоретический блок

Термины

Вопросы и задания

Контрольный блок

Литература

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

План

1. Структура и компоненты ФГОС.

2. Требования к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования.

3. Общая характеристика примерных образовательных программ и рабочих программ по истории.

4. Историко-культурный стандарт (ИКС) как основа формирования содержания исторического образования школьников.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Теоретический блок

1. «Статья 11. Федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования. Образовательные стандарты

1. Федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования обеспечивают:

1) единство образовательного пространства Российской Федерации;

2) преемственность основных образовательных программ;

3) вариативность содержания образовательных программ соответствующего уровня образования, возможность формирования образовательных программ различных уровня сложности и направленности с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся;

4) государственные гарантии уровня и качества образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации основных образовательных программ и результатам их освоения.

5. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования разрабатываются по уровням образования.

Статья 12. Образовательные программы

1. Образовательные программы определяют содержание образования. Содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями. Содержание профессионального образования и профессионального обучения должно обеспечивать получение квалификации.

7. Организации, осуществляющие образовательную деятельность..., разрабатывают образовательные программы в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами и с учетом соответствующих примерных основных образовательных программ.

9. Примерные основные образовательные программы разрабатываются с учетом их уровня и направленности на основе федеральных государственных образовательных стандартов.

Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) «Об образовании в Российской Федерации».
URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 02.12.2020).

2. I. Общие положения

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (далее – Стандарт) представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы основного общего образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Стандарт включает в себя требования:

- к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования;

- к структуре основной образовательной программы основного общего образования, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объему, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса;

- к условиям реализации основной образовательной программы основного общего образования, в том числе к кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям.

Требования к результатам, структуре и условиям освоения основной образовательной программы основного общего образования учитывают возрастные и индивидуальные особенности обучающихся на ступени основного общего образования, включая образовательные потребности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, а также значимость ступени общего образования для дальнейшего развития обучающихся.

2. Стандарт является основой для разработки системы объективной оценки уровня образования обучающихся на ступени основного общего образования.

3. Стандарт разработан с учетом региональных, национальных и этнокультурных потребностей народов Российской Федерации.

4. Стандарт направлен на обеспечение:

- формирования российской гражданской идентичности обучающихся;

- единства образовательного пространства Российской Федерации;

- сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, реализации права на изучение родного языка, возможности получения основного общего образования на родном языке, овладения духовными ценностями и культурой многонационального народа России;

- доступности получения качественного основного общего образования;

- преемственности основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, профессионального образования;

- духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся и сохранения их здоровья;

- развития государственно-общественного управления в образовании;

- формирования содержательно-критериальной основы оценки результатов освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования, деятельности педагогических работников, образовательных учреждений, функционирования системы образования в целом;

- условий создания социальной ситуации развития обучающихся, обеспечивающей их социальную самоидентификацию посредством личностно значимой деятельности.

5. В основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход, который обеспечивает:

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

- формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию;

- проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования;

- активную учебно-познавательную деятельность обучающихся;

- построение образовательного процесса с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся.

6. Стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника («портрет выпускника основной школы»):

- любящий свой край и свое Отечество, знающий русский и родной язык, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции;

- осознающий и принимающий ценности человеческой жизни, семьи, гражданского общества, многонационального российского народа, человечества;

- активно и заинтересованно познающий мир, осознающий ценность труда, науки и творчества;

- умеющий учиться, осознающий важность образования и самообразования для жизни и деятельности, способный применять полученные знания на практике;

- социально активный, уважающий закон и правопорядок, соизмеряющий свои поступки с нравственными ценностями, осознающий свои обязанности перед семьей, обществом, Отечеством;

- уважающий других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов;

- осознанно выполняющий правила здорового и экологически целесообразного образа жизни, безопасного для человека и окружающей его среды;

- ориентирующийся в мире профессий, понимающий значение профессиональной деятельности для человека в интересах устойчивого развития общества и природы.

7. Стандарт должен быть положен в основу деятельности:

- работников образования, разрабатывающих основные образовательные программы основного общего образования с учетом особенностей развития региона Российской Федерации, образовательного учреждения, запросов участников образовательного процесса;

- руководителей образовательных учреждений, их заместителей, отвечающих в пределах своей компетенции за качество реализации основной образовательной программы основного общего образования;

- сотрудников организаций, осуществляющих оценку качества образования, в том числе общественных организаций, объединений и профессиональных сообществ, осуществляющих общественную экспертизу качества образования в образовательных учреждениях;

- разработчиков примерных основных образовательных программ основного общего образования;

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

• сотрудников учреждений основного и дополнительного профессионального педагогического образования, методических структур в системе общего образования;

• авторов (разработчиков) учебной литературы, материальной и информационной среды, архитектурной среды для основного общего образования;

• руководителей и специалистов государственных органов исполнительной власти и органов местного самоуправления, обеспечивающих и контролирующих финансирование образовательных учреждений общего образования;

• руководителей и специалистов государственных органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих управление в сфере образования, контроль и надзор за соблюдением законодательства в области общего образования;

• руководителей и специалистов государственных органов исполнительной власти, обеспечивающих разработку порядка и контрольно-измерительных материалов итоговой аттестации выпускников основной школы;

• руководителей и специалистов государственных органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих разработку положений об аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений.

II. Требования к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования

8. Стандарт устанавливает требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования:

личностным, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме;

метапредметным, включающим освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории;

предметным, включающим освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях, формирование научного типа мышления, научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS_OO.pdf (дата обращения: 02.12.2020).

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

3. Примерная основная образовательная программа основного общего образования

Содержание

1. **Целевой раздел примерной основной образовательной программы основного общего образования**

1.1. Пояснительная записка

1.1.1. Цели и задачи реализации основной образовательной программы основного общего образования

1.1.2. Принципы и подходы к формированию образовательной программы основного общего образования

1.2. Планируемые результаты освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования

1.2.1. Общие положения

1.2.2. Структура планируемых результатов

1.2.3. Личностные результаты освоения ООП

1.2.4. Метапредметные результаты освоения ООП

1.2.5. Предметные результаты

1.2.5.1. Русский язык

1.2.5.2. Литература

1.2.5.3. Иностранный язык (на примере английского языка)

1.2.5.4. Второй иностранный язык (на примере английского языка)

1.2.5.5. История России. Всеобщая история

1.2.5.6. Обществознание.

1.3. Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования

2. **Содержательный раздел примерной основной образовательной программы основного общего образования**

2.1. Программа развития универсальных учебных действий, включающая формирование компетенций обучающихся в области использования информационно-коммуникационных технологий, учебно-исследовательской и проектной деятельности

2.2. Примерные программы учебных предметов, курсов

2.2.1. Общие положения

2.2.2. Основное содержание учебных предметов на уровне основного общего образования

2.2.2.1. Русский язык

2.2.2.2. Литература

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

2.2.2.3. Иностранный язык

2.2.2.4. Второй иностранный язык (на примере английского языка)

2.2.2.5. История России. Всеобщая история

2.2.2.6. Обществознание.

2.3. Программа воспитания и социализации обучающихся

2.4. Программа коррекционной работы

3. **Организационный раздел примерной основной образовательной программы основного общего образования**

3.1. Примерный учебный план основного общего образования

3.1.1. Примерный календарный учебный график

3.1.2. Примерный план внеурочной деятельности

3.2. Система условий реализации основной образовательной программы

3.2.1. Описание кадровых условий реализации основной образовательной программы основного общего образования

3.2.2. Психолого-педагогические условия реализации основной образовательной программы основного общего образования

3.2.3. Финансово-экономические условия реализации образовательной программы основного общего образования

3.2.4. Материально-технические условия реализации основной образовательной программы

3.2.5. Информационно-методические условия реализации основной образовательной программы основного общего образования

3.2.6. Механизмы достижения целевых ориентиров в системе условий

3.2.7. Сетевой график (дорожная карта) по формированию необходимой системы условий

1. **Целевой раздел примерной основной образовательной программы основного общего образования**

1.1. **Пояснительная записка**

1.1.1. **Цели и задачи реализации основной образовательной программы основного общего образования**

Целями реализации основной образовательной программы основного общего образования являются:

- достижение выпускниками планируемых результатов: знаний, умений, навыков, компетенций и компетентностей, определяемых личностными, семейными, общественными, государственными потребностями и возможностями обучающегося среднего школьного возраста, индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья;

- становление и развитие личности обучающегося в ее самобытности, уникальности, неповторимости ...

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

• Планируемые результаты опираются на ведущие целевые установки, отражающие основной, сущностный вклад каждой изучаемой программы в развитие личности обучающихся, их способностей.

В структуре планируемых результатов выделяется следующие группы:

1. Личностные результаты освоения основной образовательной программы представлены в соответствии с группой личностных результатов и раскрывают, и детализируют основные направленности этих результатов. Оценка достижения этой группы планируемых результатов ведется в ходе процедур, допускающих предоставление и использование исключительно неперсонифицированной информации.

2. Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы представлены в соответствии с подгруппами универсальных учебных действий, раскрывают и детализируют основные направленности метапредметных результатов.

3. Предметные результаты освоения основной образовательной программы представлены в соответствии с группами результатов учебных предметов, раскрывают и детализируют их.

2. **Содержательный раздел примерной основной образовательной программы основного общего образования**

В данном разделе Примерной основной образовательной программы основного общего образования приводится основное содержание курсов по всем обязательным предметам на уровне основного общего образования (за исключением родного языка и литературного чтения на родном языке), которое должно быть в полном объеме отражено в соответствующих разделах рабочих программ учебных предметов. Остальные разделы примерных программ учебных предметов формируются с учетом региональных, национальных и этнокультурных особенностей, состава класса, а также выбранного комплекта учебников ...

3. **Организационный раздел примерной основной образовательной программы основного общего образования**

Примерный учебный план образовательных организаций, реализующих образовательную программу основного общего образования (далее примерный учебный план), определяет общие рамки отбора учебного материала, формирования перечня результатов образования и организации образовательной деятельности.

Примерный учебный план:

• фиксирует максимальный объем учебной нагрузки обучающихся;

• определяет (регламентирует) перечень учебных предметов, курсов и время, отводимое на их освоение и организацию;

• распределяет учебные предметы, курсы по классам и учебным годам.

…Примерный учебный план состоит из двух частей: обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений.

Обязательная часть примерного учебного плана определяет состав учебных предметов обязательных предметных областей для всех имеющих по данной программе государственную аккредитацию образовательных организаций, реализующих образовательную программу основного общего образования, и учебное время, отводимое на их изучение по классам (годам) обучения. Допускаются

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

интегрированные учебные предметы (курсы) как в рамках одной предметной области в целом, так и на определенном этапе обучения.

Часть примерного учебного плана, формируемая участниками образовательных отношений, определяет время, отводимое на изучение содержания образования, обеспечивающего реализацию интересов и потребностей обучающихся, их родителей (законных представителей), педагогического коллектива образовательной организации.

Время, отводимое на данную часть примерного учебного плана, может быть использовано на:

• увеличение учебных часов, предусмотренных на изучение отдельных учебных предметов обязательной части;

• введение специально разработанных учебных курсов, обеспечивающих интересы и потребности участников образовательных отношений, в том числе этнокультурные;

• другие виды учебной, воспитательной, спортивной и иной деятельности обучающихся.

В интересах детей с участием обучающихся и их семей могут разрабатываться индивидуальные учебные планы, в рамках которых формируется индивидуальная траектория развития обучающегося (содержание учебных предметов, курсов, модулей, темп и формы образования). Реализация индивидуальных учебных планов, программ сопровождается тьюторской поддержкой.

Для основного общего образования представлены пять вариантов примерного недельного учебного плана:

• варианты 1, 2, 3 – для общеобразовательных организаций, в которых обучение ведется на русском языке с учетом минимального и максимального числа часов (1 и 2 варианты), а также с учетом изучения второго иностранного языка (3 вариант);

• вариант 4 – для общеобразовательных организаций, в которых обучение ведется на русском языке, но наряду с ним изучается один из языков народов Российской Федерации;

• вариант 5 – для общеобразовательных организаций, в которых обучение ведется на родном (нерусском) языке из числа языков народов Российской Федерации.

…При проведении занятий по родному (нерусскому) языку из числа языков народов Российской Федерации в общеобразовательных организациях, где наряду с русским языком изучается родной (нерусский) язык (V–IX кл.), по иностранному языку и второму иностранному языку (V–IX кл.), технологии (V–IX кл.), информатике, а также по физике и химии (во время проведения практических занятий) осуществляется деление классов на две группы с учетом норм по предельно допустимой наполняемости групп.

Каждая общеобразовательная организация самостоятельно определяет режим работы (5-дневная или 6-дневная учебная неделя) с учетом законодательства Российской Федерации. При 5-дневной учебной неделе количество часов на физическую культуру составляет 2, третий час может быть реализован образовательной организацией за счет часов из части, формируемой участниками образовательных отношений и/или за счет посещения учащимися спортивных секций.

Продолжительность учебного года основного общего образования составляет 34–35 недель. Количество учебных занятий за 5 лет не может составлять менее 5 267 часов и более 6 020 часов. Максимальное число часов в неделю в V, VI и VII классах при 34 учебных неделях составляет 28, 29 и 31 час соответственно. Максимальное число часов в неделю в VIII и IX классе при 34 учебных неделях

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

составляет 32 и 33 часа соответственно. Максимальное число часов в V, VI, VII, VIII и IX классах при 35 учебных неделях составляет соответственно32, 33, 35, 36 и 36 часов соответственно.

Продолжительность каникул в течение учебного года составляет не менее 30 календарных дней, летом – не менее 8 недель.

Продолжительность урока в основной школе составляет 40–45 минут.

Вариант № 2

Примерный недельный учебный план основного общего образования (максимальный в расчете на 6 020 часов за весь уровень образования)

Предметные области	Учебные предметы	Количество часов в неделю по классам					
		V	VI	VII	VIII	IX	Всего
	Обязательная часть						
Филология	Русский язык	5	6	4	3	3	21
	Литература	3	3	2	2	3	13
	Иностранный язык	3	3	3	3	3	15
Математика и информатика	Математика	5	5				10
	Алгебра			3	3	3	9
	Геометрия			2	2	2	6
	Информатика			1	1	1	3
Общественно-научные предметы	История России. Всеобщая история	2	2	2	2	3	11
	Обществознание		1	1	1	1	4
	География	1	1	2	2	2	8
Естественно-научные предметы	Физика			2	2	3	7
	Химия				2	2	4
	Биология	1	1	1	2	2	7
Искусство	Музыка	1	1	1	1		4
	Изобразительное искусство	1	1	1	1		4
Технология	Технология	2	2	2	1		7
Физическая культура и Основы безопасности жизнедеятельности	Основы безопасности жизнедеятельности				1	1	2
	Физическая культура	3	3	3	3	3	15
Итого		27	29	30	32	32	150
Часть, формируемая участниками образовательных отношений		5	4	5	4	4	22
Максимально допустимая недельная нагрузка		32	33	35	36	36	172

Примерный недельный учебный план является ориентиром при разработке учебного плана образовательной организации, в котором отражаются и конкретизируются основные показатели учебного плана:

- состав учебных предметов;

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

- недельное распределение учебного времени, отводимого на освоение содержания образования по классам и учебным предметам;

- максимально допустимая недельная нагрузка обучающихся и максимальная нагрузка с учетом деления классов на группы;

- план комплектования классов.

Примерная основная образовательная программа основного общего образования / Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию 8 апреля 2015 г. № 1/15 // Реестр примерных основных общеобразовательных программ. URL: http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnayaobrazovatelnaya-programma-osnovnogo-obshhego-obrazovaniya-3/ (дата обращения: 02.12.2020)

4**. Рабочая программа по истории основного общего образования по истории издательства «Просвещение»**

Содержание

Пояснительная записка

Планируемые образовательные результаты изучения содержания курса

VI класс

VII класс

VIII класс

IX класс

Рабочая программа курса «История России». 6–9 классы

VI класс

VII класс

VIII класс

IX класс

Основные события и даты

Основные понятия и термины

Основные источники

Основные исторические персоналии

Тематическое планирование курса «История России».

VI–IX классы

VI класс

VII класс

VII класс

IX класс

Цели, задачи и планируемые результаты исторического образования на различных ступенях обучения

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Основная школа (V–IX классы):

• формирование основ гражданской, этнонациональной, социальной, культурной самоидентификации личности обучающегося, осмысление им опыта российской истории как части мировой истории, усвоение базовых национальных ценностей современного российского общества: гуманистических и демократических ценностей, идей мира и взаимопонимания между народами, людьми разных культур;

• овладение базовыми историческими знаниями, а также представлениями о закономерностях развития человеческого общества с древности до наших дней в социальной, экономической, политической, научной и культурной сферах, приобретение опыта историко-культурного, цивилизационного подходов к оценке социальных явлений, современных глобальных процессов;

• формирование умения применять исторические знания для осмысления сущности современных общественных явлений, жизни в современном поликультурном, полиэтническом и многоконфессиональном мире;

• воспитание уважения к историческому наследию народов России; восприятие традиций исторического диалога, сложившихся в поликультурном, полиэтническом и многоконфессиональном Российском государстве.

На основе принятия единой концепции исторического образования будут разработаны учебно-методические комплексы для каждой ступени школьного исторического образования ...

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА КУРСА

«ИСТОРИЯ РОССИИ». 6–9 КЛАССЫ

6 КЛАСС

ОТ ДРЕВНЕЙ РУСИ К РОССИЙСКОМУ ГОСУДАРСТВУ

(С ДРЕВНОСТИ ДО КОНЦА XV в.) (40 ч)

...Русь в середине XII – начале XIII в.

Эпоха политической раздробленности в Европе.

Причины, особенности и последствия политической раздробленности на Руси. Формирование системы земель – самостоятельных государств.

Изменения в политическом строе.

Эволюция общественного строя и права. Территория и население крупнейших русских земель. Рост и расцвет городов.

Консолидирующая роль православной церкви в условиях политической децентрализации.

Международные связи русских земель.

Развитие русской культуры: формирование региональных центров. Летописание и его центры. Даниил Заточник. «Слово о полку Игореве».

ОСНОВНЫЕ СОБЫТИЯ И ДАТЫ

6 КЛАСС

...XII в. – Русская Правда («пространная редакция»)

1147 г. – первое упоминание Москвы в летописях

1185 г. – поход Игоря Святославича на половцев

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

1223 г. – битва на реке Калке

ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ И ТЕРМИНЫ

6 КЛАСС

Присваивающее и производящее хозяйство. Славяне. Балты. Финно-угры. Русь. Подсечно-огневая система земледелия. Город. Село. Дань, полюдье, гривна. Князь, вече, посадник. Дружина. Купцы. Вотчина. Поместье. Крестьяне. Люди, смерды, закупы, холопы.

Традиционные верования, христианство, православие, ислам, иудаизм. Монастырь. Митрополит. Автокефалия (церковная). Десятина.

Крестово-купольный храм. Базилика. Граффити. Плинфа. Фреска. Мозаика. Летопись. Жития. Берестяные грамоты. Былины.

Орда. Курултай, баскак, ярлык. Десятник. Военные монашеские ордена. Крестоносцы.

Централизация. Кормление. Царь. Герб.

ОСНОВНЫЕ ИСТОЧНИКИ

6 КЛАСС

Договоры Руси с Византией. Русская Правда. «Повесть временных лет». «Поучение Владимира Мономаха». Новгородская первая летопись. «Слово о полку Игореве». Галицко-Волынская летопись. «Житие Александра Невского». «Житие Михаила Ярославича Тверского». «Задонщина». Летописные повести о Куликовской битве. «Житие Сергия Радонежского». Новгородская псалтырь. Берестяные грамоты. Княжеские духовные и договорные грамоты. Псковская судная грамота. Судебник 1497 г.

ОСНОВНЫЕ ИСТОРИЧЕСКИЕ ПЕРСОНАЛИИ

6 КЛАСС

Государственные и военные деятели: Александр Невский, Андрей Боголюбский, Аскольд и Дир, Батый (Бату), Василий I, Василий I Темный, Витовт, Владимир Мономах, Владимир Святой, Всеволод Большое Гнездо, Гедимин, Даниил Галицкий, Даниил Московский, Дмитрий Донской, Иван Калита, Иван III, Игорь, Игорь Святославич, Мамай, Михаил Ярославич Тверской, Олег, Ольга, Ольгерд, Рюрик, Святополк Окаянный, Святослав Игоревич, Софья (Зоя) Палеолог, Софья Витовтовна, Тимур, Тохтамыш, Узбек, Чингисхан, Юрий Данилович, Юрий Долгорукий, Ягайло, Ярослав Мудрый.

Общественные и религиозные деятели, деятели культуры, науки и образования: митрополит Алексий, Борис и Глеб, Даниил Заточник, Дионисий, Епифаний Премудрый, митрополит Иларион, митрополит Иона, Кирилл и Мефодий, Нестор, Афанасий Никитин, Пахомий Серб, митрополит Петр, Андрей Рублев, Сергий Радонежский, Стефан Пермский, Феофан Грек, Аристотель Фиораванти.

ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ КУРСА

«ИСТОРИЯ РОССИИ». 6–9 КЛАССЫ

Тема III. Русь в середине XII – начале XIII в. (5 ч)		
Урок 18. Политическая раздробленность в Европе и на Руси	1 ч	§ 12
Урок 19. Владимиро-Суздальское княжество	1 ч	§ 13
Урок 20. Новгородская республика	1 ч	§ 14
Урок 21. Южные и юго-западные русские княжества	1 ч	Материал для самостоятельной работы и проектной деятельности учащихся

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Урок 22. Повторительно-обобщающий урок по теме III	1 ч	—

Рабочая программа и тематическое планирование курса «История России». 6–9 классы (основная школа) / А. А. Данилов и др. М., 2016. URL: https://catalog.prosv.ru/item/22001 (дата обращения: 02.12.2020)

5**. Концепция нового учебно-методического комплекса по Отечественной истории**

Оглавление

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Основные положения

История россии в системе курсов истории: образовательный и воспитательный потенциал

Многоуровневое представление истории

Многоаспектный (многофакторный) характер истории

Человек в истории

Историко-культурологический подход: пространство диалога

Общие рекомендации к подготовке новых учебно-методических комплексов по отечественной истории

Учебно-методический комплекс по истории россии: информационное пространство и познавательная модель

Ступени изучения отечественной истории в общеобразовательной школе

Историко-культурный стандарт

Раздел I. От древней руси к российскому государству

Раздел II. Россия в XVI – XVII веках: от великого княжества к царству

Раздел III. Россия в конце XVII – XVIII веках: от царства к империи

Раздел IV. Российская империя в XIX – начале XX вв.

Раздел V. Россия в годы «великих потрясений». 1914–1921 гг.

Раздел VI. Советский союз в 1920–1930-е гг.

Раздел VII. Великая отечественная война. 1941–1945 гг.

Раздел VIII. Апогей и кризис советской системы. 1945–1991 гг.

Раздел IX. Российская федерация в 1991–2012 гг.

Примерный перечень «трудных вопросов истории России»

3. ...Историко-культурный стандарт представляет собой научную основу содержания школьного исторического образования и может быть применим как к базовому, так и к профильному – углубленному уровню изучения истории и гуманитарных дисциплин. В связи с этим каждый раздел Стандарта снабжен перечнем основных исторических источников. Историко-культурный стандарт сопровождается списком «трудных вопросов истории», которые вызывают острые дискуссии в обществе и для многих учителей – объективные сложности в преподавании.

РАЗДЕЛ I. ОТ ДРЕВНЕЙ РУСИ К РОССИЙСКОМУ ГОСУДАРСТВУ

В ходе расселения славян по Восточноевропейской равнине в VI–VIII вв., являвшего собой завершающий этап так называемого Великого переселения народов – грандиозного миграционного

движения, охватившего в I тыс. н. э. Евразийский континент, сложилась восточная ветвь славянства. В Восточной Европе сформировалось более десятка крупных славянских догосударственных общностей, в каждой из которых были собственные князья. В течение IX–X столетий все восточные славяне, а также ряд финноязычных и балтских народов, обитавших на Восточноевропейской равнине, были объединены под единой княжеской властью, под главенством одной династии (Рюриковичей). Сложилось государство, получившее название Русь или «Русская земля», со столицей в Киеве (Киевская Русь). В конце X в. на Руси было принято христианство в его восточном, православном варианте, что предопределило путь культурного развития страны и оказало огромное влияние на картину мира и систему представлений человека того времени. Формирование государства и принятие христианства являлись составными частями процессов политогенеза и христианизации, охвативших в конце I тыс. н. э. большую часть Евразийского континента.

Период с конца X по начало XII столетия – время существования относительно единого Древнерусского государства. Оно было одним из самых крупных в Европе и играло видную роль в международных отношениях. Ведущую роль в общественных отношениях играли князья и окружавшая их военно-служилая знать (*дружина*). Верховная власть принадлежала княжескому роду Рюриковичей, между членами которого распределялись княжеские *столы* (престолы) в составных частях, территориально-административных единицах государства – *волостях*. В ряде крупных городских центров значительное влияние на решение важных политических вопросов начинает оказывать городское собрание – *вече*.

Социально-экономический и общественно-политический строй Древнерусского государства, хотя и имел целый ряд специфических черт, тем не менее, во многом был схож со строем соседних европейских государств: Польши, Чехии, Венгрии. Прежде всего, это касается господствующей роли князя и служившей ему знати, системы централизованной эксплуатации зависимого населения, относительно позднего развития крупной частной земельной собственности.

В XII в. государство Русь распадается на ряд фактически самостоятельных государственных образований – *земель*, в большинстве из них правили представители разросшегося рода Рюриковичей. Несмотря на фактическую суверенность земель, продолжало существовать представление о единстве Руси, о Киеве как общерусской столице, о главенстве киевского князя («князя всея Руси») над всеми Рюриковичами. Единой оставалась и русская церковная организация во главе с митрополитом всея Руси. В каждой земле формируются собственные культурные центры, возникают оригинальные памятники литературы и искусства. Особая форма политического строя сложилась в крупнейшей земле – Новгородской. Там высшим органом власти постепенно становилось городское собрание – *вече*, которое могло приглашать и лишать новгородского стола князей и избирало важнейших должностных лиц.

Период с середины XIII по XV столетие – время кардинальных перемен в судьбе Руси. Удар, нанесенный по русским землям монгольскими завоевателями в середине XIII в., серьезно изменил их развитие, в первую очередь политическое.

Русские земли оказались политически и экономически ослабленными и попали в зависимость от иноземной власти. Сильнейшим государством Восточной Европы и северо-западной части Азии стала теперь Орда. В этих условиях перестало существовать формальное единство русских земель во главе с Киевом. Западные и южные русские земли в течение второй половины XIII – начала XV в. вошли в состав иноэтничных по происхождению государственных образований – Великого княжества Литовского и Польского королевства.

В Северо-Восточной Руси после установления зависимости от Орды начался процесс объединения русских земель. Постепенно его центром стало возникшее во второй половине XIII в. Московское княжество, чьи князья к концу XIV столетия после длительной борьбы закрепили за собой великое княжение Владимирское – главное в Северо-Восточной Руси, а с ним – право именоваться «великими

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

князьями всея Руси». В Новгороде и Пскове сложился республиканский строй, имевший черты сходства с западноевропейскими городскими коммунами.

В XV столетии политическая карта Восточной Европы выглядела совсем иначе, чем до монгольского нашествия. Вместо более десятка земель на ней доминировали два крупных государства – Великое княжество Литовское (включившее в себя значительную часть русских, восточнославянских территорий)

Великое княжество Московское. Они вели между собой борьбу за первенство в условиях постепенного ослабления и последующего распада Орды. Единое Русское (Российское) государство, складывавшееся на основе Великого княжества Московского, к концу XV в. освободилось от ордынской зависимости, стало крупнейшим в Европе по размерам территории и включилось в европейскую систему международных отношений.

Введение

Роль и место России в мировой истории. Проблемы периодизации российской истории. Источники по истории России. Основные этапы развития исторической мысли в России.

Народы и государства на территории нашей страны в древности

Заселение территории нашей страны человеком. Каменный век. Особенности перехода от присваивающего хозяйства к производящему на территории Северной Евразии. Ареалы древнейшего земледелия и скотоводства. Появление металлических орудий и их влияние на первобытное общество. Центры древнейшей металлургии в Северной Евразии. Кочевые общества евразийских степей в эпоху бронзы и раннем железном веке. Степь и ее роль в распространении культурных взаимовлияний.

Народы, проживавшие на этой территории до середины I тысячелетия до н.э. Античные города-государства Северного Причерноморья. Боспорское царство. Скифское царство. Дербент.

Восточная Европа в середине I тыс. н. э.

Великое переселение народов. Миграция готов. Нашествие гуннов. Вопрос о славянской прародине и происхождении славян. Расселение славян, их разделение на три ветви – восточных, западных и южных. Славянские общности Восточной Европы. Их соседи – балты и финно-угры. Хозяйство восточных славян, их общественный строй и политическая организация. Возникновение княжеской власти. Традиционные верования. Страны и народы Восточной Европы, Сибири и Дальнего Востока. Тюркский каганат. Хазарский каганат. Волжская Булгария.

Образование государства Русь

Исторические условия складывания русской государственности: природно-климатический фактор и политические процессы в Европе в конце I тыс. н. э. Формирование новой политической и этнической карты континента.

Государства Центральной и Западной Европы. Первые известия о *руси.* Проблема образования Древнерусского государства. Начало династии Рюриковичей.

Формирование территории государства Русь. Дань и полюдье. Первые русские князья. Отношения с Византийской империей, странами Центральной, Западной и Северной Европы, кочевниками европейских степей. Русь в международной торговле. Путь из варяг в греки. Волжский торговый путь.

Принятие христианства и его значение. Византийское наследие на Руси.

Русь в конце X – начале XII в.

Территория и население государства *Русь / Русская земля*. Крупнейшие города Руси. Новгород как центр освоения Севера Восточной Европы, колонизация Русской равнины. Территориально-политическая структура Руси: *волости*. Органы власти: князь, посадник, тысяцкий, вече.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Внутриполитическое развитие. Борьба за власть между сыновьями Владимира Святого. Ярослав Мудрый. Русь при Ярославичах. Владимир Мономах. Русская церковь.

Общественный строй Руси: дискуссии в исторической науке. Князья, дружина. Духовенство. Городское население. Купцы. Категории рядового и зависимого населения. Древнерусское право: Русская Правда, церковные уставы.

Русь в социально-политическом контексте Евразии. Внешняя политика и международные связи: отношения с Византией, печенегами, половцами (Дешт-и-Кипчак), странами Центральной, Западной и Северной Европы.

Культурное пространство

Русь в культурном контексте Евразии. Картина мира средневекового человека. Повседневная жизнь, сельский и городской быт. Положение женщины. Дети и их воспитание. Календарь и хронология.

Древнерусская культура. Формирование единого культурного пространства. Кирилло-мефодиевская традиция на Руси. Письменность. Распространение грамотности, берестяные грамоты. «Новгородская псалтирь». «Остромирово Евангелие». Появление древнерусской литературы. «Слово о Законе и Благодати». Произведения летописного жанра. «Повесть временных лет». Первые русские жития. Произведения Владимира Мономаха. Иконопись. Искусство книги. Архитектура.

Начало храмового строительства: Десятинная церковь, София Киевская, София Новгородская. Материальная культура. Ремесло. Военное дело и оружие.

Русь в середине XII – начале XIII в.

Формирование системы *земель* – самостоятельных государств. Важнейшие земли, управляемые ветвями княжеского рода Рюриковичей: Черниговская, Смоленская, Галицкая, Волынская, Суздальская. Земли, имевшие особый статус: Киевская и Новгородская. Эволюция общественного строя и права. Внешняя политика русских земель в евразийском контексте.

Формирование региональных центров культуры: летописание и памятники литературы: Киево-Печерский патерик, моление Даниила Заточника, «Слово о полку Игореве». Белокаменные храмы Северо-Восточной Руси: Успенский собор во Владимире, церковь Покрова на Нерли, Георгиевский собор Юрьева-Польского.

Русские земли в середине XIII – XIV в.

Возникновение Монгольской империи. Завоевания Чингисхана и его потомков. Походы Батыя на Восточную Европу. Возникновение Золотой Орды. Судьбы русских земель после монгольского нашествия. Система зависимости русских земель от ордынских ханов (так называемое «ордынское иго»).

Южные и западные русские земли. Возникновение Литовского государства и включение в его состав части русских земель. Северо-западные земли: Новгородская и Псковская. Политический строй Новгорода и Пскова. Роль вече и князя. Новгород в системе балтийских связей.

Ордена крестоносцев и борьба с их экспансией на западных границах Руси. Александр Невский: его взаимоотношения с Ордой. Княжества Северо-Восточной Руси. Борьба за великое княжение Владимирское. Противостояние Твери и Москвы. Усиление Московского княжества. Дмитрий Донской. Куликовская битва. Закрепление первенствующего положения московских князей.

Перенос митрополичьей кафедры в Москву. Роль православной церкви в ордынский период русской истории. Сергий Радонежский. Расцвет раннемосковского искусства. Каменные соборы Кремля.

Народы и государства степной зоны Восточной Европы и Сибири в XIII–XV вв.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Золотая Орда: государственный строй, население, экономика, культура. Города и кочевые степи. Принятие ислама. Ослабление государства во второй половине XIV в., нашествие Тимура.

Распад Золотой Орды, образование татарских ханств. Казанское ханство. Сибирское ханство. Астраханское ханство. Ногайская Орда. Крымское ханство. Касимовское ханство. Народы Северного Кавказа. Итальянские фактории Причерноморья (Каффа, Тана, Солдайя и др) и их роль в системе торговых и политических связей Руси с Западом и Востоком.

Культурное пространство

Изменения в представлениях о картине мира в Евразии в связи с завершением монгольских завоеваний. Культурное взаимодействие цивилизаций. Межкультурные связи и коммуникации (взаимодействие и взаимовлияние русской культуры и культур народов Евразии). Летописание. Памятники Куликовского цикла. Жития. Епифаний Премудрый. Архитектура. Изобразительное искусство. Феофан Грек. Андрей Рублев.

Формирование единого Русского государства в XV в.

Борьба за русские земли между Литовским и Московским государствами. Объединение русских земель вокруг Москвы. Междоусобная война в Московском княжестве второй четверти XV в. Василий Темный. Новгород и Псков в XV в.: политический строй, отношения с Москвой, Ливонским орденом, Ганзой, Великим княжеством Литовским. Падение Византии и рост церковно-политической роли Москвы в православном мире. Теория «Москва – третий Рим». Иван III. Присоединение Новгорода и Твери. Ликвидация зависимости от Орды. Расширение международных связей Московского государства. Принятие общерусского Судебника. Формирование аппарата управления единого государства. Перемены в устройстве двора великого князя: новая государственная символика; царский титул и регалии; дворцовое и церковное строительство. Московский Кремль.

Культурное пространство

Изменения восприятия мира. Сакрализация великокняжеской власти. Флорентийская уния. Установление автокефалии русской церкви. Внутрицерковная борьба (иосифляне и нестяжатели, ереси). Развитие культуры единого Русского государства. Летописание: общерусское и региональное. Житийная литература. «Хожение за три моря» Афанасия Никитина. Архитектура. Изобразительное искусство. Повседневная жизнь горожан и сельских жителей в древнерусский и раннемосковский периоды.

Понятия и термины: Присваивающее и производящее хозяйство. Славяне. Балты. Финно-угры. Русь. Подсечно-огневая система земледелия. Город. Село. Дань, полюдье, гривна. Князь, вече, посадник. Дружина. Купцы. Вотчина. Поместье. Крестьяне. Люди, смерды, закупы, холопы. Традиционные верования, христианство, православие, ислам, иудаизм. Монастырь. Митрополит. Автокефалия (церковная). Десятина.

Граффити. Базилика. Крестово-купольный храм. Плинфа. Фреска. Мозаика. Летопись. Жития. Берестяные грамоты. Былины.

Орда. Курултай, баскак, ярлык. Десятник. Военные монашеские Ордена. Крестоносцы. Централизация. Кормление. Царь. Герб.

Персоналии:

Государственные и военные деятели: Александр Невский, Андрей Боголюбский, Аскольд и Дир, Батый (Бату), Василий I, Василий Темный, Витовт, Владимир Мономах, Владимир Святой, Всеволод Большое Гнездо, Гедимин, Даниил Галицкий, Даниил Московский, Дмитрий Донской, Иван Калита, Иван III, Игорь, Игорь Святославич, Мамай, Михаил Ярославич Тверской, Олег, Ольга, Ольгерд, Рюрик, Святополк Окаянный, Святослав Игоревич, София (Зоя) Палеолог, Софья Витовтовна, Тимур, Тохтамыш, Узбек, Чингисхан, Юрий Данилович, Юрий Долгорукий, Ягайло, Ярослав Мудрый.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Общественные и религиозные деятели, деятели культуры, науки и образования: митрополит Алексий, Борис и Глеб, Даниил Заточник, Дионисий, Епифаний Премудрый, митрополит Иларион, митрополит Иона, Кирилл и Мефодий, Нестор, Афанасий Никитин, Пахомий Серб, митрополит Петр, Андрей Рублев, Сергий Радонежский, Стефан Пермский, Феофан Грек, Аристотель Фиораванти.

Источники: Договоры Руси с Византией. Русская правда. Повесть временных лет. Поучение Владимира Мономаха. Новгородская первая летопись. Слово о полку Игореве. Галицко-Волынская летопись. Житие Александра Невского. Житие Михаила Ярославича Тверского. Задонщина. Летописные повести о Куликовской битве. Житие Сергия Радонежского. Новгородская псалтырь. Берестяные грамоты. Княжеские духовные и договорные грамоты. Псковская судная грамота. Судебник 1497 г.

События / даты:

860 – поход Руси на Константинополь

862 – «призвание» Рюрика

882 – захват Олегом Киева

907 – поход Олега на Константинополь

911 – договор Руси с Византией

941, 944 – походы Игоря на Константинополь, договоры Руси с Византией

964-972 – походы Святослава

978/980–1015 – княжение Владимира Святославича в Киеве

988 – крещение Руси

1016–1018 и 1019–1054 – княжение Ярослава Мудрого

XI в. – Правда Русская (Краткая редакция)

1097 – Любечский съезд

1113–1125 – княжение в Киеве Владимира Мономаха

1125–1132 – княжение в Киеве Мстислава Великого

Начало XII в. – «Повесть временных лет»

XII в. – Правда Русская (Пространная редакция)

1147 – первое упоминание Москвы в летописях

1185 – поход Игоря Святославича на половцев

1223 – битва на р. Калке

1237–1241 – завоевание Руси ханом Батыем

1240, 15 июля – Невская битва

1242, 5 апреля – Ледовое побоище

1242–1243 – образование Улуса Джучи (Золотой Орды)

1325–1340 – княжение Ивана Калиты

1327 – антиордынское восстание в Твери

1359–1389 – княжение Дмитрия Донского

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

1378, 11 августа – битва на р. Воже

1380, 8 сентября – Куликовская битва

1382 – разорение Москвы Тохтамышем

1389–1425 – княжение Василия I

1395 – разгром Золотой Орды Тимуром

1410, 15 июля – Грюнвальдская битва

1425–1453 – междоусобная война в Московском княжестве

1425–1462 – княжение Василия II

1448 – установление автокефалии Русской церкви

1462–1505 – княжение Ивана III

1478 – присоединение Новгородской земли к Москве 1480 – «стояние» на р. Угре. Падение Ордынского владычества.

1485 – присоединение Тверского великого княжества к Москве

1497 – принятие общерусского Судебника

Концепция нового учебно-методического комплекса по Отечественной истории. URL: https://historyrussia.org/images/documents/konsepsiyafinal.pdf (дата обращения: 02.12.2020)

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Термины

- Основная образовательная программа (ООО) образовательной организации,
- примерная основная образовательная программа (ООП) основного общего образования (ООО),
- программа,
- рабочая программа по истории (авторская),
- рабочая программа по истории (учителя),
- системно-деятельностный подход,
- структура,
- учебный план,
- Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС).

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Вопросы и задания

1. Обоснуйте необходимость введения ФГОС в процесс общего образования.

2. Дайте определение ФГОС и охарактеризуйте его основные структурные элементы.

3. Разработчики ФГОС считают, что он носит инновационный характер. Выскажите аргументы за и против этого тезиса.

4. В чем заключаются особенности Федерального государственного образовательного стандарта относительно стандартов 2004 г.?

5. *В группах (4–5 человек) составьте схему общих положений ФГОС основного общего образования. Презентуйте схему на занятии в группе и обоснуйте принципы ее составления. При необходимости внесите поправки в подготовленные вами схему.

6. *Подготовьтесь к участию в перекрестной дискуссии на тему «Системно-деятельностный подход: за и против».

7. Изобразите с помощью рисунков / картинок основные положения ФГОС: компоненты, цели, результаты, системно-деятельностный подход.

8. На основе каких нормативных документов составляется Примерная основная образовательная программа?

9. Какова структура Примерной основной образовательной программы основного общего образования?

10. Что общего и чем отличаются Примерная основная образовательная программа ООО, Основная образовательная программа образовательной организации, Рабочая программа по истории (авторская), Рабочая программа по истории (учителя)? Проследите преемственность указанных программ.

11. Составьте структурную схему «Нормативные документы исторического образования».

12. Каково назначение Примерного учебного плана основного общего образования и Учебного плана образовательной организации? Включите их в схему (см. задание 10).

13. В чем отличите поурочного тематического планирования авторской рабочей программы по истории России от календарно-тематического плана учителя по истории России для 6 класса?

14. Охарактеризуйте Историко-культурный стандарт как научную основу содержания школьного исторического образования. Какие проблемы исторического образования связаны с разработкой и внедрением Историко-культурного стандарта?

15. *Прочитайте статью О. Ю. Стреловой «Удалось ли создать историко-культурный стандарт?» (см. № 15 в списке литературы). Согласны ли вы с точкой зрения автора? Ответ аргументируйте.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Контрольный блок

1. Терминологический диктант по теме «Нормативная база исторического образования».
2. Схема общих положений ФГОС основного общего образования (задание № 5).

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Литература

1. Вяземский, Е. Е. О разработке концепции нового учебно-методического комплекса по Отечественной истории / Е. Е. Вяземский // Преподавание истории в школе. – 2014. – № 1. – С. 53–58.

2. Вяземский, Е. Е., Стрелова, О. Ю. Уроки истории: думаем, спорим, размышляем : пособие для учителей общеобразовательных учреждений / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – Москва : Просвещение, 2012. – С. 15–20.

3. Вяземский, Е. Е. Тенденции и перспективы развития системы исторического образования в России в контексте мирового опыта / Е. Е. Вяземский // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2013. – № 2. – С. 35–44.

4. Головеева Л. Ю. Особенности нового УМК по Отечественной истории / Л. Ю. Головеева // Проблемы социально-гуманитарного образования на современном этапе модернизации российской школы : материалы четвертой международной научно-практической конференции, 12 ноября 2015 г. / под ред. И. И. Макаровой. – Барнаул : АлтГПУ, 2015. – С. 169–174.

5. Короткова, М. В. Историко-культурный стандарт и преподавание культуры в школьных курсах Отечественной истории / М. В. Короткова // Преподавание истории в школе. – 2018. – № 4. – С. 11–14.

6. Крючкова, Е. А. Историко-культурный стандарт: методические аспекты внедрения в педагогическую практику / Е. А. Крючкова // Преподавание истории в школе. – 2018. – № 4. – С. 15–18.

7. Муштавинская, И.В. Путеводитель по ФГОС основного и среднего общего образования : методическое пособие / И. В. Муштавинская. – Санкт-Петербург : КАРО, 2018. – 176 с.

8. Основное общее образование : федеральный государственный образовательный стандарт : сборник нормативно-правовых материалов. – Москва : Вентана-Граф, 2014. – 152 с.

9. Пазин, Р. В., Искровская, Л. В. ФГОС. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории и историко-культурный стандарт: проблемы реализации в заданных условиях / Р. В. Пазин, Л. В. Искровская // Преподавание истории в школе. – 2014. – № 7. – С. 49–54.

10. Поташник, М., Левит М. Предметные, метапредметные и личностные результаты : как оценить то, что невозможно измерить / М. Поташник, М. Левит // Воспитательная работа в школе. – 2014. – № 9. – С. 17–27.

11. Поташник, М. М., Левит М. В. Анализ и оценка федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения / М. М. Поташник, М. В. Левит // Управление современной школой. Завуч. – 2014. – № 8. – С. 4–10.

12. Поташник, М. М. ЕГЭ против ФГОС : как быть учителю / М. М. Поташник // Народное образование. – 2015. – № 5. – С. 15–24.

13. Поташник, М. М. Как помочь учителю в освоении ФГОС : пособие для учителей, руководителей школ и органов образования / М. М. Поташник, М. В. Левит. – Москва : Педагогическое общество России, 2015. – 319 с.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

14. Стрелова, О. Ю. Историко-культурный стандарт: от идеи – к ее реализации (методический аспект) / О. Ю. Стрелова // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2015. – № 1. – С. 48–55.

15. Стрелова, О. Ю. Удалось ли создать историко-культурный стандарт / О. Ю. Стрелова // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2013. – № 9. – С. 67–69.

16. Стрелова, О. Ю. Учитель основной школы и рабочая программа по учебному предмету: зоны взаимной ответственности / О. Ю. Стрелова // Проблемы современного образования. – 2013. – № 2. – С. 31–38.

17. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // ФГОС : [сайт]. – URL : https://fgos.ru/ (дата обращения: 02.12.2020).

18. Чернобай, Е. В. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования : путеводитель для учителя / Е. В. Чернобай. – Москва : УЦ «Перспектива», 2016. – 128 с.

19. Шевченко, Н. И. Стандартизация исторического образования / Н. И. Шевченко // Преподавание истории в школе. – 2016. – № 4. – С. 42–51.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Лабораторное занятие 1. Современные проблемы школьного исторического образования в педагогической и методической литературе

Задания

1. На основе анализа материалов педагогических и методических журналов определите проблемы школьного исторического образования на современном этапе. Используя список литературы и собственный опыт обучения, дополните ответ характеристикой современных «вызовов» школьного образования.

2. На основе анализа материалов педагогических и методических журналов определите проблемы методики обучения истории в общеобразовательной школе.

Методические рекомендации

1. Занятие проводится в читальном зале библиотеки АлтГПУ.

2. Познакомьтесь с содержанием научно-методических журналов «Преподавание истории в школе» и «Преподавание истории и обществознания в школе» за последние несколько лет и выявите проблемы, обсуждаемые на страницах журнала.

3. Познакомьтесь с содержанием научных и методических журналов «Педагогика», «Народное образование», «Школьные технологии» и др. и соотнесите проблемы исторического образования с общими проблемами школьного образования в РФ на современном этапе.

4. Примите участие в устном обсуждении и систематизации современных проблем исторического образования и методики обучения истории в школе.

5. Выберите одну из проблем школьного исторического образования (по согласованию с преподавателем) и составьте список статей из разных журналов, раскрывающих данную проблему.

6. Сформулируйте тему эссе, представьте ее на обсуждение в группе, в случае необходимости скорректируйте проблему и название темы.

7. Напишите эссе по выбранной теме.

8. При написании эссе начните с обозначения сути проблемы, охарактеризуйте разные позиции педагогов и методистов на данную проблему, покажите возможные пути ее решения и свое отношение к проблеме и способам ее разрешения.

9. Объем эссе – до 1 страницы печатного текста (шрифт 14 пт, интервал одинарный).

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Лабораторное занятие 2. Историко-культурный стандарт (ИКС) как основа формирования содержания школьных учебников по истории России

Задания

1. Проведите анализ одной из тем (по согласованию с преподавателем) школьного курса истории в учебниках, написанных по ИКС, и определите соответствие материала учебника требованиям Историко-культурного стандарта.

Методические рекомендации

1. Совместно с преподавателем выберите школьные учебники (изданные не ранее последних трех лет) для основной школы и тему для анализа.

2. Познакомьтесь с содержанием ИКС по избранной теме.

3. Внимательно прочитайте текст главы или раздела учебников.

4. Определите, как раскрыты в учебниках общие подходы к содержанию темы, представленные в начале каждого раздела ИКС.

5. Проанализируйте текст параграфов темы и определите, насколько подробно и доступно раскрыты в нем дидактические единицы ИКС.

Пример.

Рассмотрим, как раскрыты в учебниках две дидактические единицы Стандарта по теме «Образование государства Русь»: «Первые известия о Руси» и «Проблема образования Древнерусского государства».

В учебнике Е. В. Пчелова и П. В. Лукина, издательства «Русское слово» есть пункт «Первые сведения о Руси», в котором очень кратко говорится о том, что впервые это слово упоминается в латинской хронике 839 г., что оно может быть скандинавского, или славянского, или иранского происхождения и делается вывод, что до сих пор проблема происхождения этого слова не решена. После параграфа помещен отрывок из Повести временных лет о призвании варягов.

В учебнике под редакцией А. В. Торкунова («Просвещение») пункт «Происхождение народа русь» занимает полторы страницы текста формата А4. В нем приводится в качестве главного исторического источника, рассказывающего о начале истории Руси, отрывок из Повести временных лет о призвании Рюрика. Кроме этого, ученики знакомятся с другим свидетельством о народе русь. В отличие от предыдущего учебника, где документ назван только в обобщенном виде (латинская хроника), здесь приводится и точное его название – сообщения «Бертинских анналов» – ежегодных записей (хроники), которые велись в одном из монастырей Франкской империи, и точная дата его создания – 839 г., и пересказывается содержание – «ко двору императора Людовика Благочестивого, сына короля Карла Великого, вместе с византийским посольством прибыли люди, назвавшие себя представителями народа рос. Своего правителя они назвали тюркским титулом хакан (каган). Однако вскоре выяснилось, что эти люди, хотя и называли себя росами, на самом деле свеи, т. е. шведы. Где находилось государство, во главе которого стоял хакан, из анналов неясно». Далее приводится еще одно подтверждение, что слово «русь» имеет скандинавское происхождение, оно было заимствовано восточными славянами у финнов. Кроме этого, в учебнике представлены и версии происхождения слова «русь» – от острова Рюген, реки Рось, Русского каганата.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Насколько необходимо такое подробное изложение материала и включение в содержание учебника огромное число мнений историков (ИКС это никак не регламентируется), решать только учителю. Зависеть это будет от того, каков уровень подготовки и способностей учеников в классе.

Еще в одном учебнике – И. Л. Андреева и И. Н. Федорова (издательство «Дрофа») в тексте параграфа о проблеме происхождения слова «русь» сказано буквально следующее: «Многие историки полагают, что восточные славяне назывались русами. Есть и другое мнение – это название первоначально принадлежало их северным соседям и только после многих десятилетий совместного проживания стало относиться и к восточным славянам». После параграфа в разделе «Источники» предлагается текст, озаглавленный «Русы», в котором рассказывается о том, что царя руссов называют каган, сами русы – народ многочисленный, о их основном занятии – торговле мехами, об обычае передавать имущество только по женской линии, а по мужской – меч, об особенностях погребального обряда. Однако никакого названия у этого документа нет, в заголовке значится только – Из арабских источников. Весь этот материал представлен в параграфе «Первые государства на территории Восточной Европы», в отличие от других учебников, где такой материал отнесен к параграфу «Образование Древнерусского государства».

Разные трактовки в этих учебниках и по поводу происхождения варягов – в учебниках Пчелова и Андреева это однозначно скандинавы, а в учебнике Торкунова то ли шведы, то ли славяне.

Причины образования государства у восточных славян также разнятся. У Андреева – борьба с набегами воинственных соседей, у Пчелова – торговля, у Торкунова – развитие хозяйства, рост городов и расслоение общества. Причем в последнем учебнике целая страница посвящена спорам норманистов и антинорманистов (так называется пункт параграфа). Кроме того, что вводятся эти термины, называются и фамилии их авторов – Г. Байера, Г. Миллера и М. В. Ломоносова.

Приведем для полноты понимания различий материала в учебниках вопросы и задания к фрагменту о призвании варягов на Русь.

Андреев: Прочитайте эпиграф к параграфу («И сказали себе: «Поищем князя, который бы владел нами и судил по праву». И пошли за море к варягам… Сказали… чудь, словене, кривичи и весь: «Земля наша велика и обильна, а порядка в ней нет. Приходите княжить и владеть нами») и ответьте на вопросы. 1) Определите – перед вами договор о наемной службе или признание поражения от иноземцев; 2) свидетельствуют эти слова о том, что славяне и их союзники финно-угры находились на более низком уровне развития, чем призванные варяги?

Пчелов: Привлекая учебник по всеобщей истории Средних веков, расскажите, чем были известны в Европе того времени варяги. Почему славянское и финно-угорское население севера Руси решили призвать именно их для управления своими землями?

Торкунов: Что рассказывается в «Повести временных лет» о начале Руси?

Как видим, вопросы различны и по содержанию (ориентируются на знание материала, изложенного в параграфе), и по уровню познавательной деятельности – проблемный, преобразующий и репродуктивный.

Таким образом, анализ учебников, которые признаны соответствующими требованиям историко-культурного стандарта, показал, что объем и глубина изложения материала в них различны, различны вопросы и задания для школьников, а значит и различны стартовые возможности организации процесса обучения истории учителем.

Сформулируйте краткие выводы на основе проведенного анализа и внесите их в таблицу.

6. Определите виды фактов (события, явления, процессы), представленные в теме. Приведите по 2 примера.

7. Приведите примеры различного изложения одних и тех же фактов в разных учебниках.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

8. Сравните перечни понятий и терминов в ИКС и учебниках по избранной теме. Охарактеризуйте использование этих терминов в тексте. Приведите примеры.

9. Сравните перечни персоналий в ИКС и учебниках по избранной теме. Определите, насколько материал учебников позволяет усвоить школьникам материал о каждом из перечисленных исторических деятелей. Приведите примеры.

10. Соотнесите перечень дат в историко-культурном стандарте и учебниках по избранной теме. Ответьте на вопросы:

- Почему в учебниках дат больше, чем в ИКС?
- Как выделены в учебниках даты для запоминания?

11. Сделайте вывод, какой из учебников, на ваш взгляд, больше других соответствует требованиям ИКС.

12. Результаты анализа занесите в таблицу.

ИКС в содержании школьных учебников по истории России

	Учебник 1	**Учебник 2**	**Учебник 3**
Подходы к содержанию темы			
Дидактические единицы			
Виды фактов			
Факты, по-разному изложенные в учебниках			
Термины и понятия			
Персоналии			
Даты			

Методическая папка

Таблица «ИКС в содержании школьных учебников по истории России» в методическую папку.

Образец оформления заданий в Методической папке

ФИ, группа _____

ПЗ № _____

Задание _____

Заголовок _____

Текст (таблица, схема, эссе и др.)

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Тема 3. Цели и результаты школьного исторического образования.

Практическое занятие 5. Формулирование цели и планирование результатов обучения истории

План

Теоретический блок

Термины

Вопросы и задания

Контрольный блок

Литература

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

План

1. Понятие о цели обучения истории.
2. Требования к постановке целей.
3. Формулировка учителем целей урока истории.
4. Результаты обучения истории в соответствии с ФГОС.
5. Планирование результатов обучения истории

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Теоретический блок

1. Целеполагание в образовании. *Цель* является одной из категорий, характеризующих любую деятельность. Также к этим категориям относятся средство и результат. Далеко не всегда результат совпадает с целью, которую мы поставили перед собой. Зачастую он принимает форму не цели, а средств, применяемых для реализации цели. Поэтому средства (методы, организационные формы и т. п.), которые мы избираем, должны соответствовать характеру цели ...

Цель – это представление о результатах деятельности. Если цель образования сформулировать наиболее общим образом, можно сказать, что она заключается в личностном развитии человека, которое происходит в процессе передачи культуры в виде социального опыта людей от одного поколения к другому. Этот опыт состоит из совокупности знаний, способов деятельности, воплощающихся в результате их усвоения человеком, в его умениях и навыках, из опыта творческой деятельности, ценностей и отношений, в совокупности обеспечивающих разносторонние качества и направленность личности, ее интеллектуальное, нравственное, эстетическое, эмоциональное и физическое развитие. Понятно, что один человек не в состоянии овладеть всем, что накопило человечество за тысячелетия своей жизни на Земле. Поэтому для школы содержание образования, в котором общая цель получает конкретное педагогическое выражение, специально отбирается по каждой части социального опыта.

Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения: дидактика и методика М., 2007. С. 17–19.

2. Четкое определение целей обучения является одним из условий его эффективности. Педагогическая наука в соответствии с развитием общества, с его требованиями разрабатывает задачи ... воспитания подрастающего поколения. Методика призвана их уточнить применительно к возможностям, которые дает история для образования, развития и воспитания учащихся. Определение целей должно исходить не только из общих задач обучения, но и учитывать развитие учащихся, их знания и умения, оборудование учебного процесса и т. д. Поставленные цели должны быть реальны, т. е. достижимы в объективно существующих условиях.

В ходе обучения его цели развиваются в прямой связи с достижением его результатов, т. е. качества и объема знаний, умений и навыков учащихся, их ... убежденности и воспитанности.

Содержание – обязательный компонент процесса обучения. Исторически обусловленная перестройка целей меняет и содержание обучения.

Методика преподавания истории в средней школе / С. А. Ежова и др. М., 1986. С. 7.

3. Цели обучения истории

Развиваясь, любое общество всегда ставило перед школой определенные, социально обусловленные цели, поскольку их реализация необходима для его функционирования.

...Иногда в педагогической литературе одновременно с термином «цели» употребляется термин «задачи». Необходимо обратить внимание на то, что в образовательном отношении «цели – осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие человека… Образ предвосхищаемого результата приобретает побудительную силу, становится целью, начинает направлять действие и определять выбор возможных способов осуществления, лишь связываясь с определенным мотивом или системой мотивов».

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

В единстве с образовательными целями на уроке в качестве предполагаемых результатов обучения намечаются цели всестороннего развития личности.

Термин «задачи» в книге используется в различных значениях. Например, говориться, что цель развития учащихся включает в себя задачи совершенствования познавательных процессов – внимания, восприятия. мышления…, развития воли, эмоций, интереса учащихся средствами обучения истории.

§ 2. Общешкольные цели обучения и общие цели обучения истории в школе

…Когда общешкольные цели поставлены, ученые, представители частных методик, в том числе методики обучения истории, соотносят их с особенностями содержания своих предметов и формулируют так называемые предметные цели обучения.

Общие предметные цели кратко фиксируются в объяснительных записках учебных программ, а развернуто излагаются в обобщающих методических трудах. Затем они конкретизируются применительно к содержанию отдельных учебных курсов в курсовых методических пособиях.

На современном этапе общие цели школьного обучения истории в главном совпадают с общешкольными целями…

§ 4. Курсовые и поурочные цели обучения истории. Пути определения целей учителем

В понятие «цели урока» можно включить следующие основные положения:

1. Цели – это прогнозируемые результаты обучения учащихся.

2. На практике следует планировать конкретные цели, вытекающие из содержания учебного материала данной темы или раздела (в ходе составления тематических планов) и каждого урока (при подготовке к уроку).

3. Целеобразование должно опираться на анализ основного, главного содержания темы, урока (их важнейших теоретических положений и главных фактов), а также материала, привлекаемого по внутрикурсовым и межкурсовым связям.

4. Анализ учебного материала проводится под углом зрения общих образовательно-воспитательных целей школьного обучения истории; в ходе анализа решается вопрос, какой конкретный вклад в реализацию общеисторических целей может и должно внести содержание данной темы, урока.

5. К определению целей учитель подходит комплексно, рассматривает цели образования, воспитания и развития учащихся в органическом единстве и взаимных связях.

6. При планировании целей уроков не надо бояться их развернутых формулировок; цели должны комплексно включать в себя все то основное, что ученикам предстоит усвоить в итоге урока (исторические образы, признаки и определения понятий; взгляды, чувства, убеждения; познавательные приемы и умения и др.). Развернутые формулировки помогают четко и полно конструировать содержание уроков.

...Под **структурным анализом** понимается логическая обработка содержания: выделение главных и неглавных исторических фактов, теоретических положений и вытекающих из анализа фактов теоретических выводов и обобщений, сформулированных в учебнике и не сформулированных, скрытых в фактах и их связях.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Функциональный анализ представляет собой определение образовательных, воспитательных и развивающих возможностей основного содержания урока - выделенных при его структурном анализе главных исторических фактов, теоретических положений, выводов и обобщений.

Гора П. В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. М., 1988. С. 12–25.

4. Соотнесение элементов учебной деятельности учащихся и ведущих процедур исторического познания позволяет определить на уровне Программ структуру подготовки учащихся по истории в единстве ее содержательных (объектных) и деятельностных (субъектных) компонентов. Предполагается, что в результате изучения истории, например, в основной школе учащиеся должны овладеть комплексом знаний, представлений и умений, объединенных в несколько групп: «Знание хронологии, работа с хронологией»; «Знание исторических фактов, работа с фактами»; «Работа с историческими источниками»; «Описание (реконструкция)»; «Анализ, объяснение»; «Работа с версиями, оценками»; «Применение знаний и умений в общении, социальной среде». Определенный Программами перечень знаний и умений по истории ... может быть использован для осуществления целеполагания в проектировании процесса обучения истории, как на уровне рабочей программы, так и на уровне урока. Формулирование целей обучения на уровне «дать знания» или «дать представления», по-прежнему встречающееся в поурочных методических рекомендациях, сегодня не выдерживает критики.

...требования к целеполаганию на уровне урока:

1. К определению целей нужно подходить комплексно, рассматривая цели на уровне достижений личностных, метапредметных и предметных результатов.

2. В содержании целевых установок следует отражать не только деятельность учителя, но и учащихся, а также способы взаимосвязанной деятельности участников образовательного процесса.

3. В целевых установках необходимо показывать прогнозируемые результаты учебной работы, как на эмпирическом, так и теоретическом уровнях познания.

4. В целях должны быть отражены намечаемые формы, приемы и средства их реализации.

Искровская Л. В. Проблема целеполагания в проектировании процесса обучения истории в условиях перехода к новым образовательным стандартам. Санкт-Петербург, 2014. С. 22.

5. ...Педагоги и методисты и раньше признавали цель важным элементом обучения, однако акцент нового стандарта на результатах освоения основной образовательной программы (а под целями мы понимаем предполагаемые результаты деятельности), прочно ставит цель во главу угла и задает учителю целевые ориентиры для грамотной организации процесса обучения. Это справедливо, поскольку от того, насколько точно и полно учителем поставлена цель, зависит, приведет ли организация учебной деятельности школьников к формированию основных компетенций.

В этих условиях учителю необходимо учитывать ряд обстоятельств.

1. Понимание цели как системообразующего компонента обучения. На основе цели и содержания образования определяются все другие компоненты процесса обучения – методы, средства и формы. Однако несмотря на то, что необходимость определения целей сама по себе ни у кого не вызывает сомнений, на практике этот важный этап в деятельности учителя часто западает.

Особую трудность испытывают начинающие учителя. Они либо вообще опускают этот компонент педагогического процесса, либо формулируют настолько общие цели, что определить степень их достижения по окончании урока бывает невозможно. Из наиболее распространенных недостатков,

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

вносящих дисбаланс в процесс обучения, можно также назвать следующие: цели существуют сами по себе, и содержание урока им не соответствует; цели формулируются после подготовки конспекта (а зачастую и проведения) урока, если потребует завуч; цели урока не согласуются с более общими целями; не определяются воспитательные и развивающие цели. Все это рассыпает урок на отдельные, не согласованные друг с другом части и лишает возможности создания целостного восприятия материала учащимися.

2. С введением новых стандартов принципиальных изменений в деятельности учителя по постановке целей не произошло. Одно из определений цели в философском словаре – «предвосхищение в сознании результата, на достижение которого направлены действия». Значит, после формулировки общей для урока цели, нужно конкретизировать ее в результатах, а не в задачах, как раньше. Во ФГОС выделены три группы результатов – личностные, метапредметные и предметные, что, по сути, соответствует привычным учителю воспитательным, развивающим и образовательным целям (или, в зависимости от подхода к целеполаганию, воспитательным, развивающим и образовательным задачам) урока. Изменения есть только в формулировках, но об этом ниже.

3. Основная цель обучения истории не образовательная, а воспитательная.

... во ФГОС перечисляются сначала требования к личностным, а уже потом к метапредметным и предметным результатам. Предметные же результаты по истории определяют под цифрой «один» «формирование… самоидентификации личности», «осмысление опыта», «усвоение… ценностей», «идей мира и взаимопонимания», и только потом, под цифрой «два» – «овладение базовыми историческими знаниями» ...

Кроме того, во ФГОС, на наш взгляд, не совсем корректно определены предметные результаты по истории – они включают в себя личностные результаты, которые не могут быть достигнуты только на уроках истории (формирование основ гражданской, этнонациональной, социальной, культурной самоидентификации личности обучающегося).

4. Совместное целеполагание. Не только учитель, но и ученики должны хорошо представлять себе, что и зачем они делают на уроке, иначе теряется смысл учебной деятельности, а педагогический процесс в строгом его понимании не состоится. Один из важнейших метапредметных результатов (во ФГОС под номером «1») – «умение самостоятельно определять цели своего обучения». Необходимость достигать в процессе обучения такого результата обязывает учителя ко многому – научить школьников ставить цели может только учитель, сам понимающий важность целеполагающей деятельности и успешно ее выполняющий.

5. Деятельностный подход. Анализ планов уроков учителей истории показал, что уже на этапе постановки целей многие педагоги закладывают в урок собственную активную деятельность, и пассивное восприятие материала учащимися. Примерно в 30 % планов встречаются такие формулировки целей, как «раскрыть», «показать», «познакомить», «дать характеристику» и даже «рассказать» (рассказ – это методический прием и целью обучения он быть не может). Вместе с тем, сейчас уже никому не нужно доказывать, что только активная позиция школьника на уроке делает материал личностно значимым, достигаются цели обучения и развития.

Сегодня учителю достаточно сложно определять цели и результаты урока, эта работа требует больших мыслительных усилий и временных затрат.

Традиционно методисты исходят из положения, что цели урока задаются содержанием учебного материала, на основе его структурно-функционального анализа.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

...учитель при формулировании целей урока, с одной стороны исходит из более общих целей, с другой – из содержания учебного материала конкретного урока. При таком подходе уроки и их цели составляют определенную систему, каждый компонент которой обеспечивает достижение главной цели образования школьников.

Рассмотрим этапы целеполагания на примере темы «Либеральные реформы 60–70-х гг. XIX в.» (по учебнику А. А. Данилова, Л. Г. Косулиной для VIII класса).

Если формулировать одну главную цель изучения истории, то представляется, что цель урока по изучению либеральных реформ пройдет следующие этапы конкретизации. Общей целью изучения в школе *предмета* «История» может выступать следующая: воспитание и развитие личности на основе овладения базовыми историческими знаниями и осмыслении закономерностей развития человеческого общества с древности до наших дней в социальной, экономической, политической и культурной сферах. Изучение *курса* истории России в школе может иметь целью воспитание гражданина на основе целостного представления об основных этапах и направлениях исторического пути России как части мировой истории. При изучении *темы* «Россия во второй половине XIX в.» цель может быть конкретизирована так: формирование у учащихся системы ценностей на основе осмысления важности и особенностей событий российской истории второй половины XIX в. Цель *урока* «Либеральные реформы 60–70-х гг. XIX в.» сформулирована нами так: формирование личностного отношения учащихся к необходимости и своевременности проведения либеральных реформ в России в 1860–1870-е гг.

В предложенных выше формулировках мы видим сочетание образовательной, воспитательной и развивающей целей обучения истории и прослеживаем уточнение цели от предмета к определенному уроку: воспитание – воспитание гражданина – формирование системы ценностей – формирование личностного отношения; знания о развитии человеческого общества – исторический путь России как части мировой истории – события российской истории второй половины XIX в. – либеральные реформы в России в 1860–1870-е гг. Развивающие цели в явном виде есть не на всех этапах, но они достаточно хорошо прослеживаются: развитие личности – далее формулировки предполагают развитие познавательных процессов (внимания, памяти, мышления и т. п.) ...

Данная тема позволяет достичь следующих личностных результатов: формирование целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки; развитие морального сознания; формирование коммуникативной компетентности в общении. Поскольку определить степень достижения личностных результатов после каждого урока практически невозможно, допускаются обобщенные формулировки в соответствии с ФГОС.

Метапредметные результаты урока будут зависеть от методов и форм учебной работы, избранных учителем для наиболее эффективного освоения школьниками учебного материала и могут быть, например, такими: умение самостоятельно определять цели своего обучения (если учитель организует целеполагающую деятельность учащихся в начале изучения новой темы, или предполагается самостоятельная работа школьников на уроке или дома); умение самостоятельно планировать пути достижения целей (если организуется самостоятельная или групповая работа на уроке или дома); умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы; умение работать индивидуально и в группе; формирование и развитие ИКТ-компетенции и др.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Предметные результаты изучения темы урока: осмысление школьниками опыта российской истории как части мировой истории; овладение базовыми историческими знаниями; развитие умений искать, анализировать, сопоставлять и оценивать содержащуюся в различных источниках информацию о событиях и явлениях прошлого и настоящего, способностей определять и аргументировать свое отношение к ней ...

Правильно определенная цель – очень важный побудитель к действию. Точно очерченная цель, как четкое представление результатов педагогического процесса на каждом его этапе, – важнейшее условие эффективности и результативности обучающей деятельности педагога и учебной деятельности школьников. Стоит хорошо потрудиться, «раскинуть сетку целей» перед началом учебного года с тем, чтобы потом эта работа вернулась сторицей в четкой, последовательной и слаженной деятельности учителя и его учеников. Вместе с тем, на этом этапе деятельность учителя по формированию целей не заканчивается. Ему предстоит еще продумать и поставить цели перед учащимися, выбрать адекватные целям приемы, средства и формы организации процесса обучения. В соответствии с ними реализовать намеченный проект деятельности и проанализировать, и оценить достигнутые результаты.

Головеева Л.Ю. Целеполагание как системообразующий элемент процесса обучения истории. Орехово-Зуево, 2015. С. 25–31.

6. Цель более сложна по составу, чем результат, поскольку она предполагает и некое действие по ее достижению, например, создать представление. Результатом же будет уже созданное представление. Приведем некоторые варианты формулирования результатов обучения истории:

Цели формулируются через категории «знания», «умения», «навыки». Для их разработки необходимо определить

- какие компоненты исторических знаний предстоит усвоить на уроке: представления (картина прошлого, образ), понятия (сущность события, явления, процесса) или причинно-следственные связи и закономерности исторического развития;
- какие умения должны быть сформированы в ходе урока: учебно-организационные (планирование деятельности, рациональное выполнение заданий, самооценка, режим дня), речевые – письменные и устные (умение отвечать на вопросы, пересказывать текст, связно излагать, рецензировать), учебно-информационные (работа с книгой, библиографией, каталогом), учебно-интеллектуальные (мотивация деятельности, логическое осмысление и изложение информации, решение задач, восприятие и воспроизведение, самоконтроль);
- уровень усвоения знаний и приемов работы (запоминание, понимание, применение и пр.).

В процессе целеполагающей деятельности наибольшие трудности у учителя вызывает не столько собственно постановка целей, сколько их формулирование.

Формулировки образовательных задач выражаются в деятельности как учителя, так и учащихся и могут быть следующими:

- обеспечить усвоение (повторение, закрепление) научных фактов (основных понятий, системы понятий, законов, теорий) ...
- подвести к пониманию причин (последствий, значения, особенностей, общих черт) ...
- добиться усвоения (уяснения) причин (последствий, значения) ...
- на основании изучения … сформировать у учащихся понятие о ... как проявлении ... закономерности общественного развития

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

- раскрыть сущность (значение) ...
- создать представление о (яркий образ, картину) ...
- восполнить пробелы в ... знаниях (умениях)
- систематизировать (углубить, расширить) знания о ...
- актуализировать (восстановить, углубить, расширить) знания о ...
- показать (раскрыть, рассмотреть) особенности (общие черты) ...
- сформировать (продолжить формирование, способствовать формированию, закрепить) умение (прием, навык) ...
- совершенствовать (развивать) умение (готовность):
    1) характеризовать (описывать, рассказывать) …
    2) сравнивать (классифицировать, группировать, различать) …
    3) объяснять (высказывать суждения, аргументировать, обосновывать, оценивать, интерпретировать, делать выводы) …
    4) датировать события (устанавливать синхронные связи, выделять этапы, соотносить) …
    5) находить и показывать историко-географические объекты (описывать положение, выделять и объяснять изменения, читать историческую карту, анализировать и обобщать данные исторической карты, составлять легенду карты) …
    6) письменно оформлять работу в таблице (схеме, ментальной карте) …
    7) представлять результаты работы …
- совершенствовать (развивать) способность:
    1) применять понятия (методы исторической науки) для …
    2) анализировать (сопоставлять) …

Следует предупредить довольно распространенную ошибку в определении целей. Нельзя формулировать следующим образом: «рассказать о восстании», «объяснить причины промышленного подъема», т. к. «рассказать», «объяснить» – это приемы, с помощью которых учитель добивается реализации цели, и они не могут служить самоцелью обучения.

Головеева Л. Ю.

7. 9. **Личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования** должны отражать:

1) воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, прошлое и настоящее многонационального народа России; осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества; усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной;

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

2) формирование ответственного отношения к учению, готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию, осознанному выбору и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования на базе ориентировки в мире профессий и профессиональных предпочтений, с учетом устойчивых познавательных интересов, а также на основе формирования уважительного отношения к труду, развития опыта участия в социально значимом труде;

3) формирование целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, учитывающего социальное, культурное, языковое, духовное многообразие современного мира;

4) формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира; готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания;

5) освоение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах, включая взрослые и социальные сообщества; участие в школьном самоуправлении и общественной жизни в пределах возрастных компетенций с учетом региональных, этнокультурных, социальных и экономических особенностей;

6) развитие морального сознания и компетентности в решении моральных проблем на основе личностного выбора, формирование нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам;

7) формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности;

8) формирование ценности здорового и безопасного образа жизни; усвоение правил индивидуального и коллективного безопасного поведения в чрезвычайных ситуациях, угрожающих жизни и здоровью людей, правил поведения на транспорте и на дорогах;

9) формирование основ экологической культуры, соответствующих современному уровню экологического мышления, развитие опыта экологически ориентированной рефлексивно-оценочной и практической деятельности в жизненных ситуациях;

10) осознание значения семьи в жизни человека и общества, принятие ценности семейной жизни, уважительное и заботливое отношение к членам своей семьи;

11) развитие эстетического сознания через освоение художественного наследия народов России и мира, творческой деятельности эстетического характера.

10. **Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования** должны отражать:

1) умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учебе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности;

2) умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач;

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

3) умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией;

4) умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности ее решения;

5) владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности;

6) умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы;

7) умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач;

8) смысловое чтение;

9) умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение;

10) умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью;

11) формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ-компетенции);

12) формирование и развитие экологического мышления, умение применять его в познавательной, коммуникативной, социальной практике и профессиональной ориентации.

11**. Предметные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования** с учетом общих требований Стандарта и специфики изучаемых предметов, входящих в состав предметных областей, должны обеспечивать успешное обучение на следующей ступени общего образования.

...Изучение предметной области «Общественно-научные предметы» должно обеспечить:

- формирование мировоззренческой, ценностно-смысловой сферы обучающихся, личностных основ российской гражданской идентичности, социальной ответственности, правового самосознания, поликультурности, толерантности, приверженности ценностям, закрепленным в Конституции Российской Федерации;
- понимание основных принципов жизни общества, роли окружающей среды как важного фактора формирования качеств личности, ее социализации;
- владение экологическим мышлением, обеспечивающим понимание взаимосвязи между природными, социальными, экономическими и политическими явлениями, их влияния на качество жизни человека и качество окружающей его среды;

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

- осознание своей роли в целостном, многообразном и быстро изменяющемся глобальном мире;
- приобретение теоретических знаний и опыта их применения для адекватной ориентации в окружающем мире, выработки способов адаптации в нем, формирования собственной активной позиции в общественной жизни при решении задач в области социальных отношений.

При изучении общественно-научных предметов задача развития и воспитания личности обучающихся является приоритетной.

Предметные результаты изучения предметной области «Общественно-научные предметы» должны отражать:

История России. Всеобщая история:

1) формирование основ гражданской, этнонациональной, социальной, культурной самоидентификации личности обучающегося, осмысление им опыта российской истории как части мировой истории, усвоение базовых национальных ценностей современного российского общества: гуманистических и демократических ценностей, идей мира и взаимопонимания между народами, людьми разных культур;

2) овладение базовыми историческими знаниями, а также представлениями о закономерностях развития человеческого общества с древности до наших дней в социальной, экономической, политической, научной и культурной сферах; приобретение опыта историко-культурного, цивилизационного подхода к оценке социальных явлений, современных глобальных процессов;

3) формирование умений применения исторических знаний для осмысления сущности современных общественных явлений, жизни в современном поликультурном, полиэтничном и многоконфессиональном мире;

4) формирование важнейших культурно-исторических ориентиров для гражданской, этнонациональной, социальной, культурной самоидентификации личности, миропонимания и познания современного общества на основе изучения исторического опыта России и человечества;

5) развитие умений искать, анализировать, сопоставлять и оценивать содержащуюся в различных источниках информацию о событиях и явлениях прошлого и настоящего, способностей определять и аргументировать свое отношение к ней;

6) воспитание уважения к историческому наследию народов России; восприятие традиций исторического диалога, сложившихся в поликультурном, полиэтничном и многоконфессиональном Российском государстве.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS_OO.pdf (дата обращения: 02.12.2020).

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Термины

- Воспитательные цели,
- задача,
- иерархия,
- личностные результаты,
- метапредметные результаты,
- образовательные цели,
- предметные результаты,
- развивающие цели,
- структурно-функциональный анализ,
- результат,
- система,
- системообразующий фактор,
- структура,
- фактор,
- целеполагание,
- цель.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Вопросы и задания

1. Объясните, почему цель является системообразующим фактором процесса обучения.

2. По мнению известного методиста П. В. Горы, учитель формулирует цели урока на основе структурно-функционального анализа текста параграфа: «Когда структурно-функциональный анализ закончен, учитель мысленно или, предпочтительнее, хотя и требует больше времени, в письменной форме обобщает его результаты в виде формулировки целей образования, воспитания и развития учащихся».

Значит ли это, что первично содержание исторического образования, а не цели?

3. Назовите проблемы целеполагания школьного исторического образования на современном этапе.

4. Выстройте в иерархической последовательности следующие цели: цели раздела, цели урока, цели исторического образования, цели курса, цели темы, цели предмета «история», цели образования. Ответ оформите в схеме и обоснуйте.

5. П. В. Гора в 1980-е гг. сформулировал требования к конструированию целей урока.

- На практике следует планировать конкретные цели, вытекающие из содержания учебного материала данной темы или раздела (в ходе составления тематических планов) и каждого урока (при подготовке к уроку).
- Целеобразование должно опираться на анализ основного, главного содержания темы, урока (их важнейших теоретических положений и главных фактов), а также материала, привлекаемого по внутрикурсовым и межкурсовым связям.
- Анализ учебного материала проводится под углом зрения общих образовательно-воспитательных целей школьного обучения истории; в ходе анализа решается вопрос, какой конкретный вклад в реализацию общеисторических целей может и должно внести содержание данной темы, урока.
- К определению целей учитель подходит комплексно, рассматривает цели образования, воспитания и развития учащихся в органическом единстве и взаимных связях.
- При планировании целей уроков не надо бояться их развернутых формулировок; цели должны комплексно включать в себя все то основное, что ученикам предстоит усвоить в итоге урока (исторические образы, признаки и определения понятий; взгляды, чувства, убеждения; познавательные приемы и умения и др.). Развернутые формулировки помогают четко и полно конструировать содержание уроков.

Проанализируйте эти требования с точки зрения современных особенностей образования и внесите коррективы в предложенные им положения.

6. Сравните цели изучения курса Всеобщей истории в X–XI классах на базовом и углубленном уровнях.

Цели изучения курса «Всеобщая история» (10–11 класс)

Изучение предмета на ***базовом уровне*** направлено на следующих целей:

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

- углубление социализации молодого человека, осознание им своей причастности к общественному развитию своего края, страны; выработка чувства гражданской ответственности и социальной культуры, адекватной условиям современного мира;

- формирование на основе знаний об истории своей страны и всемирной истории целостных представлений о многообразии мира в прошлом и настоящем, месте и роли России во всемирно-историческом процессе; освоение начальных знаний о методологических основах исторического познания;

- развитие навыков работы с источниками социальной информации, умений анализа событий и явлений прошлого и настоящего в соответствии с принципом историзма;

- расширение представлений о многообразии версий и оценок прошлого, развитие умений формулирования и аргументации своих суждений;

- углубление опыта применения исторических знаний в социальной среде, общественной действительности, межкультурной общности.

На ***углубленном уровне*** названные выше приоритеты дополняются элементами профессиональной ориентации, подготовкой к продолжению образования в сфере социально-гуманитарного знания. Предполагается более основательное ознакомление с методологическими основами и процедурами исторического познания, использование элементов источниковедения и историографии.

Цели изучения предмета на профильном уровне расширяются, включая следующие положения:

- углубление социализации молодого человека, осознание им своей причастности к общественному развитию своего края, страны; выработка чувства гражданской ответственности и социальной культуры, адекватной условиям современного мира; развитие профессионально-ориентированной мотивации к изучению социально-гуманитарных предметов;

- формирование системных исторических знаний, служащих основой для раскрытия места истории России в мировой истории, соотнесение мировой, национальной, региональной и локальной истории, освоение основ историзма как принципа познания прошлого и современности; углубление и применение историко-аксиологических знаний;

- развитие представлений о методологических основах исторического познания; освоение приемов поиска и комплексного анализа исторической информации (критика источника, контекстный и сопоставительный анализ);

- формирование первичного опыта направленного исторического исследования (сопоставление исторических версий и оценок, исследовательские проекты, лаборатория историка);

- развитие навыков социальной коммуникации, участия в общественных обсуждениях, историко-культурных мероприятиях.

Алексашкина Л. Н. История. Всеобщая история. 10–11 классы М., 2014. С. 3–4.

7. *Используя материал Теоретического блока, проанализируйте грамотность постановки целей. Ответ обоснуйте.

1) Рассказать о правлении Бориса Годунова и Лжедмитрия.

2) Определить причины Смуты.

3) Охарактеризовать внутреннюю политику преемников Петра I.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

4) Дать представление о главных проблемах и задачах развития российского общества во второй четверти – середине XVIII в.

5) Сравнить характер правления Петра I и его преемников.

6) Проверить знания учеников и степень усвоения материала о периоде правления Петра Первого; подчеркнуть эпохальное значение реформ Петра I; оценить масштаб личности самого царя.

7) Создать представление у учащихся о последствиях Первой мировой войны.

8) Обобщить представление об эпохе Петра; показать взаимосвязанность его внешней, внутренней и культурной политики.

9) Объяснить учащимся причины и начало Северной войны.

10) Сформировать умение работать с исторической картой.

8. Перечислите и охарактеризуйте результаты освоения основных образовательных программ (по ФГОС).

9. Какое понятие, на ваш взгляд, является более объемным – цель или результат? Ответ обоснуйте.

10. В современных методических пособиях рекомендуется сформулировать одну цель (чаще образовательную) и подробно расписать три группы результатов. Насколько грамотны, на ваш взгляд, такие рекомендации?

11. *На основе анализа текста параграфа (по согласованию с преподавателем) сформулируйте цели и личностные, метапредметные и предметные результаты к каждому пункте параграфа. Обменяйтесь с однокурсниками выполненным заданием и оцените грамотность постановки цели и результатов, полноту цели (отражение образовательных, воспитательных и развивающих функций обучения) и ее соответствие запланированным результатам.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Контрольный блок

1. Терминологический диктант по теме «Формулирование цели и планирование результатов обучения истории».

2. Цель и личностные, метапредметные и предметные результаты изучения одного из вопросов темы урока (1–2 пункта параграфа учебника) по предложенной преподавателем теме.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Литература

1. Абасов, З. А. Системный подход при проектировании целей урока / З. А. Абасов // Завуч. – 2003. – № 2. – С. 68–75.

2. Вяземский, Е. Е. О системном подходе к проектированию предметных результатов изучения истории в школе / Е. Е. Вяземский, Н. Л. Алексашкина, О. М. Хлытина // Преподавание истории в школе. – 2018. – № 8. – С. 3–14.

3. Вяземский, Е. Е., Стрелова, О. Ю. Теория и методика преподавания истории в школе : практическое пособие для учителей / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – С. 77–87.

4. Вяземский, Е. Е., Стрелова, О. Ю. Уроки истории: думаем, спорим, размышляем : пособие для учителей общеобразовательных учреждений / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – Москва : Просвещение, 2012. – С. 33–34.

5. Головеева, Л. Ю. Целеполагание как системообразующий элемент процесса обучения истории / Л. Ю. Головеева // Актуальные вопросы методики обучения истории / под ред. Л. Н. Аксеновой. – Орехово-Зуево, 2015. – С. 25–31.

6. Головеева, Л. Ю. Целеполагающая деятельность учителя истории в контексте интегративного подхода / Л. Ю. Головеева // Предметно-педагогическое творчество : научно-теоретический и учебно-методический альманах / сост. С. В. Хомутцов. – Барнаул, 2001. – С. 22–50.

7. Гора, П. В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе / П. В. Гора. – Москва : Просвещение, 1988. – С. 12–33.

8. Еремина, Т. Ю. К вопросу о сформированности метапредметных умений учащимися в историко-обществоведческом образовании / Т. Ю. Еремина // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2018. – № 8. – С. 41–45.

9. Иоффе, А. Н. Целеполагание в преподавании истории и обществознания / А. Н. Иоффе // Преподавание истории в школе. – 2014. – № 5. – С. 3–7.

10. Искровская, Л. В. Проблема целеполагания в проектировании процесса обучения истории в условиях перехода к новым образовательным стандартам / Л. В. Искровская // Актуальные проблемы методики обучения истории и обществознанию. Историческое краеведение : сборник научных статей «Герценовские чтения 2013» / отв. ред В. В. Барабанов. – Санкт-Петербург : ООО «ЭлекСис», 2014. – С. 20–26.

11. Короткова, М. В., Студеникин, М. Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях : практическое пособие для учителей / М. В. Короткова, М. Т. Студеникин. – Москва : ВЛАДОС, 1999. – С. 43–50.

12. Краевский, В. В. Основы обучения: дидактика и методика : учебное пособие для студентов педагогических вузов / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – Москва : Академия, 2007. – С. 17–19.

13. Крицкая, Н. Ф. Целеполагание в практике работы учителя / Н. Ф. Крицкая // Преподавание истории в школе. – 2014. – № 5. – С. 8–11.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

14. Крутова, И.В., Пазин, Р. В. Системный подход в реализации требований к образовательным результатам ФГОС общего образования (на примере истории и обществознания) / И. В. Крутова, Р. В. Пазин // Преподавание истории в школе. – 2015. – № 3.– С. 53–59.

15. Несмелова, М. Л. Подходы к реализации метапредметных требований ФГОС общего образования на уроках истории и обществознания / М. Л. Несмелова // Преподавание истории в школе. – 2016. – № 2. – С. 20–26.

16. Пашкевич, А. В. Компетентностно-ориентированный урок : целеполагание, проектирование, оценка эффективности / А. В. Пашкевич. – Волгоград : Учитель, 2016. – С. 13–44, 191–193.

17. Стрелова, О. Ю., Маринкина, Л. Г. Предметные результаты обучения истории детализированы : что дальше делать учителю и методисту? / О. Ю. Стрелова, Л. Г. Маринкина // Преподавание истории в школе. – 2019. – № 1. – С. 36–40, 47.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Тема 4. Содержание школьного исторического образования

Практическое занятие 6. Структура содержания школьного исторического образования

- План
- Теоретический блок
- Термины
- Вопросы и задания
- Контрольный блок
- Методическая папка
- Литература

Практическое занятие 7. Познавательные умения как компонент содержания школьного исторического образования

- План
- Теоретический блок
- Термины
- Вопросы и задания
- Контрольный блок
- Методическая папка
- Литература

Практическое занятие 8. Исторический факт – основа исторических знаний. Представления в системе исторических знаний

- План
- Теоретический блок
- Термины
- Вопросы и задания
- Контрольный блок
- Методическая папка
- Литература

Практическое занятие 9. Исторические понятия

- Теоретический блок

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Термины

Вопросы и задания

Контрольный блок

Литература

Практическое занятие 10. Исторические связи и закономерности исторического процесса

План

Теоретический блок

Термины

Вопросы и задания

Контрольный блок

Методическая папка

Литература

Лабораторное занятие 3. Конструирование заданий по истории в соответствии с его содержанием

Лабораторное занятие 4. Структурно-функциональный анализ содержания исторического материала

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Практическое занятие 6. Структура содержания школьного исторического образования

План

Теоретический блок

Термины

Вопросы и задания

Контрольный блок

Методическая папка

Литература

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

План

1. Структура исторических знаний школьников.
2. Фактический материал в обучении истории.
3. Теоретический компонент школьного исторического образования.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Теоретический блок

1. Главный элемент содержания исторического образования – *знания*. Они включают в себя сведения, познания в области истории. Знания создают научную картину развития общества, дают представления об исторической действительности и предполагают постижение ее человеком.

Структура исторических знаний включает в себя познание самой исторической науки: ее содержания, способов действия с историческим материалом, теоретических и методологических основ (учение о принципах построения, формах и способах научного познания). В процессе обучения ученики овладевают элементами исторических знаний, оперируя такими категориями, как факт, явление, событие, процесс. Они, например, выявляют сущность событий, проводят их сравнение. Что же означают эти категории?

Само слово *факт* в переводе с латинского означает сделанное, совершившееся. В истории факт рассматривается как некоторый имевший место фрагмент действительности, конкретной ситуации; факт неповторим, его нельзя воспроизвести, наблюдать. Историки также выделяют факт-источник. В процессе познания истории факты ценны не только сами по себе, но они необходимы для определения и сопоставления исторических связей, для их обобщения и усвоения в системе. Обобщение и систематизация фактов – это инструмент познания истории. Из множества изученных фактов получается факт-знание.

Из сочетания фактов разного порядка возникает образ исторического события. Поэтому при подготовке к урокам нужен отбор основных и опорных фактов, выявление тех из них, которые ученики должны надолго запомнить. Как уже отмечалось, *основные факты*, значимые для познания истории и формирующие ведущие идеи курса, раскрываются более полно и подробно. Конспективно излагаются неосновные факты. Они нужны для связи, для прочного запоминания важнейших событий. Таким образом, от значимости фактов зависит степень их освещения. Каждый приведенный на уроке факт должен раскрывать сущность вопроса, способствовать уяснению основных теоретических положений.

Значительные единичные факты называются *событиями*. К ним относятся, например, Ледовое побоище, восстание Степана Разина, гражданская война в России. Эти события происходили в конкретных условиях, с участием определенного круга лиц, они строго локализованы в пространстве и времени. Изучение единичных, неповторимых фактов или событий помогает понять и усвоить типичные явления.

Явлениями называются общие факты (революция, восстание) безотносительно к конкретным событиям, без указания места, времени, участников. В данном случае имеется в виду, что революция – это качественные изменения в развитии общества, а восстание – это массовое вооруженное выступление. Исторические явления часто отражают черты, характерные для определенного периода истории или эпохи, например для эпохи крепостничества характерны барщина и оброк.

Процесс – это последовательная смена состояний в развитии. В истории – это цепи взаимосвязанных во времени фактов; связующим звеном в них бывают причины и следствия. Например, промышленный переворот – это процесс, характеризующийся переходом от мануфактуры к машинному производству.

На основе изучаемых фактов в сознании учащихся формируются конкретные *представления*, складывается определенная система исторических понятий ...

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Ученые выделяют три вида исторических представлений. Это представления о фактах прошлого (материальная, социально-политическая, историко-культурная жизнь людей и др.); об историческом времени (длительность и последовательность исторических событий и явлений); об историческом пространстве (привязка событий к конкретному месту действия) …

Недостаточная работа по формированию образных представлений приводит к модернизации истории учащимися. Исторические представления – основа исторических понятий: чем шире круг и богаче содержание образов, картин прошлого, тем содержательнее система понятий.

Исторические *понятия* необходимы для объяснения и систематизации фактов, осмысления других понятий.

Короткова М. В., Студеникин М. Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях. М., 1999. С. 85–87.

2. Фактическо-событийная терминология в учебной практике встречается чаще в виде слов «факт», «событие», реже – «явление», «случай», «реальность». Их основные определения выглядят так.

Факт – «действительное, реально существующее, невымышленное событие, явление; то, что произошло на самом деле, основание теоретического обобщения, вывода»; «происшествие, случай, событие; дело, быль, быть; данное, на коем можно основаться»

Событие – «то, что произошло, случилось, значительное явление, факт общественной или личной жизни; о том, что представляет собой выдающееся происшествие, явление, выходящее за рамки обычного течения жизни».

Специфика факто-событийного материала. Факты являются наиболее доказательными аргументами. Причем, они успешно употребляются и как аргументы для опровержения. Но нередко факты используются для отрицания чего-либо. Ф. М. Достоевский заметил, что *«отрицанием факта* во что бы то ни стало можно достигнуть удивительных результатов». Это «во чтобы то ни стало» ни в учебной, ни в жизненной практике недопустимо.

Факты изучаются не ради факта. Они требуют выявления, вычленения из них идей. «Знание фактов только потому и драгоценно, что в фактах скрываются идеи; факты без идей – сор для голов и памяти», – отмечал В. Г. Белинский.

Работа с фактами требует установления между ними связи и взаимозависимости.

Для сравнения должны подбираться факты, события, явления, сходные по своему содержанию, направлению и т. п. Не так, как И. В. Сталин, объясняя в 1918 г. нашествие австро-венгерской армии на Украину, нашел сходным с этим событием монголо-татарское нашествие: «Империалисты Австрии и Германии несут на своих штыках новое, позорное иго, которое ничуть не лучше старого, татарского...».

Факты должны быть сравнимы по своему «весу» – значимости, важности, масштабности. «Нельзя сравнивать громадность китайского события с моим назначением в редакторы», – отмечал Ф. М. Достоевский.

Среди всех исторических фактов и событий встречаются великие; значительные, обычно входящие в великие; случайные и т. д.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Великими событиями в истории России являются, к примеру, создание единого централизованного государства; разгром армии Наполеона в 1812 г.; победа советского народа в Великой Отечественной войне (1941–1945) и т. д.

Значительными событиями в истории стали битва под Москвой (1941), Сталинградская битва (1942–1943), Курская битва (1943) и др., но все они органично вписываются в Великую Отечественную войну 1941–1945 гг.

Случайные события – те, которые могли произойти, а могли не произойти. Гибель атомной подводной лодки «Курск» в Баренцевом море и пожар на Останкинской телевизионной башне в Москве, происшедшие одно за другим в августе 2 000 г., являлись не чем иным как делом случая.

Ни одно важное событие в жизни не проходит для современников и их потомков бесследно. Поэтому нельзя пренебрегать никакими событиями и фактами, вошедшими в учебник истории. Другое дело, что учитель истории должен учить отличать события, «делающие эпоху», от тех, которые хотя и находятся рядом, но лишь составляют отдельные звенья в общей цепи жизнедеятельности человека и общества.

Любое эпохальное событие не ограничивается временными рамками. «Великие события, как бы они ни были далеки от нас, – отмечал Т. Н. Грановский, – продолжают совершаться в своем дальнейшем развитии, т. е. в своих результатах, и никак не должны быть рассматриваемы, как нечто замкнутое и вполне оконченное».

Современник Грановского Н. В. Гоголь также советовал рассматривать факты со всеми их следствиями. Он выступал против того, «как делают иногда преподаватели, которые, сказавши, что такое-то происшествие есть великое, тем и отделываются или приводят близорукие следствия в виде отрубленных ветвей, тогда как должно развить его во всем пространстве, вывесть наружу все тайные причины его явления и показать, каким образом следствия от него, как широкие ветви, распростираются по грядущим векам... Эти события должно показать в таком виде, чтобы все видели ясно, что они великие маяки всеобщей истории; что на них она держится, как земля держится на первозданных гранитах...».

Степанищев А. Т. Методика преподавания и изучения истории М., 2002. Ч. 2. С. 79–82.

3. Усвоение системы общеисторических и социологических понятий высокой степени обобщения подводит учащихся к пониманию закономерностей исторического развития. Раскрыть закономерности исторического развития – это значит установить объективные, внутренние, существенные, повторяющиеся связи между историческими явлениями и процессами. Чтобы вычленить эти связи, ученики должны обладать большим запасом фактических знаний.

Методика преподавания истории в средней школе // С. А. Ежова и др. М., 1986. С. 102.

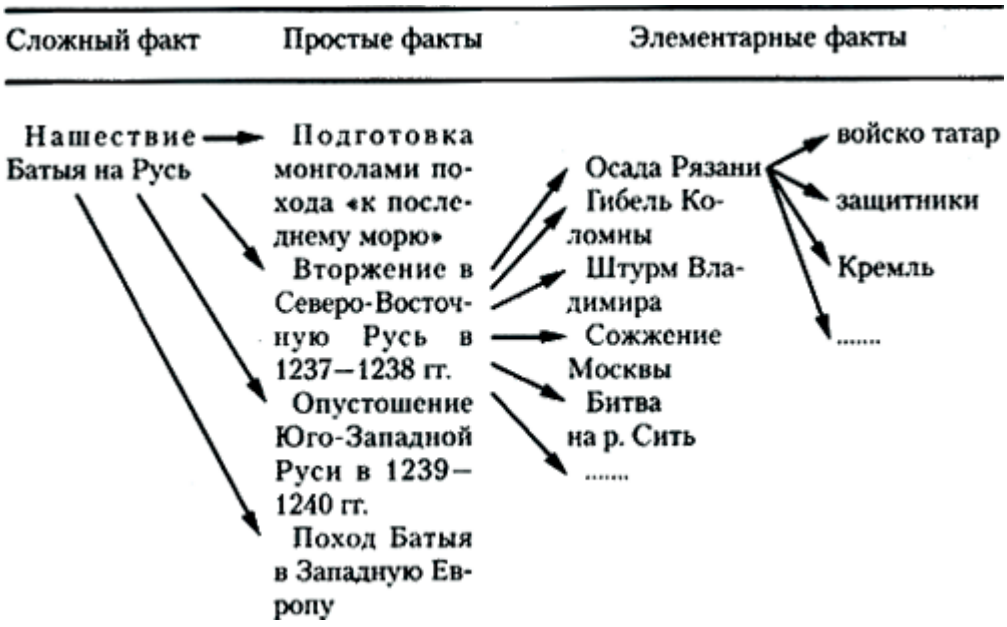
4. Факт – 1) действительное, невымышленное происшествие, событие, явление; твердо установленное знание, данное в опыте, служащее для какого-либо заключения, вывода, являющееся проверкой какого-либо предположения; 2) действительность, реальность, то, что объективно существует; 3) нечто реальное в противоположность вымышленному, конкретное, единичное в отличие от абстрактного и общего; 4) в логике и методологии науки – особого рода предложения, фиксирующие эмпирическое знание.

В обыденной речи и даже в научных толкованиях понятия «факт», «событие», «явление» часто употребляются как синонимы. Между тем их можно разграничить: **факт-событие** – единичное,

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

неповторимое, оригинальное, строго локализованное в пространстве и времени действие (происшествие), в котором принимал участие определенный круг лиц. Например: Марафонская битва 490 г. до н. э.; венчание Ивана Грозного на царство в Успенском соборе Московского Кремля 16 января 1547 г.; основание Петром Первым Санкт-Петербурга 16 мая 1703 г. и т. д. **Факт-явление –** фрагмент реальности с типичными, характерными признаками, присущими определенному историческому периоду или ряду стран на определенном этапе истории. Например: создание регулярной армии в России во второй половине XVII – первой четверти XVIII в.; феодальная война XV в.; усиление влияния католической церкви в странах Западной Европы в классическом Средневековье и т. д. **Факт-процесс –** явление более высокой степени обобщения. Например: возникновение городов-государств в Междуречье и Египте в конце IV тыс. до н. э., в Индии – в III тыс. до н. э., в Китае и Греции – во II тыс. до н. э.; западноевропейская колонизация «новых» земель и т. д.

По составу исторические факты можно разделить на *элементарные, простые и сложные.* В этом случае факты-процессы или факты-явления рассматриваются как совокупность (целостность) взаимосвязанных фактов-событий, каждый из которых, в свою очередь можно разложить на еще более мелкие и самостоятельные элементы. Например:



По характеру действия исторические факты делят на *динамичные и относительно статичные.* К первой группе относятся фрагменты реальности, быстро развивающиеся и существенно изменяющиеся за короткий промежуток времени. Их движение можно уподобить кинематографической пленке или выразить в словесной формуле: «было – стало». Например: Невская битва, в которой молодой князь Александр Ярославич одержал победу над шведами в 1240 г. Ко второй группе принадлежат фрагменты реальности, относительно постоянные в пространстве и времени на протяжении довольно существенного отрезка времени (десятилетий, веков). Эти факты как бы застыли на фотографических снимках и их состояние можно выразить глаголом «есть». Строительство грандиозных усыпальниц-пирамид для египетских фараонов и вельмож, народные собрания в Афинах, средневековые ярмарки и т. п., – повторяясь в своих характерных очертаниях и сюжетах, предстают в школьных учебниках уже как обобщенный образ исторического прошлого.

Наконец, существует еще одна, сугубо педагогическая типология исторических фактов. *Главными* считаются те, которые: 1) оказали значительное влияние на развитие общества, оставили заметный

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

след в общественной жизни; 2) имея большое объективно историческое значение, передают основное фактологическое содержание исторической эпохи, периода; 3) в своем содержании и связях заключают важные теоретические сведения, необходимые для формирования у школьников исторических понятий, мировоззренческих идей, собственного мнения по поводу прошлого; или 4) не оказав решающего воздействия на ход истории, не обладая существенным теоретическим потенциалом, они тем не менее отличаются яркостью, образностью, эмоциональностью и способны оставить в душах учащихся глубокий нравственный след, вызвать личное сопереживание, прочно запечатлеться в памяти.

Главные исторические факты имеют сложную, многоплановую структуру и, как правило, состоят из типичных, устойчиво повторяющихся деталей: места действия и окружающей природы; материальных предметов (от обыкновенной пуговицы до грандиозных технических приспособлений, созданных и используемых людьми в своей деятельности); участников изучаемых событий и явлений – как известных деятелей, так и безымянных представителей социальных групп, слоев, классов. Эти три группы фактов входят в число простых и элементарных, на которые можно разложить сложные в целях более глубокого и четкого усвоения их школьниками. Относительно несложные главные исторические факты изучаются в образной форме без предварительного расчленения на составные части ...

Неглавные исторические факты не обладают оригинальностью, яркостью или большим теоретическим потенциалом, свойственным главным. Но они необходимы в содержании учебного исторического материала для локализации главных фактов в пространстве и времени, их количественной характеристики, для установления хронологических связей между основными событиями и их толкования. Соответственно к неглавным историческим фактам относятся: историко-статистические, хронологические, картографические и иные сведения, а также динамичные и относительно статичные факты, не имеющие большого значения для понимания и оценки прошлого.

Сравнивая содержание учебного исторического материала разных лет, можно легко обнаружить, что границы между главными и неглавными фактами в нем весьма условны и изменчивы. На протяжении только XX столетия в учебниках новейшей отечественной истории неоднократно происходила ревизия фактов и одни из них становились «краеугольными», «судьбоносными», «выдающимися» событиями в жизни страны и мира, а другие «ссылались на задворки истории».

Для чего нужна столь подробная и многогранная характеристика исторических фактов? Во-первых, оптимальное соотношение фактов-событий, явлений и процессов в содержании учебного исторического материала позволяет построить процесс изучения истории так, чтобы школьники познакомились с яркими, выдающимися фактами, но при этом не заблудились в их хаотическом нагромождении, увидели некую повторяемость, аналогичность, закономерность исторических сюжетов и судеб, но при этом не ударились в другую крайность – социологизаторство. Во-вторых, развернутая классификация исторических фактов помогает объективно определить *глубину их изучения* в школьных курсах истории: главные исторические факты включаются в содержание учебных программ, учебников и занятий, раскрываются ярко, подробно, обстоятельно, в то время как неглавные исторические факты приводятся кратко, сжато, либо вообще отсутствуют в содержании учебного материала. В-третьих, место исторических фактов в иерархии содержательных компонентов определяет *способ их изучения*: главные исторические факты раскрываются с помощью эмоциональных приемов изложения и образной наглядности; неглавные – «сухими», конспективными приемами и условно-графическими средствами или без них. В-четвертых, «положение» фактов диктует *уровень их познания*: отнесенные к разряду главных изучаются и на эмпирическом, и на теоретическом уровнях; причисленные ко второму – преимущественно на эмпирическом. В-пятых, различение главных фактов

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

по содержанию помогает выбрать *адекватные приемы и средства* их изучения на эмпирическом уровне. К примеру, факты окружающей природы и материальных предметов ярко раскрываются посредством картинного или аналитического описания, участники событий «оживают» в образной характеристике, динамичные факты разворачиваются в сюжетном рассказе и т. п. В-шестых, отнесение изучаемых фактов к той или иной группе позволяет сознательно прогнозировать конкретные результаты их изучения: в одних случаях на эмпирическом уровне познания формируются яркие, целостные, эмоционально-окрашенные образы и картины, в других – лаконичные представления об основных чертах, свойствах, последовательности исторических фактов.

Вторым компонентом учебного исторического материала является **теория –** 1) обобщение опыта, общественной практики, отражающее объективные закономерности развития природы и общества; 2) совокупность обобщенных положений, образующих какую-либо науку или раздел ее; 3) совокупность научных положений, учение о каких-либо явлениях, фактах; система взглядов по какому-либо вопросу.

Структура этого компонента также сложна и многогранна. Для определения объективных оснований отбора адекватных приемов и средств изучения теоретических сведений в них выделено четыре составляющих элемента: 1) исторические понятия разной широты обобщения; 2) существенные причинно-следственные связи; 3) закономерности общественного развития; 4) теоретические выводы, содержащие оценки исторических фактов, обобщенную характеристику их существенных признаков, причин, следствий и значения. Последний элемент, таким образом, строится на основе трех предыдущих и является по отношению к ним более сложным.

В учебном историческом содержании теоретический компонент присутствует в виде *«открытой теории» или теории, «скрытой в фактах»*. В первом случае в учебных пособиях часто содержатся предложения, абзацы и пункты параграфов с развернутым объяснением признаков исторических понятий, с характеристикой причин и следствий исторических событий, закономерностей исторических явлений и процессов, с аргументированными оценочными суждениями. «Открытая теория» в программах и учебниках может быть выделена шрифтом, обозначена каким-то специальным символом, обведена рамкой, чтобы школьники обратили на нее особое внимание. Такой способ представления теоретических сведений в школьных курсах истории доступен учащимся всех трех уровней обучаемости, но злоупотребление им снижает интерес к истории у сильных и средних учеников.

Во втором случае теоретические сведения прямо не сообщаются, а скрываются в специально организованном подборе и изложении исторических фактов и могут быть обнаружены при целенаправленных мыслительных усилиях школьников. Например, описывая подробности борьбы за великокняжеский ярлык между наследниками Ярослава Всеволодовича, авторы учебника не объясняют семиклассникам, почему хан Золотой Орды решил посадить во Владимир и Новгород разных князей, внеся раздор между братьями Ярославичами. Но ребята и самостоятельно ответят на этот вопрос, если проанализируют отношения Руси с Ордой в середине XIII в., политическое значение Владимира и Новгорода, личные качества Александра и Андрея и другие факты, ярко изложенные в учебнике Авторы учебных книг и учителя истории сознательно используют элементы проблемного обучения, чтобы развивать самостоятельность и критичность мышления учащихся, поддерживать активность и интерес к предмету у школьников с высоким уровнем обучаемости.

...На **эмпирическом уровне** школьники работают с фактами, представленными в учебниках, наглядных пособиях и других источниках, содержащих сведения о важных событиях и явлениях, их особенностях и атрибутах. На этой ступени познания они усваивают главные исторические факты в виде целостных,

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

нередко эмоционально окрашенных образов, а неглавные – в необразной словесной форме. В целом, эмпирическое изучение прошлого необходимо для обогащения школьников запасом разнообразных фактических знаний, развития ведущих познавательных процессов: аналитико-синтетического восприятия, образной памяти, репродуктивного и творческого воображения, образного мышления, формирования интереса к предмету и обучения приемам самостоятельной учебной работы. Напомним, что на эмпирическом уровне способны работать все учащиеся, а для слабых он является необходимой ступенью к постижению основ предмета.

Индуктивным путем школьники поднимаются к осмыслению сущности фактического материала, т. е. к **теоретическому уровню** усвоения содержания школьных исторических курсов. В итоге они овладевают системой научных понятий, выводов, причинно-следственных связей, законов и закономерностей общественного развития. Эти знания учащиеся получают в виде «открытой теории» – как готовый результат логической обработки фактов учеными-историками, авторами школьных пособий, учителями или формулируют их самостоятельно, анализируя теорию, «скрытую в фактах». В последнем случае понятия и суждения учащихся приобретают более убедительный и личностно значимый характер, существенно развивают их мыслительные способности, укрепляют интерес к изучению прошлого.

Менее традиционен в обучении истории дедуктивный путь познания, когда, первоначально усвоив обобщенные теоретические знания, школьники на их основе знакомятся с новым фактическим материалом. В результате факты усваиваются более осмысленно, а теоретические положения конкретизируются и проясняются.

И при индуктивном, и при дедуктивном пути познания истории ни один из компонентов содержания учебного исторического материала не может быть проигнорирован. Проблема, которую до сих пор не удается решить методистам, связана с оптимальным соотношением фактического и теоретического содержания в школьных курсах истории на разных этапах (концентрах) обучения. Объективной основой для такого решения должны быть: уровень развития возрастных познавательных возможностей учащихся и специфика целей исторического образования в начальной, основной и полной школе. Необходимый баланс никогда не будет выражен математически точно.

Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Теория и методика преподавания истории. М., 2003. С. 129–136.

5. В соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) характеристика учебного предмета «История» разрабатывается, в том числе, на основе нового дидактического параметра содержательные линии. Не найдя в современных педагогических словарях ни одного определения этого понятия, предложим собственную интерпретацию.

Содержательные линии – это комплекс принципов отбора, конструирования и изучения содержания в соответствии с особенностями учебного предмета и составляющих его курсов. Вследствие этого содержательные линии пронизывают все учебные курсы, разделы и темы, создают архитектонику (единство формы и содержания) целого учебного предмета.

В истории основными содержательными линиями выступают параметры, которые задают координаты (историческое время и историческое пространство) и векторы изучения прошлого (историческое движение и человек в истории). Если эти линии обеспечены соответствующей методической поддержкой, о школьники узнают:

- как измеряется прошлое и почему люди используют разные системы летоисчисления (линия «Историческое время»);

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

- как человечество открывало и осваивало новые жизненные пространства (линия «Историческое пространство»);
- как этносы, сословия, классы, нации, партии учились защищать свои интересы, разрешать конфликты и искать компромиссы с *другими* (линия «Историческое движение»).

Ученики задумаются над ролью личности в истории, ценой и целесообразностью исторического прогресса, причинами многообразия культурного наследия человечества и его значением для современного общества (линия «Человек в истории»).

Кроме основных содержательных линий в разработке курсов по отечественной и всеобщей истории могут быть задействованы *дополнительные линии*, актуализирующие важные для жизни в поликультурном мире аспекты исторического образования школьников.

Стрелова О. Ю., Вяземский Е. Е. Год Российской истории и историческое образование // Преподавание истории в школе. 2012. № 2. С. 29.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Термины

- Главный факт,
- динамичный факт,
- единичный факт,
- исторические связи,
- историческое понятие,
- историческое представление,
- неглавный факт открытая теория,
- простой факт,
- процесс,
- скрытая теория,
- сложный факт,
- статичный факт,
- структура,
- событие,
- теория,
- теоретический уровень изучения истории,
- типичный факт,
- исторический факт,
- факт-знание,
- факт-источник,
- элементарный факт,
- эмпирический уровень изучения истории,
- явление.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте содержательные линии общего исторического образования.

2. Перечислите элементы, которые включает в себя содержание исторического образования.

3. Назовите отличительные особенности исторического события, явления и процесса.

4. Создайте малые группы по 4–5 человек, обсудите свои ответы в группах и используя материал Теоретического блока схематически изобразите материал по теме «Структура содержания исторического образования». Результат работы оформите на листе А3.

5. Примите участие в презентации готовых схем, прокомментируйте результаты своей работы, ответьте на вопросы студентов и преподавателя.

6. В группе подготовьте несколько вопросов по теме и задайте их другим группам. Правильность ответа прокомментируйте.

7. Работая в группе, составьте тест по теме «Содержание школьного исторического образования». Включите в тест по 2 задания закрытого типа (с выбором одного и нескольких правильных ответов, на соответствие, на исключение лишнего, на установление правильной последовательности) и открытого типа (дополнения и свободного изложения). Образец тестовых заданий см. в практическом занятии № 2.

8. *Используя знания по истории и/или школьный учебник приведите примеры исторических фактов и теорий.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Контрольный блок

Терминологический диктант по теме «Структура содержания школьного исторического образования».

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Методическая папка

Схема «Структура содержания исторического образования».

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Литература

1. Вяземский, Е. Е., Стрелова, О. Ю. Теория и методика преподавания истории в школе : учебник для студентов вузов / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – С. 129–136, 213–214, 248–252.

2. Короткова, М. В., Студеникин, М. Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях : практическое пособие для учителей / М. В. Короткова, М. Т. Студеникин. – Москва : ВЛАДОС, 1999. – С. 85–92.

3. Методика обучения истории : учебник для студентов учреждений высшего образования / В. В. Барабанов, Н. Н. Лазукова, Э. В. Ванина [и др.] ; под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. – Москва : Академия, 2016. – С. 75–78.

4. Методика преподавания истории в средней школе : учебное пособие для студентов педагогических институтов / С. А. Ежова, И. М. Лебедева, А. В. Дружкова [и др.] – Москва, 1986. – С. 73–77, 90–94,100–104.

5. Стрелова, О. Ю., Вяземский, Е. Е. Год Российской истории и историческое образование / О. Ю. Стрелова, Е. Е. Вяземский // Преподавание истории в школе. – 2012. – № 2.– С. 25–35.

6. Стрелова, О. Ю. Теоретические подходы к разработке содержания учебного предмета «История» в России в XXI в. / О. Ю. Стрелова // Преподавание истории в школе. – 2014. – № 6.– С. 38–46.

7. Стрелова, О. Ю. Теоретические подходы к разработке содержания учебного предмета «История» в России в XXI в. / О. Ю. Стрелова // Преподавание истории в школе. – 2014. – № 7.– С. 30–35.

8. Студеникин, М. Т. Методика преподавания истории в школе : учебник для студентов вузов / М. Т. Студеникин. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – С. 51–59.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Практическое занятие 7. Познавательные умения как компонент содержания школьного исторического образования

План

Теоретический блок

Термины

Вопросы и задания

Контрольный блок

Методическая папка

Литература

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

План

1. Развитие учащихся в процессе обучения истории.
2. Понятия «умение» и «навык» в методике обучения истории.
3. Классификация познавательных умений школьников.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Теоретический блок

1. Восприятие – осмысленней (предполагающий мышление) и означенный (связанный со словом) синтез разнообразных ощущений, получающихся от целостного предмета. Этот синтез выступает в виде образа данного предмета (явления, процесса), который складывается в ходе активного его отражения. Очевидно, что в обучении истории ведущими анализаторами процесса восприятия выступают зрительный и слуховой. Отсюда специфика педагогических требований к организации восприятия школьниками учебного материала:

Нужно точно установить цели и задачи восприятия. В начале объяснения, любого занятия точно укажите, на что обратить внимание, что следует запомнить, знать.

Аудитория должна быть подготовлена к восприятию материала. Учитель должен быть уверен, что его ученики понимают термины, формулы, чертежи, схемы, знают предшествующий материал, иначе восприятие невозможно.

Чтобы восприятие было продуктивным, необходимо излагать его по частям, расчленить по смысловым признакам, этапам, четко выделять главное, существенное.

Восприятие выигрывает, если подключены различные анализаторы, если ученик *СЛЫШИТ* речь учителя, *ВИДИТ* картину, предмет, фрагмент, *ДЕЙСТВУЕТ* – решает задачи, выполняет упражнения, проводит эксперимент.

Восприятие усиливается, если предполагается последующая отчетность, т. е. ученик знает, что он обязан по этому материалу отвечать.

Характерно, что в одних и тех же условиях обучения школьники по-разному воспроизводят историческую информацию, обнаруживая различные типы восприятия. Так, например, в рассказе учителя или на рисунке одни учащиеся быстро вычленяют детали, уточняют подробности, но не в состоянии охватить исторический факт целостно, увидеть в нем главное, объяснить его. Им свойствен *аналитический тип восприятия*. Другие ребята, наоборот, имеют склонность к обобщенному восприятию явлений, легко воссоздают целостный образ, выделяют главные черты исторических фактов, но не придают значения деталям, специфическим атрибутам. Это признаки *синтетического типа восприятия*. Если школьнику, слушая рассказ учителя, не удается одновременно анализировать его и формулировать теоретические выводы, то, возможно, причина поверхностного пересказа в *эмоциональном типе восприятия*. Наиболее продуктивным является *аналитико-синтетический тип восприятия*, который можно формировать на уроках истории с помощью специально подобранных заданий.

Воображение – сложный психический процесс, заключающийся в создании новых образов на основе прошлых восприятий и знаний. Воображение бывает трех видов: *репродуктивное (воссоздающее), творческое и фантастическое*. В изучении прошлого особое значение имеют способности школьников по описанию в учебнике или рассказу учителя, по картине или чертежу представить себе исторические предметы, обстановку, место действия или участников событий, т. е. способности к репродуктивному воображению. Не меньшую ценность имеет способность к творческому воображению: реконструировать исторический факт по фрагменту археологического памятника, обрывку драматического разговора, яркой метафоре и т. п. В практике любого учителя достаточно курьезов с сочинениями на историческую тему, когда школьники пускаются в фантастические повествования,

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

напрочь оторванные от реалий своего времени и пространства. И если в каких-то ситуациях богатое фантастическое воображение весьма кстати, то в работах на образную реконструкцию прошлого от ребят требуется умение корректно применять исторические знания в новой нестандартной ситуации. Другой чертой некоторых ученических заданий является модернизация, т. е. перенос в прошлое более поздних по времени появления предметов быта, одежды, оружия и т. п. или объяснение исторических событий с позиций современных ценностей, мотивов, представлений. Особенности воображения также диагностируются и развиваются в специально организованных познавательных заданиях.

Одним детям для творческого повествования достаточно опорных слов и словосочетаний, серии репродукций. Например: «Составьте рассказ об одном учебном дне в греческой школе, используя слова: грамматист, риторика, арифметика, буквенная трагедия и т. д.». Этих школьников отличает *вербальное воображение*. Для других учеников толчком к творчеству может служить яркий символ исторического факта, и они легко справятся с заданием: «Рождение ребенка было всегда большим, радостным и счастливым событием в греческих семьях. При рождении дочери на дверь вешали шерстяную повязку, а если появлялся мальчик – оливковую ветвь (символ гражданской доблести). Составьте рассказ об этом торжественном дне». В данном случае задание рассчитано на способность к *невербальному воображению*.

Память можно охарактеризовать как психофизиологический процесс, выполняющий функции запоминания, сохранения и воспроизведения материала. В «школе учебы» этот познавательный процесс был основополагающим. Современное обучение истории нацелено прежде всего на воспитание и личностное развитие ученика, роль памяти в нем существенно изменилась, но пренебрегать ею невозможно.

По времени сохранения материала память, как известно, делится на *кратковременную оперативную и долговременную*. Учитывать ее разновидности необходимо при структурировании исторического материала в школьных учебниках, при отборе поурочного материала, при проведении повторительно-обобщающих занятий, в составлении тестов и экзаменационных билетов и т. д. По преобладающему в процессах запоминания, сохранения и воспроизведения анализатору выделяют *слуховой, зрительный, словесно-логический и другие виды* памяти. Они активно используются школьниками для занятий историей и объясняют своеобразие их ответов. «При изучении материала о жилище древних римлян и греков школьники *с образной памятью* в первую очередь обращают свое внимание на красоту античного дома (мозаичные и каменные полы, расписанные стены, черепичные крыши, мраморные колонны, фонтаны, статуи, бассейны). Дети с преобладанием *смысловой памяти*, напротив, отмечают удобства, рациональность античного жилища (планировка, освещение, функциональная роль отдельных помещений). Школьники с преобладанием *механической памяти* запоминают что-то необычное в античном доме (по сравнению с современными жилищами).

Немалую роль в полноценном усвоении и воспроизведении учебной информации может играть *эмоциональная память*. Если новый исторический факт в изложении учителя или другого источника вызвал в учениках сильные эмоциональные переживания, задел их за живое, то он надолго отложится в их памяти. В обучении истории важно задействовать также возможности *произвольной и непроизвольной памяти* .

Мышление является высшим познавательным процессом. Оно представляет собой форму творческого отражения человеком действительности, порождающую такой результат, которого в самой действительности или у субъекта на данный момент времени не существует. Мышление человека также можно понимать как творческое преобразование имеющихся в памяти представлений и образов. В связи с обучением истории здесь уместно напомнить о равноценной значимости эмпирического и

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

теоретического путей познания прошлого и необоснованности их противопоставления, подмены одного другим.

В психологии выделяют основные виды мышления: *теоретическое образное, теоретическое понятийное, наглядно-образное и наглядно-действенное* .

Способы мышления, в свою очередь, делятся на *критический и творческий*. В прежние годы в методике обучения истории больше внимания уделялось формированию у школьников способности к творческому мышлению, которое сводилось к умениям анализировать, синтезировать, сравнивать исторические факты и на этой основе делать обобщающие выводы, вырабатывать оригинальные идеи. Сегодня в условиях идеологического плюрализма и многокультурного образования актуальна задача формирования у школьников способности к **критическому мышлению**, понимаемому не только как «выявление недостатков в суждениях других людей». Современная педагогика трактует его как «один из способов интеллектуальной, деятельности человека, который характеризуется следующими умениями:

- определять ложные стереотипы, ведущие к неправильным выводам;
- выявлять предвзятые отношения, мнения и суждения;
- отличать факт, который всегда можно проверить, от предположения и личного мнения;
- подвергать сомнению логическую непоследовательность устной или письменной речи;
- определять суть проблемы и альтернативные пути ее творческого решения;
- отделять главное от несущественного в тексте или в речи и уметь акцентироваться на первом;
- выявлять эмоционально окрашенные слова, которые могут вызвать конфликт или «подлить масло в огонь»;
- делать вывод о том, чьи конкретно ценностные ориентации, интересы, идейные установки отражают текст или говорящий человек;
- избегать категоричности в утверждениях;
- быть честным в своих рассуждениях.

...Анализируя познавательную деятельность школьников с учебным историческим материалом, педагоги и психологи пришли к выводу, что в ее основе лежат общие приемы мышления: анализ, синтез, сравнение и др., но их недостаточно для грамотного исторического исследования. Равно как и специальные приемы мышления – установление причинно-следственных связей исторических фактов, общих и частных закономерностей, тенденций общественного развития, периодизация прошлого, извлечение исторических уроков, оценка и др. – невозможны без формирования операций общего мышления. Таким образом, целесообразно говорить об **историческом мышлении** школьников, но не отрывать его от общего мышления и задачу *развития мышления* учащихся в обучении истории решать комплексно, в органической связи общего и специального.

Роль познавательных умений в современном процессе обучения истории многолика: во-первых, их формирование является одной из главных целей школьного исторического образования, так как на этой основе происходит развитие и совершенствование познавательных способностей учащихся, раскрытие

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

их индивидуальности; во-вторых, познавательные умения – органичная часть содержания, которой обязаны овладеть ученики для самостоятельного и критического восприятия исторических сведений; в-третьих, познавательные умения – это средство формирования исторических знаний, личностных суждений и мотивированного отношения к прошлому; в-четвертых, они – прогнозируемый результат целенаправленного обучения истории; в-пятых, познавательные умения могут выступать и в качестве весомого критерия успешности учения и преподавания (т. е. измерителем результатов обучения могут и должны выступать не только объем воспроизведенной учеником исторической информации, но и умения, использованные им для организации своего ответа) ...

Познавательные умения, подобно историческим фактам, можно классифицировать по разным основаниям. Анализ структуры умений подводит к их делению на элементарные, простые и сложные, что помогает выделить этапы, соблюсти последовательность и преемственность в формировании учебных действий ...

Более сложной является классификация познавательных умений, но их содержанию. В самом общем виде их можно разделить на общеучебные и специфические. К первой группе относятся те умения, которые формируются и применяются при изучении всех или большинства предметов: планировать свою учебную деятельность, применять наиболее рациональные способы учебного труда, осуществлять самоконтроль и самооценку, составлять план чтения и вести поиск нужной литературы, использовать различные способы чтения и записи прочитанного, отвечать на вопросы и ставить их, использовать различные типы устной и письменной речи, выступать с докладами и краткими сообщениями и т. д.

К специфическим умениям относят только те, которые необходимы в обучении конкретному предмету (родственным учебным дисциплинам). Внутри этой категории методисты-историки также выделяют несколько видов. Общепризнанной и стабильной группой специфических познавательных умений в обучении истории являются *хронологические и картографические умения.* Они присутствуют в каждой методической классификации, в то время как другие виды варьируются в зависимости от целей школьного исторического образования ...

Деидеологизация исторического образования отразилась и на критериях познавательных умений, в их основу были положены особенности действий с учебным историческим материалом, В группу *образных умений* вошли, в частности, умения образно описывать исторические факты, воссоздавать образы и картины прошлого, рассказывать о ярких и знаменательных событиях. В группу *логических умений* – умения выявлять причинно-следственные связи, сопоставлять объекты прошлого, называть основные черты и характерные признаки, объяснять понятия, делать сравнения и т. п. В группу *оценочных умений* – умения давать аргументированные оценки историческим фактам, раскрывать своеобразие событий и явлений, выявлять иерархию причин и следствий, а также новизну в развитии социально-экономических, политических и культурных процессов.

От этого наиболее распространенного в методике обучения истории подхода к классификации познавательных умений несколько отличается вариант группировки требований к уровню подготовки выпускников основной и полной средней школы. Виды деятельности и умения, которые должны стать одним из значимых итогов школьного исторического образования, разделены на 5 групп: 1) хронологические; 2) работа с источниками; 3) описания; 4) анализ, объяснение; 5) версии и оценки ...

Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Теория и методика преподавания истории. М., 2003. – С. 101–105, 136–141.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

2. У дидактов и методистов существуют разные точки зрения на *умения и навыки* учащихся. Все точки зрения по вопросу о сущности умений можно свести к следующим: 1) умения – это автоматизированные действия, играющие вспомогательную роль и входящие в состав навыка; 2) умения – владение знанием о способе деятельности, начальная ступень формирования навыка; 3) умения – способность достигать цели деятельности на основе знаний и приобретенных навыков; 4) умения – сознательное владение приемом деятельности; 5) умения – сознательное владение мыслительными операциями.

...Умение нельзя свести только к знанию способа действия или приема, нужно конструирование собственной деятельности ученика. Ученик должен проявлять инициативу в выполнении учебной задачи, находить новые способы ее решения, т. е. осуществлять перенос умения. Это означает способность ученика самостоятельно выполнять известный тип задания в новых условиях, на новом учебном материале. Ученики овладевают умениями воссоздавать образы людей, анализировать исторические факты, сравнивать события и явления, находить объективные связи между фактами.

Короткова М. В., Студеникин М. Т. Методика обучения истории в схемах,таблицах, описаниях. М., 1999. С. 93–94.

3. *Умение* можно определить как подготовленность к сознательным и точным действиям (умственным и практическим) или как способность осознанно достигать цели деятельности на основе знаний и навыков, притом в изменяющейся обстановке.

Умения учащихся основываются на усвоении определенных способов учебно-познавательной деятельности (например, составление планов, конспектов, тезисов на основе изучения различных источников знаний; составление сравнительной таблицы на основе анализа и сопоставления исторических фактов и др.).

...Помимо умений способы деятельности реализуются и в виде навыков учащихся. *Навыки* – действия, выполняемые с различной степенью автоматизма (в отличие от умений, всегда требующих осознания цели и условий их приложения). В обучении истории навыки входят в состав ряда сложных умений и играют вспомогательную роль (беглое чтение текста учебника, обращение к его оглавлению, к легенде карты, к библиотечным каталогам и др.).

Какие умения формируются в обучении истории? Умения учебного труда. Среди них важное место занимают мыслительные и речевые умения, необходимые для усвоения материала различных учебных предметов. С их помощью сознательно выполняются логические операции на основе знания способов деятельности. Подчиненную роль по отношению к ним выполняют умения школьника организовать свой учебный труд, ориентироваться в структуре оглавления учебника, в различных справочниках и словарях, приложениях к учебнику.

Для усвоения исторических знаний школьникам необходимо владеть также рядом специфических умений, например, оценивать исторические события, явления, деятельность народных масс и выдающихся людей …

Важное место в обучении истории занимает развитие умений локализовать изучаемые факты во времени и пространстве.

Актуальные вопросы методики обучения истории в средней школе / под ред. А. Г. Колоскова. М., 1984. С. 112–114.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

4. Умения и навыки учащихся, формируемые при изучении истории. С учетом специфики истории как предмета школьного преподавания попытаемся определить круг основных умений учащихся восьмилетней школы (преимущественно мыслительных), которые формирует учитель.

- Умения и навыки локализации исторических фактов и процессов во времени и пространстве: соотносить события во времени, соотносить дату события (годы) с веком, тысячелетием, определять длительность, последовательность, синхронность изучаемых событий и процессов; составлять хронологические таблицы (с V класса) и синхронистические (с VI класса), читать историческую карту, пользуясь ее легендой (с IV класса), работать с контурной картой (с V класса). С IV по VIII класс школьники овладевают обобщенным умением пользоваться исторической картой как источником знаний.

- Умение анализировать исторический материал: расчленять содержание рассказа на законченные части, выделять главную мысль в отрывке текста с IV класса), выделять (абстрагировать) существенные признаки и связи исторических явлений, выяснять их классовую сущность, рассматривать общественное явление в развитии с выделением основных причин и следствий; применять для анализа и объяснения однородных фактов обобщенные знания; о признаках понятий, о логической последовательности их рассмотрения (с V класса); анализировать новые исторические факты с опорой на усвоение закономерностей и законов общественного развития (с VIII класса).

- Умение синтезировать и обобщать исторический материал, описывать факты (с IV класса), давать характеристику изучаемых явлений и выдающихся деятелей, оценивая их с классовых, партийных позиций (с V класса); обобщать изученные факты (с IV класса), самостоятельно формулировать определения знакомых исторических понятий (по правилам логики), обобщать причинно-следственные и закономерные связи исторических явлений (с VII класса).

- Умение сопоставлять и сравнивать однородные исторические факты: выявлять в них общее и различия (с IV класса), устанавливать изменения, произошедшие в развитии общественного явления от одного этапа к другому (с V класса); составлять сравнительные характеристики исторических явлений, процессов, деятелей – краткие (с VI класса) и развернутые (с VII класса).

- Умение формулировать и обосновывать выводы с классовых позиций, опираясь на факты и обобщения (с V класса), логически правильно строить доказательство (с VI класса).

- Умение излагать исторический и текущий политический материал: образно, эмоционально, последовательно, доказательно, а также кратко и развернуто отвечать на вопросы и формулировать их; составлять простой план (с IV класса), сложный (с VI класса), конспект (с VIII класса).

Запорожец Н. И. Развитие умений и навыков учащихся в процессе преподавания истории (IV–VIII кл.). М., 1978. С. 15–16.

5. Общие умения можно разделить на четыре группы.

- *учебно-организационные* (планирование деятельности, рациональное выполнение заданий, самооценка, режим дня);

- *речевые (письменные и устные)* (умение отвечать на вопросы, пересказывать текст, связно излагать, рецензировать);

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

- *учебно-информационные* (работа с книгой (учебником, хрестоматией документов), справочниками, библиографией, каталогом);
- *учебно-интеллектуальные* (мотивация деятельности, логическое осмысление и изложение информации, решение задач, восприятие и воспроизведение, самоконтроль).

Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе. М., 2004. С. 89.

Короткова М. В., Студеникин М. Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях. М., 1999. С. 95, 97.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Термины

- Умение,
- навык,
- обучение,
- развитие.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Вопросы и задания

1. Раскройте роль развития в обучении школьников, проследите связь обучения и развития.

2. Какой исторический материал усваивается школьниками в результате волевых усилий, а какой бессознательно? Ответ обоснуйте.

3. Как познавательные возможности школьников влияют на процесс формирования умений?

4. Объясните связи между понятиями «прием», «умение» и «навык», используя следующую схему.

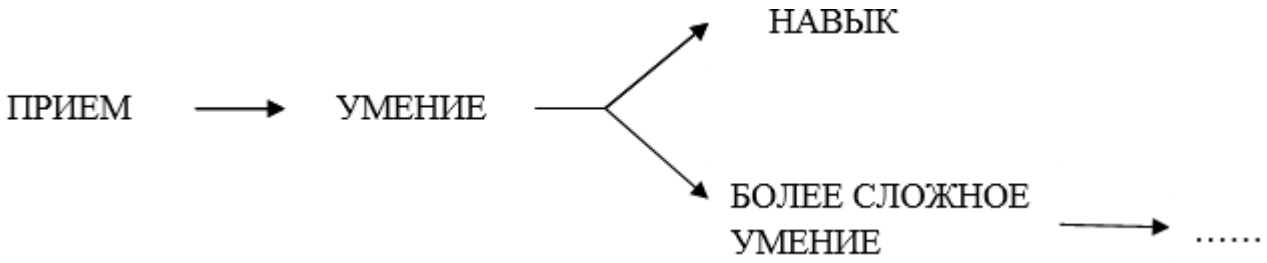


Рис. 2. Приемы, умения, навыки школьников

5. Проанализируйте разные определения терминов «умение» и «навык». Определите соотношение понятий «знание», «умение», «навык».

«Познавательное умение – подготовленность к сознательным и точным действиям (умственным и практическим)».

Актуальные вопросы методики обучения истории в средней школе / под ред. А. Г. Колоскова. М., 1984. С. 112.

«*Познавательное умение* – способность ученика последовательно применять всю совокупность учебных и умственных действий … при изучении нового, отличающегося от ранее изученного материала или при решении незнакомых познавательных вопросов и заданий».

Гора П. В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. М.,1988. С. 63.

«*Умение* – это подготовленность к сознательным, точным действиям или способность сознательно достигать поставленной цели в изменяющейся обстановке».

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

«*Умение* – способность выполнять какое-либо действие по определенным правилам. При этом действие еще не достигло автоматизированности».

Психологический словарь. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/psihologic/1932 (дата обращения: 03.12.2020).

«*Навык* – это действия, выполняемые с высокой долей автоматизма и безразличные к специфике изучаемых вопросов, к особенностям источников».

Вяземский Е. Е. Стрелова, О. Ю. Теория и методика преподавания истории. М., 2003. С. 137.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

«*Навык* – действие, сформированное путем повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля».

Большая психологическая энциклопедия. URL: http://psychology.academic.ru/1275/навык (дата обращения: 03.12.2020).

Классификация умений и навыков в психолого-педагогической литературе. У дидактов и методистов существуют разных точки зрения на *умения* и *навыки*. Так, Ю. К. Бабанский, И. Я. Лернер, Н. А. Лошкарева считают, что умение – это сознательное владение каким-либо приемом деятельности. Умение, доведенное до автоматизма, – это навык. Умения постепенно перерастают в навыки. Например, сначала появляется умение читать печатный текст, затем навык беглого чтения. Чтобы приобрести умение, надо знать способ деятельности, надо упражняться.

Другая точка зрения принадлежит психологу Е. Н. Кабановой-Меллер. Умением она считает владение знанием о способе деятельности, начальную ступень формирования навыка. Таким образом, различие в определениях ученых будет в соотношении умений и навыков, оценке их роли в развитии учащихся. Н. И. Запорожец считает, что умение – это подготовленность к сознательным, точным действиям или способность сознательно достигать поставленной цели в изменяющейся обстановке.

Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе. М., 2004. С. 88.

6. Докажите, что умения являются равноценным компонентом содержания школьного исторического образования.

7. Используя программу курса истории (на ваш выбор), приведите примеры разных видов умений, которые формируются в процессе изучения данного курса.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Контрольный блок

Дополнение к схеме «Структура содержания исторического образования».

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Методическая папка

По одному примеру на каждую группу общих умений и по одному примеру специфических познавательных умений разных видов.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Литература

1. Актуальные вопросы методики обучения истории в средней школе : пособие для учителя / О. И. Бахтина, Н. К. Боголюбова, Н. И. Ворожейкина [и др.] ; под ред. А. Г. Колоскова. – Москва : Просвещение, 1984. – С. 112–114.

2. Вяземский, Е. Е., Стрелова, О. Ю. Теория и методика преподавания истории в школе : учебник для студентов вузов / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – С. 136–142.

3. Гора, П. В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе / П. В. Гора. – Москва : Просвещение, 1988. – С. 59–64.

4. Запорожец, Н. И. Развитие умений и навыков учащихся в процессе преподавания истории. IV–VIII кл. / Н. И. Запорожец. – Москва : Просвещение, 1978. – С. 3–10, 15–17.

5. Короткова, М. В., Студеникин, М. Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях : практическое пособие для учителей / М. В. Короткова, М. Т. Студеникин. – Москва : ВЛАДОС, 1999. – С. 93–99.

6. Лернер, И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории : пособие для учителей / И. Я. Лернер. – Москва : Просвещение, 1982. – С. 7–101.

7. Лошкарева, Н. А. Формирование системы общих учебных умений и навыков школьников / Н. А. Лошкарева. – Москва : МГПИ, 1982. – 33 с.

8. Методика обучения истории : учебник для студентов учреждений высшего образования / В. В. Барабанов, Н. Н. Лазукова, Э. В. Ванина [и др.] ; под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. – Москва : Академия, 2016. – С. 279–282.

9. Методика обучения истории в средней школе : пособие для учителей / отв. ред. Н. Г. Дайри : в 2 ч. – Москва : Просвещение, 1978. – Ч. 2. – С. 3–10.

10. Методика преподавания истории в средней школе : учебное пособие для студентов педагогических институтов / С. А. Ежова, И. М. Лебедева, А. В. Дружкова [и др.] – Москва, 1986. – С. 203–214.

11. Метапредметное учебное занятие : ресурс освоения обучающимися универсальных учебных действий / С. Г. Воровщиков, М. М. Новожилова, Н. П. Аверина [и др.]. – Москва : Перспектива, 2015. – С. 136–158.

12. Студеникин, М. Т. Методика преподавания истории в школе : учебник для студентов вузов / М. Т. Студеникин. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – С. 88–90.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Практическое занятие 8. Исторический факт – основа исторических знаний. Представления в системе исторических знаний

План

Теоретический блок

Термины

Вопросы и задания

Контрольный блок

Методическая папка

Литература

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

План

1. Особенности исторического факта.
2. Историческое представление как образ исторического факта.
3. Виды исторических представлений.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Теоретический блок

1. Факт неповторим, его нельзя воспроизвести, наблюдать. В этом его специфика. В процессе познания истории факты ценны не только сами по себе, они необходимы для определения и сопоставления исторических связей, для их обобщения и усвоения в системе. Обобщение и систематизация фактов – это инструмент познания истории.

Конкретными фактами достигается образность изложения исторического материала. Рассказывая о вооружении феодала при Карле Великом, учитель приводит данные о стоимости его вооружения, выраженного в количестве коров: шлем – 6 коров; латы – 12; меч с ножнами – 7; набедренник – 6; копье и щит – 2; боевой конь –12. Кроме вооружения, для военного похода требовались продовольствие, повозка с упряжкой или вьючное животное для перевозки этого продовольствия и конюх при животном.

Единичные факты неоднородны, их можно подразделить на факты первого и второго порядка, более сложные факты (первого порядка) раскрываются через менее сложные (второго порядка). Например, к фактам первого порядка относится Великая Отечественная война, второго порядка – Курская битва. В фактах второго порядка могут быть выделены первичные эпизоды исторических знаний – танковое сражение в районе Прохоровки.

Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе. М., 2004. С. 52.

2. Учебно-воспитательный процесс в школе осуществляется по общим законам процесса познания, т. е. проходит чувственную и рациональную ступени. На чувственной ступени познание производится через живое созерцание. Но как в школе можно дать созерцание давно минувшего факта? Содержание исторического факта познается через создание образа о давно минувшем факте, который воспринимается чувствами ученика (зрительно – через созерцание наглядного образа, слухового – через описание исторического факта в устном слове учителя). Для обеспечения эффективности процесса обучения нужно отчетливо знать, о чем можно и необходимо создавать исторические представления. Они создаются:

а) о фактах прошлого, охватывающих все стороны жизни общества: о материальной жизни (орудия труда, занятия людей, отрасли хозяйства и т. д.), социально-политической жизни (о представителях разных классов в эксплуататорских обществах – раб, феодал, капиталист, рабочий, об устройстве государства и т. д.), об исторических деятелях (полководцах, политических деятелях и т. д.), о событиях военной истории (вооружение, обмундирование, построение войск в битвах и т. д.), об историко-культурной жизни (о быте народа, об искусстве и т. д.);

б) об историческом времени (т. е. о соотношении определенного исторического факта к определенному времени, показ длительности и последовательности исторических событий и явлений). Создание представлений об историческом времени помогает представить поступательный характер развития общества, смену общественно-экономических формаций;

в) об историческом пространстве (отнесение определенных исторических событий к конкретному месту действия, локализация исторических событий). Историческая география помогает уяснить роль географической среды, природы и жизни общества на разных ступенях его развития. Пространственные представления помогают усвоить причины ряда явлений (например, географическое положение страны дает возможность объяснить причины уровня развития экономики и различных ее направлений, объяснить замысел и ход военных операций, причины расселения народов).

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Так, в процессе обучения истории создаются *три вида* исторических представлений.

Методика преподавания истории в средней школе / С. А. Ежова [и др.]. М., 1986. С. 78–79.

3. Обогащение памяти учащихся знанием основных исторических фактов – одна из важнейших задач школьного обучения в целом, истории – прежде всего. Главные, или основные, исторические факты имеют большое не только образовательное, но и воспитательное значение. Они могут восхищать учеников и вызывать у них негодование, вдохновлять и возмущать их, вызывать сочувствие и ненависть, формировать социальные чувства и идеалы, воспитывать нравственные взгляды и убеждения, вырабатывать историческое самосознание – осознанную сопричастность прошлым и особенно современным событиям и явлениям общественной жизни, личную ответственность за судьбы Родины. Реализуются эти возможности фактов при условии, если учитель преподает их ярко, образно, эмоционально, с глубокой, искренней верой в излагаемое, если своим изложением активизирует эмоции, работу мысли и памяти учеников ...

Образное знание истории является живым и полноценным; словесное знание без образов, напротив, пустым, формальным и поэтому неполноценным. Заучивая слова и не видя за ними четких картин общественной жизни, людей – участников и творцов исторического процесса, ученики усваивают не исторические факты, логически отражающие реальную общественную жизнь, а словесные формулировки, лишенные жизненного содержания, которые быстро забываются, не оставляя заметного следа в их сознании и чувствах.

Формируя полноценные знания, исторические образы, особенно эмоционально окрашенные, активно воздействуют на эмоциональную сферу учащихся, развивают и воспитывают их чувства, эффективно содействуют коммунистическому воспитанию, выработке глубоко прочувствованного исторического самосознания.

Затрагивая проблему формирования исторических образов, заметим, что по своему характеру образы главных исторических фактов не одинаковы и требуют разного подхода к отбору приемов и средств преподавания. Одни образы имеют относительно статичный, а другие динамичный, подвижный характер. В каждом случае характер и конкретное содержание образа определяется спецификой изучаемого исторического факта.

Гора П. В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. М., 1988. С. 72.

4. Формирование представлений и понятий у учащихся в процессе обучения и воспитания – одна из главных задач школы. Но она не находит полноценного решения, как показывает практика обучения, если на уроках в младших классах учитель недооценивает работу по созданию представлений, а сразу же организует учащихся на освоение понятий. В этом случае знания получаются не связанными с жизнью, формальными и непрочными. В подобных случаях дети запоминают термины, словесные определения, не понимая их сущности.

Сукневич И. И. Методика формирования исторических представлений и понятий у учащихся IV классов. М., 1968. С. 7.

5. Одна из особенностей школьного обучения истории состоит в том, что конкретный факт, живое представление о конкретном историческом факте служат нередко непосредственной дидактической основой общих понятий, идей, выводов и обобщений. Изучение конкретных исторических фактов и создание соответствующих представлений о прошлом служат серьезным идейно-образовательным и воспитательным задачам школьного курса.

Вагин А. А. Методика преподавания истории в средней школе. М., 1968. С. 336.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Термины

- Историческое представление,
- процесс,
- событие,
- явление

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Вопросы и задания

1. Каковы особенности исторического факта?

2. По мнению Е. Е. Вяземского и О. Ю. Стреловой на протяжении только XX столетия в учебниках новейшей отечественной истории неоднократно происходила ревизия фактов и одни из них становились «краеугольными», «судьбоносными», «выдающимися» событиями в жизни страны и мира, а другие «ссылались на задворки истории».

Приведите примеры исторических фактов, подтверждающих данную точку зрения. В связи с чем факты из главных становятся неглавными и наоборот?

3. На основе текста учебника выделите события, явления, процессы, с помощью которых раскрывается содержание одной из тем (на ваш выбор).

4. *Используя программу по курсу истории и школьные учебники (не менее трех), сравните подходы разных авторов к отбору и изложению исторических фактов. В каком из учебников исторические факты представлены, на ваш взгляд, наиболее оптимально и соответствует возрастным особенностям?

Пример.

История древнего мира, V класс.

В Примерной программе по истории (5–9 классы) определяется дидактическая единица «Пелопонесская война».

В учебнике В. А. Головиной, А. А. Немировского, Г. А. Кошеленко, В. И. Уколовой Пелопонесской войне посвящен отдельный параграф. В нем указаны даты войны 431–404 годы до н. э. в скобках, значит даты не обязательны для запоминания, но могут быть использованы для тренировки в счете лет. Пункт «Причины войны» очень короткий, по сути, названа только одна причина – стремление спартанцев ликвидировать демократию в Афинах, чтобы илоты не добились свободы и не погубили Спарту.

Большой пункт посвящен первому периоду войны, рассказывается о тактике ведения войны с обеих сторон («война мышей и лягушек»), которая завела в тупик и заключению мира.

Следующий пункт параграфа рассказывает о неудачной попытке афинян завоевать Сицилию, в том числе и потому, что Сицилии на помощь пришли спартанцы. Делается вывод о том, что эта военная катастрофа сильно ослабила Афины.

Еще один большой пункт (полторы страницы) «Декелейская война» подробно повествует о следующем этапе войны, строительстве спартанцами военного флота и привлечении на свою сторону персов, внутреннем положении Афин – перевороте и отмене демократии, поражении афинского флота и казни стратегов (выделяется как термин), сдаче Афин. Перечисляются условия мирного договора: Афинский морской союз распускался, выплата контрибуции, ликвидация флота, уничтожении демократии в Афинах.

Во всех пунктах уделено внимание двум историческим личностям – Периклу, и, особенно, Алкивиаду, названы его личностные качества и сказано о переходе на сторону спартанцев. Эта информация дает возможность реализовывать воспитательные цели.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Далее жирным шрифтом выделены итоги войны – нанесение ущерба всем участникам войны и самое главное – удар по афинской демократии.

Таким образом, в учебнике названы причины, выделены основные этапы войны, слишком подробно изложен ход, представлены ее последствия.

В учебнике авторов С. В. Колпакова и Н. А. Селунской в параграфе «Расцвет Афинского государства» представлен пункт параграфа, который называется «Пелопоннесская война». Даны даты начала и окончания войны, они также, как и в предыдущем учебнике, не выделены, а значит не требуют запоминания, но могут быть использованы для счета лет. Причины войны в данном пункте не названы. В нем дана краткая характеристика основных событий войны, но, фактически, прослеживаются все ее этапы. Никаких имен участников войны не называется, упоминается лишь о смерти Перикла от чумы. Как итог войны выделено прекращение существования Афинского морского союза, о конце афинской демократии ничего не сказано.

В учебнике А. А. Вигасина, Г. И. Годера, И. С. Свенцицкой Пелопонесская война в отдельный информационный блок не выделена. Только в начале главы 9 «Македонские завоевания» сообщается, что соперничество между Афинами и Спартой привело к войне, которая продолжалась 27 лет, однако даже название войны не указано. Сказано о том, что это была братоубийственная война, в которой лилась кровь, разрушались селения и т. п. Подчеркивается, что на стороне Спарты выступили союзные Афинам города Эллады, возмущенные своим неравным положением в Афинском морском союзе, а также о том, что спартанцам помогли персы. Никаких имен участников войны не называется. Выделены итоги войны – установление Спарты власти над Элладой, которые уничтожали демократию, облагали жителей платежами и т. д.

Несмотря на краткость изложения, отсутствие отельного выделенного материала по Пелопонесской войне, информации в учебнике достаточно для того, чтобы перейти в дальнейшем к более подробному изучению македонских завоеваний.

В учебнике Е. В. Саплиной, Б. С. Ляпустина, А. И. Саплина о Пелопонесской войне говорится в § 40 «Возвышение Македонии» в пункте 1 «Трагические последствия Пелопонесской войны». В тексте указана продолжительность войны – 27 лет, не называются ее события, акцент сделан на разрушительном действии войны в целом – уничтожении армий, разрушении городов. вытаптывании полей и т. п., что дает возможность реализовывать воспитательные цели. Никаких имен участников войны не называется, упоминается лишь о смерти Перикла от чумы. В качестве итогов называется лишение Афин флота и выплата контрибуции, причем «контрибуция» вводится как термин (выделен жирным шрифтом), что пятиклассники еще не могут полноценно усвоить. Завершается пункт тем, что «победа принесла Спарте одни несчастья», она ослабела и будет разрушена. То есть говорится о последствиях не только для Афин, но и для Спарты.

Таким образом, в четырех учебниках представлена очень разная по объему и содержанию информация. Оптимальным нам представляется материал, представленный в учебнике Колпакова, в котором представлена краткая характеристика основных событий войны, достаточная для понимания ее последствий для Греции. Большой объема материала в учебнике Головиной не соответствует программным требованиям, возрастным особенностям пятиклассников и приводит к перегрузке школьников. В других учебниках информация поверхностная, схематичная и будет сложной для восприятия школьниками. Вместе с тем, к материалу учебника Головиной было бы неплохо добавить материал об исторических личностях для достижения личностных результатов, и дополнить итоги войны.

5. Раскройте роль исторического представления в формировании исторических знаний школьников.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

6. Назовите и охарактеризуйте виды исторических представлений.

7. Заполните таблицу, раскрывающую содержание исторического факта через создание образа о нем, представления о времени и месте, где этот факт произошел.

Исторические представления

Факт	**Представление о факте**	**Представление о времени**	**Представление о пространстве**
Стрелецкий бунт 1689 года			
Соляной бунт			
Смоленская война			
Церковная реформа Никона			
Эволюция сословно-представительной монархии в абсолютную в XVII века			

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Контрольный блок

Таблица «Исторические представления».

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Методическая папка

Перечень исторических фактов в соответствии с их классификациями (события, явления, процессы; главные–неглавные и др.), с помощью которых раскрывается содержание одной из тем (на ваш выбор) в параграфе учебника.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Литература

1. Вагин, А. А. Методика обучения истории в средней школе : учение о методах, теория урока / А. А. Вагин. – Москва : Просвещение, 1968. – С. 336–341.

2. Вяземский, Е. Е., Стрелова, О. Ю. Теория и методика преподавания истории : учебник для студентов вузов / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – С. 128–136.

3. Гора, П. В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе / П. В. Гора. – Москва : Просвещение, 1988. – С. 72.

4. Короткова, М. В., Студеникин, М. Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях : практическое пособие для учителей / М. В. Короткова, М. Т. Студеникин. – Москва : ВЛАДОС, 1999. – С. 86–87, 90.

5. Методика обучения истории : учебник для студентов учреждений высшего образования / В. В. Барабанов, Н. Н. Лазукова, Э. В. Ванина [и др.] ; под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. – Москва : Академия, 2016. – С 76-78.

6. Методика обучения истории в средней школе: пособие для учителей : в 2 ч. / отв. ред. Ф. П. Коровкин. – Москва : Просвещение, 1978. – Ч. 1. – Глава 4, § 2, глава 5, § 5, глава 8, § 1–2.

7. Методика преподавания истории в средней школе : учебное пособие для студентов педагогических институтов / С. А. Ежова, И. М. Лебедева, А. В. Дружкова [и др.] – Москва, 1986. – С. 73–89.

8. Студеникин, М. Т. Методика преподавания истории в школе : учебник для студентов вузов / М. Т. Студеникин. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – С. 51–55.

9. Сукневич, И. И. Методика формирования исторических представлений и понятий у учащихся IV классов / И. И. Сукневич. – Москва : Просвещение, 1968. – С. 7–11, 87–92.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Практическое занятие 9. Исторические понятия

План

Теоретический блок

Термины

Вопросы и задания

Контрольный блок

Литература

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

План

1. Роль исторических понятий в процессе обучения истории.
2. Классификации исторических понятий.
3. Этапы формирования исторических понятий.
4. Пути формирования исторических понятий.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Теоретический блок

1. Образовательно-воспитательное значение исторических понятий в школьном обучении истории. Было бы неправильно рассматривать формирование исторических понятий как высшую, конечную задачу школьного курса истории … Сами понятия, усвоенные школьником, служат орудием познания исторических фактов, явлений, процессов …

Почему исторические понятия, возникшие на основе одной группы конкретных исторических фактов, могут служить познанию других конкретных исторических фактов, относящихся к истории другой страны, другого века? конкретных исторических фактов Потому что в исторических понятиях отражены не только общие черты исторических явлений, но и их общие связи, их общие закономерности …

Но особенность диалектических понятий, как мы знаем, заключается в том, что они не являются пустыми абстракциями, но отражают богатство конкретных исторических фактов.

Более глубокое познание исторического процесса в старших классах состоит не просто в переходе от конкретных представлений к абстрактным понятиям, а в развитии, обогащении усложнении содержания и конкретных представлений и общих исторических понятий в их диалектическом единстве…

Вырабатывая у учащихся средней школы умение разбираться в исторических фактах и основных законах исторического развития, учитель помогает им правильно подходить к вопросам современности.

Группировка исторических понятий. В школьном курсе истории можно наметить следующие три группы исторических понятий.

а) *частноисторические понятия,* отражающие и обобщающие конкретные исторические явления, характерные для определенного периода в истории данной страны. Например, понятия «стрельцы», «служилые люди», «опричнина», «боярская дума», «приказы» отражают явления из жизни феодальной Руси XVI–XVII вв., понятия «патриции», «плебеи», «трибуны» относятся к истории Римской рабовладельческой республики, понятия «фараон», «шадуф»,«сфинкс» – к истории древнего Египта, понятия «астролог», «алхимия», «турнир», «миннезингер» - к культуре средневековья.

Частноисторические понятия, как правило, сравнительно просты и могут быть раскрыты учащимися в течение нескольких минут, в крайнем случае в рамках одного урока …

б) *общеисторические понятия* отражают и обобщают явления, свойственные определенной общественно-экономической формации: «рабы» и «рабовладельцы», «источники рабства», «рабовладельческая демократия», «крепостной» и «феодал», «вассал», «сеньор», «пролетариат» и «буржуазия», «наемный труд», «капиталистическая мануфактура», «капиталистическая фабрика», «буржуазная республика», «экономические кризисы».

Общеисторические, или, короче, исторические понятия, представляют собой более высокую степень обобщения. Они более сложны для учащихся и раскрываются путем систематической работы из урока в урок в рамках темы, а иногда – ряда разделов курса. Понятие «раб», над которым мы работаем с

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

учащимися в течение учебного года в V классе, значительно углубляется и уточняется при сравнении раба с крепостным. А это сравнение проводится уже в VI классе на материале средневековья;

в) *социологические понятия* отражают общие связи и закономерности исторического процесса. Понятия «производительные силы», «производственные отношения», «класс», «классовая борьба», «государство», «культура» – наиболее сложные и наиболее общие понятия. Они раскрываются, углубляются и обобщаются на материале всего школьного курса истории и обществоведения.

Вагин А. А. Методика преподавания истории в средней школе. М., 1968. С. 349–350, 362–364.

2. Специалисты считают, что «обучение понятиям – первейшее дело, касающееся почти всех учителей», а «цель формирования большинства научных понятий состоит в том, чтобы научить человека ориентироваться с помощью этих понятий в соответствующей области действительности: распознавать явления, сопоставлять их, обнаруживать свойства, характерные для объектов данного класса и т. д.».

Степанищев А. Т. Методика преподавания и изучения истории. М., 2002. Ч. 2. С. 54.

3. Для того чтобы эффективно руководить процессом формирования понятий, необходимо знать их классификацию. Понятия различаются по содержанию исторического материала:

- экономические – понятия об орудиях труда и видах хозяйственной жизни разных исторических периодов, экономических процессах (например, складывания всероссийского рынка, кризиса феодально-крепостнической системы, империализма – монополистического капитализма, научно-технической революции);
- социально-политические, раскрывающие социальные отношения и политическое устройство государств (основные классы феодального общества, империя, республика, буржуазное государство, его классовый характер, буржуазная демократия, социалистическое государство и т. д.);
- историко-культурные (гуманистическая культура Возрождения, культура материальная и духовная, культурная революция в СССР и т. д.);
- идеологические (религия – фантастическое отражение действительности, утопический социализм, ... фашизм...).

Методика преподавания истории в средней школе / С. А. Ежова [и др.]. М., 1986. С. 93.

4. Исторические *понятия* необходимы для объяснения и систематизации фактов, осмысления других понятий. Методисты А. А. Вагин, В. Г. Карцов, А. И. Стражев обращали внимание на постепенность овладения ведущими понятиями в результате обогащения и конкретизации их содержания. От урока к уроку раскрывались их новые стороны, существенные признаки, связи, отношения с другими понятиями.

Процесс формирования понятий протекает эффективно, если выделенные учителем типические черты создаваемых образов осмысливаются учениками как признаки понятий. Подростки легче усваивают признаки тех понятий, которые можно представить наглядно. Лишь в дальнейшем они передают их содержание в более обобщенной форме.

Психологи А. З. Редько, Л. М. Кодюкова еще в 50-е гг. доказали, что усвоение понятий может осуществляться только в определенной последовательности: от наглядных представлений – к

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

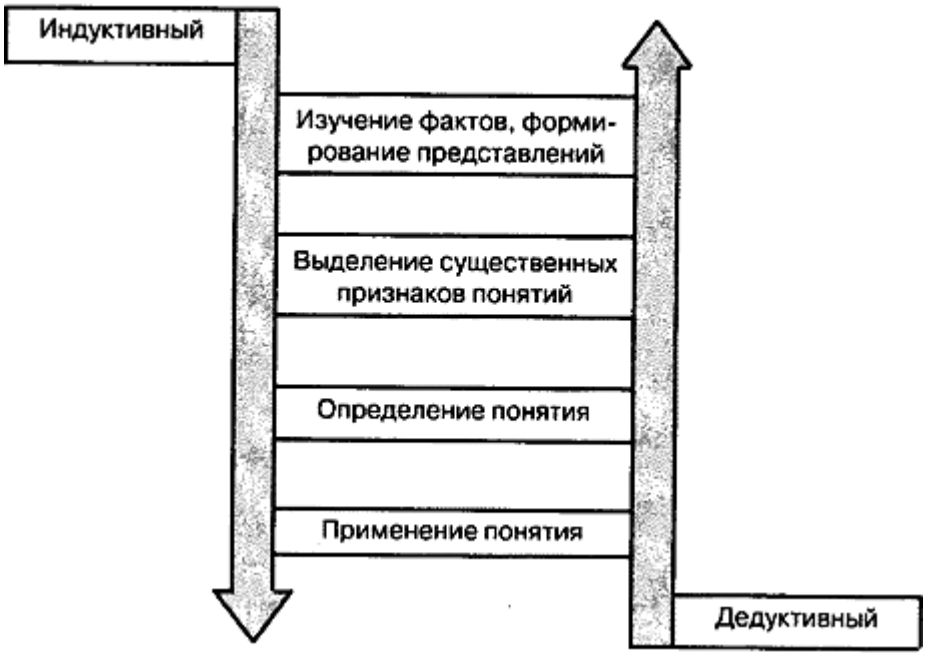
первоначальным понятиям, от менее сложных – к более сложным; от понятий, допускающих широкую конкретизацию с помощью наглядного материала, – к понятиям, которые могут быть конкретизированы только через другие понятия.

Работа над понятиями происходит в несколько этапов. Первый из них осуществляется в основном в младших классах. В младших классах, для того чтобы облегчить выделение существенных признаков понятий, фактический материал должен препарироваться: отбираются немногие, наиболее яркие типичные факты, в наибольшей степени доступные элементарному анализу, наиболее выпукло отражающие то существенное, что подлежит вычленению. В своем изложении учитель подает крупным планом то новое, своеобразное существенное, что подлежит вычленению. Это должно служить материалом к формированию нового понятия.

На втором этапе из несущественных признаков выделяют существенные. Этот прием «расчленяющей абстракции», когда из фактов выделяется несущественное и существенное, причем последнее формулируется в виде черт, признаков. Чтобы лучше их зафиксировать также анализируются несколько аналогичных фактов или явлений с тем, чтобы выделить общие существенные черты. Общие признаки становятся основой будущего понятия.

На третьем этапе дается термин и определение понятия; определение понятий может быть предложено в двух видах: 1) перечисление частей, признаков; 2) научное определение через родовое понятие, более широкую группу явлений, к которому принадлежит данное явление. Содержание целого ряда понятий раскрывается без определений, а более элементарными способами. Один из них – просто описание явлений, картин, характерных для данного понятия (например, экономический кризис – магазины переполнены товарами, население ничего не может купить, сокращение производства и закрытие фабрик, разорение мелких предпринимателей). Это может быть простое перечисление явлений, входящих в понятие (например, суд, войско и т. д. – это госаппарат). Или просто яркий пример с сюжетом (например, сдача продуктов феодалу).

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЙ



Короткова М. В., Студеникин М. Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях. М., 1999. С. 87–88, 92.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Термины

- Дедукция,
- идея,
- индукция,
- историческое понятие,
- обобщение,
- открытая теория,
- скрытая теория,
- существенный признак,
- теория,
- термин.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Вопросы и задания

1. Раскройте роль исторических понятий в процессе обучения.

2. Используя словарь школьного учебника (на ваш выбор) определите существенные и второстепенные признаки исторического понятия.

Пример.

Периэки – жители небольших городков вокруг Спарты. Они пользовались самоуправлением, но обязаны были служить в спартанской армии.

Наличие самоуправления в поселениях периэков и их обязанность служить в спартанской армии – существенные признаки. Их необходимо дополнить важной информацией: периэки – это свободное население полиса, но лишенное гражданских прав.

К несущественному признаку следует отнести «жители небольших городков вокруг Спарты», поскольку место жительства не играет важной роли в их положении, кроме того, периэки были жителями сельской местности и занимались как ремеслом, так и сельским хозяйством.

3. Перечислите классификации исторических понятий, принятые в методической литературе. Приведите примеры понятий каждого вида.

4. Проанализируйте понятия и термины одного из разделов Историко-культурного стандарта и сгруппируйте их по степени обобщенности и содержанию.

5. Проанализируйте предложенный им текст параграфа учебника истории и выделите в нем частно-исторические, общеисторические и социологические понятия. Ответ аргументируйте.

6. Проследите, в каких темах раскрываются следующие понятия: колонизация, мануфактура, империя, индустриализация, классицизм и определите преемственные связи при их формировании.

7. Работа в группах. На основе анализа словаря исторических терминов в учебнике истории Древнего мира (В. А. Головина, А. А. Немировский, А. Г. Кошеленко, В. И. Уколова), (по 20 терминов в алфавитном порядке для каждой группы) классифицируйте данные понятия по содержанию (исторические, историко-культурные, военно-исторические, историко-географические, историко-экономические, историко-политические и др.) и составьте круговую диаграмму, в которой будет показано их процентное соотношение. На основании результатов работы групп составьте общую диаграмму и обобщите материал.

8. Назовите этапы формирования исторических понятий, выделите наиболее важные на ваш взгляд.

9. Определите критерии сформированности исторического понятия с учетом степени его обобщенности.

10. Покажите разные пути формирования одного и того же понятия (на ваш выбор).

Пример.

Понятие «криптии».

Индуктивный путь.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

«Спартанские юноши участвовали в военных действиях, вели разведку и совершали набеги на вражескую территорию. Кроме того, на них возлагалась еще одна обязанность - тайно проникать в деревни, где жили илоты, выяснять, кто из них наиболее опасен для спартанцев, чтобы потом их убить. Такие тайные убийства молодыми спартанцами илотов, представлявших угрозу для спартанской власти, называются криптии».

Дедуктивный путь.

«Тайные убийства молодыми спартанцами илотов, представлявших угрозу для спартанской власти, называются криптии. Криптии проводились спартанскими юношами, которые наряду с участием в военных действиях, ведения разведки и совершения набегов на вражескую территорию тайно проникали в деревни, где жили илоты, выясняли, кто из них наиболее опасен для спартанцев, чтобы потом их убить. Это рассматривалось как одна из обязанностей спартанских юношей».

11. Используя материал учебника на ваш выбор, проследите взаимосвязи понятие → идея → теория.

Пример.

Понятия: канал, разливы Нила, шадуф, ил.

Основная идея: ирригационная система земледелия.

Теория: восточная деспотия как основа развития ирригационной системы земледелия.

Свой выбор объясните.

12. А. Т. Степанищев предлагает трехэтапный алгоритм работы с историческими понятиями:

1. Вычленение существенных признаков из определений понятий.

2. Подбор сходных родственных понятий для анализа.

3. Подведение родственных понятий под признаки изучаемого понятия.

Понятие	**Существенные признаки**	**Родственные понятия (факты, события и т.п.) для анализа**
Агрессия	1. Вооруженное нападение 2. Захват территорий другого государства 3. Подчинение своей власти	А) Нашествие французов в Россию (1812) Б) Русско-турецкая война (1877–1878) В) Великая Отечественная война (1941–1945)

На основе материала учебника (на ваш выбор) продолжите таблицу, подобрав 2 любых понятия.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Контрольный блок

1. Терминологический диктант по темам «Познавательные умения как компонент содержания школьного исторического образования», «Исторический факт - основа исторических знаний. Представления в системе исторических знаний», «Исторические понятия» (практические занятия 7–9).

2. Эссе на одну из предложенных тем.

А. «Знание фактов только потому и драгоценно, что в фактах скрываются идеи; факты без идей – сор для головы и памяти» *(В. Г. Белинский*).

Б. «Только тогда можно понять сущность вещей, когда знаешь их происхождение и развитие» (*Аристотель*).

В. «История всякого народа представляет собою не только вереницу следующих друг за другом фактов, но и цепь взаимосвязанных друг с другом идей» (*П. Я. Чаадаев*).

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Литература

1. Вагин, А. А. Методика преподавания истории в средней школе / А. А. Вагин. – Москва : Просвещение, 1968. – С. 349–350, 362–364.

2. Вяземский, Е. Е., Стрелова, О. Ю. Теория и методика преподавания истории в школе : учебник для студентов вузов / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – С. 248–256.

3. Головкина, Е. Ф. Вопросы преемственнности при формировании понятий на уроках истории в 4–8 классах : книга для учителя : из опыта работы / Е. Ф. Головкина. – Москва : Просвещение, 1985. – С. 4–8.

4. Короткова, М. В., Студеникин, М. Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях : практическое пособие для учителей / М. В. Короткова, М. Т. Студеникин. – Москва : ВЛАДОС, 1999. – С. 87–88, 91–92.

5. Методика обучения истории : учебник для студентов учреждений высшего образования / В. В. Барабанов, Н. Н. Лазукова, Э. В. Ванина [и др.] ; под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. – Москва : Академия, 2016. – С. 259–272.

6. Методика преподавания истории в средней школе : учебное пособие для студентов педагогических институтов / С. А. Ежова, И. М. Лебедева, А. В. Дружкова [и др.] – Москва, 1986. – С. 90–101.

7. Степанищев, А. Т. Методический справочник учителя истории / А. Т. Степанищев. – Москва : ВЛАДОС, 2000. – С. 240–253.

8. Степанищев, А. Т. Методика преподавания и изучения истории : учебное пособие для студентов вузов / А. Т. Степанищев : в 2 ч. – Москва : ВЛАДОС, 2002. – Ч. 2. – С. 53–66.

9. Студеникин, М. Т. Методика преподавания истории в школе : учебник для студентов вузов / М. Т. Студеникин. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – С. 55–60.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Практическое занятие 10. Исторические связи и закономерности исторического процесса

План

Теоретический блок

Термины

Вопросы и задания

Контрольный блок

Методическая папка

Литература

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

План

1. Понятие исторических связей.
2. Причинно-следственные связи как основной вид исторических связей.
3. Временные и локальные связи.
4. Закономерность в обучении истории.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Теоретический блок

1. Усвоение системы общеисторических и социологических понятий высокой степени обобщения подводит учащихся к пониманию закономерностей исторического развития. Раскрыть закономерности исторического развития – это значит установить объективные, внутренние, существенные, повторяющиеся связи между историческими явлениями и процессами... Поэтому процесс формирования понимания закономерностей исторического развития длителен и сложен.

Чтобы усвоить закономерности исторического процесса, нужно научиться прослеживать определенные группы связей между историческими явлениями. Первая группа – причинно-следственные связи. Сознательное их усвоение требует четких, конкретных представлений о каждом звене цепи, понимания связи между этими звеньями, умения обобщить последовательные звенья в единую причинно-следственную цепь. Например, объясняя причины возникновения государства, учитель создает цепь последовательно взаимосвязанных собой образных фактов: усовершенствование орудий труда, повышение производительности труда и появление излишков продуктов, возможность эксплуатации одних людей другими, возникновение классов, образование государства ... Слушая объяснение учителя и зрительно воспринимая конкретный образ, они глубже усваивают последовательность звеньев в общей цепи. Впервые эта схема объясняется при изучении Древнего Египта. Та же цепочка рассуждений повторяется при изучении истории возникновения государств в Междуречье и Греции. Убедившись, что учащиеся самостоятельно воспроизводят последовательность звеньев этой цепи, учитель усложняет работу. Разбирая причины возникновения государства в Индии или Китае (конец учебного года, учащимися накоплен большой фактический конкретный материал и усвоена последовательность цепи), учитель указывает исходную и конечную точки связей, предлагая самостоятельно на конкретном материале изучаемых стран составить цепь: усовершенствование орудий труда → возникновение государства. Может быть в качестве варианта работы предложено такое задание: «В I тыс. до н. э. в Индии появились железные орудия труда, в I тыс. до н. э. в Индии возникло государство. Случайно ли совпадение этих фактов, объясни». Аналогичная работа проводится и при изучении нового материала в курсе истории средних веков. Предлагается (в теме «Образование государства у франков») задание: расположить в правильной последовательности факты: а) появление неравенства; б) переход от родовой общины к соседской; в) зарождение классов; г) улучшение в сельском хозяйстве; д) образование государства; е) переход земли в частную собственность. После изучения главы, где речь шла об установлении феодального строя в Западной и Центральной Европе, предлагается задание:

«Объясните, почему у германцев и славян образовались государства. Найдите, что пропущено в рассуждении:

Улучшение в сельском хозяйстве: → II → II → II → II → образование государства».

Подобную цепочку рассуждений школьники используют, объясняя возникновение государства на Руси... Так на протяжении нескольких лет обучения школьники убеждаются в повторяемости, объективности существующих связей и учатся прослеживать и объяснять причины явлений и вытекающие из них следствия.

В дальнейшем обучении процесс установления причинно-следственных связей усложняется. Раскрываются связи со многими промежуточными звеньями. Старшеклассники учатся применять знания об уже известных связях для объяснения новых причин и следствий.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Вторая группа – локальные связи. Например, связь между природными условиями и видами хозяйственной жизни в государствах древнего мира, влияние географического положения на развитие определенного района (причины возвышения Москвы в XIV в.) и др. Изучая историю, ученики приходят к выводам, что природные условия оказывают определенное влияние на жизнь общества; что в более древние времена человек больше зависел от природы; что, научившись управлять природой, человек должен ее беречь, охранять. В старших классах обращается особое внимание на вопросы охраны окружающей среды.

Третья группа – временные связи, т. е. установление последовательности или одновременности происходящих событий и процессов в определенный период. Например, закономерность наступления периода феодальной раздробленности или образования централизованных государств на определенном этапе развития феодального общества.

Закономерность понимается как результат действия многих законов. Значит, для подведения учеников к пониманию закономерностей развития необходимо им разъяснить понятие «закон».

Методика преподавания истории в средней школе / С. А. Ежова [и др.]. М., 1986. С. 102–104.

2. К концу XX в. значительно изменились и научные представления об исторической закономерности. Под **исторической закономерностью** сегодня часто имеют в виду связь исторических фактов, способ соединения исторического и логического. Российский историк И. Н. Ионов под исторической закономерностью понимает размещение фактов во времени и их осмысление в категориях, общих для данной культуры.

Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Теория и методика преподавания истории. М., 2003. С. 12.

3. Развитие взаимосвязи явлений

...Установление связей – необходимое условие не только для формирования понятий. Применив понятия для осмысления конкретного, мы учим использовать и связи между понятиями как реальное проявление взаимообусловленности различных сторон истории. Изучение экономических или социальных понятий раскрывает связи между этими понятиями. Так, говоря о рабе, мы обязательно указываем его место в производстве, то есть предполагаем знакомство с характерными чертами производства того времени. В то же время, говоря о производстве, мы обязательно отмечаем, кто является основной рабочей силой, то есть освещаем социальную структуру общества... Однако перед нами стоит большая методическая задача – как довести учеников до понимания этих связей. Этой цели будут служить и построение курса истории, и характер его изложения, и специальные приемы.

Мы часто строим тему курса, отдельного урока в последовательности, которая обеспечивает выявление отдельных сторон жизни. Так, мы начинаем тему об Египте с природных условий и занятий, затем переходим к социальной структуре и, наконец, характеризуем государство. Эта последовательность помогает показать связи между явлениями.

Учащиеся довольно скоро воспринимают эту последовательность. Наблюдения показывают, что сами учащиеся могут по предложению учителя наметить последовательный круг вопросов, который будет излагаться по теме «Ассирия». Они сами устанавливают, что сначала нужно ознакомиться с природными условиями и занятиями населения, с характеристикой общества, а затем – с государственным строем. В этом ответе правильно намечены круг вопросов и их последовательность. Можно допустить, что ученики еще не сознают глубоко, чем вызвана эта последовательность. Однако у

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

них запечатлелась определенная система знаний, которая в дальнейшем изложении курса станет более осознанной. С этой целью учитель тщательно выделяет узловые вопросы темы и раскрывает их связи.

В теме об Афинском государстве в период его расцвета мы начинаем изложение с указания на развитие хозяйственной жизни, затем идем к оценке роли демоса и отсюда приходим к выводу о необходимости перемен в политической жизни. Таким образом, не доводя учеников до широких теоретических обобщений, мы вскрываем взаимосвязь явлений и показываем отдельные стороны исторического процесса.

Установление связей между отдельными вопросами темы помогает ученикам воспринять ее как целое, сознательно учитывать объекты, подлежащие изучению, и раскрыть последовательность хода событий. Так, перед рассказом о сицилийском восстании рабов учитель задает вопрос: «О чем мы должны узнать, начиная изучение восстания?» Ученики ответят, что в начале нужно осветить причины восстания, затем ознакомиться с его ходом и затем показать его значение. Несмотря на известный схематизм ответа, он все же имеет большое значение, дисциплинируя мысль ученика и заставляя его охватить целое в основных моментах.

На протяжении всего курса мы подчеркиваем мысль, что с переменами в хозяйстве меняется и социальная структура, а это ведет к, новым явлениям в политическом строе. Так, при изучении средних веков, мы с преобладанием натурального хозяйства связываем определенное положение классов и подготовляем почву для объяснения политической раздробленности феодальных стран. Для периода развитого феодализма мы показываем, что развитие товарно-денежных отношений влекло за собою формирование новых общественных групп, постепенный рост их экономического и политического значения и подчеркиваем, что изменения в социальном строе ведут к новым политическим явлениям.

Раскрытие взаимосвязей между явлениями подготовляет почву для восприятия внутренней обусловленности и закономерности исторического процесса.

Андреевская Н. В. Очерки методики истории. Л., 1958. С. 106–109.

4. Когда о каком-то явлении, например, развитии растения говорят «оно закономерно», то это значит, что оно протекает последовательно на основе одного или нескольких законов. А что такое закон? Это особая связь, существующая между явлениями, предметами, именно особая, отличающаяся несколькими признаками. Она:

1) объективна (т. е. не зависит от воли человека);

2) выражает сущность, природу явления, определяющую его движение, развитие, она обязательна, неизбежна, необходима;

3) устойчива, повторяется;

4) всеобща.

...Значит, закономерные связи – это связи обязательные, неизбежные, необходимые. Значит, только тогда понимание причинных связей какого-то явления будет наиболее глубоким, достоверным, если из этих причинных связей мы сумеем увидеть устойчивые, необходимые, вытекающие из сущности явления, предмета, определяющие его развитие.

Дайри Н. Г. Обучение истории в старших классах средней школы. М., 1966. С. 283, 285.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Термины

- Временные связи,
- закономерность,
- локальная связь,
- повод,
- предпосылка,
- причина,
- причинно-следственная связь,
- синхронная связь,
- следствие,
- условие,
- хронологическая связь.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Вопросы и задания

1. Раскройте значение изучения исторических связей на уроках истории, перечислите их виды.

2. Определите вид связи, ответ обоснуйте.

А) Индия расположена на юге Азии. Берега ее с запада, с востока и с юга омывает Индийский океан, с севера ее границей служат Гималаи, которые не дают проникнуть холодным ветрам с севера. Когда же ветер дует с юга и гонит дождевые тучи с океана, то горы их останавливают, поэтому целых два месяца в году – июль и август в Индии льют дожди и реки выходят из берегов. В долине Ганга было жарко и влажно, ее покрывали тропические леса – джунгли. В заболоченных долинах рек индийцы сажали рис – это растение очень любит влагу и тепло, и его побеги растут прямо из воды.

Б) Идеям просвещенного абсолютизма, о котором в XVIII в. писали Вольтер, Руссо и другие просветители, пытались следовать многие европейские монархи, в частности переписывающиеся с Вольтером, прусский король Фридрих II и российская императрица Екатерина II.

В) Ростово-Суздальская земля отделялась от Южной Руси густыми труднопроходимыми лесами. Спасаясь от набегов кочевников, перебирались в эти защищенные места обитатели Приднепровья.

Г) В своем историческом развитии общество переходит ко все более прогрессивным формам общественного строя.

Д) В Византии сформировался такой же строй, что и в государствах Арабского халифата и Франкской империи. При этом строе крупные и мелкие землевладельцы живут за счет труда зависимых крестьян, которых они охраняют и заставляют на себя работать.

Е) В 1821 г. «Союз благоденствия» был распущен. Умеренные члены организации с облегчением отошли от ее деятельности. Но наиболее решительно настроенные участники создали новые тайные общества: Северное и Южное. Первое находилось в Петербурге, второе на Украине. В 1825 г. к Южному обществу примкнула еще одна революционная организация – Общество соединенных славян.

Ж) Значение Крымских походов состояло в том, что впервые за много лет Россия переходила от оборонительных действий против крымских татар к решительному наступлению. Это закладывало фундамент дальнейшей борьбы с Турцией и Крымом за выход к Черному морю.

З) После разгрома князем Святославом хазар в середине X века, русские земли по-прежнему страдали от набегов кочевников, но уже печенегов. Поэтому в начале XI века на южных границах Руси, не имеющих естественных преград, Владимир построил четыре оборонительных рубежа, состоящих из цепочки крепостей, валов, сигнальных вышек, что сделало невозможным внезапное нападение печенегов. Сотни русских сел и городов были избавлены от печенежских набегов.

И) На Амуре в начале XVII века побывали Максим Перфильев, Иван Москвитин, в середине века Василий Поярков. Вслед за ними сюда пришли отряды Ерофея Хабарова, Афанасия Пашкова, Петра Бекетова. В это время по обоим берегам Амура и его притоков появились русские укрепленные городки.

К) Иван IV мечтал о завоевании Крыма, и даже вел переговоры с Литвой о совместном походе против ханства, но успеха не добился. Выступать же против Крыма в одиночку значило втянуться в большую войну с Турцией, на что у Москвы не было сил. Поэтому русское правительство ограничилось оборонительными мерами: сооружением на южных границах, недалеко от Тулы и Рязани, так называемой Засечной черты – линии пограничных заграждений.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

3. Сравните предложенные тексты и определите, какие из них направлены на создание исторического представления, а какие на формирование локальных связей.

А) Финикией в древности называли страну, тянущуюся по восточному берегу средиземного моря. Здесь не было больших рек, климат был засушлив, пахотных земель было мало. Горы Ливана выходили к берегу и делили его на цепочку бухт. Поэтому в Финикии не было условий для создания крупных государств, как в долинах великих рек. Зато ее положение способствовало развитию мореплавания и торговли.

Б) На востоке Средиземного моря лежит узкая полоска земли, зажатая между морским побережьем и поросшими лесами склонами Ливанских гор. Эти земли в древности называли Финикией. Здесь нет ни полноводных рек, ни широких равнин, и лишь отдельные участки пригодны для земледелия. Зато море у берегов Финикии изобилует рыбой, а на прибрежных отмелях обитают моллюски, из раковин которых получали пурпурную краску, стоившую очень дорого.

В) Финикия отгорожена от Передней Азии гористым хребтом. Побережье здесь скалистое, а полоска плодородной земли совсем узкая, почти не пригодная для земледелия. Главное богатство стране давало море, где финикийцы ловили много рыбы и добывали моллюсков.

Г) На восточном побережье Средиземного моря располагалась Финикия. Образ жизни финикийцев был совершенно другим, чем у египтян, или вавилонян. Ведь иной была и сама природа. На узкой полоске земли между морем и цепью Ливанских гор не было крупных рек и долин с плодородными почвами. Да и места здесь мало для полей и пастбищ.

4. Сравните предложенные тексты и определите, какие из них направлены на создание исторического представления, а какие на формирование временных связей.

А) С наступлением ноября, когда налаживался санный путь, князь с дружиной выезжал из Киева и отправлялся в земли славян, плативших ему дань. Дань брали мехами, медом, воском, челядью (рабами), скотом, продуктами, полотном. Поездка на полюдье продолжалась до весны. В апреле, когда реки освобождались из-подо льда, князь возвращался в Киев. Большая часть дани вывозилась на продажу в Константинополь.

Б) Глубокой осенью князь с дружиной начинал объезд своих владений с целью сбора с них положенной дани. Объезд продолжался всю зиму и заканчивался ранней весной. В качестве дани князь и его дружина получали меха, мед, воск, лен, продукты питания, изделия ремесленников. Именно полюдье обеспечивало товарами дальнюю торговлю. Княжеские и купеческие корабли отправлялись в заморские страны, о Руси и ее товарах узнавали в дальних краях.

В) Глубокой осенью князь вместе с дружиной объезжал свои владения с целью сбора с них положенной дани. Объезд продолжался всю зиму и заканчивался ранней весной. Таким же образом поначалу собирали дань князья и короли в некоторых соседних странах, где был еще невысок уровень государственного развития, например, в Швеции.

Г) Поздней осенью, когда заканчивался сельскохозяйственный сезон, был собран урожай, а на реках устанавливался прочный лед, князь с дружиной отправлялся в полюдье.

5. Докажите, что причинно-следственные связи являются основным видом связей в истории.

6. На основе школьных учебников и знаний по истории приведите примеры прямых или опосредствованных причинно-следственных связей.

Пример.

Прямая связь: стремление установить порядок в своем государстве (причина) привела Ярослава Мудрого к созданию «Русской правды» (следствие).

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Опосредованная связь: принятие единого свода законов (причина) имело огромное значение для укрепления власти киевского князя (следствие).

7. Проанализируйте программу одного из курсов истории (на ваш выбор) и тему соответствующего школьного учебника. Какие виды исторических связей рассматриваются в данной теме? Какие закономерности общественного развития раскрываются в содержании данного курса?

8. *Подберите по теме, предложенной преподавателем, материал из вузовских и школьных учебников, где для написания текста использованы разные способы изложения. Определите, какими приемами создаются исторические представления, а какими формируются понятия и связи.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Контрольный блок

Подготовьтесь к контрольной работе по следующим вопросам:

1. Перечислите структурные элементы содержания образования.
2. Раскройте роль и значение исторических фактов в содержании образования.
3. Раскройте роль и значение исторических представлений в содержании образования.
4. Объясните, как проявляется взаимосвязь событий, явлений и процессов.
5. Объясните, почему умения относятся к содержанию исторического образования?
6. Дайте определение термина «понятие». Назовите основные классификации понятий, принятые в методической литературе.
7. Назовите виды исторических понятий представлены в классификации по широте и способу обобщения.
8. Назовите и охарактеризуйте виды исторических связей.
9. Дайте определение «закономерность». Какие исторические процессы являются закономерными?

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Методическая папка

Две связи каждого вида (причинно-следственные, локальные, временные и закономерные).

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Литература

1. Вагин, А. А. Методика обучения истории в школе / А. А. Вагин. – Москва : Просвещение, 1972. – С. 17–21, 113–121.

2. Горелик, Ф. Б. Раскрытие закономерностей общественного развития в курсах истории : пособие для учителей / Ф. Б. Горелик. – Москва : Просвещение, 1969. – 210 с.

3. Дайри, Н. Г. Обучение истории в старших классах средней школы : познавательная активность учащихся и эффективность обучения / Н. Г. Дайри. – Москва : Просвещение, 1966. – С. 270–313.

4. Методика обучения истории : учебник для студентов учреждений высшего образования / В. В. Барабанов, Н. Н. Лазукова, Э. В. Ванина [и др.] ; под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. – Москва : Академия, 2016. – С. 78, 261–263.

5. Методика преподавания истории в средней школе : учебное пособие для студентов педагогических институтов / С. А. Ежова, И. М. Лебедева, А. В. Дружкова [и др.] – Москва, 1986. – С. 101–113.

6. Пунский, В. О. Формирование у школьников понимания закономерности исторического процесса : из опыта работы по изучению курса новой истории в 8 классе / В. О. Пунский. – Москва : Просвещение, 1972. – Р. 1–2.

7. Степанищев, А. Т. Методика преподавания и изучения истории : учебное пособие для студентов вузов / А. Т. Степанищев : в 2 ч. – Москва : ВЛАДОС, 2002. – Ч. 1. – С. 205–206, 215.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Лабораторное занятие 3. Конструирование заданий по истории в соответствии с его содержанием

Задания

1. Выявите в тексте двух школьных учебников материал, позволяющий создавать исторические представления, формировать исторические понятия и связи.

Методические рекомендации

1. Ознакомьтесь с Теоретическим блоком к практическим занятиям № 6, 9–12.

2. Совместно с преподавателем выберите школьные учебники (изданные не ранее последних трех лет) для основной школы и тему для анализа.

3. Внимательно прочитайте текст параграфов, вопросы и задания к ним.

4. Определите, какой материал способствует созданию исторических представлений. Обоснуйте свой выбор.

5. Определите, какой материал способствует формированию исторических понятий. Ответ аргументируйте.

6. Определите, какой материал способствует формированию исторических связей. Объясните свой выбор.

7. Сравните, как материал разных учебников способствует созданию исторических представлений, формированию исторических понятий и связей. Какой из учебников, на ваш взгляд, больше соответствует возрастным особенностям школьников?

8. Определите в разных учебниках соотношение материала, позволяющего создавать исторические представления, формировать исторические понятия и связи. В каком из учебников, на ваш взгляд, материал представлен более оптимально?

9. Сконструируйте по 2–3 задания для учащихся на создание исторических представлений, формирование понятий и связей по теме, предложенной преподавателем.

Методическая папка

Задания для школьников на создание исторических представлений, формирование понятий и связей.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Лабораторное занятие 4. Структурно-функциональный анализ содержания исторического материала

Задание

1. Проведите структурно-функциональный анализ учебного материала, содержащегося в параграфе учебника. Сформулируйте на основе такого анализа цели, заложенные в его содержание автором.

Методические рекомендации

1. Совместно с преподавателем выберите параграф школьного учебника (изданный не ранее последних трех лет) для основной школы, в котором представлен событийный материал (война, восстание, реформы, революция и др.).

2. Познакомьтесь с планируемыми результатами в Рабочей программе по истории России и/или в Поурочных рекомендациях (методическом пособии) для учителя, соответствующего выбранному учебнику.

3. Внимательно прочитайте текст параграфа, вопросы и задания к ним.

4. Выделите структурные элементы в тексте, определите их функциональное назначение.

5. На основе проведенного структурно-функционального анализа сформулируйте личностные, метапредметные и предметные результаты обучения по каждому пункту параграфа.

6. Обобщите результаты к отдельным пунктам и сформулируйте результаты по избранной теме в целом.

7. На основе сформулированных результатов сконструируйте цель изучения данной темы.

8. Обсудите в группе результаты работы. Сравните формулировки результатов обучения и сконструированных Вами целей с результатами и целями ваших одногруппников. Докажите обоснованность своего выбора.

Методическая папка

Структурно-функциональный анализ параграфа учебника.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Пример.

Структурно-функциональный анализ темы «Правление князя Владимира. Крещение Руси»
(учебник под ред. А. В. Торкунова, VI класс, 1 часть)

Содержание	**Анализ**					
	Структурный анализ			**Функциональный анализ**		
	Главные факты	**Неглавные факты**	**Теория**	**Предметные результаты**	**Личностные результаты**	**Метапредметные результаты**
1. Начало правления князя Владимира	Победа Владимира в усобице между сыновьями Святослава	Города, в которых правили сыновья Святослава – Ярополк в Киеве, Олег в Древлянской земле, Владимир в Новгороде.	Усобица привела к ослаблению власти киевского князя	*Знание:* • 978/980 – 1015 гг. – правление Владимира I • понятие «усобица» • результата усобицы – победа Владимира *Понимание:* • усобица приводит к ослаблению власти киевского князя	-	-
	Восстановление зависимости вятичей и радимичей	Война с вятичами шла два года 964 г. – разгром радимичей	Наведение порядка в государстве привело к усилению власти киевского князя	*Знание:* • названия племен, переставших платить дань Киеву, и вновь подчиненных Владимиром I *Умение:* • показывать территорию расселения племен на карте *Понимание:* • наведение порядка в государстве привело к усилению власти киевского князя	*Способность:* оценивать деятельность Владимира I уже в начале правления как успешного государственного деятеля, военачальника, дипломата	*Умение:* • анализировать исторический материал на примере внутренней и внешней политики князя Владимира I; • обобщать исторический материала об успешности внутренней и внешней политике князя Владимира I
	Борьба Руси с Волжской Булгарией	-	Владимир проводил успешную внешнюю политику	*Знание:* • о борьбе Руси с Волжской Булгарией • *Умение:* • показывать территорию Волжской Булгарии на карте		

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

	Первое столкновение Руси с Польшей	• 981 г. – присоединение к Руси Червеня и Перемышля; • Польша – недавно возникшее славянское государство		*Знание:* • о первом столкновение Руси с Польшей *Умение:* • показывать территорию Польши и спорных территорий на карте		
	Строительство оборонительных рубежей от набегов печенегов	• возведение четырех оборонительных рубежей; • описание укреплений.		*Знание:* • об оборонительных рубежах от набегов печенегов *Умение:* • показывать территорию, занятую печенегами, и места строительства оборонительных рубежей на карте		
				Понимание: • успешности ведения Владимиром I внутренней и внешней политики		
2. Причины принятия христианства на Руси	Языческая реформа князя Владимира I	• 980 г. – языческая реформа • описание и количество идолов	Неприятие населением Руси Перуна как верховного божества	*Знание:* • содержания языческой реформы князя Владимира I *Понимание:* • неприятия населением Руси Перуна как верховного божества	*Способность:* оценивать деятельность Владимира I как государственного деятеля, понимающего необходимость принятия единой монотеистической религии	*Умение:* • анализировать текстовую информацию для выявления причин принятия христианства; • формулировать и обосновывать выводы о необходимости принятии христианства по византийскому образцу;

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

	Выбор веры	-	-	*Знание:* • о религиях, из которых выбирал Владимир I *Умение:* • определять сходство и отличия различных вероучений		• устанавливать причинно-следственные связи (причины принятия христианства); • сотрудничества с учителем и сверстниками при обсуждении вопроса о сходстве и различии вероучений.
	Причины принятия христианства по византийскому образцу	• церковь способствовала укреплению неограниченной власти императора в Византии; • христианские государи не разрешали своим дочерям вступать в брак с князьями-язычниками.	• причины принятия христианства: • христиане не посягали на славянские территории; • тесные торговые связи с Византией; • крещение княгини Ольги и многих жителей Руси; • стремление к укреплению княжеской власти; • сплочение племен; • укрепление международного авторитета.	*Знание:* • причин принятия христианства *Понимание:* • причин выбора христианства по византийскому образцу		
3. Крещение Руси	Взаимоотношения Руси и Византии накануне крещения Руси	987 г. – мятеж в Византии	Владимир удачно использовал сложившуюся политическую ситуацию в Византии.	*Знание:* • о взаимоотношениях Руси и Византии накануне крещения Руси *Понимание:* • удачного использования Владимиром сложившейся политической ситуации в Византии	*Понимание:* • человек может изменяться в лучшую сторону *Развитие* • стремления к самосовершенствованию	*Умение:* • устанавливать причинно-следственные связи (последствия крещения Руси);

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

	Крещение киевлян в 988 г.	• Перун привязан к конскому хвосту и волоком спущен в Днепр; • 12 человек осыпали истукана палочными ударами.	Неоднозначность отношения киевлян к принятию христианства.	*Знание:* • 988 г. – крещение Руси; • о крещении киевлян. *Понимание:* • неоднозначности отношения киевлян к принятию христианства		• критически воспринимать историческую информацию (изменение личности Владимира, женитьба на Анне).
	• сопротивление принятию новой религии; • особенно упорное сопротивление оказали новгородцы.	• христианство распространилось сначала по водному пути из Киева в Новгород; • Перуна сбросили в Волхов.	Длительное существование двоеверия.	*Знание:* • о неприятии христианства частью населения Руси, особенно новгородцами *Понимание:* • длительного сосуществования язычества и христианства		
	Последствия принятия христианства.	Матери оплакивали мальчиков.	Крещение оказало положительное влияние на личностные качества князя Владимира и развитие образования	*Понимание:* • положительного влияния крещения на личностные качества князя Владимира и развитие образования		
4. Значение принятия христианства	• христианство с одной стороны мирилось с язычеством, с другой стороны запрещало некоторые языческие традиции; • крещение Руси содействовало развитию культуры; • укрепление международного положения в результате принятия христианства.	• конкретные традиции, запрещенные христианством; • направления культуры.	Принятие христианства оказало положительное влияние на повседневную жизнь населения, развитие культуры и укрепление международного положения страны.	*Знание:* • понятие «государственная религия»; • влиянии принятия христианства на повседневную жизнь населения, развитие культуры и укрепление международного положения страны *Умение:* • давать оценку историческому факту – принятию христианства *Понимание:* • важности исторического факта – крещения Руси – для дальнейшего развития страны	Положительное принятие христианства как религии, запретившей наиболее жестокие языческие традиции	*Умение:* • устанавливать причинно-следственные связи (значение принятия христианства)

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Личностные результаты:

- способность оценивать деятельность Владимира I как успешного государственного деятеля, военачальника, дипломата;
- стремление к самосовершенствованию и понимание того, что человек может изменяться в лучшую сторону;
- положительное принятие христианства как религии, проповедующей гуманистические ценности.

Метапредметные результаты:

Умения:

- анализировать информацию о деятельности князя Владимира I;
- устанавливать причинно-следственные связи между фактами, относящимися к крещению Руси;
- формулировать и обосновывать выводы о необходимости принятии христианства по византийскому образцу;
- критически воспринимать историческую информацию о деятельности князя Владимира I;
- обобщать исторический материала об успешности внутренней и внешней политике князя Владимира I;
- сотрудничать с учителем и сверстниками при обсуждении вопроса о сходстве и различии вероучений;

Предметные результаты:

Знание:

- основных дат: 978/980–1015 гг. – правление Владимира I, 988 г. – крещение Руси;
- понятий «усобица», «государственная религия»;
- результата усобицы – победа Владимира;
- основных направлений внутренней и внешней политики князя Владимира I;
- причин, содержании, последствий и значения принятия христианства.

Умение:

- показывать на карте территорию Руси и ее соседей в X веке и мест строительства оборонительных рубежей против набегов печенегов;
- определять сходство и отличия различных вероучений;
- давать оценку историческому факту – принятию христианства.

Понимание:

- успешности ведения Владимиром I внутренней и внешней политики;

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

- причин выбора христианства по византийскому образцу и важности крещения Руси для дальнейшего развития страны;
- неоднозначности отношения населения Руси к принятию христианства;
- длительного сосуществования язычества и христианства;
- положительного влияния христианства на повседневную жизнь населения, развитие культуры и укрепление международного положения страны.

Цель урока

На основе знания о деятельности князя Владимира I подвести к пониманию успешности его о внешней политики, причин и значении принятия христианства, оказавшего положительное влияние на повседневную жизнь населения, развитие культуры и укрепление международного положения страны.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Вопросы к зачету по модулю 1

1. Предмет, цель и задачи методики обучения истории.
2. Характеристика компонентов процесса обучения истории в общеобразовательной школе.
3. Современные методы педагогических исследований.
4. Место методики обучения истории в системе педагогических наук и связь с другими науками.
5. Становление и развитие исторического образования и методики обучения истории в России
6. Реформирование исторического образования в 1990-е – начале 2000-х гг.
7. Проблемы школьного исторического образования на современном этапе.
8. Проблемы методики обучения истории в общеобразовательной школе.
9. Структура и компоненты ФГОС.
10. Системно-деятельностный подход как основа организации процесса обучения истории.
11. Общая характеристика нормативной базы школьного исторического образования.
12. Понятие о цели как системообразующем факторе процесса обучения истории. Иерархия целей.
13. Требования к постановке целей.
14. Соответствие цели результатам обучения истории.
15. Результаты обучения истории в соответствии с ФГОС.
16. Понятие и роль исторических знаний.
17. Содержательные линии школьного исторического образования.
18. Структура содержания школьного исторического образования.
19. Факты в обучении истории.
20. Исторические представления, понятия и связи.
21. Эмпирический и теоретический уровень познания истории.
22. Уровни познавательной самостоятельности учащихся.
23. Понятия «умение» и «навык» в методике обучения истории.
24. Классификация познавательных умений школьников.
25. Особенности исторического факта.
26. Виды исторических фактов.
27. Историческое представление и его виды.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

28. Взаимосвязь фактов и представлений.
29. Роль исторических понятий в процессе обучения истории.
30. Классификации исторических понятий.
31. Этапы формирования исторических понятий.
32. Понятие исторических связей.
33. Причинно-следственные связи как основной вид исторических связей.
34. Временные и локальные связи.
35. Закономерность в обучении истории.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

РАЗДЕЛ II. МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ

Тема 5. Средства, методы и приемы обучения истории

Практическое занятие 11. Понятие и классификации средств и методов обучения истории

Практическое занятие 12-13. Устный метод обучения истории. Монологические приемы изложения исторического материала

Практическое занятие 14. Методика организации диалога на уроках истории

Лабораторное занятие 5. Методика проведения аналитической беседы на уроке истории

Практическое занятие 15. Методика работы с наглядными средствами обучения истории

Лабораторное занятие 6. Приемы организации работы с исторической картой на уроке истории

Практическое занятие 16. Печатные средства обучения истории. Исторические документы и приемы работы с ними

Практическое занятие 17. Художественная литература и приемы работы с ней на уроках истории

Практическое занятие 18. Методы обучения истории по способам и характеру познавательной деятельности учащихся

Лабораторное занятие 7. Приемы организации самостоятельной работы школьников

Тема 6. Учебники и учебно-методические комплексы по истории

Практическое занятие 19. Учебно-методический комплекс по истории

Лабораторное занятие 8. Анализ школьного учебника по истории

Практическое занятие 20. Работа с хронологией на уроках истории

Вопросы к зачету по модулю 2

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Тема 5. Средства, методы и приемы обучения истории

Практическое занятие 11. Понятие и классификации средств и методов обучения истории

Практическое занятие 12-13. Устный метод обучения истории. Монологические приемы изложения исторического материала

Практическое занятие 14. Методика организации диалога на уроках истории

Лабораторное занятие 5. Методика проведения аналитической беседы на уроке истории

Практическое занятие 15. Методика работы с наглядными средствами обучения истории

Лабораторное занятие 6. Приемы организации работы с исторической картой на уроке истории

Практическое занятие 16. Печатные средства обучения истории. Исторические документы и приемы работы с ними

Практическое занятие 17. Художественная литература и приемы работы с ней на уроках истории

Практическое занятие 18. Методы обучения истории по способам и характеру познавательной деятельности учащихся

Лабораторное занятие 7. Приемы организации самостоятельной работы школьников

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Практическое занятие 11. Понятие и классификации средств и методов обучения истории

План

Теоретический блок

Термины

Вопросы и задания

Контрольный блок

Литература

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

План

1. Понятие и функции средств обучения истории.
2. Классификации средств обучения истории.
3. Понятие методов и приемов обучения.
4. Классификация методов обучения истории.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Теоретический блок

1. В разговоре на данную тему употребляется несколько терминов: средства обучения, учебные пособия, источники исторических знаний. Являются ли они синонимами? Ответ на этот вопрос облегчит нам систематизацию и характеристику огромного и многообразного мира учебных книг, пособий, хрестоматий, карт, дидактических материалов, видео- и аудиокассет и т. п. Договоримся, что под **средствами обучения** мы будем иметь в виду все разнообразие материальных предметов, как естественного происхождения, так и созданных специально для изучения исторического прошлого в школьных условиях. Напомним, что эту необъятную массу П. В. Гора условно распределил на 12 групп, адекватных специфике учебного исторического материала. Поэтому, например, в первой из них. Формирующей образы окружающей природы, оказались: места памятных исторических событий и их физико-географические макеты; во второй – вещественные археологические находки, остатки древних и средневековых сооружений, культурные памятники Нового и новейшего времени…и картины, рисунки, аппликации, фотографии и другие наглядные и печатные материалы, содержащие изображения или описания предметов старины. Все ли средства обучения, в свою очередь, являются источниками исторических знаний? Безусловно, нет. К ним, в частности, не относятся учебные памятки для составления характеристик исторических деятелей и т. п., образцы логических схем и таблиц, словом все вспомогательные средства обучения истории, не имеющие самостоятельной информационной нагрузки. Внутри средств обучения выделяется также многочисленная и представительная группа **учебных пособий,** подготовленных методистами в соответствии с целями и содержанием школьного исторического образования и возрастными познавательными возможностями учащихся. Значительная их часть одновременно служит школьникам в качестве основных источников исторических знаний (учебник, книги для чтения, исторические карты, учебные рисунки и т. п.).

Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Теория и методика преподавания истории в школе. М., 2003. С. 190.

2. Разнообразные средства обучения различаются:

- по *характеру* использованного в них материала (документального или художественного);
- по *видам восприятия* (зрительные, зрительно-слуховое, слуховое);
- по *способам подачи материала* (с помощью технической аппаратуры или без нее – традиционным путем, в статике или динамике);
- по *организационным формам работы с ним* (фронтальная на основе демонстрационных пособий и групповая или индивидуальная на основе раздаточного иллюстративного материала).

Полторак Д. И., Аппарович Н. И., Думин С. В. Методика использования средств обучения в преподавании истории. М., 1987. С. 9.

3. Типы и виды наглядных пособий

Многообразие средств наглядности и видов наглядных пособий по истории, которыми пользуется ... школа, вызывает необходимость их научной классификации. Отсутствие такой классификации неизбежно приводит к путанице понятий и несовершенству методов использования наглядных пособий на уроках.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Мы считаем, что для полноты классификации наглядных пособий по истории одного признака по содержанию недостаточно, мы в них различаем содержание и форму, т. е. технику исполнения данного типа пособий.

Один и тот же сюжет может быть напечатан на бумаге типографским способом и использован в качестве настенного или настольного пособия (как раздаточный материал), воспроизведен фотографическим способом на стекле или на пленке в виде диапозитива или диафильма и показан учащимся с экрана, нарисован учителем на доске мелом или сделан учащимися в виде модели, показан при помощи стереоскопа (который почти не встречается в школьной практике), наконец, может быть показан в звуковом или немом кинофильме.

Наоборот, серия диапозитивов включает как памятники, так и реконструкции, исторические картины, схемы, карты, таблицы и т. п.

Мы делаем попытку классифицировать наглядные пособия по истории, которыми в настоящее время пользуется школа, по двум признакам – по содержанию и по форме (по технике воспроизведения).

По содержанию мы различаем изобразительные и условные наглядные пособия.

К изобразительным наглядным пособиям относятся: 1) репродукции исторических памятников и их реставрации (архитектурные, бытовые), памятники письменности, живописные миниатюры и пр.; 2) портреты исторических деятелей; 3) карикатуры как свидетельство классовой и политической борьбы; 4) реконструкции, т. е. картины, как художественные, так и учебные, воспроизводящие деятельность народных масс, те или другие исторические события и явления общественной жизни.

К условным наглядным пособиям мы относим графически выраженные обобщения и соотношения по времени и пространству. Здесь мы различаем: 1) карты – общие тематические и контурные; 2) схемы – экономические, социально-политические, военно- и революционно-исторические, а также культурно-исторические, таблицы – хронологические, синхронистические и текстовые.

По форме (по технике выполнения) мы различаем печатные, экранные и самодельные наглядные пособия.

Печатные наглядные пособия: 1) настенные, приспособленные для работы с классом, - картины, карты и аппликации; 2) настольные – альбомы и атласы (историко-географические и культурно-исторические); 3) иллюстрации в учебнике. Последние две подгруппы объединяет общий признак – индивидуальная работа учащегося над содержанием изображения. Иллюстрация учебника – наиболее доступный вид наглядного пособия, находящийся перед глазами учащегося. Под руководством учителя учащиеся могут рассматривать и делать выводы из иллюстративного материала.

Вторую группу составляют экранные наглядные пособия. Они воспроизводятся фотографическим способом и экспонируются на экране при помощи светоэлектроаппаратуры. К ним мы относим диапозитивы, диафильмы и кинофильмы.

К третьей группе относятся многочисленные самодельные наглядные пособия. Поскольку они являются результатом творческой деятельности учителя и учащихся, нельзя исчерпать всего богатства их разновидностей. Мы намечаем две основные подгруппы: 1) плоскостные самодельные пособия, к которым относятся: а) схематические рисунки, диаграммы, планы, схемы сражений и прочие рисунки учителя и учащихся на классной доске или на бумаге; б) аппликации – заранее заготовленные рисунки, которые дополняют и иллюстрируют схематические изображения на доске (аппликации могут быть

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

самодельными, а также напечатанными типографским способом; они вводятся в схематический рисунок в процессе рассказа); 2) объемные наглядные пособия по истории, которые также относятся к числу самодельных, так как фабричное производство их почти не налажено. К ним относятся муляжи, модели, макеты, диорамы.

Таким образом, мы видим, насколько многообразны виды наглядных пособий по истории, которыми пользуется в настоящее время советская школа. Классификация наглядных пособий по двум признакам нужна для того, чтобы определить методику раскрытия сюжета, содержание данного пособия, с одной стороны, а с другой – наметить способ его экспозиции для коллективной (настенные и экранные пособия) или индивидуальной работы (иллюстрации в учебнике, атласы, альбомы, раздаточный материал).

Никифоров Д. Н., Скляренко С. Ф. Наглядность в преподавании истории и обществоведения. М., 1978. С. 11–13.

4. Существует несколько подходов к классификации средств обучения:

- *по происхождению* – исторические первоисточники (археологические находки, памятники архитектуры, живописные полотна, тексты и др.), вторичные источники (труды историков, художественные произведения в историческом жанре) и учебные пособия, подготовленные методистами в соответствии с целями и особенностями школьного исторического образования (учебники, учебные карты, учебные картины, памятки и др.);
- *по способам восприятия* – визуальные (картины), аудиовизуальные (видеофильмы), вербальные (книги);
- *по технике выполнения* – печатные, экранные, мультимедийные (компьютерные программы), самодельные;
- *по предназначению* – для деятельности учителя и учащихся.

Представленные классификации условны, одно и то же средство обучения отвечает, как правило, нескольким классификационным признакам. Например, учебная картина является художественным, наглядным, визуальным, печатным, изобразительным средством обучения.

Методика обучения истории / под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. М., 2016. С. 94–95.

5. Классификация методов осуществления целостного педагогического процесса

К настоящему времени накоплен обширный научный фонд, раскрывающий сущность и закономерности функционирования методов осуществления целостного педагогического процесса. Их классификация помогает выявить общее и особенное, существенное и случайное, теоретическое и практическое и тем самым способствует целесообразному и более эффективному их использованию.

В современной дидактике все многообразие методов обучения сведено в три основные группы:

1. Методы организации учебно-познавательной деятельности. К ним относятся словесные, наглядные и практические, репродуктивные и проблемно-поисковые, индуктивные и дедуктивные методы обучения.

2. Методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности: познавательные игры, учебные дискуссии и др.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

3. Методы контроля (устный, письменный, лабораторный и др.) и самоконтроля в процессе обучения.

Применение методов осуществления педагогического процесса ведет к изменению личности постольку, поскольку оно ведет к возникновению мыслей, чувств, потребностей, которые побуждают к определенным поступкам. Отсюда можно сделать вывод, что в процессе учебно-воспитательной работы с учащимися необходимо формировать их сознание, возбуждать соответствующие эмоциональные состояния, вырабатывать практические умения, навыки и привычки. А это происходит как в процессе обучения, так и в процессе воспитания, что требует объединения методов обучения и воспитания в единую систему.

Методы реализации педагогического процесса, применяемые в процессе обучения, предполагают предъявление требований, поощрение и порицание, создание общественного мнения и др. В то же время в воспитании нельзя обойтись без обучения воспитанников нормам общественного поведения, без разъяснения требований, формирования взглядов и убеждений. Каждый метод реализует в единстве образовательную, воспитательную и развивающую функции, а его общее назначение состоит в организации и стимулировании педагогически целесообразной деятельности детей.

Система общих методов осуществления целостного педагогического процесса имеет следующий вид:

- методы формирования сознания в целостном педагогическом процессе (рассказ, объяснение, беседа, лекция, учебные дискуссии, диспуты, работа с книгой, метод примера);
- методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения (упражнения, приучение, метод создания воспитывающих ситуаций, педагогическое требование, инструктаж, наблюдения, иллюстрации и демонстрации, лабораторные работы, репродуктивные и проблемно-поисковые методы, индуктивные и дедуктивные методы);
- методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения (соревнование, познавательная игра, дискуссия, эмоциональное воздействие, поощрение, наказание и др.);
- методы контроля эффективности педагогического процесса (специальная диагностика, устный и письменный опрос, контрольные и лабораторные работы, машинный контроль, самопроверка и др.).

В реальных условиях педагогического процесса методы его осуществления выступают в сложном и противоречивом единстве. Решающее значение здесь имеет не логика отдельных, "уединенных" средств, а гармонически организованная их система. Разумеется, на каком-то определенном этапе педагогического процесса тот или иной метод может применяться в более или менее изолированном виде. Но без соответствующего подкрепления другими методами, без взаимодействия с ними он утрачивает свое назначение, замедляет движение учебно-воспитательного процесса к намеченной цели.

Педагогика / под ред. В. А. Сластенина. М., 2006. С. 268–276.

6. *Методы обучения* могут быть общими, то есть применимыми на любых занятиях, и видовыми, то есть предназначенными для конкретных форм занятий.

К *общим методам* относятся проблемный метод обучения, цивилизационный метод обучения, метод опорных конспектов, метод обобщения знаний и др.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Видовые методы включают повествовательные и диалогические лекции, семинары: исследование с элементами дискуссии, «круглый стол» и др.

Эти и другие методы призваны обеспечить эффективную двустороннюю деятельность учителя и учащихся в изучении исторических знаний и их частичной реализации в жизни.

Степанищев А. Т. Методика преподавания и изучения истории. М., 2002. Ч. 2. С. 120.

7. Понятия «метод» и «прием» в обучении истории

Одной из основополагающих категорий методики является понятие «метод обучения». По мнению большинства ученых, ***метод обучения*** – это способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленный на решение комплекса задач обучения, развития и воспитания.

Составной частью метода, единичным действием, конкретным способом обучения, наконец, частным понятием по отношению к общему понятию «метод» выступает «прием». В методике прием обучения – это действие учителя или ученика, обеспечивающее практическую реализацию метода, его применение для непосредственного решения конкретных задач процесса обучения на основе имеющихся умений образовательной деятельности.

На уровне использования приемов происходит разделение функций в совместной деятельности: цель учителя – *преподавание*, а цель учащихся – *учение*. Например, учитель, ставит задание «дать описание картины», а ученики используют прием описания. Их действия различны, но осуществляются они в рамках одного наглядного метода. Учитель при использовании приемов осуществляет отбор и методическую интерпретацию конкретного учебного содержания к уроку. Ученики, по мере овладения способами самостоятельной познавательной деятельности, осваивают приемы, схожие с теми, которые использует учитель.

4. Классификация методов и приемов обучения

В обучении истории, как и других предметов, используются разнообразные способы восприятия учебного материала, учебные действия, не сводимые к единой классификации, поэтому существуют классификации методов обучения на разных основаниях.

Наиболее распространенной стала классификации методов *по источникам приобретения знаний*. По мнению ее сторонников, источники выступают основой решения первостепенной задачи обучения истории – формирование исторических знаний. Познание исторических объектов происходит путем восприятия живого слова учителя, наглядного материала, в процессе чтения (А. А. Вагин). Названные способы познания используются не только для эффективного формирования исторических знаний учащихся, но и для выработки умений работы с историческим материалом, в том числе для овладения приемами научного познания, для решения задач воспитания. На основании данной классификации выделяют:

- *устный метод обучения;*
- *наглядный метод;*
- метод *работы с текстами.*

По уровням мыслительной деятельности учащихся и характеру взаимной деятельности учителя и учащихся выделяют систему методов обучения, в которую входят:

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

- *объяснительно-иллюстративный;*
- *репродуктивный;*
- метод *проблемного изложения;*
- *частично-поисковый* (эвристический);
- *исследовательский* (И. Я. Лернер).

Прием всегда относится к определенному методу обучения, но при этом один и тот же прием может использоваться как в рамках одного метода, так и быть задействован при реализации других (например, описание – прием устного метода обучения, но используется в рамках наглядного при работе с изобразительной наглядностью).

Основные виды методов обучения истории

В практике обучения также существует классификация приемов исходя из их образовательного потенциала для формирования знаний (П. В. Гора, О. Ю. Стрелова и др.). Выделяют *приемы изучения главных исторических фактов* на эмпирическом уровне и *приемы изучения теоретических сведений* в курсах истории. Такой подход создает ориентационную основу для учителя при выборе приемов, связанных с освоением собственно исторического содержания.

Методика обучения истории / под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. М., 2016. С. 125–127.

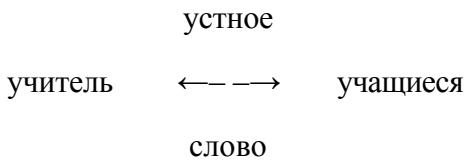
8. На практике учителя всех специальностей и учащиеся в ходе обучения пользуются общими для всех, способами: словесным, наглядным и практическим. Поскольку слово применяется в устной речи и печатных (письменных) текстах, словесный способ подразделяется на устный и печатно-словесный.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

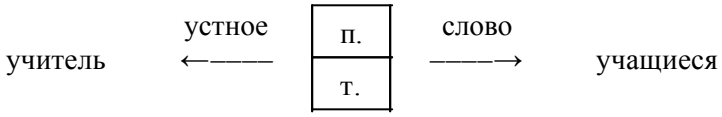
В дидактике и методике названные способы издавна отождествляются с методами обучения. Таких методов четыре: метод устного обучения, метод обучения по печатным текстам (назовем его условно печатно-словесным методом), метод наглядного обучения и практический метод (или метод практических действий с учебными предметами).

Иногда в основу определения и группировки перечисленных методов кладут источники учебных знаний, полагая, что устное и печатное слово, наглядные образы и практические действия являются не способами учебной деятельности учителя и учащихся, а источниками учебных знаний. Такой подход к определению понятия и группировке методов является едва ли удачным, хотя и не меняет их сущности.

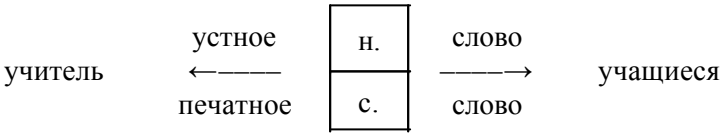
В устном обучении учитель и учащиеся работают совместно и общаются друг с другом с помощью слова непосредственно. Графически это можно выразить следующим образом:



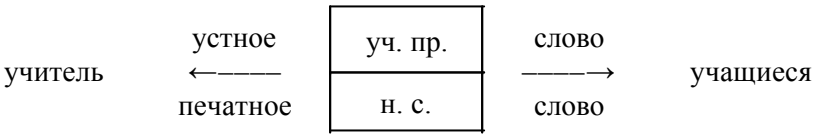
Печатно-словесный способ предлагает использование в обучении печатных и письменных текстов вместе с устным словом, что можно выразить так:



Аналогичным образом в наглядном способе с устным и печатным словом сочетаются наглядные средства:



Практический способ включает в себя действия с материальными учебными предметами; эти действия сопровождаются устным и печатным словом и демонстрацией наглядных средств:



В обучении истории практический способ применяется редко. Им пользуются преимущественно учителя физики, химии, физвоспитания, музыки, труда и др.

Из сказанного следует, что во всех способах обучения используется устное слово. Но в чистом виде оно применяется только в устном методе, а в остальных обязательно сочетается с теми или иными средствами обучения – печатными (письменными) текстами, наглядными пособиями, материальными учебными предметами. Поэтому употребляемое иногда в педагогической литературе выражение «Учитель использует разнообразные методы и средства обучения» является аналогичным следующему: средства – составные части методов, если, конечно, методы отождествляются со способами взаимосвязанной учебной деятельности учителя и учащихся.

Гора П. В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе М., 1988. С. 47–48.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

9. С середины 60-х гг. была предложена классификация методов по уровням познавательной деятельности школьников, исходящая из возрастания степени самостоятельности учащихся. Она включала объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, метод проблемного изложения, частично-поисковый и исследовательский методы.

Объяснительно-иллюстративный метод заключается в организации восприятия и осознания учащимися готовой информации. При этом используется устное слово учителя, изобразительная наглядность, документальные материалы.

Репродуктивный метод предполагает воспроизведение знаний и их конструирование самими учащимися в соответствии с заданием (составление плана объяснения учителя, характеристика по памятке, размещение объектов на карте). Данный метод направлен на повторение учеником уже известной им деятельности.

Исследовательский метод применяется при решении проблемных задач. От ученика требуется не только наличие готовых знаний, но и работа по «добыванию» новых знаний. Проблемные задания могут быть поставлены по тексту документа или учебника, кинофильму и другим источникам информации. Задача учителя в данной педагогической ситуации состоит в конструировании или выборе учебных проблем, предъявлении их в определенной системе и организации поиска учащимися решения проблемной задачи.

Частично-поисковый метод – это разновидность исследовательского. Здесь происходит поэтапное обучение решению исследовательской задачи. Свое выражение этот метод находит в эвристической беседе.

Метод проблемного изложения используется при раскрытии сложных проблем. Объяснение учителя в данном случае является образцом научного познания. Проблемное изложение сочетается с частично-поисковым. Учащиеся следят за решением проблемы.

Данная классификация методов переоценивает роль и удельный вес поисковой работы, отделяет методы от содержания, недостаточно уделяет внимания форме методов обучения.

Исследование проблемы методов обучения продолжается на основе комплексного подхода. Актуальным остается вопрос о взаимосвязи методов обучения с целями обучения и содержания образования.

Методика преподавания истории в средней школе / С. А. Ежова [и др.]. М., 1986. С. 121–122.

10. Рассмотрим более подробно классификацию методов по источникам приобретения знаний. Эту классификацию предложил А. А. Вагин, а усовершенствовал ее П. В. Гора. Прежде всего – словесный метод. Слово – это древнейший способ общения. Слово присуще устной речи и письменным текстам. Поэтому данный способ обучения подразделяется на устный и печатно-словесный. Словесный способ применяется в устном обучении, когда учитель и ученики работают совместно и общаются друг с другом при помощи слова. Печатно-словесный способ предполагает использование в обучении печатных (письменных)текстов вместе с устным словом.

Со словом может сочетаться наглядный метод обучения. Метод наглядности предполагает, например, демонстрацию и разбор схем, таблиц, рисунков, исторических карт, применение классной доски и мела, экранных пособий. При любом приеме этот метод состоит из различных элементов. Так,

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

применение исторической картины включает в себя предварительную постановку вопросов, разглядывание и анализ учащимися ее содержания, проведение заключительной беседы.

Практический метод включает в себя действия с учебными предметами. В методике истории это изготовление макетов, моделей. вычерчивание схем.

Короткова М. В., Студеникин М. Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях. М., 1999. С. 79.

11. Предметом пристального научного интереса ведущие понятия, связанные с процессом обучения истории, стали в дискуссиях советских методистов в 50–70-е гг., что объяснялось потребностью подвести итоги развития методики в предшествующие годы и наметить новые перспективы научных исследований и изучения педагогического опыта. В обсуждении ... так и не пришли к единому мнению.

...До середины XX в. в методической литературе преимущественно освещались методы преподавания истории, причем четкого различия в понятиях «методы» и «приемы» не существовало. И хотя заявлялось, что многообразие последних определяется «содержанием и характером того исторического материала, который изучается в данный момент учениками», способы преподавательской работы недостаточно соотносились с особенностями содержания конкретного учебного предмета. Одним из первых специфику учебного исторического материала в классификации методов учел В. Г. Карцев. Выступая за «органическую связь методики преподавания истории с сущностью самого предмета», он в основу классификации методов положил ленинское учение о ступенях познания действительности, соотнеся первые три метода с составными частями учебного исторического материала: 1) методы создания исторических представлений и единичных понятий (о географической среде, окружающей людей, и самих людях, о предметах материальной культуры, о событиях и типичных явлениях); 2) методы формирования общих понятий; 3) методы раскрытия диалектики исторического развития во времени и пространстве (т. е. об исторических закономерностях); 4) методы установления связи истории с современностью и применения исторических знаний на практике.

Классификация, предложенная другим, известным в 60-е гг. методистом, А. И. Стражевым, также носила методический характер, т. е. опиралась на особенности учебного исторического материала. Взяв за основу изучение важнейших сторон общественной жизни, он выделил методы: изучения условий материальной жизни общества, формирования понятий о классах, классовой борьбе и государстве, изучения истории войн, культуры и т. д. Однако две последние группы методов (изучения хронологии и карты) не соответствовали принятому критерию и разрушали целостность классификации. В практическом плане характеристика каждой из семи групп методов была подменена размышлениями о значимости изучения определенных общественных явлений, о приемах и средствах передачи знаний и формирования исторических представлений учащихся.

В 60–70-е гг. ученые отошли от методического направления в классификации методов и активно использовали дидактические подходы, т. е. не связанные со спецификой конкретного учебного предмета и применимые к обучению в целом. В соответствии с источниками приобретения знаний было предложено несколько похожих классификаций, включавших: методы устного изложения; методы наглядности, методы работы с печатными и письменными текстами (Н. В. Андреевская, А. А. Вагин, П. С. Лейбенгруб и др.). Ощущая недостаточность основного критерия, некоторые сторонники классификации методов по источникам знаний вынуждены были разработать дополнительные (или параллельные) варианты, отразив в них степень развития самостоятельной познавательной деятельности учащихся (П. С. Лейбенгруб) или звенья процесса обучения (А. А. Вагин).

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Общедидактическую классификацию методов по специфике целей и содержания обучения, особенностям способов его усвоения и характеру познавательной деятельности учащихся И. Я. Лернер распространил на процесс обучения истории, подробно охарактеризовав: объяснительно-иллюстративный; репродуктивный; исследовательский; частично-поисковый или эвристический; метод проблемного изложения. В отличие от определения методов по источникам знаний, которое И. Я. Лернер считал формальным и неопределенным, к достоинствам своего варианта он относил: сочетание в методах преподавательской и учебной деятельности; обоснованность классификации сущностью содержания образования и способами его усвоения; актуализацию проблем разработки творческих видов познавательной деятельности; единство образовательных, воспитательных и развивающих функций методов обучения.

Своеобразием в классификации методов обучения истории отличалась позиция П. В. Горы. Считая, что проблема методов должна рассматриваться только на дидактическом уровне, он предложил в качестве главных признаков понятия «методы обучения» взять способы преподавания и учения и взаимосвязанную с ними мыслительную деятельность учителя и учащихся и на этой основе сформулировал определение: «Методы школьного обучения – это способы, посредством которых на основе глубокой мыслительной деятельности учитель преподает, а учащиеся усваивают и применяют на практике научные знания, коммунистические взгляды и убеждения, разнообразные умения и навыки умственного и физического труда, развивают в себе под руководством учителя познавательные и творческие способности». И хотя классификация методов на основе способов обучения получилась весьма традиционной: метод наглядного обучения; методы словесного обучения, состоящие из метода устного обучения и метода изучения печатных текстов; практический метод – она подразумевала не простое указание на источник или характер учебных действий, а внутреннее единство преподавания и учения, целостность образования, воспитания и развития школьников в процессе обучения. На основе общедидактической системы методов П. В. Гора вместе с сотрудниками своей кафедры в течение 30 лет разрабатывал методическую систему приемов обучения, отражающую специфику истории как учебного предмета.

Как отмечено выше, дискуссия не привела к рождению единого взгляда на проблему методов обучения истории из-за сложности обсуждавшегося предмета и невозможности создать непротиворечивую модель по какому-либо отдельному признаку. Каждая из заявленных позиций была подвергнута скрупулезному анализу и критике, а их авторы продолжали развивать и пропагандировать свои идеи. Однако научная дискуссия 70-х гг. способствовала развитию методической мысли, акцентировала внимание на различных аспектах и компонентах процесса обучения истории, стимулировала разработку перспективных направлений педагогической теории и практики. В сложных условиях перестройки школьного исторического образования, принципиального обновления его целей и методологии, создания современных учебников и т. п. проблема методов обучения отошла на второй план. Поэтому в методической литературе сохраняется разнобой терминов и подходов к характеристике учебного труда педагогов и школьников.

...**Методические приемы –** это составная часть методов обучения, т. е. такие способы учебной работы учителя и учащихся, которые могут быть выражены в виде перечня составляющих прием действий, адекватных специфике изучаемого материала. Внутренней, умственной стороной методических приемов являются разнообразные приемы памяти, мышления, воображения и других познавательных процессов. В этом определении важно обратить внимание на единство и взаимосвязь приемов учения и приемов преподавания, в своей совокупности они составляют приемы обучения – важнейшую часть организации учебного процесса. Приемы учебной работы, будучи действиями преимущественно материальными (т. е. действиями с предметами: учебником, картой, таблицей и т. п.), или

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

материализованными (т. е. выражающимися в слове, письменных и графических работах), определяют соответствующие умственные действия. Таким образом, продуманное использование: и совершенствование приемов учебной работы в процессе школьного обучения истории благотворно сказывается на развитии интеллектуальных умений и способностей учеников.

Отсюда вытекает еще один важный вывод о том, что приемы служат не только методическим инструментом учителя и школьников, но и являются органической частью содержания обучения истории. Вместе с основами исторических знаний учащиеся овладевают знаниями о способах познавательной деятельности и применяют их на практике сначала по образцу (памятке), а затем все более самостоятельно. Как уже отмечено выше, способность учеников сознательно и последовательно применять всю совокупность учебных действий, составляющих прием, при изучении нового исторического материала или при решении оригинальных познавательных задач свидетельствует о высокой степени сформированности приема, позволяющей характеризовать его уже как умение.

Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Теория и методика преподавания истории в школе. М., 2003. С. 168–172.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Термины

- актовые документы,
- вспомогательные средства обучения,
- изобразительная наглядность,
- исследовательский метод,
- историческая беллетристика,
- метод обучения,
- метод работы с печатными текстами,
- наглядные средства обучения истории,
- наглядный метод,
- объяснительно-иллюстративный метод,
- памятники художественного слова,
- печатные средства обучения истории,
- практический метод,
- прием обучения,
- проблемное изложение,
- повествовательно-описательные документы,
- репродуктивный метод,
- средства обучения,
- условно-графическая наглядность,
- устный метод обучения,
- художественная литература,
- частично-поисковый (эвристический) метод.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Вопросы и задания

1. Определите место средств обучения в системе методических категорий, установите взаимосвязь между категориями «средство», «метод», «прием» обучения.

2. В методической литературе существует два основных подхода к определению понятия «средства обучения истории». Какое из них, на ваш взгляд, наиболее полно раскрывает сущность данного понятия.

Средства обучения истории – разнообразные материальные объекты, использующиеся в качестве носителей учебного содержания, инструмента деятельности педагога и учащегося в процессе изучения прошлого.

Методика обучения истории / под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. М., 2016. С. 94.

Методические средства... можно определить как составные части методов, т. е. способов учебной работы учителя и учащихся, посредством которых достигаются цели обучения конкретному предмету.

Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Методика преподавания истории в школе. М., 2001. С. 173.

3. Перечислите и охарактеризуйте функции средств обучения истории. Как изменяются функции в соответствии с изменениями целей и содержания исторического образования?

4. Чем объясняется многообразие классификаций средств обучения?

5. Назовите основания для классификации средств обучения истории. Охарактеризуйте основные группы средств обучения в соответствии с данными классификациями.

6. Каждое средство обучения, как правило, отвечает нескольким классификационным признакам. Определите, к какой группе средств обучения относятся

- репродукция с картины В. И. Сурикова «Боярыня Морозова»,
- Успенский собор Московского кремля А. Фиораванти,
- отрывок из «Повести временных лет» Нестора,
- стихотворение М. Ю. Лермонтова «Бородино»,
- план-схема Саламинского сражения.

7. Определите вид предложенных преподавателем средств обучения по разным классификациям.

8. Приведите пример печатного и наглядного средств обучения истории. Обменяйтесь примерами с одногруппниками и определите принадлежность каждого средства обучения истории к определенной классификации.

9. Назовите основания для классификации методов в современной методике обучения истории.

10. Охарактеризуйте методы обучения по способу усвоения исторического материала (А. А. Вагин, П. В. Гора).

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

11. Объясните необходимость включения практических методов в классификацию по способу усвоения исторического материала.

12. Охарактеризуйте методы обучения по способам и характеру познавательной деятельности учащихся (И. Я. Лернер).

13. Опираясь на материал теоретического блока, сравните классификации методов обучения в педагогике и методике обучения истории. Чем обусловлена специфика предметной классификации?

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Контрольный блок

1. Подготовьтесь к терминологическому диктанту по теме.

2. Начните составление схемы «Средства обучения».

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Литература

1. Вагин, А. А. Методика преподавания истории в средней школе / А. А. Вагин. – Москва : 1968. – С. 296–328.

2. Вяземский, Е. Е., Стрелова, О. Ю. Теория и методика преподавания истории в школе : учебник для студентов вузов / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – С. 173–175, 189–193, 213–238.

3. Гора, П. В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе / П. В. Гора. – Москва : Просвещение, 1988. – С. 47–59.

4. Короткова, М. В., Студеникин, М. Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях : практическое пособие для учителей / М. В. Короткова, М. Т. Студеникин. – Москва : ВЛАДОС, 1999. – С. 78–83, 111–119.

5. Лернер, И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории / И. Я. Лернер. – Москва : Просвещение, 1982. – С. 43–51.

6. Методика обучения истории : учебник для студентов учреждений высшего образования / В. В. Барабанов, Н. Н. Лазукова, Э. В. Ванина [и др.] ; под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. – Москва: Академия, 2016. – С. 94–95, 125–127.

7. Никифоров, Д. Н., Скляренко, С. Ф. Наглядность в преподавании истории и обществоведения : пособие для учителей. – Москва : Просвещение, 1978. – 319 с.

8. Полторак, Д. И., Аппарович, Н. И., Думин, С. В. Методика использования средств обучения в преподавании истории / под. ред. Д. И. Полторака. – Москва : Просвещение, 1987. – 207 с.

9. Студеникин, М. Т. Методика преподавания истории в школе : учебное пособие для студ. высших учебных заведений / М. Т. Студеникин. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – С. 47–51.

10. Шоган, В. В. Методика преподавания истории в школе : Новая технология личностно ориентированного исторического образования : учебное пособие / В. В. Шоган. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. – С. 255–263.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Практическое занятие 12–13. Устный метод обучения истории. Монологические приемы изложения исторического материала

План

Теоретический блок

Термины

Вопросы и задания

Контрольный блок

Методическая папка

Литература

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

План

1. Функции речи учителя на уроке истории.
2. Приемы повествования.
3. Приемы творческой реконструкции исторических фактов.
4. Приемы описания.
5. Логические приемы.
6. Оценка исторических фактов.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Теоретический блок

1. Устное слово учителя играет ведущую роль в обучении истории не только в начальных, но и в старших классах. Оно организует, направляет и восприятие, и осмысливание наглядного, документального и другого учебного материала, используемого на уроке. Мы не просто показываем карту или картину, мы ведем по ней рассказ, даем объяснения. Мы читаем, разбираем, комментируем исторический документ, формулируем выводы. Прежде чем дать самостоятельную работу по учебнику, по карте, мы предварительно разъясняем материал, ставим вопрос, формулируем познавательную задачу.

Устное слово на уроке истории выполняет прежде всего функцию повествовательно-описательную – воссоздать историческое прошлое в целостной картине. Устное слово учителя помогает создать яркие образы людей, картины событий. Живое слово – образно.

Но этим не исчерпывается его роль: вооруженная богатством интонаций, силой логических ударений, живостью аргументации, устная речь помогает полнее донести до учащихся доказательную силу человеческой мысли. Изложение исторического материала учителем – прекрасное средство научить учащихся думать. Устное слово ведет учащихся от картин и образов прошлого к выводам, понятиям, к пониманию закономерностей исторического процесса, дает им образцы анализа и обобщения исторического материала. В этом логическая функция устного изложения в обучении истории. Она неразрывно связана с его повествовательно-описательной функцией. Но ведущим является логический момент: целью обучения истории является овладение учащимися научным пониманием исторических явлений.

И в образной и в логической функции живого слова в обучении истории заключено его воспитывающее значение... Именно живое слово учителя в наибольшей степени способно раскрыть и передать учащимся нравственную силу тех идей, которыми так богат школьный курс истории; живое слово учителя на уроке истории – одно из сильнейших средств нравственного воздействия на личность школьника.

Наконец, нельзя забывать о прочности впечатления, оставляемого живым словом в сознании школьника: ученики хорошо запоминают яркий рассказ учителя; иногда в их памяти на долгие годы сохраняется и звук голоса учителя, и убедительность его интонаций.

...1. Устное сообщение исторических знаний на уроке осуществляется путем изложения материала учителем и путем обсуждения в ходе беседы. Основные методы изложения: повествование, описание и характеристика, объяснение, рассуждение, лекционное изложение.

2. Преобладающим методом на уроках истории является повествование о конкретных событиях или исторических процессах. Различается повествование в форме сжатого сообщения и в форме живого, занимательного рассказа. Рассказ может быть кратким и развернутым, в большей или меньшей степени художественным. Яркий художественный рассказ, живо и наглядно воспроизводящий события прошлого, приближается к живому изображению. Эта последняя форма представляет собой сочетание художественного рассказа с картинным описанием.

3. Описание исторических явлений имеет две разновидности: аналитическое и картинное описание. Близко к описанию стоит характеристика: краткая или развернутая. В характеристике могут преобладать элементы описательные и элементы обобщения (итоговая характеристика).

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

4. Объяснение и рассуждение на уроках истории выступают как элементы изложения в связи с сообщением фактического материала. В объяснении может преобладать анализ или обобщение. Под разбором понимают сочетание анализа и обобщения с рассуждением и выводами. Анализ и обобщение производятся либо в монологической форме, ибо путем беседы.

Преобладание теоретического анализа и обобщения, развернутых на конкретно-историческом материале, приближает изложение учителя к лекционному.

5. На уроке все указанные методы устного изложения чаще всего выступают в сочетании, переплетаются, переходят один в другой. Так, аналитическое описание переходит в объяснение, повествование (художественный рассказ), сочетаясь картинным описанием, дает живое изображение и т. д…

При подготовке к уроку учитель решает, каким методом он изложит тот или иной материал. Выбор методов изложения определяется характером материала, учебно-познавательными и воспитательными задачами, которые ставит учитель, и подготовленностью класса…

Вагин А. А. Методика преподавания истории в средней школе. М., 1968. С. 49–50, 73–74.

2. *Повествование.* ...Один из приемов изложения – *повествование.* В преподавании истории это сжатое сообщение или рассказ об исторических событиях. Одно из требований к рассказу – отражение в нем конкретной исторической характеристики времени, пространства, людей, что способствует развитию у учащихся представления о специфичности каждого исторического факта по сравнению с другими ...

Сюжетный повествовательный рассказ – это подробное эмоциональное повествование, имеющее определенный исторический сюжет, нередко отличающийся драматизмом. Главные исторические факты воссоздаются в нем образно, динамично, захватывающе, как в художественном рассказе. В основе рассказа, как правило, лежит конфликтная ситуация, развивающаяся в соответствии с сюжетной схемой событий и поступков героев: завязка – кульминация – развязка. Такой рассказ применяется при изложении наиболее крупных событий, например: восстание Спартака. В него включаются яркие эпизоды, детали исторических событий, характеристики их участников. По ходу рассказа учитель привлекает учебные событийные картины, аппликации, схемы военных действий ...

Сюжет рассказа может быть правдивым, реалистическим, когда, например, рассказывается о сражении при мысе Гангут. Возможен частичный вымысел, например, в рассказе о марафонском сражении. Хотя рассказ идет от имени придуманного воина, но время, ход события соответствуют действительности.

Сюжетное повествование может быть полностью вымышленным. Так, помогая ученикам уяснить способы закрепощения крестьян у франков, учитель рассказывает о франкском крестьянине, возвращающемся с войны, его встречах с односельчанами и их рассказами, о впечатлениях крестьянина. Или: в рассказе о поездке купца на ярмарку раскрываются условия развития торговли в Западной Европе в период средневековья. Вымышленность героев позволяет включить в рассказ все нужные для характеристики эпохи типические эпизоды ...

Иногда сюжетное повествование выступает как способ объяснения сложных исторических явлений, например источников рабства Древней Греции V века до н. э. Чтобы разъяснить их, учитель вводит прием персонификации. Несколько рабов рассказывают, как каждый из них попал в рабство. Ученики не должны запоминать сюжет рассказа, у них другое задание: в ходе прослушивания определить место

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

использования труда рабов и их положение, выявить источники рабства. Обычно после такого рассказа (но не во время него!) организуется беседа по вопросам учителя.

Свой рассказ учитель дополняет рисунками и надписями, фрагментами сюжетного диафильма. Подписи к кадрам он как бы проигрывает, интонациями голоса углубляя характеристики героев повествования. Чтобы образность и эмоциональность не помешали ученикам усвоить самое главное, существенное, учитель дополняет сюжетное повествование элементами объяснения ...

Образное повествование. В отличие от сюжетного повествования, имеющего конкретную фабулу, *образное повествование* содержит больше теоретических сведений и передает главные исторические факты в спокойной бесконфликтной форме. Такой прием чаще всего применяется для изложения явлений и процессов экономической жизни общества. Причем сочетается он, как правило, с графической наглядностью, например схемой «Древнерусская феодальная вотчина». Возможно также применение педагогических рисунков, аппликаций (возникновение средневекового города), учебных типологических картин («В мастерской средневекового оружейника»). Включение в рассказ такой наглядности создает образные представления об изучаемом явлении, что помогает ученикам выявить его существенные черты.

Конспективное повествование и информативное сообщение учитель использует на уроках при изложении неглавных фактов. Для *конспективного повествования* характерно лишенное образности перечисление фактов, их пространственных, временных и количественных характеристик. Такое краткое освещение фактов без их анализа необходимо для установления связей между основными фактами, для создания целостного представления о событиях. При помощи карт, схем, графиков конспективно излагаются события политической жизни, военной истории, народных восстаний. Поскольку у младших школьников конспективное изложение не вызывает интереса, учитель дает им задания для активизации познавательной деятельности: составление хронологической таблицы, календаря событий или плана-перечисления в той последовательности, в какой ведет рассказ учитель.

Информативное сообщение применяют для перечисления фактов, дат, имен, географических мест, взаимосвязанных друг с другом и с главным фактом урока. По ходу изложения ученики составляют календари событий.

Картинное описание. *Описание* позволяет раскрыть существенные черты, детали, признаки или состояния. В нем есть объект, но нет развития сюжета. Описание бывает картинным и аналитическим. *Картинным описанием* называется прием устного изложения материала, когда с помощью слова в эмоционально-художественной форме создаются образы того или иного (факта, т. е. происходит образное воспроизведение фактов в виде целостных картин. Этот вид описания применяется для воссоздания картин природы, быта людей, географической среды, а также типичных явлений культурной, общественной, хозяйственной жизни (например, описание труда рабов и свободных греков в гончарной мастерской) ...

Прием описания позволяет использовать документальные фотографии местности, материалы реконструкции исторических памятников, локальные схемы, документы, художественно-историческую литературу.

Аналитическое описание значительно отличается от картинного. Это прием рассказа, в котором дается описание составных частей, деталей, их функционального назначения; передаются внешние признаки создаваемых целостных образов, показывается взаимодействие их существенных сторон, составных частей. Применяется он при описании орудий труда, оружия, памятников архитектуры,

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

военных и хозяйственных объектов, а также при разъяснении устройства государства, его военной организации. Рассказ сочетается с меловыми рисунками, схемами и чертежами, с демонстрацией макетов и моделей ... Это может быть описание устройства колесного плуга, водяной или ветряной мельницы, компаса ...

Образная характеристика – разновидность описания. *Образной* называют характеристику типичных представителей общества конкретного периода: купца, помещика, рабочего, фабриканта, крестьянина.

Часто образная характеристика сочетается с заданиями для учащихся. При изучении средневековой истории западноевропейских стран образная характеристика дополняется, например, заданием: «Какие из приведенных характеристик определяют облик средневекового крестьянина, горожанина, монаха, знатного человека: смирение, отказ от мирских забот; власть, стремление к славе, занятие войной; тяжкий труд, зависимость; активность и предприимчивость, отстаивание свобод своего сословия?».

Характеристика исторической личности дается на уроках истории наряду с образной характеристикой. Для этого есть специальные памятки. Вот одна из них.

1. Обрисуйте внешний облик исторического деятеля (черты лица, манеру держаться, говорить, одеваться).
2. Постарайтесь охарактеризовать признаки личности (ум, воля, отношение к окружающим).
3. Приведите наиболее яркие и важные факты из жизни.
4. Сделайте вывод о вкладе личности в историю.

Для характеристики типичных черт выдающихся исторических личностей (политиков, полководцев, ученых, деятелей культуры) привлекается документальный материал, портреты, фотографии, художественная литература.

Надолго остаются в памяти учеников необычные поступки деятеля, его выдающиеся свершения. Так, македонский правитель Александр III умер, не дожив до 33 лет. Царствовал он почти 13 лет и за это время приучил гирканцев к браку и научил земледелию; убедил арохосиев и согдийцев кормить родителей и не убивать их в старости, а персов – чтить матерей и не вступать с ними в брак.

Часто факты, помогающие охарактеризовать личность, учитель берет из научной или художественной литературы ...

Объяснение – один из распространенных приемов при изложении главных фактов и теоретического материала. Это та часть информации, которая должна быть усвоена в виде понятий, суждений, умозаключений, оценок, выводов. Понятия (барщинное хозяйство, ремесленное производство, мануфактура) и причинно-следственные связи (предпосылки феодальной раздробленности) учитель раскрывает при помощи *объяснения*. Объяснение помогает раскрыть внутренние связи и зависимости, смысл, сущность и значение исторических фактов и явлений. При объяснении один ряд умозаключений четко отделяется от другого, каждый из них вытекает из анализа фактов ...

Прием объяснения для учащихся наиболее доступен, поэтому используется во всех классах. Ученикам сообщается суть изучаемых событий и явлений, их связей в готовом, разъясненном виде, и им надо ее понять и запомнить. Таким образом, объяснение не требует от учеников поиска существенного, что ограничивает их самостоятельную познавательную деятельность и является минусом данного приема.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Рассуждение (рассуждающее изложение) – это вариант объяснения, применяемый при выявлении причинно-следственных связей, существенных черт понятий. Одновременно используются документы, статистический (диаграммы, графики) и картографический материал.

Этот прием позволяет показать ученикам ход рассуждений учителя, его размышлений, дать образцы анализа фактов. Учитель как бы ведет учащихся за собой, вовлекая их в активную познавательную деятельность. Он показывает, как решали эту проблему ученые, как ее надо решать. «Рассуждением мы называем последовательное развитие положений, доказательств, подводящее учащихся к выводам и заключениям».

Рассуждение сопровождается постановкой вопросов, что позволяет привлечь внимание учащихся. На каждый вопрос учитель дает ответ в форме размышления, сопоставляя факты и мнения. В результате учащиеся без затруднений осмысливают теоретическое содержание учебного материала. Минус этого приема – получение учениками готовых знаний.

Вместе с приемом рассуждения применяются такие средства обучения, как логические схемы, учебные памятки, аппликации, текстовые таблицы. Прием рассуждающего изложения допускает деятельность учащихся на преобразующем уровне, когда по ходу объяснения учителя они составляют смысловые планы, логические схемы, сравнительно-сопоставительные таблицы.

Сравнительная и обобщающая характеристики. При изложении теоретического содержания учебного материала используются *сравнительные характеристики*. Сравниваются формы государственной власти, типы хозяйств и многое другое.

При этом следует выделить существенные сопоставимые признаки исторических объектов; затем сравнить их, найти общее, особенное, единичное и сделать вывод. Вместе с приемом используются такие средства обучения, как текстовые сравнительные таблицы и учебные памятки, показывающие прием сравнения.

Вот, например, памятка-сравнение крестьянских войн:

1. Причины крестьянской войны.
2. Характеристика предводителя движения.
3. Участники войны, их цели.
4. Характер крестьянской войны.
5. Ход войны.
6. Причины поражения.
7. Историческое значение.

Совершенно иные задачи у *обобщающей характеристики*. Она подводит итог изученному теоретическому материалу, формирует понятия. Обобщая что-либо, в логической последовательности перечисляют основные черты явления, самое существенное в нем. Например, рассказав о коллективизации, называют характерные черты колхозного строя: директивное планирование; изъятие произведенного продукта; прикрепление работника к земле; отсутствие его социальной защиты.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Обобщающая характеристика применяется, когда закончено объяснение сложного исторического события и в обобщенном выводе надо подчеркнуть его сущность или выявить существенные признаки и связи.

Обобщающая характеристика применяется при *индуктивном* и *дедуктивном* изложении главных фактов, понятий сжато, в виде перечисления существенных связей и признаков. Например, закончив объяснять сложный материал, в обобщении учитель выделяет сущность события (прием индукции). Поскольку индуктивное изложение мало вносит в развитие познавательных возможностей учащихся, при объяснении оно дополняется дедукцией и проблемным изложением фактов. Дедукция позволяет использовать содержание обобщающих характеристик в качестве теоретического знания.

Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе. М., 2004. С. 60–75.

3. В ходе структурного анализа содержания учебного материала с известной долей условности главные исторические факты можно разделить на простые и сложные. К первым относятся: окружающая среда, материальные предметы, люди – участники событий и явлений, ко вторым – локализованные в пространстве и времени динамичные (события) и относительно статичные исторические факты (явления).

На эмпирическом уровне происходит знакомство с внешней стороной их развития: где? Когда? Как совершился тот или иной факт? Кто в нем участвовал? Благодаря грамотно подобранным приемам и средствам на ярком событийном материале у школьников формируются красочные представления о важных событиях и явлениях прошлого, о месте и атрибутах их действия, а также запоминающиеся образы участников. В процессе восприятия и воспроизведения этой информации формируется личностное, эмоциональное отношение к прошлому, пробуждаются чувства восторга, гордости, уважения к трудам и поступкам одних людей, антипатии – к поведению других. На этом уровне школьники впервые видят образы гражданской доблести и патриотизма, гуманности и нравственной добродетели или, наоборот, человеческой жестокости, религиозной и национальной нетерпимости, классовой ненависти. Использование адекватных учебному материалу приемов и средств обучения истории способствует развитию образного воображения, памяти, мышления и речи учащихся, вызывает и поддерживает интерес к познанию прошлого.

Таким образом, образовательная, воспитательная и развивающая значимость результатов обучения, прогнозируемая на эмпирическом уровне изучения истории, очевидна.

Основные приемы творческой реконструкции образов главных исторических фактов можно назвать эффектными, т. е. создающими эффект присутствия, личной причастности рассказчиков к передаваемым им событиям.

Персонификация – прием образного или сюжетного повествования от первого лица, обычно от имени очевидца или участника исторического события. Рассказчик может быть вымышленным или реально существовавшим персонажем и вести речь о придуманных или подлинных событиях, но они непременно должны быть показаны в исторически достоверном контексте, в связи с яркими и значительными событиями регионального, национального или мирового масштаба. Ведя рассказ от первого лица, школьники обязаны показать события глазами своего героя, передавая его чувства и отношение к ним, обусловленные социальным положением, материальными интересами и нравственными ценностями этого персонажа. В этой связи прием персонификации способствует развитию эмпатических способностей учащихся, т. е. умений проникать во внутренний мир другого человека, представлять себе его чувства и поведение в определенных обстоятельствах. Основой для

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

персонифицированного рассказа могут быть: событийные или типологические картины, сюжет которых раскрывается через монолог одного из изображенных на ней людей (например, рассказ вернувшегося из ссылки народника картины И. Е. Репина «Не ждали»); сюжетные диа- и видеофильмы, к которым от имени одного из героев ученики придумывают свое продолжение; исторические документы, в том числе мемуарного характера, и т. п.

Драматизация – прием образного или сюжетного повествования в форме диалога двух и более лиц, представителей различных общественных слоев, партий, движений, выражающих различные и противоположные интересы. Конфликтная ситуация, возникающая в воображаемом споре или беседе этих людей, является стержнем и двигателем повествования, не давая превратиться ему в «мыльную оперу». Творчески реконструируя диалог, возможный по тому или иному актуальному для участвующих в нем людей вопросу, школьники так же, как в предыдущей работе, обязаны создать исторически достоверный фон и контекст этого разговора. И здесь им помогут сюжетные и типологические картины психологического плана (Н. Ге. «Царь Петр допрашивает царевича Алексея»), политические документы, отражающие разнообразные точки зрения, показания очевидцев и т. д. Драматические тексты ученики могут представить в монологических ответах, подготовить в паре или с группой одноклассников.

Стилизация – прием имитации подлинных текстов, относящихся к определенным историко-культурным условиям. Еще совсем недавно этот прием не рекомендовался в обучении истории, видимо, на том основании, что методисты не видели пользы в приобщении школьников к созданию исторических подделок. Однако его сторонники полагают, что таким способом можно заинтересовать ребят глубоким изучением первоисточников, так как сначала они должны будут внимательно прочитать и проанализировать «устройство» настоящих текстов (их поэтику, стиль, содержание, атрибуты своего исторического времени) и только потом браться за создание собственных «писем», «воззваний», «жалоб», «дневников» и т. п.

Успешному выполнению заданий на стилизацию содействуют также четкие и конкретные инструкции: каковы особенности документа, который имитируется; какова «легенда» его создателя; в какое время и в каких исторических условиях «создается» данный текст. «Представьте себе, что свободный грек отправился в путешествие в одну из восточных стран. Подумайте: в какую страну и в какое время он мог отправиться? Составьте письмо грека на родину, где он делится своими впечатлениями от путешествия. Что могло его поразить в природе, хозяйстве, государственном устройстве, городской жизни, обычаях и культуре этой страны? Что нашел бы грек странным и неразумным в этой стране, а что – полезным? С каким чувством он вернулся бы на родину?

Интервью – прием составления школьниками вопросов и ответов в воображаемой беседе с историческим персонажем. Это задание венчает знакомство с конкретной исторической эпохой, ее действующими лицами, противоречивыми свидетельствами прошлого. Героем интервью могут быть типичные представители общественных групп, а могут быть и реальные исторические персонажи. Последнее обстоятельство предъявляет дополнительные требования к точности и корректности вменяемых им ответов. Чтобы творческая работа учащихся получилась содержательной, в инструктивной части задания необходимо оговорить, когда берется интервью: во времена изучаемых событий или намного позднее; какие круги общества представляет собеседник исторического персонажа; какова главная тема их беседы. В старших классах ребята самостоятельно определяют условия «встречи с гостями из прошлого» и готовят сюжетно-ролевые деловые игры на исторические темы: пресс-конференции, суды, круглые столы, брифинги и т. п.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Некоторые из приемов, рассмотренных в предыдущем параграфе: аналитическое описание, образная характеристика и образное повествование – помогают не только воссоздать яркие образы прошлого, но и выявлять внутренние связи и закономерности развития истории. Наряду с ними существуют специальные приемы и средства, рассчитанные на изучение исторических фактов с внутренней, существенной стороны. Благодаря им в школьных курсах истории формируются понятия, причинно-следственные связи, закономерности и теоретические выводы. Содержащие научные оценки исторических событий и явлений, характеристику их существенных признаков и значения. Все эти сведения составляют второй компонент учебного исторического материала и могут быть представлены в школьных учебниках, в изложении учителя в других учебных пособиях и источниках в виде «открытой теории» и теоретических сведений, «скрытых в фактах». В первом случае познавательная деятельность школьников будет протекать на воспроизводящем уровне, во втором – на преобразующем …

В «открытом», т. е. разъясненном, виде теоретические сведения, как правило, излагаются учителем или в школьных учебниках с помощью приема **объяснения**. Он заключается в монологическом, целостном и аргументированном изложении существенных признаков исторических событий, явлений и процессов причинно-следственных связей и закономерностей их развития, оценочных суждений. Объяснение подводит школьников к усвоению понятий, причин, следствий и значения главных исторических фактов, к осознанию целей, мотивов и результатов деятельности людей в прошлом, к анализу и оценке культурно-исторического наследия, к формированию собственных идей и убеждений.

В грамотно построенном объяснении всегда присутствуют два компонента: то, что объясняется, и то, чем аргументируются, конкретизируются, обосновываются выдвинутые положения. В школьной практике используются оба варианта сочетания этих компонентов: сначала- объясняемое и затем его разъяснение, или наоборот. Если объясняется сложный многоплановый материал, то возможно чередование структурных компонентов в целях более доступного и четкого изложения. Текст, представленный приемом объяснения, обычно насыщен союзами: поэтому, потому что, в результате, в связи с … и т. п. При объяснении учебного материала используются все виды текстовых таблиц, исторические карты, логические схемы, статистические средства, опорные конспекты.

Достоинствами данного приема являются: полное, обстоятельное, логически целостное и последовательное изложение теоретических сведений на доступном для учащихся с разными познавательными возможностями уровне; компактный и самый экономичный по времени способ передачи сложной и объемной учебной информации; демонстрация учителем или авторами учебника примеров связного, логически структурированного монолога на исторические темы. Поэтому объяснение относится к числу самых распространенных приемов обучения истории в основной и полной средней школе, иногда необоснованно подменяя другие приемы и средства изложения теоретического материала …

Однако у этого приема, как и любого другого, есть свои недостатки. К ним, в частности, относится изложение теоретических сведений как *результата* заранее проделанной (учителем или авторами учебного пособия) мыслительной работы. В этом случае школьникам остается только внимательно слушать. Вникать и запоминать готовые определения понятий, формулировки выводов, оценочные суждения и аргументы. Которые в таком виде носят для них отвлеченный характер. Злоупотребление приемом объяснения ограничивает познавательную самостоятельность учащихся, не формирует у них критическое мышление, не развивает в должной мере познавательные способности и снижает интерес к предмету у средних и сильных учеников.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Рассуждение – прием монологического изложения теоретических сведений, представленный логической цепочкой вопросов и ответов по существу учебной проблемы. Подчеркнем, что хотя в рассуждении формулируются вопросы и даются ответы, это – *монолог* учителя (автора учебника, впоследствии самого ученика), в котором перед слушателями разворачивается *процесс* мышления, раздумий и поиска истины. С одной стороны, рассуждение, так же, как и объяснение предъявляют ученикам готовые теоретические знания, но в отличие от последнего одновременно обучает школьников приемам анализа, сравнения, типологизации, обобщения и др., из которых складывается рассуждающее изложение. С другой – преимуществом нового приема является его способность активизировать внимание и мышление учащихся постановкой оригинальных вопросов, предложением не одного, а нескольких вероятных ответов, сопоставлением альтернативных вариантов, вытекающих из факта следствий, выдвижением собственных версий и оценок. Хотя школьники во время рассуждения остаются в роли слушателей или читателей. Они все равно не так пассивны и безучастны, вступая во внутренний (скрытый) диалог с учителем или автором, напряженно следя за развитием логики изложения, предвосхищая вопросы и возможные ответы.

По сравнению с объяснением этот прием требует больше времени и места для изложения того же объема теоретических сведений; особого мастерства и профессионализма в имитации решения трудной проблемы; заинтересованности в активных формах и способах обучения. По этим причинам рассуждение. К сожалению, весьма редкий гость на уроках и страницах школьных учебников истории…

Из всех средств обучения рассуждение лучше других сочетается с **логическими схемами**, позволяя рассматривать причинно-следственные связи исторических фактов *индуктивным* (от причин к следствиям) и *дедуктивным путем (*от следствий к причинам) …

Обобщающая характеристика – прием краткого, сжатого простого перечисления существенных признаков, причинно-следственных связей, исторической роли, значения важнейших исторических фактов, содержания понятий и законов общественного развития. Этот прием в обучении истории чаще используется *индуктивно,* когда объяснение, образная характеристика или аналитическое описание сложного исторического факта закончено и в итоговом выводе требуется еще раз подчеркнуть его сущность, выделить главное. Как и объяснение, такой прием в компактной, экономичной, но готовой форме сообщает ученикам важные теоретические сведения. Реже в школьной практике авторы учебников и учителя применяют *дедуктивную* обобщающую характеристику, предваряющую изложение новых исторических фактов. Развивающий потенциал второго варианта выше, потому что школьники должны самостоятельно, применяя ранее полученные знания и умения, проанализировать потом фактологическую информацию, найти в ней доказательства и примеры, подтверждающие идеи обобщающей характеристики.

По содержанию и направленности содержащихся в них выводов обобщающие характеристики можно условно разделить на: 1) обобщающие характеристики с выводами – перечислениями главных исторических фактов. В этом случае после образного повествования в краткой. конспективной форме, в хронологической или логической последовательности еще раз перечисляются основные события, явления, отличающие изучаемый период истории; 2) обобщающие характеристики аналитического плана. выделяющие существенные признаки факта, изложенного прежде приемом объяснения, аналитического описания или образной характеристики; 3) обобщающие характеристики с оценочными выводами, которые могут следовать за этими же приемами или опережать их, и содержать суждения об исторической роли и значении характеризуемых событий, явлений, процессов. Каждый вид обобщающей характеристики предполагает соответствующие типы вопросов и заданий к

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

ним при организации познавательной работы школьников на преобразующем и проблемном уровнях, а также особые памятки для самостоятельного формулирования выводов …

Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Теория и методика преподавания истории в школе. М., 2003. С. 213–214, 224–232.

4. ***Доказательство*** – обоснование учителем или учащимися суждений при помощи логических доводов и научно установленных исторических фактов. Данный прием используется для подтверждения достоверности исторической информации, суждений о прошлом других авторов и собственной позиции. Важно, чтобы ученики усвоили все действия, входящие в структуру доказательства: формулировку тезиса (то, что требуется доказать), – приведение фактов и аргументов (суждения, доводы, подтверждающие данные факты) – формулировку вывода (в силу каких аргументов и фактов тезис верен) ...

Историческая оценка – прием, предполагающий определение места изучаемого объекта в истории, значения исторических событий, явлений, процессов, деятельности исторических лиц. Используется для выражения своей позиции, для показа образца оценивания исторических объектов. Возможность применения этого приема учащимися свидетельствует об уровне сформированности и самостоятельности их суждений. Наряду с исторической, оценка бывает нравственной и эстетической.

Методика обучения истории / под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. М., 2016. С. 131–133.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Термины

- Аналитическое описание,
- доказательство,
- драматизация,
- интервью,
- картинное (образное) описание,
- конспективное повествование,
- логические приемы,
- обобщающая (итоговая) характеристика,
- образная характеристика,
- образное повествование,
- объяснение,
- описание,
- оценка исторических фактов,
- персонификация,
- повествование,
- портретная характеристика,
- рассуждение,
- сжатое информативное сообщение,
- стилизация,
- сюжетное повествование (рассказ),
- устный метод обучения истории,
- характеристика.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Вопросы и задания

1. Дайте определение устного метода обучения истории.

2. Перечислите функции речи учителя на уроке истории.

3. Назовите монологические приемы изучения исторического материала.

4. М. В. Короткова и М. Т. Студеникин рассматривают приемы и средства эмпирического и теоретического изучения исторических фактов. Е. Е. Вяземский и О. Ю. Стрелова выделяют эмпирический и теоретический уровни изучения исторических фактов. Обоснуйте такое деление приемов изучения исторического содержания.

5. Е. Е. Вяземский и О. Ю. Стрелова все монологические приемы изучения исторических фактов на эмпирическом уровне объединяют в одну группу – способы воссоздания образов окружающей природы, материальных предметов, людей. М. Т. Студеникин, М. В. Короткова, Л. В. Искровская и другие методисты подразделяют их на отдельные группы – повествование, описание и др. Какая позиция Вам представляется наиболее обоснованной и почему?

6. В чем заключается отличие приемов повествования друг от друга? Приведите примеры каждого из названных приемов. Ответ обоснуйте.

7. Перечислите и охарактеризуйте приемы творческой реконструкции исторического материала.

8. В чем заключается отличие приемов описания друг от друга? Приведите примеры каждого из названных приемов. Аргументируйте ответ.

9. Сравните приемы образного повествования и картинного описания.

10. Охарактеризуйте приемы творческой реконструкции – персонификацию, драматизацию, стилизацию и интервью.

11. Своеобразной подготовкой к большим творческим работам, основанным на приемах персонификации, драматизации, стилизации и интервью, служат познавательные задания с элементами творчества:

- на основе *прозвищ*, полученных историческим деятелем еще при жизни, дайте ему образную характеристику; воспроизведите ситуации, в которых этот человек вероятнее всего заслужил от современников прозвища «гроза четырех стран света», «союзник, не стеснявшийся превратиться в соперника», «собиратель вавилонской земли» и т. п.;

- на основе *характерных высказываний* исторических деятелей дайте им образную характеристику, опишите их поведение и образ мыслей в соответствующих ситуациях, объясните мотивы подобных суждений (Генрих Бурбон: «Париж стоит мессы» и т. п.);

- на основе *поговорки или пословицы* восстановите исторические обстоятельства их появления. Предположите, кто и по какому поводу мог впервые произнести эти слова: «Наш городок – Москвы уголок», «Близ царя – близ смерти», «Царские милости в боярское решето сеются», «Аще бы и в Орде, только бы в добре», «Умерла та курица, которая несла татарам золотые яйца» и т. д.;

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

- на основе *яркой детали одежды* (утвари, оружия, жилища и т. п.) воссоздайте (письменно или устно, словами или наглядными средствами) целостный образ этого предмета, придумайте историю его использования или порчи. Этот вид познавательных заданий можно предлагать школьникам при посещении исторических музеев, на экскурсиях по памятным местам, в работе с археологическими материалами или их муляжами.

Сконструируйте по одному заданию каждого представленного вида.

12. В учебнике Е. Е. Вяземского и О. Ю. Стреловой приемы образной характеристики и аналитического описания названы «пограничными приемами». С чем связано выделение таких приемов?

13. В методике обучения истории нет единства по принадлежности характеристики к группе методических приемов – Л. В. Искровская выделяет характеристику как самостоятельный монологический прием, М. Т. Студеникин рассматривает характеристику как разновидность описания. Какая точка зрения, на ваш взгляд, является более убедительной. Ответ обоснуйте.

14. Охарактеризуйте приемы логического обучения.

15. В чем особенности приема оценки исторических фактов? Почему данные приемы выделены в самостоятельную группу?

16. Проанализируйте предложенный преподавателем текст параграфа учебника истории и определите, какие приемы повествования и описания использованы авторами для раскрытия исторического содержания. Ответ аргументируйте.

17. Прочитайте текст из учебника по истории древнего мира А. А. Вигасина (с. 169–170).

«По утрам в рыночные часы здесь было многолюдно и шумно. Торговцы, стоя под легкими навесами из камыша, зазывали покупателей криками: «Купите уксуса!», «Купите масла!», «Купите рыбу!», «Вы забыли зелень!».

В одном месте рынка покупали сыр, в другом – овощи, в третьем – нанимали искусного повара для приготовления званого обеда. Особое место было отведено для торга рабами. Были и развлечения: петушиные бои, выступления фокусников, глотателей кинжалов.

Большинство афинских женщин на рынок не ходили. Ежедневные покупки делали их мужья. Толкотня и давка бывали столь велики, что богатый грек приходил в сопровождении рабов, расчищавших для господина путь.

За порядком следили *смотрители рынка*. На эту должность граждан избирали по жребию. Им подчинялась *рыночная стража*, состоявшая из купленных Афинским государством рабов-скифов.

Окончив дела и отослав слуг с покупками домой, афиняне проводили время с друзьями: обсуждали последние новости, болтали о всякой всячине. Местами встреч были спасавшие от палящих солнечных лучей *портики* (полуоткрытое помещение, крышу которого поддерживают колонны) и лавки.

В другой части Агоры на холме находился обнесенный колоннами храм бога – кузнеца Гефеста. Левее храма в прямоугольном здании почти ежедневно собирался *Совет пятисот*, который избирался по жребию из афинских граждан. Совет пятисот следил за пополнением казны, ведал строительством боевых кораблей, городских водопроводов, храмов. Для дежурных членов Совета пятисот предназначалось круглое здание. Когда над городом нависала военная угроза, дежурные не покидали свой пост даже ночью. В этом круглом здании они и спали, и ели.

Определите прием, который использует автор. Преобразуйте текст в сюжетное повествование.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

18. Прочитайте текст из учебника по истории древнего мира А. А. Вигасина (с. 176–177).

«Греческие театры располагались под открытым небом на склонах холмов и вмещали тысячи зрителей. Здание театра состояло из трех частей.

Одна часть театра – *места для зрителей*. Они разделялись проходами на секции, напоминающие клинья. В первом ряду сидели почетные гости: жрецы Диониса, стратеги, победители Олимпийских игр. Остальные места были платными: на „билете“ из свинца или обожженной глины буквой указывалась секция, где разрешалось занять любое место. Чтобы сделать посещение театра доступным даже беднейшим гражданам, государство в Афинах выдавало деньги для покупки входных билетов.

Другая часть театра – *орхестра* – круглая или полукруглая площадка, на которой выступали актеры и хор. Без песен и танцев не проходило ни одно представление. Участники хора в зависимости от содержания спектакля изображали или друзей главного действующего лица, или горожан, или воинов, иногда животных – птиц, лягушек и даже облака.

Третья часть театра называлась *скене*. Это была примыкавшая к орхестре постройка. К ее стене прикрепляли разрисованные доски или полотнища, изображавшие то вход во дворец, то портик храма, то берег моря. Внутри скене хранились костюмы и маски актеров».

Определите прием, который использует автор. Преобразуйте текст в картинное описание.

19. Проанализируйте предложенный преподавателем текст параграфа учебника истории и определите, какие логические приемы и оценка фактов использованы авторами для раскрытия исторического содержания. Ответ аргументируйте.

20. Определите методические приемы в представленных материалах. Объясните свой выбор. *(ищи во вложенных файлах)*

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Контрольный блок

1. Подготовьтесь к терминологическому диктанту по теме.
2. Начните составление схемы «Устный метод обучения истории».

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Методическая папка

Составьте текст объяснения фрагмента теоретического материала по истории. Подчеркните прямой линией объясняемое и волнистой линией объясняющие положения.

Выполните задания 17-18.

Вложите выполненные задания в методическую папку.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Литература

1. Вагин, А. А. Методика преподавания истории в средней школе / А. А. Вагин. – Москва : Просвещение, 1968. – С. 49–99, 70–71.

2. Вяземский, Е. Е., Стрелова, О. Ю. Теория и методика преподавания истории в школе : учебник для студентов вузов / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – С. 213–238.

3. Короткова, М. В., Студеникин, М. Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях : практическое пособие для учителей / М. В. Короткова, М. Т. Студеникин. – Москва : ВЛАДОС, 1999. – С. 99–111.

4. Короткова, М. В., Студеникин, М. Т. Практикум по методике преподавания истории в школе : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / М. В. Короткова, М. Т. Студеникин. – Москва : ВЛАДОС, 2000. – С. 38–52, 66–78.

5. Методика обучения истории : учебник для студентов учреждений высшего образования / В. В. Барабанов, Н. Н. Лазукова, Э. В. Ванина [и др.] ; под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. – Москва : Академия, 2016. – С. 127–133.

6. Методика преподавания истории в средней школе : учебное пособие для студентов педагогических институтов / С. А. Ежова, И. М. Лебедева, А. В. Дружкова [и др.] – Москва, 1986. – С. 78–82.

7. Студеникин, М. Т. Методика преподавания истории в школе : учебник для студентов вузов / М. Т. Студеникин. – Москва : ВЛАДОС, 2004.– С. 60–75.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Практическое занятие 14. Методика организации диалога на уроках истории

План

Теоретический блок

Термины

Вопросы и задания

Контрольный блок

Литература

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

План

1. Назначение диалога в процессе обучения истории.
2. Классификация диалогических приемов.
3. Характеристика видов беседы на уроках истории.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Теоретический блок

1. *Диалог* – это:

- «вид речи в форме разговора между непосредственно общающимися двумя или несколькими лицами, обусловленный данной конкретной обстановкой взаимного восприятия, воздействия друг на друга, связью с ранее высказанными участниками диалога мыслями и отличающийся преобладанием кратких предложений, использованием жестов и мимики, как правило, известной степенью неорганизованности, ненаправленности, наличием вопросительных предложений и частых повторов»;
- «разновидность (тип) речи, при которой происходит обмен взаимообусловленными высказываниями-репликами (при зрительном и слуховом восприятии собеседника)».

«Диалогический» – «имеющий... форму диалога».

В переводе с греческого диалог означает «беседа». В русском языке *«беседа»* рассматривается как:

- «взаимный разговор, общительная речь между людьми, словесное их сообщение, размен чувств и мыслей на словах»;
- «сообщение на какую-либо тему с участием слушателей в обмене мнениями» ...

В переводе с греческого *дискуссия* – это рассмотрение, исследование. В русском языке термин имеет несколько определений:

- «публичное обсуждение какого-либо спорного вопроса, проблемы»;
- «обсуждение компетентными лицами какой-либо спорной проблемы на собрании, симпозиуме, в печати, в беседе, на занятиях семинара с целью установления путей ее достоверного решения»;
- «устная (реже письменная) форма организации публичной речи, в процессе которой сталкиваются различные, как правило, противоположные точки зрения».

Степанищев А. Т. Методика преподавания и изучения истории. М., 2002. Ч. 2. С. 15, 30.

2. Беседа на уроках истории

В преподавании истории беседа не может служить методом сообщения новых для учащихся исторических фактов: фактический ход событий не может быть «найден» и конструирован логическим путем, даже при идеальном знании учащимися ранее пройденного материала. ...беседа в обучении истории играет большую роль, выступая *в качестве метода обсуждения, мыслительной обработки с учащимися изложенного исторического материала.* Разбор и обобщение исторических фактов могут быть проведены либо целиком самим учителем, либо путем беседы.

А разбор и обобщение исторического материала служат его осмыслению, т. е. углублению и расширению исторических знаний. Но этим не исчерпывается роль беседы в обучении истории. Беседа служит методом активного *извлечения знаний* учащимися в ходе рассмотрения и разбора наглядного или документального материала (беседа по картине, беседа по карте, по диаграмме, беседа по музейному экспонату, беседа по содержанию исторического документа).

В беседе с учащимися по изложенному учителем или в учебнике или ранее изученному материалу легче выявить объем и качество знаний, правильность или ошибочность понимания ими изложенного

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

материала, степень глубины понимания. Беседа является прекрасным методом *проверки понимания и усвоения* учащимися исторических знаний.

Беседа, будучи диалогической формой, дает возможность вовлечь учащихся в коллективную умственную работу.

Беседа служит одним из приемов *мобилизации знаний,* необходимых для более глубокого усвоения учащимися нового материала.

Наконец, в ходе беседы учитель организует *применение* учащимися ранее полученных *знаний* для анализа нового материала и для выполнения различных познавательных задач.

Соответственно этим основным функциям: беседы на уроке истории как метода осмысливания изложенного материала, как метода проверки усвоения, как приема мобилизации знаний и активизации мыслительной деятельности учащихся в практике преподавания истории в школе наметились следующие виды беседы.

Вводная беседа, проводимая обычно в начале урока, имеет задачу подвести учащихся к изучению нового, материала путем:

а) мобилизации знаний, полученных ими на предыдущем уроке или на ряде предшествовавших уроков;

б) систематизации и обобщения этих знаний;

в) мобилизации и систематизации знаний учащихся, полученных самостоятельно на основе жизненного опыта, чтения литературы, газет и пр.

Так, урок в V классе на тему «Положение трудящихся в древнем Египте и их борьба против угнетателей» полезно начать беседой, в ходе которой учащиеся вспоминают повинности крестьян в Египетском государстве и жизнь рабов.

Контрольная беседа имеет целью проверку степени понимания излагаемого материала, проверку знаний, проверку результатов выполнения самостоятельной работы.

Контрольная беседа представляет собой один из методов проведения текущего опроса по материалу предыдущего урока в тех случаях, когда учитель ставит своей целью проверить общую подготовленность класса в целом и степень усвоения материала массой учащихся. В результате такого опроса могут быть выставлены оценки.

Путем сочетания проверочной беседы с индивидуальным вызовом учащихся могут быть проведены специальные уроки опроса.

Наконец, в качестве особого приема в ходе изложения или в заключительной части урока вводится элемент беседы в форме постановки диагностических вопросов, имеющих целью выяснить степень понимания учащимися излагаемого (или изложенного) материала. Они особенно необходимы при изложении сложных вопросов курса.

Так, познакомив учащихся IX класса с возникновением акционерных компаний, с новой ролью банков, с образованием финансового капитала, полезно поставить вопрос: каким способом происходило слияние, срастание капитала крупных банков-монополистов с капиталом трестов-монополистов? Правильный ответ (путем покупки акций) означает, что учащиеся правильно усвоили новое понятие.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Аналитическая и обобщающая беседа – это основной вид беседы на уроках истории. Ее задача – осмысливание изложенного (или изученного) исторического материала, углубление и расширение исторических знаний.

Путем беседы может быть проведено обсуждение с учащимися изложенных учителем исторических фактов, их сравнение и противопоставление, оценка их исторического значения, выявление причинно-следственных связей, этапов развития, общих закономерностей и т. д.

Аналитическая и обобщающая беседа – очень гибкая форма работы. Она может выступать в качестве:

а) методического приема в ходе изложения нового материала, когда учитель попутно ставит перед учащимися вопросы, требующие осмысливания, разбора, оценки излагаемых фактов, т. е. включает элементы беседы в свой рассказ, в свои объяснения. Изложив суть реформ, проведенных Владимиром Мономахом, учитель ставит вопросы: могли ли эти уступки надолго улучшить положение закупов и задолжавшей городской бедноты? Почему не могли? Выяснив вопрос, учитель продолжает свой рассказ;

б) одного из методов осмысливания материала, изложенного на уроке. В этом случае беседу проводят обычно вслед за изложением материала на уроке или значительной части материала урока. Так, рассказав о нашествии монголов на Русь, учитель проведет беседу о причинах поражения Руси в этой героической борьбе;

в) основного метода проведения урока. Методом развернутой беседы нередко проводят повторительно-обобщающие уроки по теме или разделу курса, а также уроки, посвященные разбору важных исторических документов.

Заключительная беседа в конце урока или на заключительном уроке по теме имеет ряд задач: обобщение, систематизацию и подведение итогов по материалу, изученному на уроке (или ряде уроков темы), проверку степени понимания и усвоения этого материала, его закрепление. Одной из задач заключительной беседы может быть и подведение учащихся к содержанию следующего урока (или следующей темы, следующего раздела курса). Здесь найдет место постановка и вопросов на разбор, обобщение и систематизацию исторических фактов и вопросов на закрепление материала. Очевидно, беседа, имеющая целью закрепление, должна содержать лишь основные, узловые вопросы изложенного материала.

Одним из важнейших условий успешного проведения беседы является продуманная формулировка вопросов, которые учитель намерен ставить в ходе беседы. Планы или конспекты уроков могут быть подробными или совсем краткими, – это зависит от опыта и знаний учителя. Но даже в самом кратком плане урока вопросы, намеченные для беседы, должны быть написаны заранее в полной и точной формулировке. От содержания и характера вопросов, от ясности и четкости их формулировки в значительной мере зависит успех беседы.

Каковы же наши требования к характеру вопроса?

1. Прежде всего, вопрос должен быть доступным, т. е. таким, на который учащиеся могут ответить на основании имеющихся у них знаний, а не путем случайной догадки.

Так, вопрос к учащимся VI класса: «Почему до XV в. европейские мореплаватели опасались выходить в открытый океан?» – можно ставить лишь после того, как они узнали (на предыдущем уроке) о применении компаса и об успехах кораблестроения.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Если речь идет о знаниях, полученных из ранее пройденных разделов курса, необходимо предварительно задать вспомогательный вопрос, заставляющий учащихся вспомнить давно изученные факты.

2. Вопрос должен быть точным и определенным; объем и содержание его должны быть строго очерчены. Необходимо отказаться от постановки таких вопросов, объем и содержание которых неопределенны: что говорится в «Манифесте Коммунистической партии»? Что вы знаете о французской революции XVIII в.? Ведь в «Манифесте» «говорится» очень многое; немало известно учащимся и о французской революции. Иное дело спросить: что говорится в «Манифесте» об исторической роли пролетариата? Каковы были основные задачи революции XVIII в. во Франции? Каков классовый характер этой революции?

3. Вопросы должны касаться существенных сторон изучаемых явлений. Нецелесообразно ставить вопросы, толкающие учащихся на формальное заучивание деталей, второстепенных дат, незначительных цифровых данных. В беседе о партизанской войне в 1812 г. едва ли целесообразен вопрос: сколько гусар и сколько казаков было первоначально в отряде Дениса Давыдова? А вот вопросы о роли крестьян в партизанском движении, о тактике партизанских отрядов, о значении партизанской войны в разгроме наполеоновской армии направят учащихся на анализ самых существенных сторон изучаемого явления и на его оценку.

4. Вопрос должен быть дидактически прост, логически однороден, ставить перед учащимися одновременно одну задачу. Лучше избегать сдвоенных и строенных вопросов, крайне затрудняющих учащихся. Допустимо объединять лишь очень простые и связанные между собой вопросы: когда и где началось восстание Пугачева? Когда и кем был утвержден план ГОЭЛРО? и т. п.

5. Считается нецелесообразной постановка альтернативных вопросов, требующих либо утвердительного, либо отрицательного ответа, например: был ли пролетариат решающей силой Февральской революции 1848 г. во Франции? Ответ на такой вопрос неизбежно может быть либо «да, был», либо «нет, не был»; в нем мало материала для размышления и широкая возможность для догадки. Лучше спросить: какой класс был решающей силой Февральской революции 1848 г.? Это заставит вспомнить, взвесить и оценить факты, изложенные учителем.

Однако отсюда не следует, что мы должны вообще отказаться от вопросов альтернативного характера. Они часто необходимы как очередное логическое звено в цепи беседы. Но вводятся они в качестве не основных, а вспомогательных вопросов.

А в ряде случаев альтернативный вопрос может послужить началом оживленного обсуждения, в ходе которого, под руководством учителя, достигается более глубокое понимание изучаемых явлений.

6. Необходимо полностью отказаться от постановки вопросов, подсказывающих решение обсуждаемой проблемы. Такого рода вопросы, по существу, освобождают учащихся от необходимости думать и тем самым лишают беседу ее образовательного значения.

7. Вопросы не должны быть каверзными, толкать учащихся на неправильное решение. Ведь задача учителя – облегчить учащимся разбор фактов, помочь прийти к правильным выводам.

Таковы основные требования к вопросу. Их выполнение поможет учителю избежать грубых ошибок в проведении беседы. Однако удачной формулировкой отдельных вопросов не исчерпывается подготовка учителя к проведению беседы на уроке истории. Идейное содержание беседы не сводится к механической сумме вопросов, намеченных учителем. Если мы недостаточно глубоко продумали внутреннюю связь между основными вопросами предстоящей беседы, обсуждение на уроке может

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

оказаться лишенным единства: вместо последовательного раскрытия проблемы получится ряд разрозненных высказываний учащихся по разным вопросам, и нам самим придется строить ход рассуждений, выводы и заключения, т. е. подменить беседу собственным изложением.

Важно поэтому при подготовке к беседе продумать связь между вопросами, придав обсуждению идейную целеустремленность, иными словами, наметить общий замысел беседы. Этот замысел получит воплощение в конспекте урока в виде системы вопросов, имеющих целью вести учащихся ко все более глубокому раскрытию существа изучаемых явлений так, чтобы решение одного вопроса вело к постановке следующих вопросов, открывая новые и новые стороны исторического явления.

Разумеется, в ходе живой беседы могут возникнуть вопросы, не предусмотренные планом беседы; в результате ход обсуждения может несколько отклониться от намеченного учителем. Однако план беседы, не связывая учителя, поможет ему с большей целеустремленностью руководить обсуждением, придав ему четкость и последовательность.

При подготовке к проведению беседы на уроке учитель намечает и формулирует не только основные, но и вспомогательные вопросы. Так, для беседы по разбору материала о крестьянской войне 1773–1775 гг. в России учитель наметит в качестве одного из основных вопрос о причинах поражения этого восстания. В своих высказываниях по этому вопросу учащиеся могут и упустить такой, например, момент, как отсутствие необходимой воинской организации и дисциплины, плохое вооружение. Необходимо поэтому заранее предусмотреть ряд вопросов, направляющих анализ и обсуждение фактов, изложенных учителем: чем объяснить, что при столкновении с царскими войсками восставшие крестьяне обычно терпели поражение? Разве войска обладали численным перевесом? В чем заключались преимущества царских войск над восставшими крестьянами?

Эти вспомогательные вопросы используются в беседе лишь в случае надобности, чтобы облегчить учащимся решение основного вопроса. Вначале ставим первый вспомогательный вопрос более общего характера. Если его недостаточно, ставим второй, имеющий в большей мере значение наводящего, и, наконец, третий, требующий прямого, конкретного ответа.

При подготовке беседы необходимо продумать соотношение общих и частных вопросов…

Разумеется, не может быть общего правила, годного на все случаи практической работы на уроках истории: тот или иной способ проведения беседы зависит от содержания вопроса, от подготовленности класса, от возрастных различий между учащимися V–VI и VIII–X классов. Однако нельзя не отметить, что постановка дробных, частных вопросов чаще необходима в V–VI классах, где мы шаг за шагом учим школьников разбираться в исторических фактах и в ходе беседы подводим их к посильным эмпирическим обобщениям частного характера. В VII–VIII классах такой способ ведения беседы уступает место более сложным формам работы.

В старших, IX–X классах, необходимо приучать учащихся к постановке и решению более общих вопросов проблемного характера, к выводам и обобщениям, раскрывающим закономерности исторического процесса. Только такая беседа может увлечь старшего школьника, удовлетворяя его потребности в обобщениях и формируя его мировоззрение. А частные вопросы следует ставить в ходе обсуждения в том случае, когда они могут помочь решению ведущего вопроса. Иначе мы рискуем размельчить беседу по частным вопросам, свести ее к примитивной вопросно-ответной форме, преобладание которой в старших классах было бы уже ненужным школярством. Во всех приведенных выше примерах беседы учитель начинал ее с постановки общего вопроса.

...беседа всегда начинается постановкой вопроса перед всем классом. Затем наступает пауза – несколько мгновений для раздумывания... Не торопитесь вызывать самых активных: пусть подумают

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

остальные! ... дадим слово среднему ученику. После него многие выступят с уточнениями, дополнениями и даже возражениями... Но обратим внимание и на тех, кто не поднимает руки. Это далеко не всегда от незнания, чаще от скромности, от робости, от нежелания «выставляться». Время от времени постараемся потревожить и таких «молчальников». Они нередко высказываются очень дельно, очень основательно, хотя и кратко. Похвалим их: в следующий раз они активнее и смелее включатся в беседу.

В ходе беседы учитель добивается от учащихся аргументированных высказываний, учит их подтверждать свои мнения фактами и доводами, отстаивать свою точку зрения, критиковать ошибки товарища. Полезно иногда столкнуть две противоположные точки зрения, чтобы в споре быстрее найти правильное решение: «Все ли так думают? А кто думает иначе?» ...

Но даже в ходе самой оживленной дискуссии учитель не должен оставлять руководства беседой. Если учащиеся отклонились от поставленного вопроса, вернем их к предмету обсуждения... напомним им об основной задаче, требующей решения... обратим их внимание на конкретные факты... поправим или предложим им самим восстановить действительную картину событий. Таким путем мы обеспечим целеустремленность и логическую последовательность обсуждения, осуществим замысел беседы. А при слабом руководстве со стороны учителя беседа может превратиться в беспредметные разговоры.

Противоположная ошибка заключается в чрезмерном вмешательстве учителя в высказывания учащихся. В ее основе лежит недоверие к знаниям и способностям школьника... учитель сам торопится дать исчерпывающий ответ на свой вопрос. Этим резко снижается активность беседы; интерес, вызванный вопросом учителя, не успев разгореться, затухает. Школьники не учатся самостоятельно думать, привыкая получать от учителя готовые ответы ...

Руководство беседой должно быть твердым, но сдержанным направляющим, а не подавляющим, последовательным и гибким.

Вагин А. А. Методика преподавания истории в средней школе. М., 1968. С. 99–111.

3. Беседа – целенаправленный деловой или задушевный разговор; взаимный разговор, общительная речь между людьми, словесное их общение, размен чувств и мыслей на словах; обмен мнениями после лекции, доклада; форма учебы.

Беседа используется в целях изучения учащихся и выявления уровня их знаний. Результативность беседы зависит от выполнения ряда требований:

- четкое определение цели беседы;
- выбор понятных собеседнику вопросов;
- последовательность постановки их в процессе беседы;
- умение, при необходимости, видоизменять вопросы, задать наводящие вопросы и т. д.

Степанищев А. Т. Методический справочник учителя истории. М., 2002. С. 32.

4. Диалогические приемы, в отличие от монологических, обеспечивают прямую связь с учениками; активизируют познавательную деятельность класса; позволяют контролировать процесс и результаты усвоения знаний; способствуют выявлению интересов, мнений учеников, их оценочных суждений; развивают речь учащихся. Однако эти приемы затратны по времени, требуют специального управления логической последовательностью изучения материала.

Методика обучения истории / под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. М., 2016. С. 133–134.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

5. Беседа на уроках истории

Вводная беседа в технологии – это вопросы-ответы, представляющие собой движение диалога учителя и ученика от актуальных жизненных впечатлений школьника (личностный опыт школьника) к символам и знакам истории. Покажем вводную беседу в уроке по теме: «Начало Великой Отечественной войны» (IX класс).

Актуальный этап беседы. Учитель обращается к детям с неожиданным вопросом: «Ребята, вам страшно ночью ходить по городу?». Мальчики отвечают не очень искренне, но с тревогой говорят, что им ничего не страшно; девочки отвечают утвердительно, что страшно. «Представьте, – говорит учитель, – что вы идете по ночному городу с мамой, от этого тревога нарастает или уменьшается?». Девятиклассники говорят о том, что страх уходит и что приходят ответственность, мужское желание защитить маму.

Рациональный этап беседы. «А почему страх не уменьшается, когда идешь с мамой?». Далее предлагаются варианты ответов детей, обычно достаточно точных: «Мать – это зеркало, душа, часть ребенка, и когда она требует защиты, возникает эффект самопожертвования, желание закрыть маму собой».

Смысловой этап беседы. Учитель говорит: «У каждого человека есть мама, она дала ему жизнь, связала одного маленького человека с человеческим родом. Любить маму – это значит уже любить не только ее, а весь род человеческий. Человек, взошедший к этой вселенской любви, победит».

Действенный этап беседы. Учитель говорит: «А теперь посмотрите на этот плакат и прочтите слова, написанные на нем. Дети читают и произносят вслух: „Родина-мать зовет!“. Оказывается, что Родина – это тоже мать; это мать, которая в час опасности может быть выше всех матерей.

В 1941 г. защищать свою Родину-мать встали миллионы юношей и девушек, сыновей и дочерей (появляется плакат и звучит песня „Священная война“)».

Вводная беседа завершена, а урок истории получил вдохновляющее начало.

При аналитической беседе технологии в своей основе имеют эвристическое начало, так как действительный результат беседы – не знание, а мыслительные откровения детей. Мы приводим примеры такого рода эвристических бесед для детей, к которым интуитивно приводят многие работы учителей. Несомненно, что читатель придет к выводу о том, что все меньше беседа является целью, тем самым формируя ее усвоение.

На соответствующем уроке учитель предлагает учащимся (по группам) три варианта заданий:

♦ 1-й группе: что ты ответил бы своему собеседнику, утверждающему, что Иван Грозный может быть оценен, с одной стороны, как деятель прогрессивный, с другой – как реакционный?

♦ 2-й группе: что ты ответил бы своему собеседнику, утверждающему, что, несмотря на опричнину, жестокость, Иван Грозный был прогрессивным деятелем, сделавшим много полезного для государства?

♦ 3-й группе: что ты ответил бы своему собеседнику, утверждающему, что Иван Грозный был настолько безнравственным, аморальным, жестоким человеком, что все полезное, что он сделал для страны, меркнет перед этими качествами и что элементарное человеческое чувство нравственности не позволяет даже говорить о прогрессивности характера его деятельности? Он может быть оценен только отрицательно.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Существует еще один методический прием, с помощью которого можно вызвать учащихся на спор о личности Ивана Грозного.

Учащимся была предложена для решения познавательная задача. По словам дьяка Ивана Тимофеева, царь Иван Грозный, «мирогубитель и рабоубитель», опричниной, как секирой, рассек пополам русскую землю, противопоставил одну часть другой и тем самым способствовал наступлению «смуты». Прав ли дьяк Иван Тимофеев? О чем свидетельствует его мнение?

Оба эти вопроса к заданию являются дискуссионными. Остановимся на втором, который содержит новый акцент в рассмотрении образа царя Ивана IV: оказывается, споры об Иване Грозном были еще при его жизни. Это позволило учителю вызвать учащихся на обсуждение проблемы: как современники оценивали Ивана Грозного?

Были высказаны следующие мнения. Простые люди неодинаково относились к нему. Известно прозвище Ивана Грозного – «царь-псарь». Значит, кто-то его ненавидел. Другие боялись его, трепетали при одном его имени. Третьи по-прежнему называли «царем-батюшкой» – они же могли не знать о чинимых им расправах и по-прежнему верили в доброго царя. Во всех бедах винили его слуг-опричников.

Таким образом, данный пример дискуссии на уроке пока дал восьмиклассникам возможность многообразия и сосуществования разных точек зрения на одну и ту же историческую личность.

Оценка Ивана Грозного не была преподнесена учащимся в готовом виде – она формировалась в ходе собственных размышлений над возможными вариантами, их сопоставления, сравнения аргументов, подбора фактов.

Учащиеся убедились, что через характеристики отдельных исторических деятелей создается представление о целой исторической эпохе, в которой протекала их деятельность, ее противоречивости, характерных чертах.

В ходе обмена мнениями, их столкновения, подбора аргументов развивались умения и навыки формулировать и защищать свою позицию, выслушивать мнение противников своей точки зрения, быть терпеливым к иной оценке. В данной дискуссии решались воспитательные задачи, поскольку встал вопрос о нестареющих критериях добра и зла, сопоставимости достигнутых преобразований (пусть даже и прогрессивного характера) с теми средствами, которые при этом использовались, нравственной ответственности исторических деятелей за выбор средств при достижении цели.

В технологии также используется смысловая беседа. Суть ее – в обсуждении глубинных смыслов истории и жизни. «Представьте себе, – говорит учитель, – что не декабристы, а вы находитесь на кронверке Петропавловской крепости, перед казнью. С какими бы словами вы обратились к потомкам?». Здесь с очевидностью смысловая беседа развивается в контексте пограничных ситуаций, которые обращают детей к глубинным основам жизни. Ситуация создает условия для детских смысловых откровений. Часть класса высказывает свое отношение к самопожертвованию во имя России как к подвигу и обращается к потомкам жить в мире и справедливости. Кто-то высказывает сомнения в выборе и даже указывает на бессмысленность обращения детского сознания к будущему. В сущности, это не имеет значения к глубинам мотивации человеческого поступка в пограничной ситуации; когда дети высказались, учитель предлагает выслушать мысль К. Рылеева, обращенную к будущим потомкам.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Следующий тип беседы в контексте технологии связан с действием. Два девятиклассника получают бутафорские дуэльные пистолеты, учитель объясняет им правила дуэли: выстрел – вопрос, первый дуэлянт, выстрел – ответ, второй дуэлянт.

Дуэль осуществляется до первой крови, то есть до неправильного ответа. Надо сказать, что класс в этот момент негласно участвует в дуэли, становясь в воображении то по одну, то по другую сторону барьера.

И, наконец, актуально-проповедческая беседа. Здесь главное заключается в том, что вопросно-ответный диалог переходит от истории к актуальности, от жизни персоны истории – к рефлексии насущного жизни современных школьников. Овладение живым и гибким методом беседы представляет ряд трудностей, особенно для начинающего учителя. Ведение развернутой беседы требует от учителя не только хорошего знания предмета, ориентировки в вопросах современности, широкой начитанности, но определенного педагогического мастерства.

Одним из важнейших условий успешного проведения беседы является продуманная формулировка вопросов, которые учитель намерен ставить в ходе беседы. Планы или контакты уроков могут быть подробными или совсем краткими – это зависит от опыта и знаний учителя. Но даже в самом кратком плане урока вопросы, намеченные для беседы, должны быть написаны заранее в полной и точной формулировке. От содержания и характера вопросов, от ясности и четкости их формулировки в значительной мере зависит успех беседы.

Разумеется, в ходе живой беседы могут возникнуть вопросы, не предусмотренные планом беседы; в результате ход обсуждения может несколько отклониться от намеченного учителем. Однако план беседы, не связывая учителя, поможет ему с большей целеустремленностью руководить обсуждением, придав ему четкость и последовательность.

Вводная беседа. Пример вводной беседы приводим из урока по теме «Объединение земель в Российское централизованное государство».

- В начале урока проводим беседу, задавая вопросы:
- Что было основным содержанием русской культуры XIV–XX вв.?
- Какое политическое и культурное значение имела Куликовская битва?
- Когда началось объединение земель в Российское государство?
- Покажите по карте земли, вошедшие в состав Московского княжества до 1462 г.

Аналитическая беседа. Тема: «Экономическое развитие России в XV в. Возникновение мануфактур».

Новым явлением в развитии хозяйства России стало возникновение крупных предприятий-мануфактур. Учащиеся вспоминают определение мануфактуры, ее отличия от ремесленной мастерской. Работая с текстом учебника, предлагаем ученикам ответить на вопросы:

- Какие мануфактуры возникли в России?
- В чем отличие русских мануфактур от западноевропейских?
- О каких процессах в хозяйстве свидетельствует появление мануфактур?

Отмечаем, что развитие товарного производства, рост городов и возникновение мануфактур приводят к росту торговых связей и развитию торговли в стране. В разных районах страны стали создаваться ярмарки, т. е. места ежегодной торговли, куда привозили товар из разных юродов и сельской

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

местности. Классу предлагается на карте определить: где были самые крупные ярмарки в стране? Какой вывод из этого факта можно сделать? Создание ярмарок вело к специализации отдельных районов по производству определенных видов продукции. По карте ученики определяют, какие районы и с какой специализацией выделяются. Разумеется, что специализация районов требовала установления постоянных, прочных торговых связей между ними. Эти связи увеличивались и укреплялись по всей стране. Создание торговых связей по всей России характеризует процесс складывания единого всероссийского рынка. А он, в свою очередь, способствует экономическому объединению страны.

Контрольная беседа. Пример контрольной беседы на уроке по теме «Славяне в V–X вв.» (История средних веков. VI класс).

Почему единое государство сменилось феодальной раздробленностью?

Когда произошел раздел империи Карла Великого по Верденскому договору? Сколько лет просуществовала империя? Покажите на карте образовавшиеся на ее территории королевства. Подумайте, могли ли сохраниться эти государства в таких границах? Почему вы так думаете?

Почему финская знать сначала поддерживала центральную власть, а затем перестала ее поддерживать? Почему государства, образовавшиеся после распада империи, продолжали дробиться на более мелкие независимые владения?

Докажите, что каждый крупный феодал имел в своих владениях такую же власть, как правитель государства. Докажите, что королевская власть была слабой. Почему сохранялась королевская власть? Почему постоянно велись междоусобные войны? Междоусобным войнам посвящено особое задание, которое при наличии времени можно выполнить. Зачем феодалам нужна была организация в виде феодальной лестницы? Входили ли крестьяне в эту организацию? Каковы были взаимные обязанности сеньоров и вассалов?

Как создавалось феодальное войско? Почему обязательства сеньоров и вассалов постоянно нарушались?

Заключительная беседа. Пример заключительной беседы на уроке по теме «Экономическое развитие России в XV в.».

Задания классу: найдите в атласе «Истории Отечества» центры ремесла торговли. Какие из них находились в вашем родном крае? Определите, проходили ли важнейшие торговые пути в XV в., обозначенные на карте «Образование Российского централизованного государства», через ваш край?

Материалы о внешней торговле России излагаем в объеме текста параграфа учебника. Для закрепления знаний можно поставить вопрос: «Почему в XVIII в. особую значимость приобрел вопрос о выходе России к морю?».

Домашнее задание: Вспомните, в каких картинах известных вам русских художников изображены орудия труда, крестьянский труд, хозяйственные постройки, сохранившиеся в России на протяжении столетий? Докажите, что труд крестьянина требовал больших знаний, опыта и силы, сноровки. Подводя итоги, необходимо заметить, что главное требование к проведению беседы на уроках истории – это обязательное соблюдение известных формул, высказанных еще Я. А. Коменским: движение вопросно-ответного диалога осуществляется «от простого к сложному», «от близкого к далекому», от образа – через анализ – к действию.

Шоган В. В. Методика преподавания истории в школе. Ростов-на-Дону, 2007. С. 55–64.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Термины

- Аналитическая беседа,
- беседа,
- вводная беседа,
- диалог,
- дискуссия,
- заключительная беседа,
- индивидуальная беседа,
- контрольная беседа,
- мотивационная беседа,
- обобщающая беседа,
- фронтальная беседа,
- эвристическая беседа.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Вопросы и задания

1. В чем преимущества и недостатки диалогических приемов обучения истории?
2. С какими трудностями может столкнуться учитель при организации диалога?
3. Перечислите и охарактеризуйте виды беседы.
4. Мнения методистов по поводу классификации видов беседы расходятся.

Классификация видов беседы

А. А. Вагин (Методика преподавания истории в средней школе, 1968)	**М. П. Овчинникова (Методика преподавания истории в средней школе, 1986)**	**В. В. Шоган (Методика преподавания истории в средней школе, 2007)**	**Л. В. Искровская (Методика обучения истории, 2014)**
вводная	вводная	вводная	вводная
аналитическая	аналитическая	аналитическая	текущая
	эвристическая		
заключительная	заключительная	заключительная	заключительная
обобщающая	обобщающая	повторно-обобщающая	
контрольная	контрольная или проверочная	контрольная	контрольная

Какая классификация Вам представляется наиболее полной и обоснованной с точки зрения учителя? Ответ аргументируйте.

В данной таблице не представлена позиция известных современных методистов М. Т. Студеникина, А. Т. Степанищева, Е. Е. Вяземского и О. Ю. Стреловой. Как Вы думаете, почему?

Видовое разнообразие беседы, помимо названных, представлено индивидуальной, фронтальной и мотивационной беседами. Однако данные виды в классификациях известных методистов не представлены. Почему?

5. В конце 1960-х гг. А. А. Вагин сформулировал основные требования к постановке вопросов беседы. Перечислите их. Насколько эти требования являются актуальными в современной школе? Ответ обоснуйте.

6. Создайте рабочие группы по 4–5 человек. По указанной преподавателем теме подготовьте серию вопросов для вводной / мотивационной / контрольной / заключительной / обобщающей беседы. Назовите отличительные признаки каждого вида беседы и объясните, почему именно эти вопросы вы выбрали для данного вида. Как изменяются формулировки и содержание вопросов в зависимости от вида беседы?

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Контрольный блок

1. Подготовьтесь к терминологическому диктанту по теме.
2. Дополните схему «Устный метод обучения истории».

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Литература

1. Вагин, А. А. Методика преподавания истории в средней школе / А. А. Вагин. – Москва : Просвещение, 1968. – С. 99–114.

2. Методика обучения истории : учебник для студентов учреждений высшего образования / В. В. Барабанов, Н. Н. Лазукова, Э. В. Ванина [и др.] ; под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. – Москва : Академия, 2016. – С. 133–135.

3. Методика преподавания истории в средней школе : учебное пособие для студентов педагогических институтов / С. А. Ежова, И. М. Лебедева, А. В. Дружкова [и др.] – Москва, 1986. – С. 135–139.

4. Шоган, В. В. Методика преподавания истории в школе : Новая технология личностно ориентированного исторического образования : учебное пособие / В. В. Шоган. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. – С. 55–64.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Лабораторное занятие 5. Методика проведения аналитической беседы на уроке истории

Задание 1

1. Подготовьте аналитическую беседу по теме «Внешняя политика Ивана Грозного».

2. Представьте фрагмент урока, включающий аналитическую беседу.

3. Примите участие в обсуждении представленных вариантов беседы. Выделите достоинства и недостатки каждой из них. Ответ обоснуйте.

Методические рекомендации

1. Ознакомьтесь с Теоретическим блоком к практическому занятию № 13 «Методика организации диалога на уроках истории».

2. Изучите содержание параграфа школьного учебника для VI класса по теме «Внешняя политика Ивана IV», вопросы и задания к нему.

3. Подберите небольшой фрагмент материала, на основе которого можно подготовить аналитическую беседу, например «Присоединение Казанского ханства», «Причины Ливонской войны».

Пример. Аналитическая беседа по теме «Влияние ордынского владычества на русскую культуру».

Характеристика исторической ситуации	*Учитель:* Нашествие Батыя и установившееся затем ордынское владычество оказали серьезное влияние на развитие русской культуры второй половины XII – начала XIII в.
Основной вопрос, проблема, требующая разрешения	*Учитель:* Давайте выясним каковы были последствия нашествия монголов для русской культуры.
Ход беседы	Где на Руси располагались центры культуры? *Ученики:* Центрами древнерусской культуры были монастыри, так именно в монастырях работали ученые монахи, велось летописание, были иконописные мастерские, библиотеки, архивы. *Учитель:* Какова судьба монастырей как центров культуры? *Ученики:* Монастыри и храмы были разрушены. В огне пожарищ погибли многие иконы, книги. *Учитель:* Верно. Какие, кроме монастырей, центры культура вам известны? *Ученики:* Центрами культуры были древнерусские города. *Учитель:* Правильно. Как изменилось положение древнерусских городов Северо-Восточной и Южной Руси после нашествия Батыя? *Ученики:* Города подверглись опустошению и разорению.
Переход ко второй части беседы	*Учитель:* Основным населением городов были ремесленники и торговцы, которые активно участвовали в обороне своих городов от захватчиков. Большинство из них либо погибли, либо были угнаны в плен.
Продолжение беседы	*Учитель:* Как это повлияло на дальнейшее развитие культуры? *Ученики:* Секреты мастерства передавались от отца к сыну, от мастера к ученику и смерть мастера нередко приводила к утрате целых направлений в ремесле и искусстве.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Подведение итогов беседы, вывод	*Учитель:* Как монгольское нашествие сказалось на дальнейшем развитии русской культуры в целом? 1) Таким образом, взлет русской культуры второй половины XII – начала XIII вв. был прерван нашествием Батыя, был нанесен непоправимый урон древнерусской культуре. 2) Однако еще сложнее было восстановить утраченные ценности, поскольку в борьбе с монголами погибли ремесленники – носители знаний и мастерства.

Задание 2

1. Создайте малые группы по 4–5 человек для разработки в соответствии со всеми требованиями одного из видов беседы (вводная, заключительная, обобщающая, контрольная) по указанию преподавателя.

Представьте фрагмент урока, включающий подготовленную Вами беседу.

2. Примите участие в обсуждении представленных вариантов беседы. Выделите достоинства и недостатки каждой из них. Ответ обоснуйте.

Методические рекомендации

1. В группе проведите структурно-функциональный анализ текста учебника (устно). Установите соответствие учебного материала требованиям к проведению определенного вида беседы.

2. На основе проведенного анализа сконструируйте вопросы для вводной, заключительной, обобщающей или контрольной беседы.

3. Сформулируйте начало беседы, продумайте переходы от одного вопроса к другому, подведите итог беседе.

Методическая папка

По образцу, представленному в методических рекомендациях, разработайте аналитическую беседу (тему согласуйте с преподавателем). Вложите текст в методическую папку.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Практическое занятие 15. Методика работы с наглядными средствами обучения истории

План

Теоретический блок

Термины

Вопросы и задания

Контрольный блок

Литература

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

План

1. Роль наглядности в процессе обучения истории.
2. Виды наглядных средств обучения истории.
3. Взаимодействие средств и приемов обучения на уроках истории.
4. Приемы работы с наглядностью.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Теоретический блок

1. *Наглядный метод обучения* истории – способ освоения исторического содержания на основе зрительного восприятия учебного материала, предъявляемого с помощью изобразительных, условно-графических, аудиовизуальных средств наглядности.

Использование наглядного метода обучения повышает точность восприятия исторических объектов, мобилизует зрительную память учащихся для прочного усвоения материала, способствует развитию умений визуального восприятия исторической информации из соответствующих видов источников, мыслительных умений.

Приемы работы с изобразительной наглядностью предполагают работу с учебными картинами и произведениями исторического жанра.

Приемы работы с условно-графической наглядностью в большей мере направлены на развитие мышления школьников. Наиболее часто в обучении истории используются приемы работы с картой как средством раскрытия учебного историко-географического содержания, формирования у школьников историко-географических знаний и картографических умений.

Методика обучения истории / под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. М., 2016. С. 135, 137.

2. *Виды наглядных средств обучения.* На основе непосредственного восприятия предметов или с помощью изображений (наглядности) в процессе обучения у учащихся формируются образные представления и понятия об историческом прошлом. *Принцип наглядности* сформулировал и в XVII в. обосновал Я. А. Коменский: «...все, что только можно представлять для восприятия чувствами, а именно: видимое – для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами».

Этот принцип актуален и в наше время. Он находит свое отражение в многообразии видов наглядности и их классификаций. В классификацию по *внешним признакам* ученые и методисты включают печатные, экранные, звуковые средства обучения. Чаще всего они обращаются к классификации по *содержанию* и характеру исторического образа, выделяя наглядность предметную, изобразительную, условно-графическую.

Рассмотрим более подробно *классификацию наглядных средств* по их содержанию. В нее входит:

- *естественная монументальная наглядность,* подлинные монументальные исторические памятники прошлого и памятные места (пирамиды Древнего Египта, Колизей, Софийский собор в Новгороде, Красная площадь в Москве и др.);
- подлинные *предметы материальной культуры* (археологические находки, вещественные остатки: орудия труда, зерна, плоды, кости, денежные знаки, оружие, украшения и др.);
- специально изготовленная *предметная наглядность* (макеты, модели, реконструкции предметов быта, труда);
- *изобразительная наглядность* (учебные картины, репродукции); *условно-графическая наглядность* (схематические рисунки, исторические карты, аппликации, схемы, графики, диаграммы);
- *технические средства обучения (ТСО):* кинофильмы (кинофрагменты), диафильмы, диапозитивы, аудиозаписи, компакт-диски (аудио, компьютерные).

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Предметная наглядность создает образы подлинных исторических памятников. Она дает возможность ученикам почувствовать колорит эпохи, пережить ощущение «седой старины». В этом плане ценны также научные объемные реконструкции. Они воссоздают в определенном объеме вещественные памятники и облик когда-то живших людей. Так, представление о царском дворце в Коломенском дает макет дворца, созданный в 1886 г. и сохранившийся до наших дней. Воссоздать в сознании образы Ярослава Мудрого и Андрея Боголюбского позволяют скульптурные бюсты, выполненные антропологом М. М. Герасимовым и его учениками.

Учебная картина на уроках истории. Значительное место среди изобразительной наглядности занимают *учебные картины* – наглядные пособия, специально созданные художниками или иллюстраторами к темам школьного курса. Чтобы учебные картины можно было легко воспринимать с любого места в классе, тематические коллекции картин делают достаточно большими и выполняют яркими красками.

Учебные картины подразделяются на событийные, типологические и культурно-исторические.

Какова же *последовательность работы по картине на уроке?* Методист В. Г. Карпов предложил следующие действия.

1) учитель открывает или вывешивает картину в тот момент, когда по ходу объяснения подходит к описанию изображенного на ней;
2) дает учащимся некоторое время для восприятия в целом только что появившегося перед ними изображения;
3) начиная рассказ указывает место и время действия;
4) дав общее описание обстановки, фона, на котором развернулось действие, останавливается на главном; выявляет детали и частности;
5) в заключение делает общий вывод, указывает существенные признаки явления.

Возможен также чисто *искусствоведческий анализ произведения художника.* На уроках анализируются картины В. И. Сурикова («Утро стрелецкой казни», «Покорение Сибири Ермаком»); И. Е. Репина («Иван Грозный и сын его Иван», «М. П. Мусоргский») по специально разработанным памяткам. Одну из таких памяток предлагает Н. И. Запорожец:

1) Имя автора и время создания произведения.
2) Содержание произведения: его сюжет, кто изображен, что изображено (передний план, центр, задний план, обстановка, в которой изображены люди, – интерьер помещения, пейзаж).
3) Средства выражения: объемность, пропорциональность, перспективность, цвет.
4) Какие чувства и идеи вложил художник в свое творение?

Возможно такое задание учащимся: рассказать, какие исторические легенды и реальные события лежат в основе картин, созданных русскими художниками XIX в. Для анализа предлагаются картины В. И. Сурикова «Боярыня Морозова», «Утро стрелецкой казни»; Н. И. Ге «Царь Петр и царевич Алексей»; В. В. Верещагина «Не замай, дай подойти!»; И. Е. Репина «Письмо запорожцев турецкому султану» ...

Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе. М., 2004. С. 90–92.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

3. *Классификация средств наглядности.* Наглядность – «один из принципов обучения, основанный на показе конкретных предметов, процессов, явлений». Средства – «предметы, приспособления или совокупность их, необходимые для осуществления чего-либо». Таким образом, под **средствами наглядности** в широком смысле подразумевается все то, что можно воспринимать посредством зрения (изображения на экране, макеты, картины и т. п.), слуха (звукозаписи), других органов чувств.

В современной дидактике принято различать наглядность *внутреннюю,* или *словесно-образную* (литературные образы, примеры из жизни и т. п.), и *внешнюю,* или *предметную* (графические средства наглядности, натуральные предметы и их изображения и т. п.).

Средства наглядности подразделяются:

- на изобразительные (картины, портреты (их репродукции), фотографии);
- графические (схемы, таблицы, графики, карты и т. п.);
- предметные (реконструированные предметы культуры, быта, производства);
- подлинные предметы материальной культуры (орудия труда, оружие, кости, украшения и т. д.);
- естественные монументальные (храмы, сооружения и т. п.);
- аудиовизуальные (диапозитивы (слайды), пленочные транспаранты, телефильмы, кинофильмы, радио, звукозаписи, компьютерные версии и т. д.).

В современных условиях в школьной практике наиболее часто используются изобразительные и графические средства наглядности: портреты, картины, схемы и т. д. ...

Графическая наглядность. *Графика* – это «начертания письменных или печатных знаков, букв; изображение живой речи письменными знаками».

Графическая наглядность (вынужденно) находит наиболее частое применение в ходе изложения учебного материала учителем и ответов учащихся.

С целью повышения качества обучения графическая наглядность должна отвечать ряду требований:

- соответствие средства содержанию изучаемого материала;
- неперегруженность объектами для запоминания;
- четкость изображения;
- широкая цветовая гамма изображения и т. д.

Естественно, занимают еще определенное место на занятиях по истории изображения мелом на доске, аппликации и т. д. Однако учителя, пользующегося доской и мелом, часто поджидают неприятности: то мел сырой или некачественный, то поверхность доски скользкая или шероховатая, то у учителя с трудом получается прямая линия, не говоря уже об изображении предмета и т. д. Поэтому доска с мелом должны использоваться в тех случаях, когда изучаемое положение темы невозможно раскрыть (подтвердить) с помощью электронно-технических средств обучения или типографским способом изготовленных плакатов.

Наиболее распространенными графическими средствами наглядности в преподавании истории являются схемы, графики, таблицы. Не исключаются диаграммы, картограммы и т. д.

Схемы в свою очередь делятся на структурные, логические и поисковые.

Степанищев А. Т. Методика преподавания и изучения истории. М., 2002. Ч. 1. С. 256, 268–269.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

4. Группу *вещественных памятников прошлого* составляют подлинные памятные места и исторические монументы, а также большинство разнообразных предметов, хранящихся в исторических, краеведческих и военно-исторических музеях. Хотя практическое применение этой группы источников ограничено из-за их местонахождения или ветхого состояния, однако именно они позволяют ученикам точно почувствовать колорит эпохи, соприкоснуться со стариной, ощутить себя в роли исследователей…

Под *изобразительными наглядными пособиями* имеются в виду те средства, которые воспроизводят людей, предметы, события и явления прошлого с помощью различных изобразительных средств: макетирования, скульптуры, фотографии, живописи, кино- и видеосъемки. Внутри этой группы выделяют несколько видов: объемные и плоскостные, учебные и документальные, динамические и статичные, демонстрационные и раздаточные и т. д. В зависимости от содержания и способа использования учителем рекомендуются конкретные формы и приемы работы с ними на уроках …

В группу условно-графических наглядных пособий входят исторические карты, схемы, локальные схематические планы, графики и диаграммы, а также педагогические рисунки и аппликации. Эти средства отражают количественные и качественные стороны исторического процесса, размещение исторических фактов в пространстве и времени, существенные признаки фактов, их причинно-следственные связи и закономерности. Тем самым они способствуют формированию у школьников условных, символических образов прошлого и теоретических представлений.

Вяземский Е. Е., Стрелов, О. Ю. Теория и методика преподавания истории в школе. М., 2003. С. 191–195.

5. Значительное место среди изобразительной наглядности занимают *учебные картины* – наглядные пособия, специально созданные художниками или иллюстраторами к темам школьного курса. Чтобы учебные картины можно было легко воспринимать с любого места в классе, тематические коллекции картин делают достаточно большими и выполняют яркими, сочными красками.

Учебные картины подразделяются на событийные, типологические, культурно-исторические и портреты. *Событийные картины* дают представление о конкретных единичных событиях. Чаще всего они воссоздают решающей момент в истории и требуют сюжетного рассказа. Это, например, картины В. А. Томби «Саламинский бой», М. Г. Ройтера «Вступление Жанны д'Арк в Орлеан», Т. И. Ксенофонтова «Бой Спартака с римским отрядом» и т. д. Содержание картин включается в рассказ тогда, когда наступает изображенный на них момент.

Типологические картины воспроизводят многократно повторяющиеся исторические факты, события, типичные для изучаемой эпохи. Еще в революционное время такие картины были созданы К. В. Лебедевым; среди них – «Полюдье», «В усадьбе князя-вотчинника», «Вече в Новгороде».

Культурно-исторические картины знакомят учеников с предметами быта, памятниками материальной культуры. На них могут быть изображены памятники архитектуры и архитектурные стили, бытовые детали разных времен с их особенностями, различные механизмы и принципы их работы.

Картины-портреты помогают воссоздать образы исторических личностей.

Короткова М. В., Студеникин М. Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях. М., 1999. С. 112.

6. Наглядность в обучении истории

Наглядным мы называем такое обучение, при котором представления и понятия формируются у учащихся на основе непосредственного восприятия изучаемых явлений или с помощью их изображений. Применяя наглядность, мы вносим в обучение чрезвычайно важный момент – живое созерцание, которое, как известно, является в конечном счете исходной ступенью всякого познания.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

...речь идет о *внутренней наглядности,* о наглядном способе изложения, об умении учителя в изложении нового материала опереться на наглядные представления, уже имеющиеся у учащихся. Конкретностью изложения он не только мобилизует эти наглядные представления, но из элементов исторических представлений, имеющихся у школьников, помогает созданию у них исторических образов. Так, с помощью различных приемов конкретизации, методом картинного описания можно без всяких наглядных пособий создать у учащихся, незнакомых с изображениями древнего Кремля, некоторое представление, образ Кремлевских стен при Иване Калите, так как элементы этого представления («толстые дубовые бревна», «высокие стены», «крепкие ворота», «высокие башни») ранее усвоены школьниками из жизненных наблюдений. Однако, если бы мы предложили этим учащимся изобразить на бумаге Московский Кремль при Калите таким, каким они его представляют на основании описания, сделанного учителем, мы получили бы 40 различных рисунков. И дело здесь в том, что путем непосредственного восприятия жизненных явлений школьники могли получить лишь элементы, необходимые для создания цельного исторического образа, а самый образ прошлого воссоздавался ими на основании слов учителя по-разному, в соответствии с различными способностями воображения.

Поэтому внутренняя наглядность изложения исторических фактов учителем должна быть дополнена, подкреплена *предметной наглядностью.*

Здесь [в истории] предметом изучения являются события и явления исторического прошлого, общественные отношения прошлого. Воспроизвести и предоставить этот предмет непосредственному восприятию учащихся мы не можем. Хроникальные фильмы в какой-то мере «воссоздают» для нас картину исторических событий, например, эпизоды Великой Отечественной войны. И все же перед нами не само прошлое, а его изображение на экране, хотя и документальное. Что касается общественных отношений прошлого, то они вообще недоступны непосредственному, живому восприятию, а должны быть познаны абстрактным мышлением. Наглядность может играть большую вспомогательную роль в познании этих отношений, поможет выразить эти отношения, передать их конкретное проявление.

Таким образом, строго говоря, предметная наглядность в точном значении этого понятия в преподавании истории не имеет места. Исключение составляет непосредственное восприятие памятников прошлого, если сами эти памятники становятся предметом изучения в курсе истории.

...К предметной наглядности, таким образом, относятся вещественные памятники прошлого, памятные места исторических событий, произведения искусства и предметы быта прошлых времен, подлинные древности, составляющие музейную экспозицию.

...на основании вещественных памятников, доступных обозрению учащихся, мы можем создать у школьников лишь небольшую долю конкретных исторических представлений, картин и образов, необходимых для познания прошлого.

Поэтому значительно более широкое применение имеет *изобразительная наглядность,* т. е. изображение исторических событий, деятелей, исторических памятников. К изобразительной наглядности относятся произведения исторической живописи, учебные картины по истории, иллюстрации, фотоснимки, портреты, карикатуры, художественные, учебные и документальные кинофильмы, а также макеты, модели. Среди используемых в школе средств изобразительной наглядности мы различаем:

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

а) *изображения документального характера* – документальные фотоснимки, документальные кинофильмы, изображения вещественных памятников, орудий труда, памятников культуры в том виде, в каком они дошли до нас;

б) научно обоснованные *реконструкции* архитектурных и иных памятников, орудий труда, предметов быта или их комплексов и др.;

в) *художественные композиции,* созданные творческим воображением художника или иллюстратора, разумеется, на основании исторических данных; сюда относятся произведения исторической живописи, учебные картины и иллюстрации в учебниках, изображающие события и сцены прошлого ...

Наконец, особый вид наглядности представляет *условная наглядность,* т. е. выражение исторических явлений на языке условных знаков. Сюда относятся карты, схематические планы, схемы, диаграммы, графики.

...Обладая значительной силой эмоционального воздействия, наглядные предметы и изображения имеют большое *воспитательное значение* в преподавании истории. Особое место в этом отношении занимают подлинные памятники исторического прошлого, а также произведения изобразительного искусства (как современные изучаемым событиям, так и поздние).

...Средства наглядности, применяемые на уроках истории, представляют собой систему наглядных материалов, которые помогают нам вести учащихся от живого созерцания подлинных памятников исторического прошлого и их изображений к восприятию исторического материала во все более обобщенной, абстрактной форме, облегчающей раскрытие сущности исторических явлений и закономерности исторического процесса. Эта система состоит в основном из следующих видов наглядного материала, расположенных в порядке соответственно степени обобщения исторических фактов.

5. Вещественные памятники исторического прошлого, материалы археологических раскопок, экспонаты школьного музея и пр.

6. Изображения и иллюстрации документального характера, зарисовки современников, документальные фотоснимки, фотопортреты и документальные кинофильмы.

7. Произведения исторической живописи, портреты выдающихся людей, художественные кинофильмы.

8. Учебные картины и иллюстрации в учебнике.

9. Карикатуры и символические изображения.

10. Схематические планы и исторические карты.

11. Диаграммы, графики, схемы.

Кратко отметим некоторые особенности наглядных методов обучения истории в младших (V–VII) и старших (VIII–X) классах.

Как показывают наблюдения, применением внутренней наглядности в младших классах достигается главным образом создание у учащихся новых для них исторических представлений,

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

образов и картин прошлого, далекого от современности, от жизненного опыта и личных впечатлений школьника. В старших классах метод внутренней наглядности имеет несколько иное значение: учитель здесь получает возможность опираться в своем изложении на значительно возросший круг представлений, почерпнутых учащимися из художественной литературы, иллюстрированных изданий, кинофильмов и телепередач, из посещения исторических мест, музеев и картинных галерей. Здесь достаточно несколькими словами напомнить учащимся знакомые образы, мобилизовать их в сознании слушателей. Чем старше школьники, тем, как правило, богаче и шире круг их исторических представлений ...

Изменяется в старших классах и роль предметной наглядности. Не составляя целостной картины исторического прошлого, эти вещественные памятники, археологические находки, следы прошлого могут служить лишь материалом для воссоздания такой картины... Лоскутья полуистлевшей ткани, источенные ржавчиной мечи и кольчуги, пробитые шлемы – из этих фрагментов должен быть создан образ воина XII в. в полном вооружении.

...Старшего школьника особенно привлекает в этих памятниках их подлинность.

...Среди средств изобразительной наглядности наиболее доступным и вызывающим наибольший интерес младших школьников является творческая реконструкция целостной картины прошлого – учебная картина. В старших классах основным видом изобразительной наглядности является документальное изображение, как наиболее убедительное и достоверное своей «подлинностью».

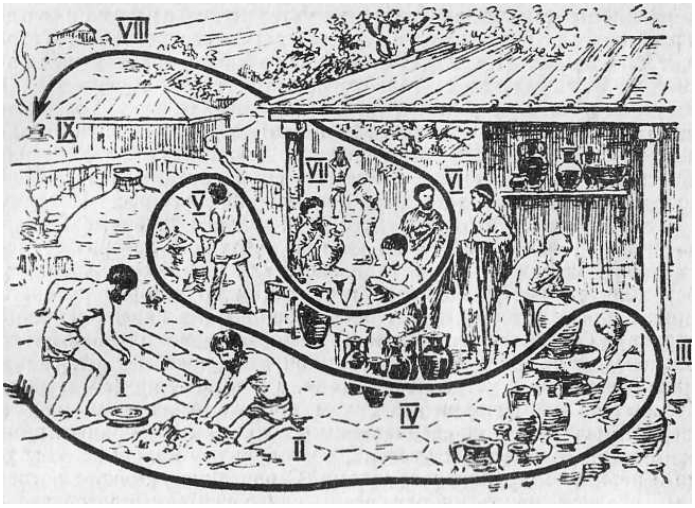
Наконец, в старших классах значительное место в качестве наглядных пособий занимают условные изображения. Сравнительно с уроками в V–VII классах сильно возрастает число исторических схем и схематических планов. И только в старших классах находят широкое применение на уроках истории разного рода диаграммы, графики. Последнее связано не только с наличием большого цифрового материала по истории XIX–XX вв., но и с возросшей способностью учащихся к обобщениям, с их потребностью в обобщении, столь характерной для юношеского возраста.

В заключение подчеркнем: познание исторического прошлого учащимися достигается совокупным применением всех методов наглядности при ведущей роли живого слова учителя.

...Задача учителя заключается: в том, чтобы организовать ... активную деятельность восприятия, придав ей планомерный и целенаправленный характер. Учащихся надо приучать прежде всего сосредоточивать внимание на главном, основном, на предмете в целом, затем переходить к анализу его деталей, устанавливать связь и соотношение его частей и, таким образом, подходить к обогащенному пониманию целого. Это путь учебного восприятия по формуле Яна Амоса Коменского: «От целого к частям и снова к целому» ...

Иногда картина – чаще всего типологическая – не имеет композиционного центра, а состоит из ряда сюжетных центров. В этом случае исходя из содержания картины учитель продумает, выявит внутреннюю связь между сюжетными центрами и проведет последовательный разбор, следуя внутренней логике содержания картины. Так, рассмотрение картины «Гончарная мастерская» учитель ведет, придерживаясь последовательности операций, из которых состоит производство гончарных изделий. Вначале он привлекает внимание учащихся к двум людям, которые месят и промывают глину, затем – к группе, работающей на гончарном круге, к мастерам, расписывающим изделия, к гончарной печи и к сцене продажи готовой продукции.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021



Теперь можно спросить учащихся: в каком городе находится эта мастерская? в центре или на окраине Афин? Чем вы можете подтвердить свое мнение? Одна ли такая мастерская находилась на окраине Афин? Докажите это

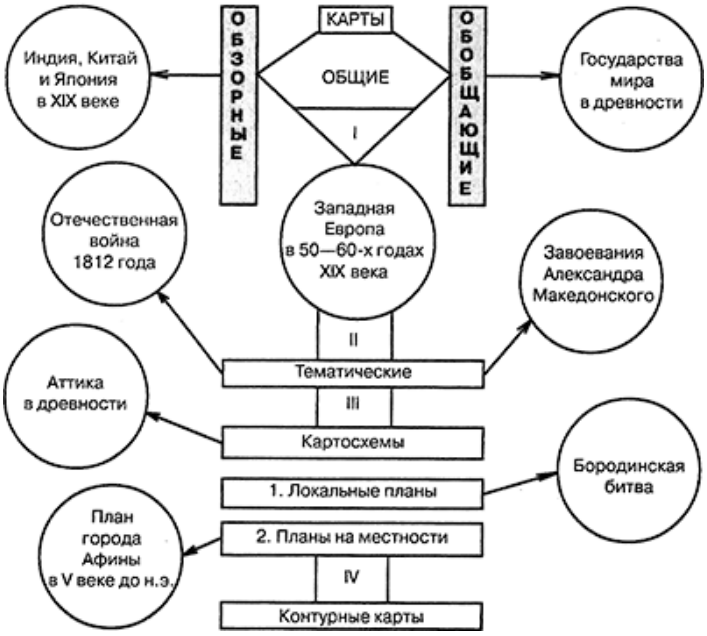
В ходе беседы не следует заранее указывать детям, кто в мастерской раб, а кто свободный мастер. Это школьники определят сами на основании характера труда и на основании различий в одежде. А затем сделать общий вывод: кто работал в мастерской? Какую работу выполняли рабы? Каково их положение?

Вагин А. А. Методика преподавания истории в средней школе. М., 1968. С. 137–149, 160–166.

7.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

КАРТОГРАФИЧЕСКАЯ НАГЛЯДНОСТЬ НА УРОКАХ ИСТОРИИ



Короткова, М. В., Студеникин, М. Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях. М., 1999. С. 114, 118.

8. Из трех основных типов исторических карт – общих, обзорных и тематических сегодня явно превалируют последние. Тематические карты посвящены отдельным историческим событиям и явлениям, многие из них разгружены от лишних деталей и обозначений. Но содержит наглядно-художественные символы раскрываемых событий. Темами этих карт по старой методической традиции выступают войны и важнейшие события внутренней политики (например, реформация. Опричнина. Отмена крепостного права и др.).

Общие и особенно обзорные карты стали гораздо реже, чем ранее, использоваться в атласах и учебниках. При этом их применение в учебном процессе изменилось. Теперь в ряде тем обзорные карты представлены комплектов в количестве 2–3 штук. Они отражают ряд последовательных моментов в развитии изучаемых явлений и состоянии их в определенный момент. Это позволяет избежать давно существующего недостатка. Когда вся информация содержится в одной карте…

По-иному сегодня в преподавании истории видится использование схематических карт. Локальные планы и картосхемы ранее были «бесплатным приложением» к большим картам. Они были призваны детализировать отдельные фрагменты большой карты. Сегодня во многих пособиях картосхемы стали самостоятельными. Они представляют не только подробности военной истории, но и очаги культуры и культурно-этнические процессы …

Для сегодняшнего дня характерным является и то, что картографический материал сопровождается иллюстративным рядом, текстовой и хронологической информацией…

Формирование у школьников картографических знаний и умений начинается с простейших действий, со знакомства с отдельными странами, затем изучается история единого мира в тот или иной период. Карта становится одним из важнейших средств извлечения сущностных знаний. На заключительном этапе школьники поднимаются от знаний исторической топографии и умений ею оперировать к представлениям о динамике геополитического положения государств, цивилизаций.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Сегодня в работе с картой очень большое место занимают геополитические факторы – комплекс условий развития общества, среди которых наиболее важными являются географические и климатические особенности среды обитания, отношения с соседями, приоритетные направления политики, взаимодействие и столкновение различных цивилизаций.

Одним из важнейших направлений в работе с картой является обучение школьников умению ориентироваться в ней. Оно включает поиск нужных объектов, правильный показ на основе точных ориентиров и словесное их проговаривание. В качестве *ориентиров* при *показе по карте* нужно использовать знакомые детям объекты – города, реки, моря, части суши. Полезным методическим приемом в этой работе является «путешествие по карте»: ребятам предлагают двигаться по течению рек, пересекать страны и континенты, плыть в морях и океанах.

Преодолению многих трудностей при ориентировании по карте способствует ряд методических приемов. Одной из таких трудностей является четкое усвоение сторон горизонта, как вспомогательного способа нахождения и локализации исторического объекта. При этом можно использовать заранее изготовленные ребятами «компасы» со сторонами света из бумаги: регулярное их наложение способствует преодолению трудности препятствует появлению негативных формулировок в обозначении объекта типа: «выше-ниже», «вправо-влево» ...

Большое значение при локализации событий и явлений по карте методисты придавали четкой фиксации ориентиров. В частности, географической пунктуации – рек, морей, городов. Именно они во многом определяют правильный показ ребятами по карте исторических явлений и событий. С этой точки зрения полезной вещью является сравнение *географической* и *исторической* карт ...

Умение ориентироваться по карте предполагает оценку взаимного расположения объектов, расстояний, площадей. Для этого надо обучать школьников пользоваться *масштабом карты.*

Умение ориентироваться по карте включает в себя и умение пользоваться ее *легендой.* Расшифровка картографической информации достигается в результате длительных упражнений ...

Важнейшим умением, помимо ориентирования, является *чтение исторической информации* в самой карте, ибо она является важным и особым источником знаний о прошлом. На основе извлекаемой из карты информации учитель учит детей анализировать. Сравнивать карты и выполнять *преобразующие* задания …

Регулярное представление ребятам карт как *объектов анализа* показывает им, какие познавательные возможности заключены в карте и как их можно использовать.

Объектом анализа может быть не только карта, но и картосхема…

Картосхемы могут использоваться в преподавании для выполнения *тестовых заданий*.

Более высокий уровень деятельности школьников при работе с картографическим материалом – это выполнение *творческих заданий.* В классах среднего звена – это составление собственных маршрутов, продолжение путей, прогнозирование хода битв.

...При восприятии изображений на карикатурах у учеников складываются определенные обобщающие ассоциации. За внешним сюжетом рисунка кроется глубокий общественно-политический смысл. А. А. Вагин выделил два типа карикатур: *карикатуры- иллюстрации*, которые дополняют рассказ учителя и не требуют особой расшифровки, привлекаются в качестве примера, и *карикатуры-характеристики*, которые подчеркивают типичные черты исторических явлений, вскрывают его

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

политическую природу, его суть. Последний тип карикатур обычно сопровождается разбором ее и беседой с учениками.

К данной классификации следует добавить *карикатуру-портрет*, которая раскрывает образ исторического деятеля с негативной стороны. Демонстрацию такой карикатуры обычно сопровождают метким высказыванием, кратким изречением, (например, о Сталине, Бисмарке, Гитлере, Наполеоне и др.). Четвертым типом является *карикатура-символ*, в которой степень обобщения исторического знания доводится до уровня определенного зрительного сигнала, эмблемы.

Использование карикатур на уроке истории дает простор для развития методического творчества учителя. Основные черты карикатуры – острота, максимальная выразительность при лаконичности изобразительных средств, занимательность – выгодно отличают ее от иных наглядных средств.

Ряд приемов использования карикатур способствует развитию творчества учеников (создание проблемной ситуации с помощью карикатуры, самостоятельная работа над темой по изобразительным источникам, создание собственных карикатур учащимися). Главное в этой работе то, что школьники должны ухватить в карикатуре образное выражение основного содержания события или явления определенной эпохи.

В процессе работы с карикатурой ученики переводят *аллегорию* рисунков на язык исторических фактов и идей. Применение публицистической графики в виде карикатур способствует формированию у школьников умения адекватно воспринимать и мгновенно оценивать данное средство, повышает их общую образовательную культуру, расширяет кругозор учащихся. школьники в процессе работы с карикатурой приобретают способность правильно реагировать на наглядные объекты, воспринимать и осмысливать их.

Короткова М. В. Наглядность на уроках истории. М., 2000. С. 5–20, 111–112.

9. Общие правила использования исторической карты в обучении могут быть сведены к следующим положениям:

1) ни одного урока истории без карты или других картографических средств;

2) использование карты целесообразно и необходимо на всех этапах обучения: в изучении новой темы, при закреплении и обобщении изученного материала, при проверке знаний и умений школьников;

3) параллельно с формированием знаний на основе карты должно вестись обучение школьников приемам учебной работы с различными типами картографических пособий;

4) при переходе от одной карты к другой обеспечивается преемственность между ними: либо соотнесением с общей картой, либо характеристикой их временных отношений;

5) работа с настенной и настольными картами, по возможности, ведется параллельно и скоординировано;

6) постоянным компонентом домашних заданий по истории является работа школьников с контурной картой над вопросами новой учебной темы.

В основе предложенных ниже типов познавательных заданий лежит разнообразная и все более усложняющаяся деятельность школьников с материалом и пособиями по картографии. Они служат и

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

способом обучения учащихся приемам самостоятельной работы с исторической картой как источником знаний, и способом развития познавательных умений и способностей, и способом диагностики и оценки качества подготовки школьников по истории.

Задания на *локализацию исторических фактов*:

а) Покажите на карте и словами опишите местоположение ... (исторической области, государства, города, места сражения и т. п.). Историко-географические объекты в задании могут не называться прямо, а описываться иносказательным путем: «река, которая, по мнению древних египтян, текла вспять», «место сражения, где вместе с телами павших греки потеряли свою свободу», «Третий Рим», «мастерская мира» и т. д.

б) С помощью легенды карты выясните, где в странах Древнего Востока находились золотые рудники.

в) Покажите на карте и назовите остров продолговатой формы, которого мы непременно достигнем, если из дельты Нила отправимся на северо-запад.

Творческие образные задания:

а) Проложите по карте путь юного первопроходца, который на самом деле мог 15 тыс. лет назад от реки Амур через остров Сахалин добраться до Курильского архипелага и острова Хоккайдо. Расскажите, каких хищных животных и необычные природные явления увидел он на своем пути? Какие племена ему встретились? Чем они занимались? Поскольку сейчас мы пользуемся обычно искаженными древними названиями рек, озер, долин, гор и т. п., придумайте собственные топонимы или по-своему объясните значение сохранившихся названий.

б) По контурной карте проведите путь ахейцев к Трое из всех городов-полисов, принявших участие в Троянской войне. При выборе маршрута сверяйтесь с поэмой Гомера «Илиада».

в) Информацию картосхемы «Куликовская битва» расчлените на три самостоятельных картографических сюжета: 1. Начало битвы; 2. Кульминация боя; 3. Конец сражения – и прокомментируйте их соответствующими фрагментами «Задонщины».

Задания на *анализ содержания* исторической карты с привлечением знаний из других источников:

а) По карте «Расселение людей в Восточном полушарии 10–4 тыс. лет назад» проследите, как изменялась площадь земледелия 10–7 тыс. лет назад, 7–5, 5–4 тыс. лет назад... С чем это было связано? Покажите территорию, где в эти же периоды обитали скотоводы и охотники. Была ли разница в уровне жизни первобытных земледельцев и скотоводов? Объясните ее на основании карты.

б) Сравните политическую карту мира к началу Нового времени (XVI в.) и к концу его (XIX в.). В качестве линий для сравнения используйте присутствие на карте границ суверенных государств, колоний и полуколоний. Сделайте выводы о характере основных изменений на карте мира на протяжении Нового времени.

в) Охарактеризуйте геополитическое положение России в мире к концу XIX в. по плану: континентальное положение; территория и климатические зоны; этнический состав населения; соседи; природные богатства; внешнеполитическое наследие предшествующего периода.

Проблемные задания на картографическом материале:

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

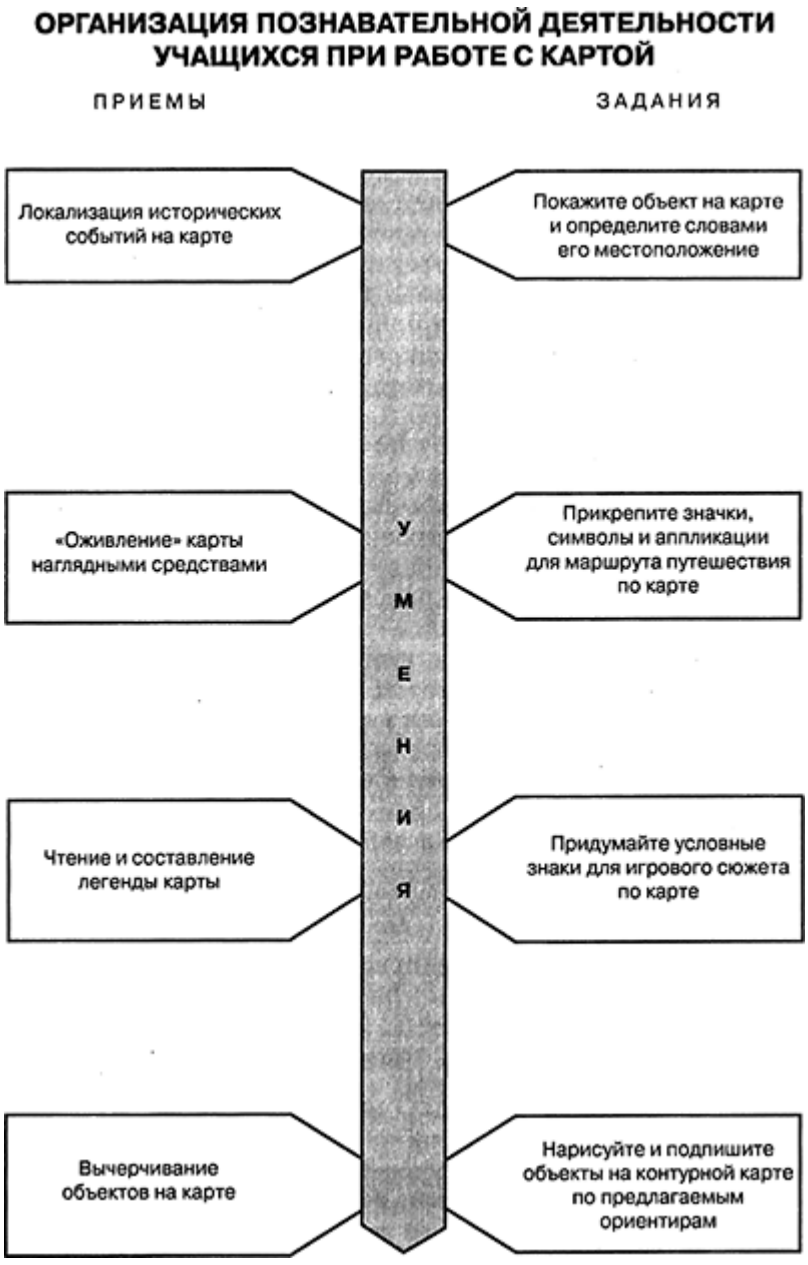
а) Покажите на карте первые районы земледелия / металлургии. Объясните, почему именно они стали древнейшими очагами новой культуры.

б) Объясните, как человек разумный смог освоить Землю, «не замочив ног».

в) Определите, в каких районах Земли (и покажите их на карте) в качестве денег 10–4 тыс. лет назад могли использоваться: морские раковины, перья экзотических птиц, поросячьи хвостики, мешочки с какао-бобами, шкурки пушных зверьков, бруски железа и т.п.

Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Теория и методика преподавания истории в школе. М., 2003. С. 271–273.

10.



Короткова М. В., Студеникин М. Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях. М., 1999. С. 119.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Термины

- Вспомогательные средства обучения истории,
- график,
- диаграмма,
- изобразительная наглядность,
- историческая карта,
- исторический портрет,
- карикатура,
- карта-схема,
- картина,
- контурная карта,
- легенда карты,
- лента времени,
- логическая схема,
- локализация объектов в историческом пространстве,
- миниатюра,
- наглядные средства обучения истории,
- наглядный метод,
- обзорная карта,
- общая карта,
- плакат,
- событийная (эпизодическая) картина,
- предметная наглядность,
- пуансон,
- репродукция,
- синхронистическая таблица,

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

- сравнительно-обобщающая таблица,
- структурная схема,
- условно-графическая наглядность,
- схема,
- таблица,
- тематическая карта,
- типологическая картина,
- учебная картина,
- хронологическая таблица.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Вопросы и задания

1. Раскройте роль наглядности в обучении истории.

2. Перечислите основания, по которым классифицируются наглядные средства обучения истории. Дайте характеристику видам наглядных средств обучения истории.

3. «*Внутренняя, предметная, изобразительная и условная наглядность – это четыре основных метода наглядного обучения истории,* характеризующиеся каждый наряду с общими чертами, присущими наглядному обучению своими особыми психологическими закономерностями восприятия, особым способом мыслительной обработки данных восприятия - словом, специфическими способами, путями получения исторических знаний».

В данном утверждении А. А. Вагин называет наглядность методами обучения истории, а не средствами. Согласны ли Вы с мнением методиста? Ответ обоснуйте.

4. Какие виды наглядности используются в V–VI, VII–VIII, XIX–XI классах? Ответ обоснуйте.

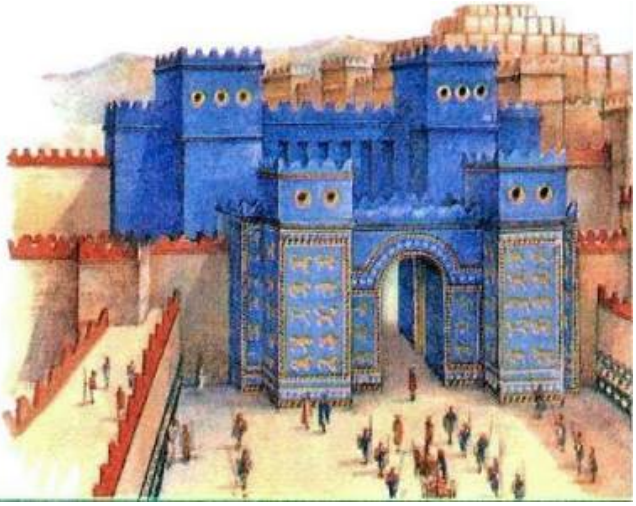
5. Различный исторический материал может быть преобразован в табличную и / или схематическую форму. На основе материала учебника подготовьте различные виды таких схем (структурные, логические) и таблиц (синхронистическая, хронологическая, сравнительно-обобщающая). Работу выполните в малых группах.

6. Определите вид изобразительного наглядного средства

а)

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

б)



в)

г)

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

д)

е)

ж)

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

з)

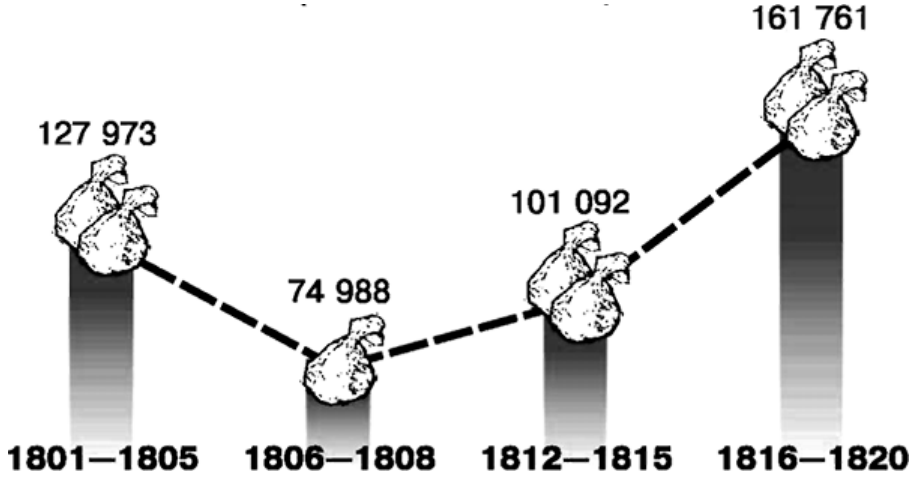
и)

7. Определите вид представленных ниже условно-графических и наглядных средств.

а) Занятия отходников

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

б) Оборот внешней торговли в 1801–1820 гг. (в тыс. зол. рублей)



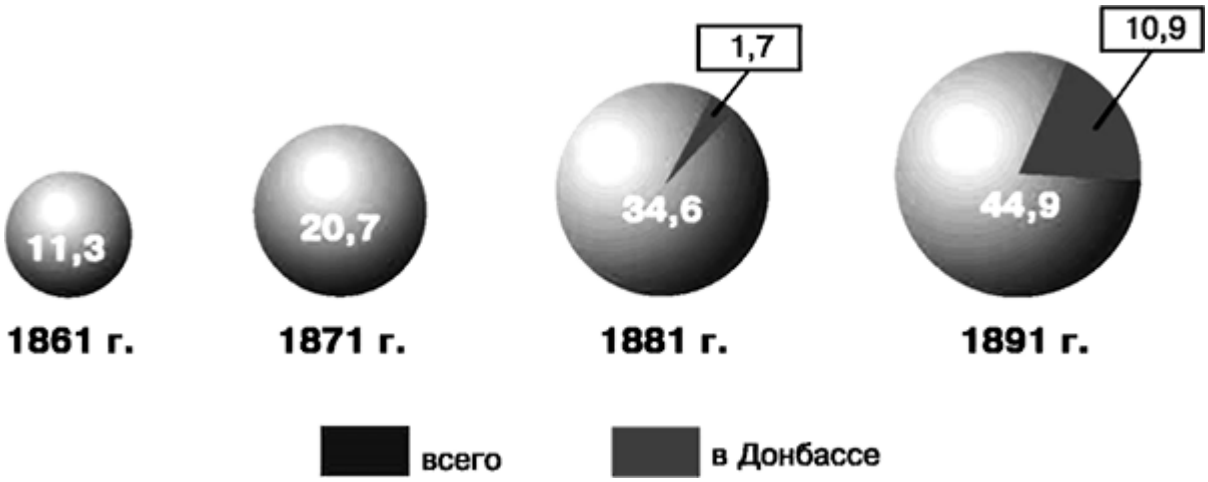
в) Программные документы Северного и Южного обществ

«Русская правда»	«Конституция»
Форма правления — республика	Форма правления — конституционная монархия
Законодательная власть — однопалатный парламент (народное вече)	Законодательная власть — двухпалатный парламент (Верховная дума; палата народных представителей)
Исполнительная власть — Державная дума (из 5 членов, избираемых на 5 лет)	Исполнительная власть — император
Государственное устройство — унитарное	Государственное устройство — федеративное
Избирательное право — ценз пола и возраста	Избирательное право — ценз пола, возраста, имущества и образования
Земельный фонд страны: 1) общественная земля — тем, кто её обрабатывает,— безвозмездно, без права продажи; 2) частная земля — свободный товар (частные лица, организации, казна). Крестьяне получают наделы из общественной земли	Сохранение земель за помещиками. Наделение крестьян небольшими наделами земли (усадебный участок и 2 десятины на двор) на условиях аренды у своих помещиков
Отмена крепостного права	
Ликвидация сословий, свобода слова, печати, собраний, неприкосновенность личности, равный и гласный суд	
Ликвидация военных поселений в России	

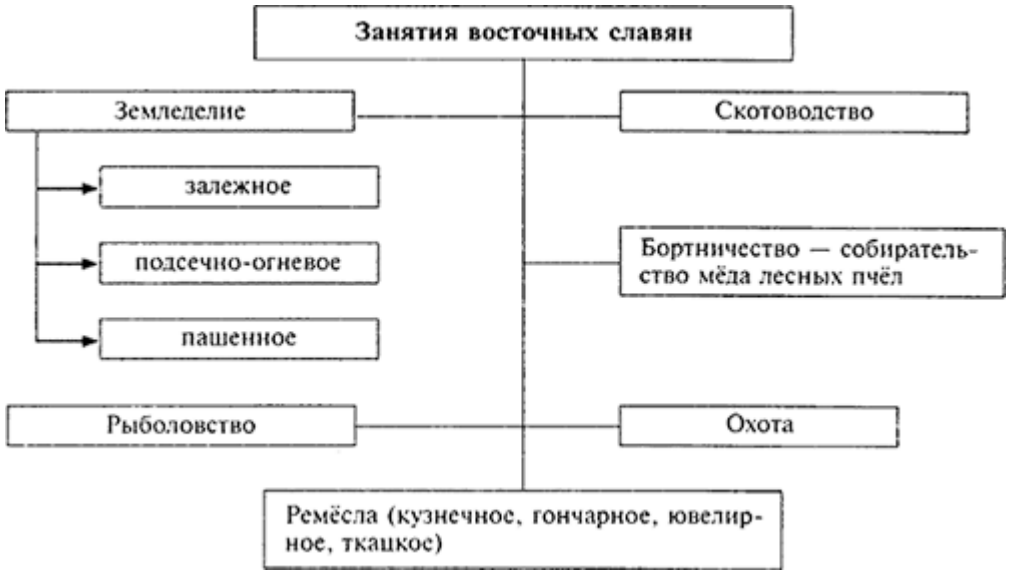
г) Сословия в России в первой половине XIX в.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

д) Производство железа и стали (в млн пудов)



е) Занятия восточных славян



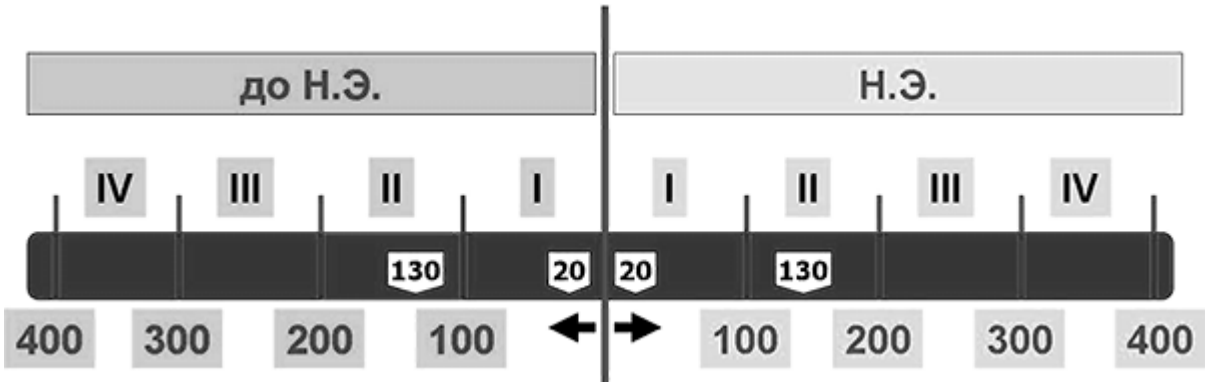
ж) Основные события Первой мировой войны

Даты	Западный фронт	Восточный фронт
1914 г., август	Начало осуществления «плана Шлиффена».	Наступление русских войск в Восточной Пруссии и Галиции. Переброска войск с Западного фронта.
Сентябрь	Битва на Марне. Отход германских войск до реки Эна.	Поражение русских в Восточной Пруссии. Взятие Львова русскими войсками.
Конец 1914 г.	Переход от маневренной к позиционной войне.	
1915 г., весна	Первая газовая атака: Германия применила хлор под Ипром, Бельгия (22 апреля).	Направление главного удара германских войск — Галиция. Отступление и большие потери русских войск.
Осень		Стабилизация фронта, переход к позиционной войне.

з) Процесс формирования государства

Рис. 9

и)

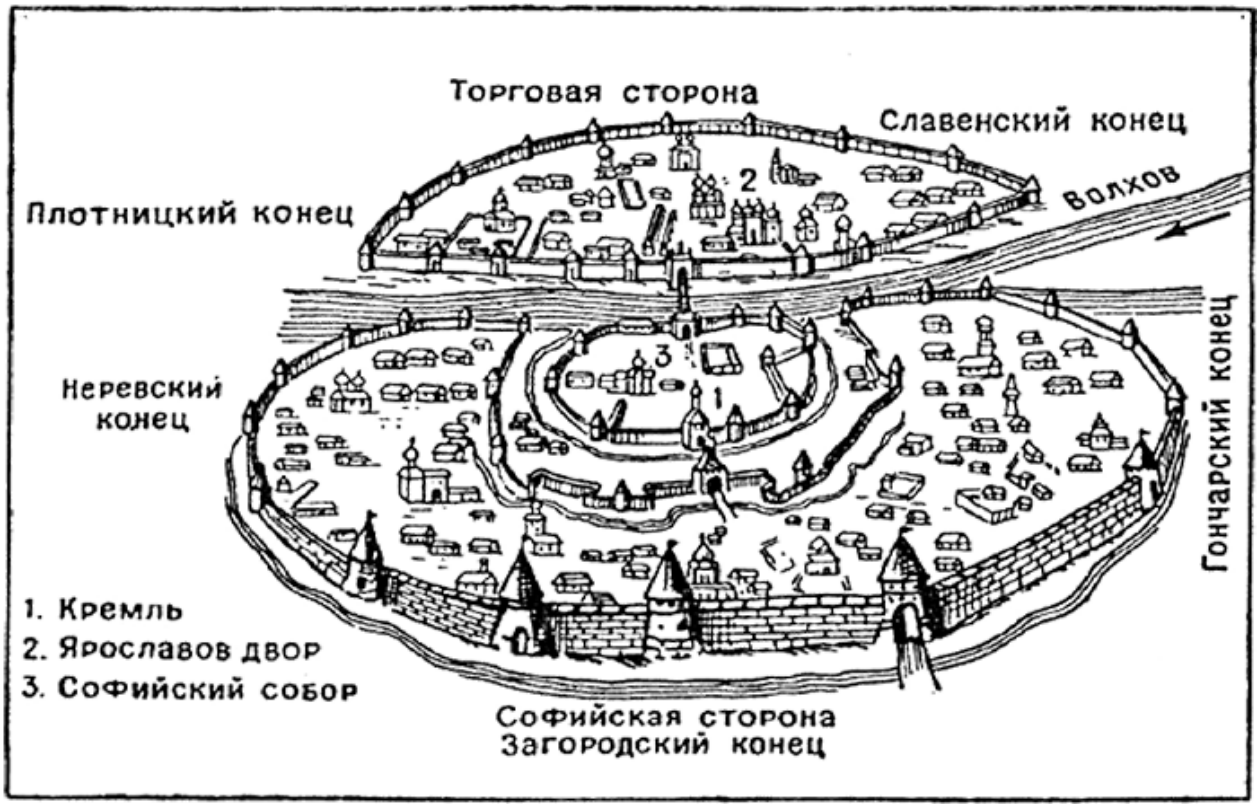


8. Определите вид исторической карты.

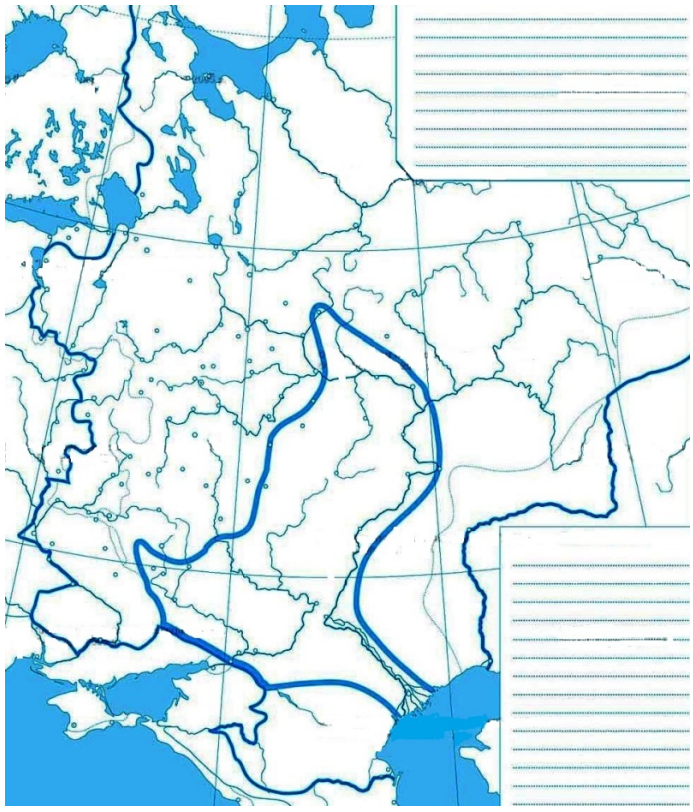
а) Китай

б) Европа в эпоху Реформации и Контрреформации

в) Новгород

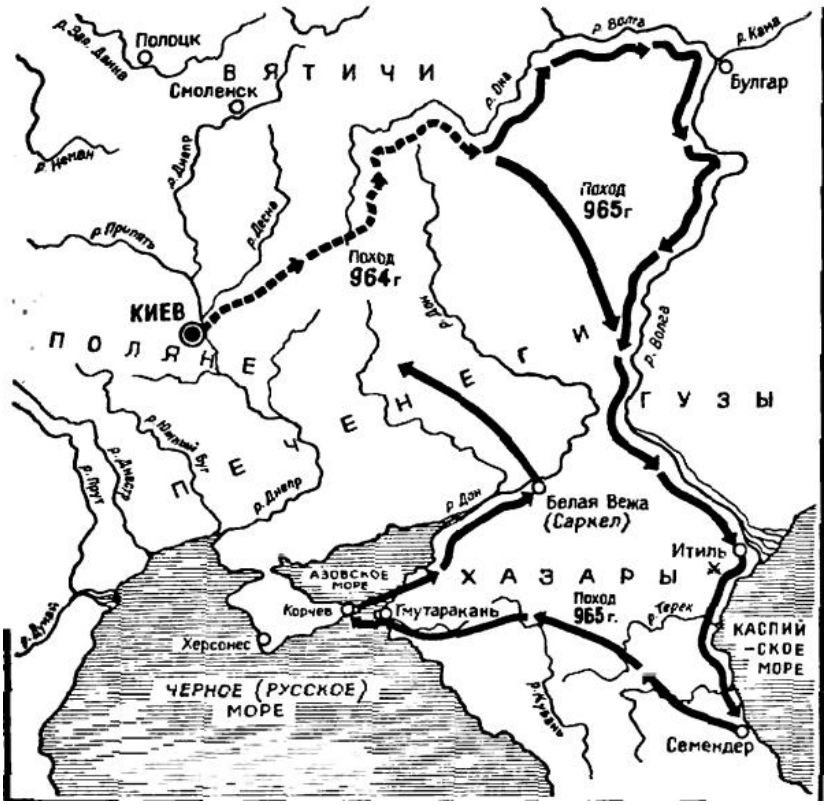


г) Россия в XVII в.



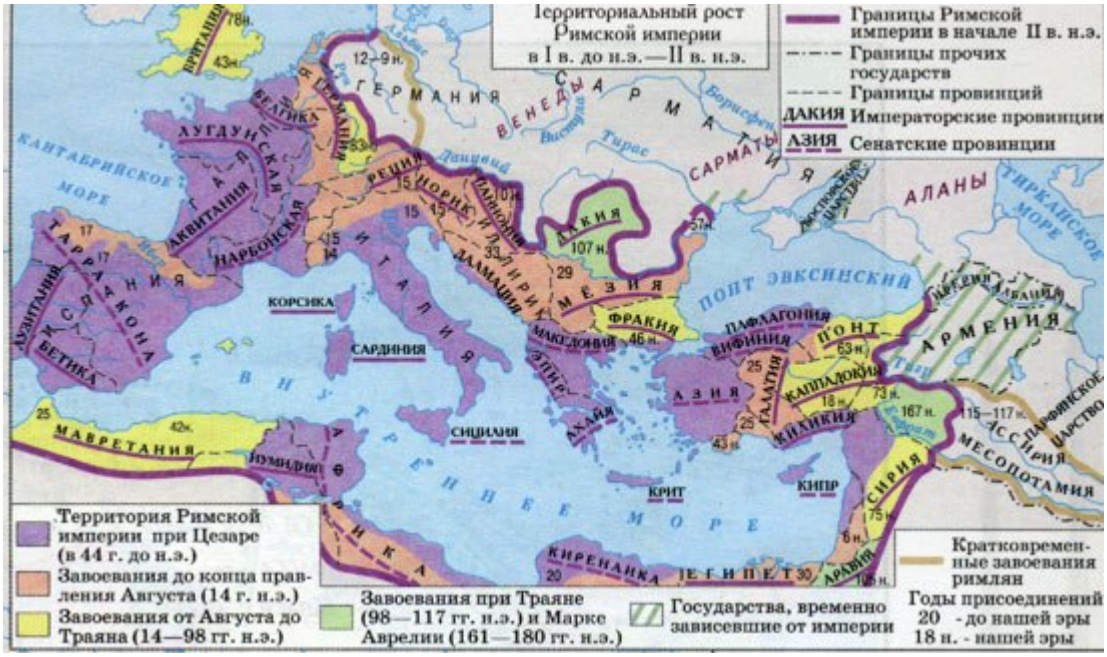
© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

д) Походы Святослава

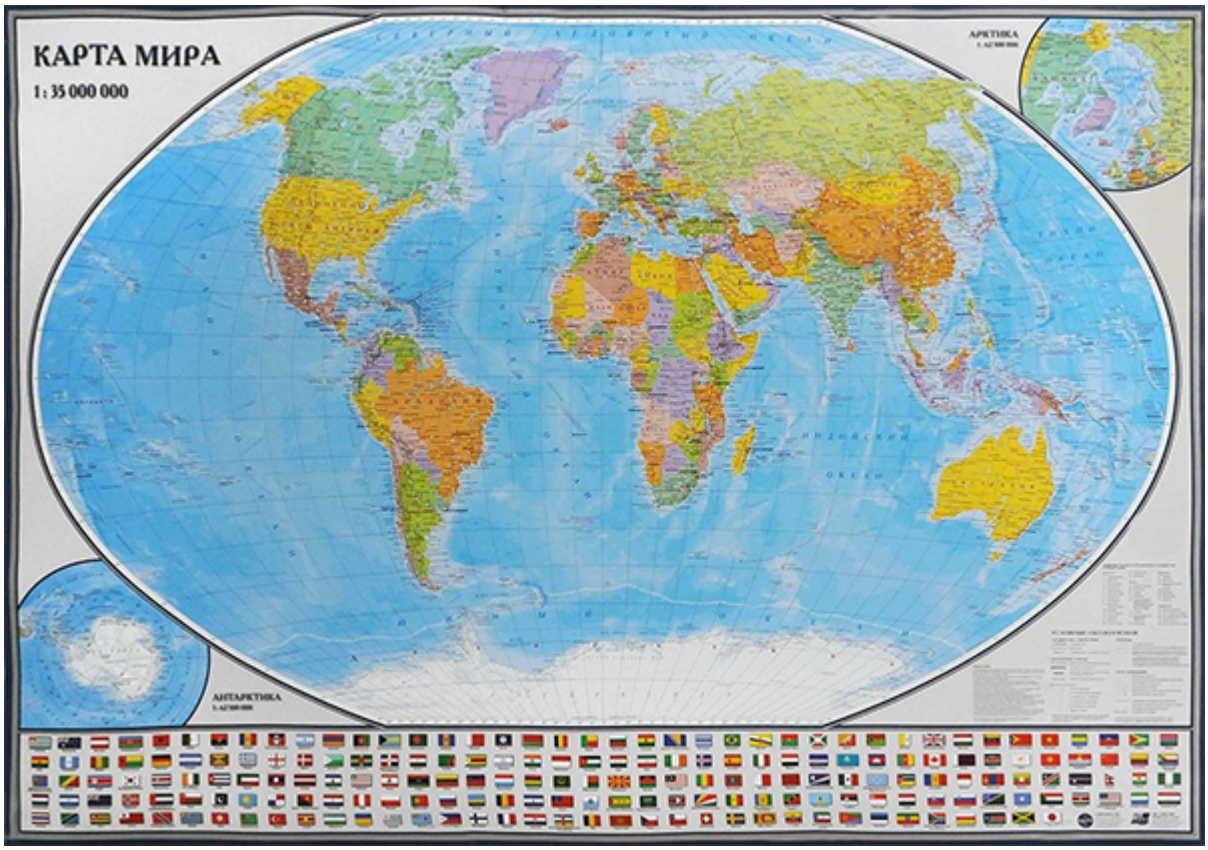


е) Индия

ж) Территориальный рост Римской империи в I в. до н. э.–II в. н. э.



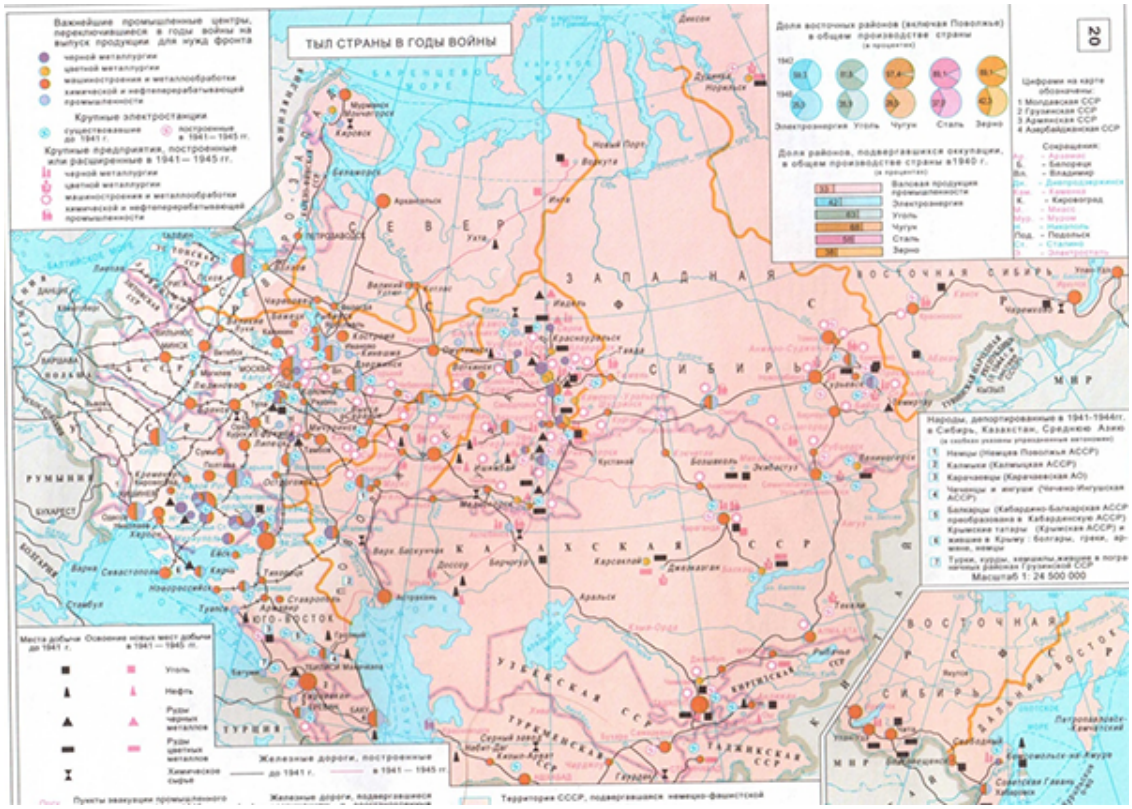
з) Карта мира



© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

и) Северная Америка

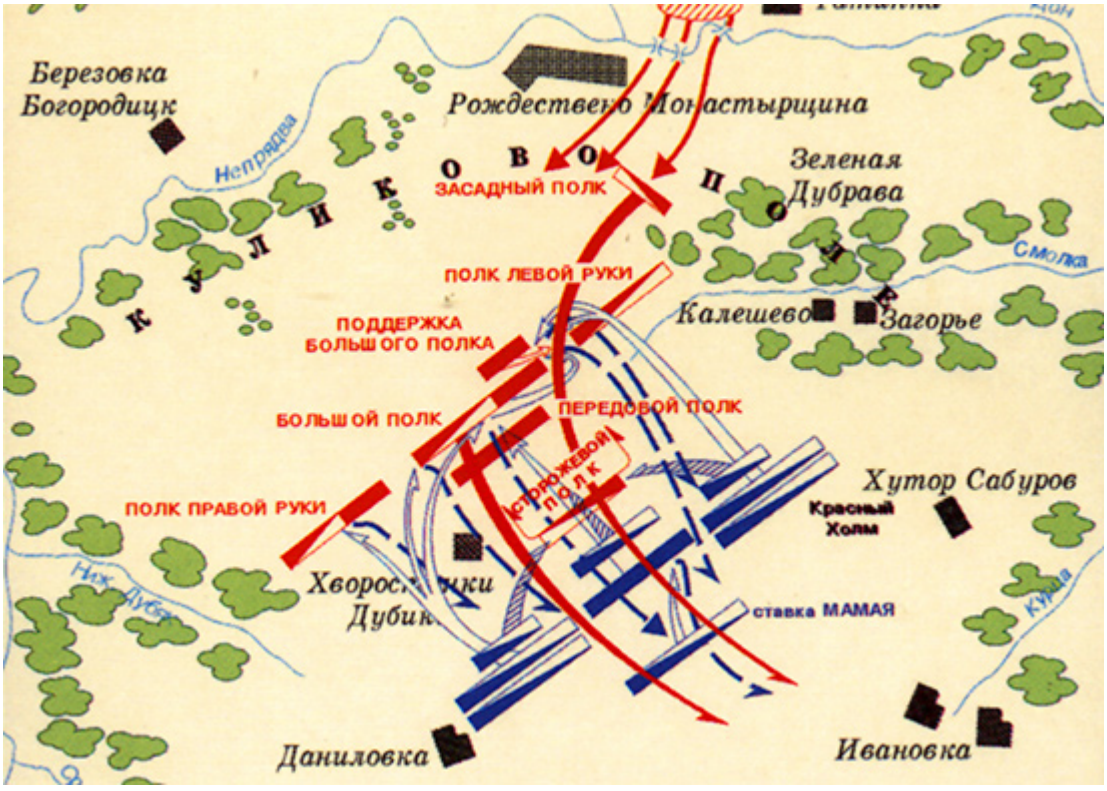
к) Тыл страны в годы войны



© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

л) Европа в 1915 г.

м) Бородинское сражение



© Алтайский государственный
педагогический университет, 2021

9. *Ознакомьтесь с одной из глав школьного учебника по истории (по согласованию с преподавателем) и определите виды наглядности, которые в нем представлены. Какие виды изобразительной наглядности НЕ использованы в данной теме? Какие изобразительные наглядные средства Вы бы заменили / добавили в эту главу? Аргументируйте ответ.

10. Назовите приемы работы с наглядными средствами обучения.

11. Создайте малые группы. Выберите из учебника по История России А. А. Данилова и Л. Г. Косулиной для VI класса репродукцию художника («Заморские гости» Н. Рериха, «Покорение Сибири Ермаком» В. Сурикова, «Дмитрий Иванович» И. Глазунова, «Иван Грозный» В. Васнецова), учебную картину («Убийство Олегом Аскольда и Дира», «Свержение идолов языческих богов в Киеве», «Земский собор при Иване IV», «Юрьев день», «Суд в Московском государстве» С. Иванова) или изображение скульптуры (Князя Святослава Е. Лансере, Андрея Боголюбского по реконструкции М. М. Герасимова) и продумайте приемы работы с ними.

Каковы особенности работы с учебной картиной, репродукцией картины и изображением скульптуры?

12. Авторами учебных пособий по истории предлагаются различные варианты схематического изображения учебного материала. Сравните логические схемы по теме «Предпосылки образования Древнерусского государства». Какая из предложенных схем Вам представляется наиболее полной? Преобразуйте схему (схемы) в соответствии с содержанием школьного учебника (на ваш выбор) для VI и X классов.

1)

Основные предпосылки формирования государственности у восточных славян

Экономические	Социальные
• Переход к пашенному земледелию. • Отделение ремесла от земледелия. • Сосредоточение ремесла в городах (погостах). • Развитие торговли (путь «из варяг в греки»[1])	• Переход от родовой общины к соседской. • Возникновение имущественного и социального неравенства. • Складывание древнерусской народности

Государство

Политические	Духовные
• Угроза нападения внешних врагов (кочевников и норманнов). • Формирование славянских племенных союзов. • Наличие элементов государственности: протославянские государства — Куяба (вокруг Киева), Славия (вокруг Новгорода), Артания (район Рязани, Чернигова). • Потребность родоплеменной знати в аппарате защиты своих привилегий и захвате новых земель	• Общая языческая религия. • Схожие обычаи (почитание родителей, обычай кровной мести и др.), обряды (погребальные обряды, гадания, тризны и др.), общественная психология

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Причины возникновения государства у восточных славян

Причины возникновения государства у восточных славян

Экономические:	Социальные:	Политические:
1. Производство и использование железных орудий труда. 2. Отделение земледелия от животноводства. 3. Развитие торговли и расширение внутреннего и внешнего рынка	1. Появление в обществе людей богатых и бедных, состоятельных и малоимущих, свободных и рабов. 2. Появление и выделение родовой знати. 3. Появление иностранцев	1. Возникновение противоречий между различными социальными группами. 2. Защита территории и населения от внешнего вмешательства. 3. Ведение захватнических войн

2)

ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ДРЕВНЕРУССКОГО ГОСУДАРСТВА

Экономические
(увеличение производительности труда;
накопление богатств; развитие торговли);

⬇

Социальные
(возникновение имущественного неравенства;
выделение знати);

⬇

Политические
(усиление роли военной знати - князь, дружина);

⬇

Внешне политические

3) (постоянное военное давление соседей - кочевники, варяги).

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

4)

5) Составьте схему возникновения государства из предложенных элементов (расставьте номера элементов в ячейках).

7. Возникновение частной собственности.
8. Появление людей, способных установить и удерживать свою власть силой.
9. Совершенствование орудий труда.
10. Появление излишков продукции.
11. Переход от коллективного труда к индивидуальному.
12. Появление возможности эксплуатировать чужой труд.
13. Возникновение противостоящих друг другу интересов у членов общества.
14. Грабительские походы в чужие земли.
15. Появление вождей и дружин.
16. Необходимость поддержания в обществе порядка.
17. Необходимость защиты от набегов врагов.
18. Переход от родовой общины к соседской.
19. Возникновение неравенства.
20. Возникновение государства.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

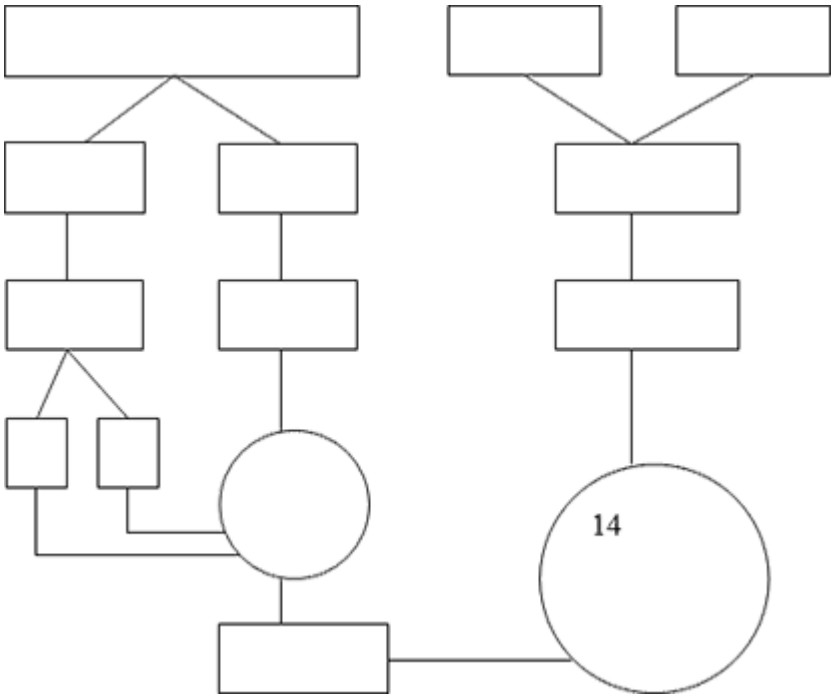
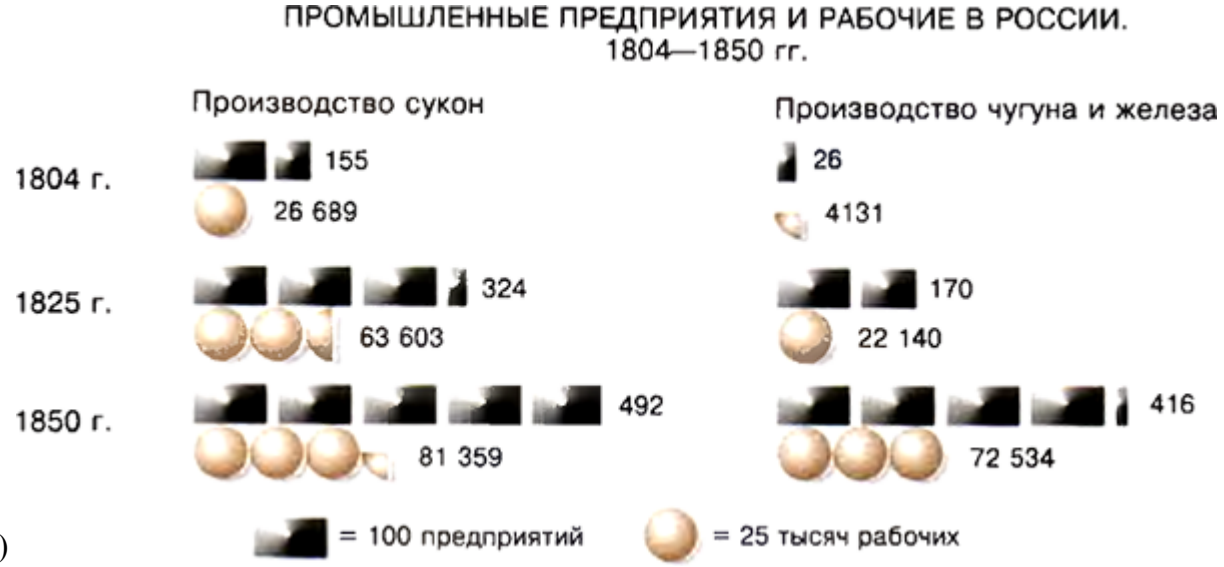


Рис. 3. Схема возникновения государства

13. Продумайте приемы работы с различными видами диаграмм. Как данный материал можно преобразовать в другие виды графической наглядности?

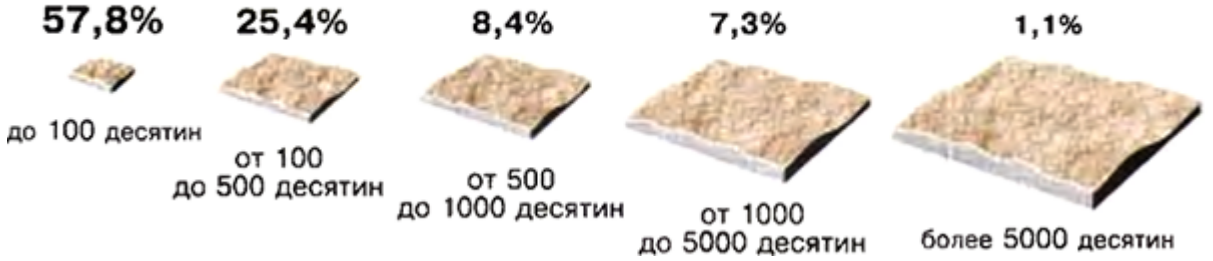
а)



© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

б)

в)



г)

14. Назовите приемы работы с различными видами таблиц.

15. Определите взаимосвязь наглядных средств и методических приемов обучения истории.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Контрольный блок

1. Подготовьтесь к терминологическому диктанту по теме.
2. Продолжите составление схемы «Средства обучения истории».

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Литература

1. Вагин, А. А. Методика преподавания истории в средней школе / А. А. Вагин. – Москва : Просвещение, 1968. – С. 137–249.

2. Вяземский, Е. Е., Стрелова, О. Ю. Теория и методика преподавания истории в школе : учебник для студентов вузов / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – С. 191–196, 266–278.

3. Гора, П. В. Методические приемы и средства наглядного обучения истории в средней школе : пособие для учителей / П. В. Гора. – Москва : Просвещение, 1971. – 239 с.

4. Короткова, М. В. Наглядность на уроках истории: практическое пособие для учителей / М. В. Короткова. – Москва, 2000. – 176 с.

5. Линко, Г. М. Работа с исторической картой в восьмилетней школе / Г. М. Линко. – Москва : Учпедгиз, 1962. – 60 с.

6. Методика обучения истории : учебник для студентов учреждений высшего образования / В. В. Барабанов, Н. Н. Лазукова, Э. В. Ванина [и др.] ; под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. – Москва: Академия, 2016. – С. 100–108, 135–139.

7. Никифоров, Д. Н., Скляренко, С. Ф. Наглядность в преподавании истории и обществоведения : пособие для учителей / Д. Н. Никифоров, С. Ф. Скляренко. – Москва : Просвещение, 1978. – 319 с.

8. Полторак, Д. И., Аппарович, Н. И., Думин, С. В. Методика использования средств обучения в преподавании истории / Под. ред. Д. И. Полторака. – Москва : Просвещение, 1987. – С 49–68.

9. Степанищев, А. Т. Методика преподавания и изучения истории : учебное пособие для студентов вузов / А. Т. Степанищев : в 2 ч. – Москва : ВЛАДОС, 2002. – Ч. 1. – С. 266–276.

10. Студеникин, М. Т. Методика преподавания истории в школе : учебник для студентов вузов / М. Т. Студеникин. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – С. 91–101.

11. Ульянов, И. А. Работа с исторической картой по теме «Борьба Руси за независимость в XIII – начале XIV века» / И. А. Ульянов // Преподавание истории в школе. – 2014. – № 10. – С. 51–60.

12. Щуринова, И. А. Работа с исторической картой: причины трудностей учащихся и приемы их преодоления / И. А. Щуринова // Преподавание истории в школе. – 2016. – № 5. – С. 65–69.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Лабораторное занятие 6. Приемы организации работы с исторической картой на уроке истории

Задание

1. Подготовьте фрагмент урока с использованием исторической карты:

- работа с легендой карты «Экономическое развитие России в XVII в.»;
- работа с легендой карты-схемы «Бородинское сражение»;
- сравнение карт «Древнерусское государство» и «Русь в период раздробленности» («Русские земли в XII–XIII вв.»);
- сравнение карт «Рост территории Московского княжества в 1300–1340 гг.» и «Рост территории Московского княжества в 1340–1462 гг.»;
- путешествие по карте «Древнерусское государство» от объекта к объекту;
- перечислите возможные приемы работы с картой «Рост территории Российского государства в XVII в.»;
- перечислите возможные приемы работы с картой «Великое княжество Литовское в XIII–XV в.».

2. Представьте на занятии подготовленный фрагмент урока.

3. На основе представленных фрагментов выработайте правила работы с исторической картой.

Методические рекомендации

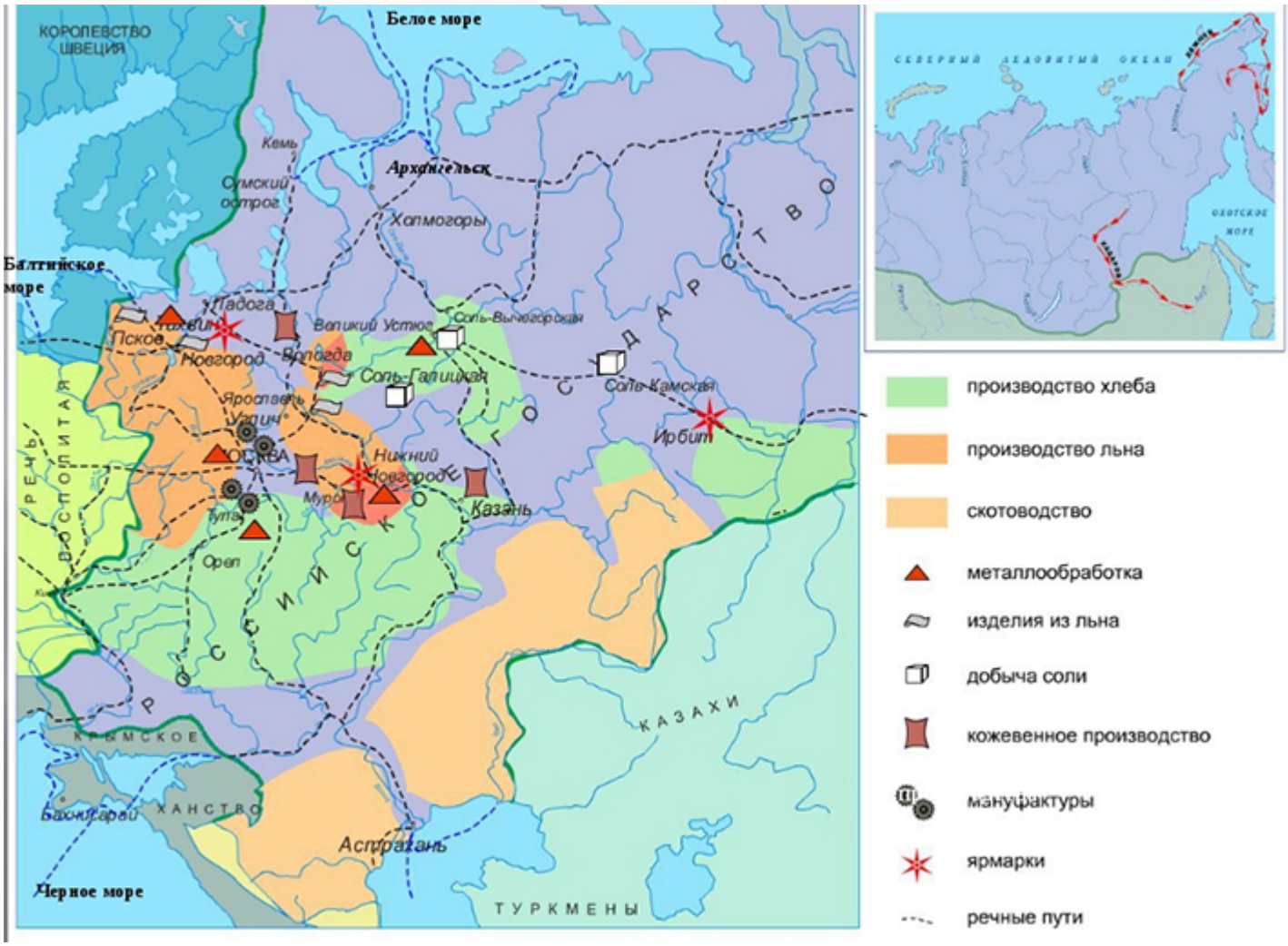
1. Согласуйте с преподавателем выбор карты.
2. Определите вид исторической карты. Ответ аргументируйте.
3. Продумайте приемы работы с исторической картой.
4. Подготовьте и представьте фрагмент урока (не более 3 минут) с использованием исторической карты.
5. Определите, какой из приемов использования исторической карты, на ваш взгляд, является наиболее эффективным. Свое мнение обоснуйте.

Методическая папка

Фрагмент урока и правила работы с исторической картой вложите в методическую папку.

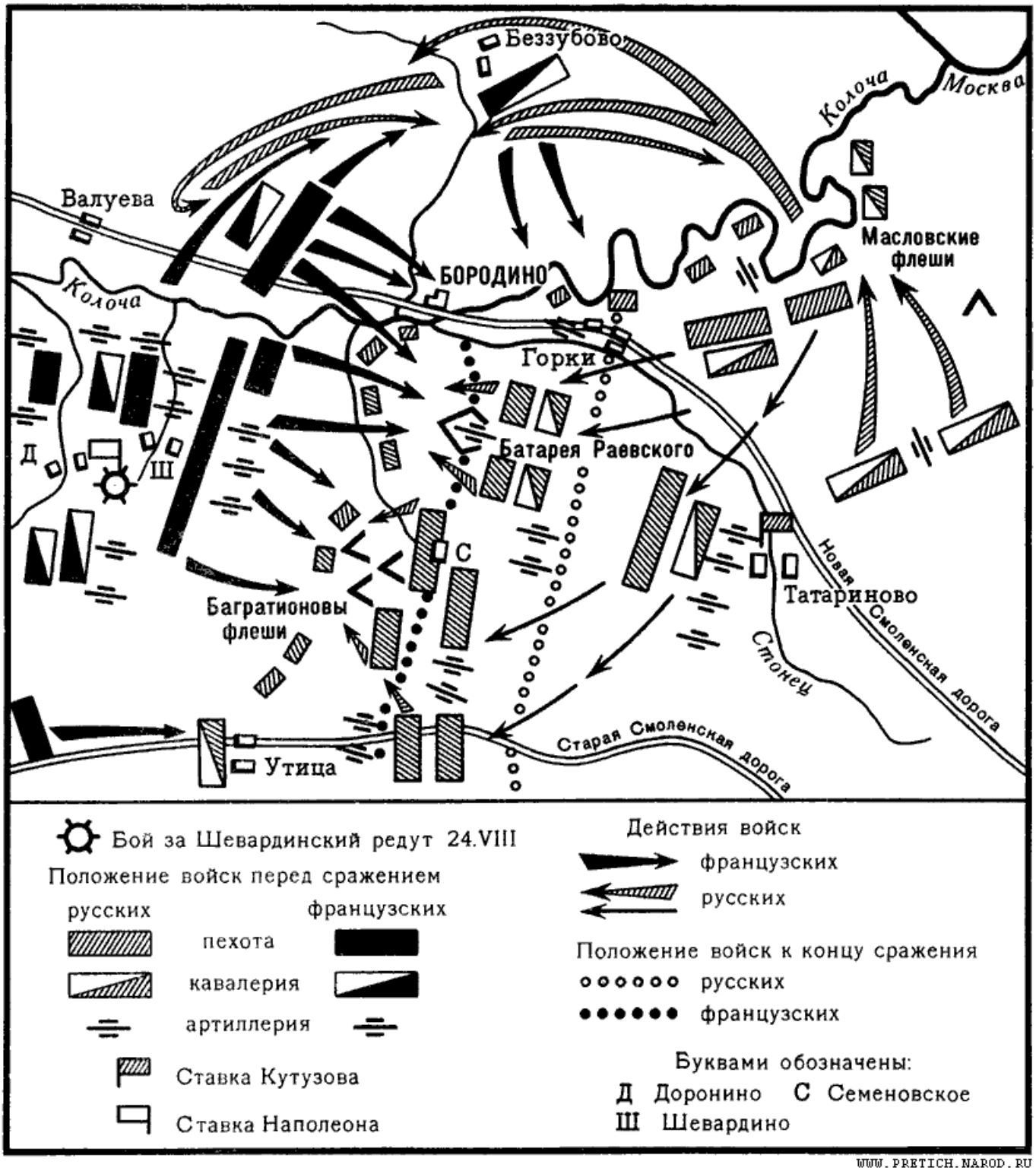
© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Карта «Экономическое развитие России в XVII в.»



© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Карта-схема «Бородинское сражение»



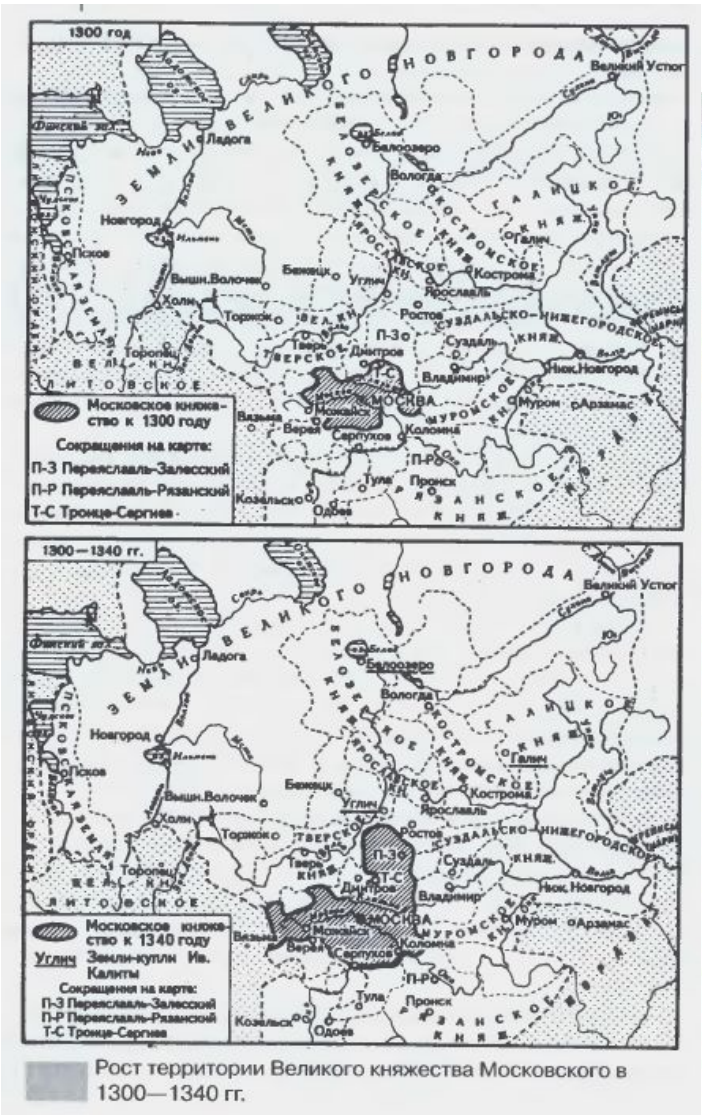
Бородинское сражение

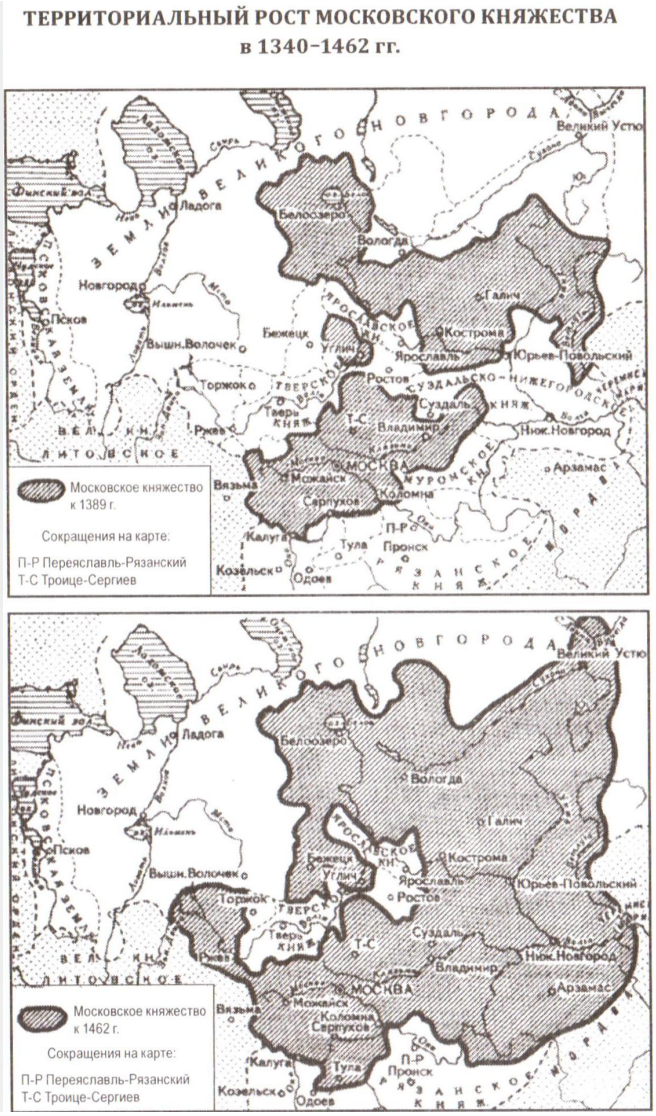
© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Карты «Древнерусское государство» и «Русь в период раздробленности» («Русские земли в XII–XIII вв.»)

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Карты «Рост территории Московского княжества в 1300–1340 гг.» и «Рост территории Московского княжества в 1340–1462 гг.»





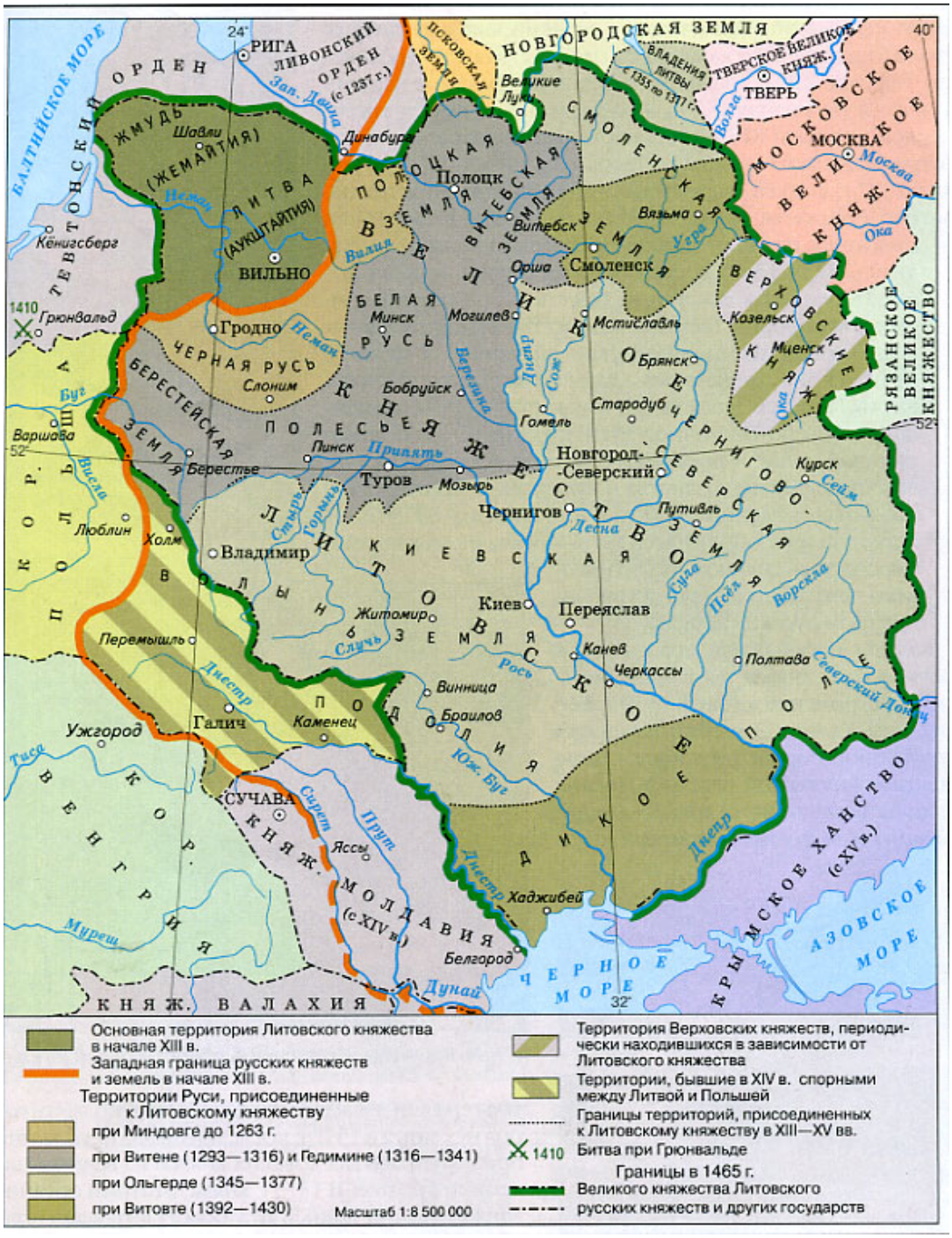
© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Карта «Древнерусское государство»

Карта «Рост территории Российского государства в XVII в.»

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Карта «Великое княжество Литовское в XIII–XV в.»



© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Практическое занятие 16. Печатные средства обучения истории. Исторические документы и приемы работы с ними

План

Теоретический блок

Термины

Вопросы и задания

Контрольный блок

Методическая папка

Литература

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

План

1. Печатные средства и их роль в процессе обучения истории.
2. Классификация печатных средств обучения истории
3. Характеристика документальных средств обучения
4. Приемы работы с актовыми документами на уроках истории.
5. Приемы работы с повествовательно-описательными документами на уроках истории.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Теоретический блок

1. Значительное место в самостоятельной работе учащихся и студентов отводится изучению исторических источников. Под источником подразумеваются:

- *в узком смысле слова* – «письменный памятник, документ на основе которого строится научное исследование;
- *в широком смысле слова* – то, что «дает, сообщает какие-либо сведения»;
- *в аспекте рассматриваемой темы* – «любая система, вырабатывающая сообщение или содержащая информацию, предназначенную для ее передачи, а также научный документ или издание».

Таким образом, в круг наших источниковых интересов входят и первоисточники (первичные источники), и учебники, монографии, статьи и т. п. (вторичные источники, т. е. главным образом сведения из первоисточников о них).

Степанищев А. Т. Методика преподавания и изучения истории. М., 2002. Ч. 2. С. 84–85.

2. ***Значение применения письменных документов в обучении истории.*** К историческим источникам относится все созданное человеком, в том числе результаты его взаимодействия с окружающей средой, а также предметы материальной культуры, обычаи, обряды, памятники письменности. В широком смысле слова памятники письменности в методике называют документами.

Однако большинство методистов все же считали, что не желательно строить все занятия в школе на изучении только документов. Исторические документы следует привлекать лишь как вспомогательное средство к основным источникам исторических знаний учащихся – рассказу учителя и учебнику. «Документ призван лишь углублять, конкретизировать и придавать приобретаемым учениками знаниям живую изобразительность, понимание своеобразия исторической эпохи и лишь очень элементарно знакомить с некоторыми методами исследований, применяемыми в исторической науке». Высказывалось также мнение, что документ нужен не для расширения школьного курса истории, а для его конкретизации, углубления и уточнения.

В чем же *значение применения исторических документов?* С их помощью реализуется принцип наглядности в обучении истории, когда ученики знакомятся с внешним видом документов. Документ делает рассказ учителя живым и ярким, а выводы более убедительными. Значимость документа также в том, что он содействует конкретизации исторического материала, созданию ярких образов и картин прошлого создает ощущение духа эпохи.

...Посредством документа у учащихся формируется интерес к истории. Привлечение новых фактов позволяет им почувствовать дух эпохи... Старый документ служит такой же яркой иллюстрацией древнего языка и формы мысли, каким выступает остаток старины для характеристики быта и потребностей отживших поколений.

При работе с документами у учеников активизируется процесс мышления и воображения, что способствует более плодотворному усвоению исторических знаний и развитию исторического сознания. У учеников вырабатываются умения самостоятельной работы: читать документы, анализировать и извлекать информацию, рассуждать, оценивать значение документов прошлого и

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

настоящего. На уроках ученики узнают о значимости документов для исторической науки, видят в них след деятельности когда-то живших людей.

Виды исторических документов и критерии их отбора для урока. *Классификация документов,* применяемых в обучении истории, значительно проще той, что принята в исторической науке. Она основана на характере документальных текстов, когда все они подразделяются на две основные группы – документы повествовательно-описательного и актового характера, имевшие в свое время практическое значение. Эти документы хорошо дополняют друг друга. Дополнительную группу составляют памятники художественного слова.

Актовые документы – это юридические, хозяйственные, политические, программные (грамоты, законы, указы, прошения, челобитные, росписи, договоры, статистические и следственные документы, программы, речи). *Повествовательно-описательные документы* – летописи, хроники, мемуары, письма, описания путешествий. К *памятникам художественного слова* истории древнего мира и средних веков относятся произведения устного народного творчества (мифы, басни, песни, крылатые выражения).

Ученые полагают, что документ для урока должен

- соответствовать целям и задачам обучения истории;
- отражать основные, наиболее типичные факты и события эпохи;
- быть органически связанным с программным материалом, содействовать актуализации исторических знаний, чтобы можно было бы предложить учащимся познавательные вопросы и задания;
- быть доступным ученикам по содержанию и объему; интересным; содержать бытовые и сюжетные подробности, позволяющие дифференцировать обучение, конкретизировать представления учащихся о тех или иных событиях, явлениях, процессах; оказывать на них определенное эмоциональное воздействие;
- обладать литературными и научными достоинствами, достаточной информативностью для развития познавательной самостоятельности и заинтересованности, совершенствования приемов умственного труда.

Методика изучения документов

На уроках истории документы могут использоваться как учителями, так и учениками.

Учитель пересказывает документ, если он сложен для учеников; приводит короткие цитаты без ссылки или со ссылкой на документ (чтобы усилить доказательность своего рассказа); цитирует и разбирает выдержки из документов для конкретизации своего рассказа, придания ему эмоциональности и убедительности. Чтобы оживить рассказ, он использует прямую речь, дает характеристику личности.

Чаще всего учитель привлекает на урок документы повествовательно-описательного характера. Так, в объяснение включается отрывок из хроники Жана де Венетта, в которой рассказывается о бедствиях Франции в период Столетней войны: «В этом году виноградники... не возделывались; поля... не вспахивались; быки и овцы не ходили по пастбищам; церкви и дома... представляли груды печальных, еще дымящихся развалин».

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Работа учеников с документом, постепенно усложняется с учетом их возраста и познавательных возможностей, а также уровня подготовленности. В V–VI классах используется наиболее простой материал повествовательного и описательного характера; объем его не превышает 10–15 строк; в VII–VIII – растет число анализируемых хозяйственных и юридических документов; в IX–XI – все шире привлекаются политические, программные документы.

Обучение работе с документом включает следующие этапы: 1) учитель дает образец разбора документа; 2) ученики анализируют документ под руководством учителя; 3) работают под руководством учителя и самостоятельно; 4) самостоятельно изучают документ в классе и дома. Учитель в классе знакомит учеников с документом, объясняет суть задания. Дома ученики готовят небольшие сообщения, описания на основе документа, текста и иллюстрации учебника, творческие сочинения. Конечно, для самостоятельной работы документ необходим каждому ученику.

Работа с документами также включает в себя: чтение, пересказ документа и составление по нему плана; объяснительное чтение с предварительной и заключительной беседой; самостоятельный разбор документа и ответы на вопросы к нему; сравнительное сопоставление двух дополняющих друг друга документов, характеризующих одно и то же событие; критическую оценку документа. При этом ученики определяют его логически завершенные части, главные идеи, учатся находить доказательства тому или иному положению. Учитель предлагает ученикам «прочитать, что сказано об этом в документе», «привести место из документа, где сказано об этом», «доказать на основе текста документа», «подтвердить свое мнение документом».

У старших школьников работа с документами усложняется. Им уже предстоят более сложные задания:

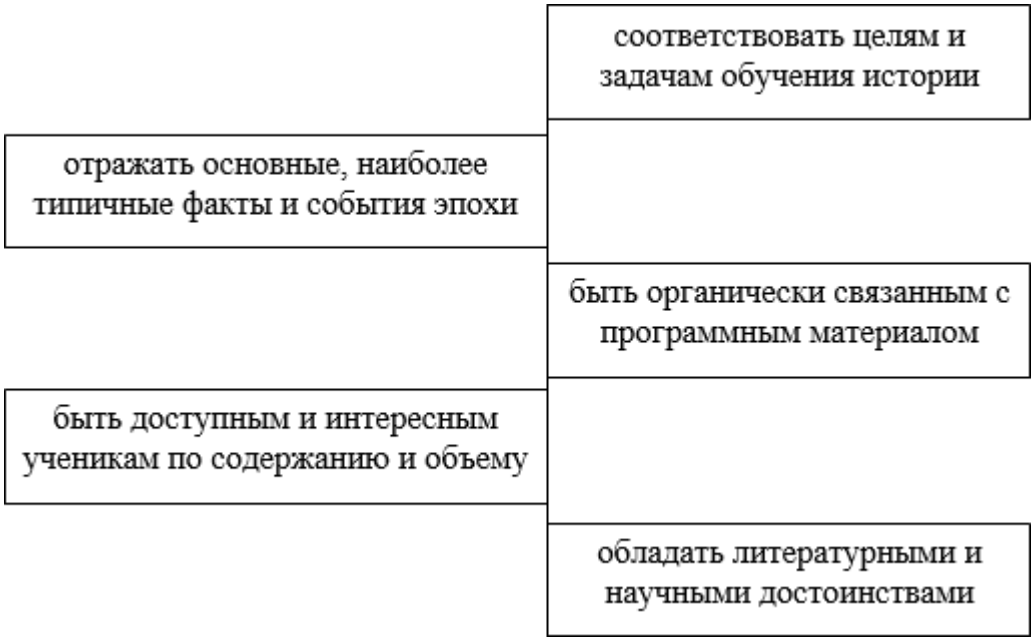
- выберите главное, второстепенное в содержании документа; мотивируйте свой выбор;
- определите причину изучаемого события, к какому времени может быть отнесено данное явление или процесс;
- продумайте, какие исторические условия подготовили появление такого-то события, явления, породили идеи, реформы, начинания;
- сравните условия; отберите по документальному источнику данные;
- дайте характеристику политическим и государственным деятелям; подготовьте по первоисточнику сообщение;
- поразмышляйте, как изученный документ (группа документов) помогает понять современные общественные явления.

Подготовка учителя к использованию первоисточников на уроке предусматривает предварительный их отбор и педагогическую обработку. Чем больше обработан документ, тем легче он воспринимается учениками и тем меньше трудностей представляет для самостоятельной работы. Педагогически обработать документ – это значит выбрать содержание, используемое на уроке. В случае необходимости учитель видоизменяет документ, не затрагивая его сущности и не допуская тенденциозных изъятий, стараясь сохранить особенности стиля автора. Затем надо объяснить новые для учеников термины и понятия и разработать задания по работе с документом.

Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе. М., 2004. С. 131–135.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

3. Требования к документу



Короткова М. В., Студеникин, М. Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях. М., 1999. С. 127.

4. К основным вторичным учебным источникам относятся:

- справочная литература;
- научные и научно – популярные публикации;
- художественная литература исторического жанра.

Они используются на уроках в качестве объекта непосредственного изучения, когда преследуются цели ознакомить учеников с версиями авторов, их оценками людей, событий; как средство углубления, расширения, уточнения основной изученной другими способами информации; как источники для организации самостоятельной творческой, исследовательской деятельности школьников.

В основной школе приоритетно используются адаптированные тексты детской литературы, в старших классах возможна работа с научными публикациями разных видов.

При отсутствии для работы учеников текстов, отвечающих дидактическим требованиям, учитель сам методически адаптирует исторические источники для их тиражирования и предъявления в виде раздаточного материала на уроке.

Недопустима организация работы с текстами с демонстрационного экрана. На него можно выводить оцифрованную информацию не более чем из 2–3 простых предложений (короткую цитату), в противном случае эффективность работы с источником резко снижается.

Требования и способы адаптации исторических текстов для использования в учебном процессе сводятся к следующему.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

13. Исторические тексты должны быть адекватны по объему. Практика показывает, что ученики V–VI классов способны на уроке осознанно воспринять и проработать самостоятельно (не выборочно) текст в объеме половины страницы учебника. В старших классах за урок они могут эффективно, внимательно проработать около двух страниц (следует учесть, что сложность самих текстов, их видов повышается).

14. Историческое содержание текста не должно включать избыточной информации (если не преследует цель развития умений выделять основную информацию). Оно должно отбираться в строгом соответствии с целями обучения. Лишнюю информацию следует изъять, соблюдая правила цитирования материалов, сокращения текстов.

15. Сокращение исторических текстов не должно приводить к искажению их смысла, а обеспечивать целостное восприятие того содержания, которое изучается школьников на основе работы с источником.

16. Если не преследуется цель развития умений работы со справочной литературой, смыслового восприятия материала, тексты следует снабдить справками о новых понятиях, именах собственных, географических названиях и т. д.

Методика обучения истории / под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. М., 2016. С. 99.

5. Результат работы учащихся с документальным материалом зависит от правильной ее организации на уроке. Исходя из целей урока, содержания учебного материала, подготовленности класса, избираются и определенные приемы изучения документов:

- документ включается в объяснение учителя в том случае, если он передает сущность событий, усиливает эмоциональность в изложении материала, повышает интерес учащихся к предмету.

Создавая образную картину Бородинской битвы (тема «Россия в начале XIX в. Отечественная война 1812 г. и ее историческое значение», урок «Бородинское сражение»), учитель может привести два обращения к войскам накануне сражения. Обращение Наполеона: «Воины! Вот сражение, которого вы столько желали. Победа зависит от вас. Она необходима для нас. Она доставит нам все нужное, удобные квартиры, скорое возвращение в отечество». И обращение М. И. Кутузова: «Вам придется защищать землю родную, послужить верой и правдой до последней капли крови». В объяснении, предшествующем изложению документа, учитель указывает источник, подчеркивая, что героизм русской армии, мужество и упорство солдат опирается на высокое понимание своего долга, что ярко показано в обращении М. И. Кутузова;

- исторический документ включается в объяснение учителя и для конкретизации изучаемых явлений и процессов. Так, на уроке «Экономическое развитие России в первой половине XIX в. Обострение классовой борьбы» важной частью является раскрытие вопроса о трех стадиях развития капитализма в промышленности. При этом необходимо обратить внимание учащихся, что в России этот процесс имел свои особенности: стадии развития капитализма в России не последовательно сменяли друг друга, а продолжали развиваться параллельно, абсолютно численно увеличиваясь. Документ о развитии текстильной промышленности во Владимирской губернии в 30-х гг. XIX в. дает конкретную картину этого явления. Он может быть зачитан в классе и использован для анализа по вопросам: о каких явлениях в русской промышленности свидетельствует документ? Какие факты говорят о развитии капитализма?

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

- документальный материал включается в объяснение учителя и при характеристике общественно-политических взглядов исторических деятелей. Школьникам присущ интерес к морально-политическому облику исторического деятеля, к внутреннему смыслу его поступков.

Методика преподавания истории в средней школе / С. А. Ежова [и др.]. М., 1986. С. 156–159.

6. Перейдем к **методике работы с документом.** Возможны два способа использования исторических документов в школьном обучении истории: 1) включение документального материала в изложение учителя на уроке и 2) организация работы учащихся над текстом документа, его разбор.

I. Использование исторических документов в изложении учителя. Исторический документ включается учителем в изложение чаще всего с целью конкретизации рассказа или описания, придания ему большей эмоциональности.

Документальный материал, призванный усилить конкретность и эмоциональность рассказа, органически вводится, как бы вкрапливается в ткань повествования или картинного описания в виде очень небольших отрывков, даже отдельных фраз, выражений, ярких образов, выпуклых характеристик.

В этом случае не обязательно каждый раз указывать источник, откуда учитель взял материал для своего рассказа. Иногда достаточно общего указания: «по словам летописца», «по свидетельству современника», «по материалам газет». А часто и такие ссылки излишни, так как нарушили бы цельность впечатления от рассказа.

Включение небольших документальных отрывков в изложение учителя целесообразно, если: а) отрывок невелик, легко воспринимается, б) прост и понятен учащимся без дополнительных комментариев учителя, в) усиливает эмоциональность или конкретность изложения, г) вызывает интерес учащихся, д) содержит высказывания исторического деятеля и таким образом помогает оживить изложение прямой речью, яркой характеристикой.

Большой интерес, особенно в VIII–X классах, вызывают мемуарный материал, свидетельства современников и участников изучаемых событий. Умелое использование такого материала приближает рассказ учителя в отношении живости и наглядности к повествованию очевидца.

Разумеется, краткие отрывки из документов учитель должен знать дословно или почти дословно и воспроизводить их по памяти близко к тексту. Чтение же документа, особенно если он велик по объему, обычно снижает внимание и интерес учащихся.

Наглядность и выразительность изложения, достигаемая привлечением документального материала, усиливается благодаря сочетанию документа с наглядным изображением, картиной или иллюстрацией в учебнике.

...Н. В. Сперанская, предлагая указанный прием, справедливо отмечала, что сочетание работы с картиной и документом помогает в данном случае так живо персонифицировать борющиеся точки зрения, так эмоционально насытить изложение событий, что учащиеся с большим вниманием и волнением выслушивают урок.

Включение документального материала в повествование учителя активизирует слушание, восприятие, мышление и переживания школьников. Элементы документа, включенного в рассказ, нередко производят большое впечатление на учащихся, хорошо ими запоминаются и потому выступают в качестве точек опоры и активизирующего фермента в заключительной беседе по содержанию урока.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Но исторический документ привлекается на уроке и с целью усилить доказательность, убедительность изложения учителя, подтвердить даваемые им характеристики, выводы. В этом случае необходима ссылка на цитируемый документ и краткая его характеристика. Краткий анализ приведенного документа придает изложению учителя аргументированный характер.

...В том случае, когда исторический документ используется для разбора его на уроке, необходимо подготовить учащихся к этой работе. Они должны знать: что представляет собой данный исторический документ, когда и кем он составлен, о чем мы можем узнать из этого документа, для выяснения каких вопросов мы к нему обращаемся. Иногда краткие сведения о документе школьники найдут в учебнике, по нередко такого рода справку дает учитель.

Если документ содержит ряд незнакомых терминов, лучше их заранее выписать на доске с краткими пояснениями (либо вывесить заранее подготовленную таблицу терминов) ...

II. Работа над текстом исторического документа может быть, организована различно:

1) разбор документа самим учителем;

2) разбор документа учащимися под непосредственным руководством учителя;

3) самостоятельная работа учащихся по документу на уроке по заданию учителя;

4) самостоятельная домашняя работа учащихся по документу по заданию учителя.

Рассмотрим эти методы.

1. Учитель сам читает и ведет разбор и комментирование исторического документа, а учащиеся следят за чтением по тексту и слушают объяснения учителя.

...Что касается V–VI классов, здесь элементарный разбор источника самим учителем служит показом приемов новой для учащихся работы с документальным материалом. Читая и разбирая небольшие отрывки исторических документов на первых уроках истории древнего мира, учитель постепенно вовлекает класс в разбор источника путем постановки вопросов и участия школьников в беседе.

2. Так происходит переход к самостоятельной работе учащихся по документу на уроке под непосредственным руководством учителя. Учитель медленно читает документ; учащиеся следят за чтением по своему тексту в учебнике. По содержанию документа (или по его частям) необходимо поставить вопросы для проверки степени понимания: о чем рассказано в документе (или в этом отрывке)? Что мы узнали? Как вы понимаете, это место, это выражение? и т. д. Лишь убедившись, что учащимся ясен общий смысл изложенного, можно приступить к повторному чтению и к разбору по частям ...

Почти во всех исторических документах, включенных в учебники, есть более сложные и менее сложные элементы. Более сложную часть текста учитель разъясняет сам или разбирает в ходе беседы с классом. А более легкие абзацы предложит учащимся прочитать и разобрать самостоятельно.:.

3. Самостоятельная работа учащихся по историческому документу на уроке по заданию учителя широко применяется в школьной практике. Однако этот метод оправдан лишь при наличии двух условий: во-первых, если документ по степени сложности доступен для самостоятельного разбора его учащимися и, во-вторых, если мы предварительно научили школьников выполнять аналогичную работу по источнику.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

4. Самостоятельная работа учащихся над документом дома по заданию учителя имеет место уже в V классе. Наиболее простые по содержанию и знакомые по характеру документы могут быть прочитаны учащимися дома.

По историческому документу нередко даются на дом различные задания творческого характера: подготовка небольших сообщений, докладов на уроке по документальному материалу; подготовка развернутого ответа (рассказа, описания) на основании текста учебника, иллюстрации или схематического плана в учебнике и документа; творческое сочинение на основании документального материала.

Вагин А. А. Методика преподавания истории в средней школе. М., 1968. С. 278–284.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Термины

- Актовые документы,
- аннотация,
- выборочное чтение,
- комментированное чтение,
- памятники художественного слова,
- печатные средства обучения истории,
- повествовательно-описательные документы,
- смысловой анализ,
- цитирование,
- сопоставительный анализ,
- структурный анализ,
- учебный текст.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Вопросы и задания

1. Каково значение печатных средств обучения истории?

2. Перечислите основания, по которым классифицируются печатные средства обучения истории.

3. В учебнике по методике обучения истории под редакцией В. В. Барабанова и Н. Н. Лазуковой средства обучения классифицируются по первичности представленной информации. Обоснуйте преимущества и недостатки такой классификации.

4. Охарактеризуйте различные виды печатных средств обучения истории.

5. Ознакомьтесь со школьным учебником по истории, хрестоматией и/или рабочей тетрадью (по согласованию с преподавателем). Определите виды исторических документов, представленных в учебной литературе. Какие виды документов НЕ представлены в данной литературе?

6. Определите познавательные, воспитательные и развивающие возможности документальных источников в обучении истории.

7. Каковы особенности использования документального материала на уроках истории?

8. Перечислите требования, предъявляемые к отбору документов для изучения на уроке истории.

9. Сторонники лабораторного метода полагали, что изучение документов должно предварять работу с учебником; методисты, придерживающиеся метода документации, предлагали использовать документы лишь после чтения учениками соответствующего текста учебника. Какой позиции придерживаетесь Вы? Ответ аргументируйте.

10. На уроках истории документы могут использоваться как учителем, так и учащимися. В каких случаях учитель будет использовать документ сам, а в каких он организует изучение документа учащимися?

а) необходимо усиление эмоционального восприятия изучаемого материала;

б) небольшой документ, который легко воспринимается на слух;

в) документ не сложен и не нуждается в дополнительных комментариях;

г) необходим образец анализа документа;

д) документ содержит яркие, меткие характеристики и высказывания;

е) документ усиливает убедительность и доказательность изучаемого материала;

ж) объемный по содержанию документ;

з) сложный по структуре документ;

и) документ, содержащий непонятные термины и обороты;

к) неадаптированный текст документа, не соответствующий возрасту учащихся.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

11. Определите вид документа и приемы работы с ним. Насколько эффективна, на ваш взгляд, работа с историческим документом, предлагаемая авторами учебника? Как по-другому можно организовать работу с данным документальным материалом? Ответ обоснуйте.

Документ 1 к теме «Варварские королевства Запада».

«Салическая правда».

Если кто лишит жизни римлянина, обязанного платить подати, присуждается к уплате 63 солидов.

Если кто лишит жизни римлянина – королевского сотрапезника и будет уличен, присуждается к уплате 300 солидов.

Если кто лишит жизни римлянина – земледельца и не королевского сотрапезника, присуждается к уплате 100 солидов.

Если кто лишит жизни графа (королевского наместника) присуждается к уплате 600 солидов.

Если кто украдет раба, коня, или упряжное животное, присуждается к уплате 30 солидов.

Если кто лишит жизни свободного франка и будет уличен, присуждается к уплате 200 солидов.

Задание к документу: Расставьте жителей Франкского королевства по степени их значимости с точки зрения авторов документа.

Сухов В. В., Морозов А. Ю., Абдулаев Э. Н. История средних веков. М., 2010. С. 23.

Документ 2 к теме «Столетие бедствий»

…На груди, на ногах, на руках или в области горла не только образовывались нарывы, называемые карбункулами, но и вздувались железы. Эти вздутия в начале были размером с миндальный орех, и их образование сопровождалось ощущением крайнего холода… Затем каждая опухоль достигала размеров грецкого ореха, а еще позднее – куриного или гусиного яйца. Болезнь эта длилась три дня.

Вследствие этого у сельчан, как и у горожан, наблюдалось ослабление нравов; они запустили свое хозяйство, запустили все свои дела и, каждый день ожидая смерти, не только не заботились о приумножении доходов, которые они могли получить и от скота, и от земли, о пожинании плодов своего собственного труда, но, напротив того, старались все, имеющееся у них, тем или иным способом уничтожить.

По причине тлетворного заражения дыхания все, кто разговаривал между собой, приблизившись к друг другу, заражали один другого.

…Возникла же она, быть может, под влиянием небесных тел, а быть может, ее наслал на нас за грехи правый гнев Божий, дабы мы их искупили, но только за несколько лет до этого она появилась на Востоке…и, разросшись до размеров умопомрачительных, добралась наконец и до Запада.

Осознав всю убийственную силу сего недуга, жители …едва почувствовав головную боль или легкий озноб, бросались к священнику исповедовать свои грехи, а затем составляли завещание.

Задание к документу: Подберите тексты отрывков из сочинений средневековых авторов, объясняющие:

1) причины возникновения болезни;

2) механизмы ее распространения;

3) признаки заболевания;

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

4) приемы борьбы с болезнью;

5) последствия чумы.

Сухов В. В., Морозов А. Ю., Абдулаев Э. Н. История средних веков. М., 2010. С. 136–137.

12. Сравните приемы работы с документами, предлагаемые авторами учебников по истории средних веков Е. В. Агибаловой, Г. М. Донского и В. В. Сухова, А. Ю. Морозова, Э. Н. Абдулаева.

13. Работа с документами предполагает не только извлечение исторических знаний школьников, но и развитие их умений. Какие умения формируются у учащихся при работе с историческими документами?

14. Какие монологические приемы используются для изучения актовых документов, а какие для изучения повествовательно-описательных документов? Ответ обоснуйте.

15. Создайте 4 группы для работы с учебником по истории средних веков (В. В. Сухова, А. Ю. Морозова, Э. Н. Абдулаева под ред. И. Н. Данилевского, О. В. Волобуева, издательства «Мнемозина»). Ознакомьтесь с содержанием одной из глав учебника (по указанию преподавателя) и определите виды представленных в главе документов. Перечислите приемы работы с документальным материалом, предложенные авторами, и систематизируйте их. Назовите средства обучения, которые используются авторами при работе с данным документом. Ответ оформите в таблице.

Приемы работы с историческим документом

Тема параграфа	Название / вид документа	Методический(е) прием(ы)	Вид средства обучения

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Контрольный блок

Подготовьтесь к терминологическому диктанту по теме.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Методическая папка

Подберите фрагмент(-ы) документа(-ов) к уроку истории. Тему согласуйте с преподавателем. Определите его вид. Подготовьте вопросы и задания (не менее трех) для учащихся по изучению документального материала на уроке.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Литература

1. Вагин, А. А. Методика преподавания истории в средней школе / А. А. Вагин. – Москва : Просвещение, 1968. – С. 276–286.

2. Короткова, М. В., Студеникин, М. Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях : практическое пособие для учителей / М. В. Короткова, М. Т. Студеникин. – Москва : ВЛАДОС, 1999. – С. 124–128.

3. Методика обучения истории : учебник для студентов учреждений высшего образования / В. В. Барабанов, Н. Н. Лазукова, Э. В. Ванина [и др.] ; под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. – Москва : Академия, 2016. – С. 95–99, 139–142.

4. Методика преподавания истории в средней школе : учебное пособие для студентов педагогических институтов / С. А. Ежова, И. М. Лебедева, А. В. Дружкова [и др.] – Москва, 1986. – С. 156–162.

5. Студеникин, М. Т. Методика преподавания истории в школе : учебник для студентов вузов / М. Т. Студеникин. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – С. 133–142.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Практическое занятие 17. Художественная литература и приемы работы с ней на уроках истории

План

Теоретический блок

Термины

Вопросы и задания

Контрольный блок

Методическая папка

Литература

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

План

1. Литературные источники.
2. Историческая беллетристика.
3. Приемы работы с художественной литературой на уроках истории.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Теоретический блок

1. Одним из средств ознакомления школьников с историческим прошлым является художественная литература. Произведения художественной литературы привлекаются учителем истории как материал для внеклассного чтения и для работы на уроке. Использование образов художественной литературы усиливает внутреннюю наглядность изложения учителем исторического материала, служит его конкретизации, помогает формированию у учащихся живых представлений о прошлом.

В какой мере, однако, можно говорить об образах художественной литературы как об источнике, обогащающем исторические знания учащихся?

Живое созерцание представляет собой исходную ступень познания. Дальнейший шаг к познанию сущности явлений состоит в анализе и обобщении фактов окружающей нас действительности.

Если результатом н а у ч н о г о анализа и обобщения являются понятия, к а т е г о р и и, то в искусстве результаты обобщения воплощаются в художественные образы. Типичные черты общественно-исторических явлений, тенденции и закономерности общественной жизни искусство раскрывает нам не в виде точных понятий и общих формулировок, а на языке конкретных художественных образов …

Художественная литература используется …во-первых, как материал для научного анализа явлений общественной жизни, для выводов и обобщений; во-вторых, для иллюстрации и конкретизации научных положений; в-третьих, в качестве средства для выражения научных понятий с наибольшей точностью, живостью, яркостью, убедительностью.

Какие же к а ч е с т в а делают художественный образ одним из ценных средств познания исторического прошлого, одним из прекрасных способов конкретизации исторического материала?

Прежде всего необходимо учесть, что п о д л и н н о художественный литературный образ, реалистически отражающий общественные явления определенной эпохи, есть т и п и ч н ы й образ, с наибольшей полнотой и заостренностью выражающий сущность данного исторического явления.

Художественный образ, отличаясь особой «наглядностью, меткостью живописного изображения» (Н. В. Гоголь), помогает показать историческое явление наиболее рельефно, красочно и наглядно.

«Живописность» художественного образа делает его прекрасным средством, с помощью которого достигается к а р т и н н о с т ь повествования и описания.

Меткостью и правдивостью художественного образа определяется его у б е д и т е л ь н о с т ь. Привлечение художественных образов повышает доказательную силу изложения. К доводам логического порядка (факты, рассуждения, доказательства) присоединяются сила и убедительность художественного образа.

Отличаясь особой эмоциональной насыщенностью, художественный образ не только повышает эмоциональное воздействие рассказа учителя, но и воспитывает у учащихся определенное о т н о ш е н и е к изучаемым историческим явлениям, возбуждая сочувствие, восхищение, негодование, ненависть …

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Типичные литературные образы, привлеченные учителем истории, усилят идейную направленность урока, помогут довести до сознания учащихся его идейно-образовательное и идейно-воспитательное содержание в доступной и конкретной форме. Учитель истории должен уметь пользоваться этим сильнейшим оружием идейного воспитания учащихся.

Вагин А. А., Сперанская Н. В. Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах. М., 1958. С. 175–176.

2. *Классификация художественных произведений.*

...Художественная литература, привлекаемая на урок, помогает конкретизации исторического материала и формированию у учеников ярких образов прошлого, являющихся составной частью их исторических представлений. Художественная книга позволяет поддержать внимание учеников, способствует развитию интереса к предмету. Фрагменты произведений учитель привлекает, чтобы ввести учащихся в историческую обстановку или воссоздать колорит эпохи, дать картинное или портретное описание.

Условно художественную литературу подразделяют на две большие группы. Это литературные источники изучаемой эпохи и историческая беллетристика. К *источникам* исторических знаний относятся произведения, авторы которых являются непосредственными свидетелями или участниками описываемых событий. Они создают своеобразные документы эпохи, которые служат для познания прошлого.

К исторической *беллетристике* принадлежат художественные произведения об изучаемой эпохе, созданные писателями более позднего времени. Книги исторической беллетристики, «реконструирующие» историческую действительность, написаны на основе научного исследования прошлого, изучения исторических источников, научных исследований и монографий. Обогатив себя историческими знаниями, автор воссоздает историческое прошлое в форме художественного произведения.

Методика работы с художественным произведением.

...Различны *приемы использования книги на уроках учителем.* Из художественной литературы учитель делает выписки или карандашные пометки на полях собственного собрания книг. Так, для учеников V–VI классов подбираются фрагменты сюжетного и картинного описания, характеристики исторических личностей, отрывки для персонификации и драматизации событий во время рассказа на уроке. Выборка из книг и включение в рассказ учителя отдельных образов, картин, характеристик бывает и в случае, если произведение в полном объеме по форме и содержанию недоступно ученикам.

Долго рассказываемый или читаемый фрагмент художественного произведения отвлекает учеников от основной идеи урока. Большие фрагменты надо делать лаконичными, сокращать до минимума. Выдержки из произведений должны быть краткими, меткими, «бьющими в цель».

Продумывается также использование книг, известных ученикам по урокам литературы или внеклассному чтению. Так, давая описание военного совета в Филях, учитель привлекает отрывок из книги Л. Н. Толстого «Война и мир». Рассказывая о Петре I, следует напоминать ученикам об основных событиях, связанных с ним, по книге А. Н. Толстого «Петр Первый». При изучении темы «Древняя Индия» ученики сами могут рассказать о природе Индии, вспомнив повесть Р. Киплинга «Маугли» ...

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

В работе учителя на уроке художественная книга чаще всего применяется для цитирования или пересказа отдельных отрывков (литературной иллюстрации). Прежде чем остановиться на сюжете книги, учитель дает разъяснение об авторе, и если требуется, то кратко рассказывает о содержании книги. Затем он предлагает ученикам вопросы и задания, а после чтения отрывка проводит по ним беседу. Материал художественного произведения в дальнейшем входит в повторение и проверку знаний учащихся ...

К памятникам художественного слова можно отнести произведения устного народного творчества: былины, песни, сказки, пословицы, поговорки.

Строки из былины о Садко оживляют представление учеников о богатстве Великого Новгорода, о его обширном торге и обилии «товаров новгородских, московских, заморских со всего да со бела свету». Отрывок из песни о Щелкане Дудентьевиче рисует разорение Руси монголо-татарами. Здесь говорится и о жадности татарских баскаков, собирающих дань, и об угоне в неволю русских людей ...

Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе. М., 2004. С. 142–145.

3. В отборе художественной литературы для уроков истории учитель руководствуется двумя основными моментами. Прежде всего, познавательно-воспитательной ценностью материала, состоящей в правдивом изложении и освещении исторических явлений в соответствии с исторической действительностью и законами ее развития.

Вторым определяющим моментом в отборе материала является его высокая художественная ценность.

Учитель отберет для использования на уроках истории отрывки, содержащие:

5) живое изображение исторических событий, изучение которых предусмотрено школьной программой и учебником;

6) образы исторических деятелей, представителей народных масс и изображение самих масс;

7) картинное описание той конкретной обстановки, в которой развертывались события прошлого.

Наибольшую сложность для учителя истории представляет воссоздание особенностей психического склада людей определенной эпохи, их мыслей, чувств, стремлений. Художественная литература чрезвычайно облегчает решение этой задачи на уроках истории. Этот материал представлен в художественных произведениях в форме высказываний литературных персонажей, выражающих типичные стремления, идеи своего класса и своего времени. Их высказывания могут быть включены в изложение учителя. Введение прямой речи поможет конкретнее раскрыть позиции борющихся классов.

...В каких случаях применение этого метода следует признать, необходимым или хотя бы целесообразным?

Прежде всего, представляется бесспорным, что целиком или почти целиком таким способом следует проводить уроки, основным содержанием которых является изучение произведений художественной литературы или устного народного творчества как памятников эпохи и источников наших знаний о ней. Сюда относится часть урока о культуре древних индийцев («Литература древней Индии»), уроки «Мифы древней Греции», «Поэмы Гомера «Илиада» и «Одиссея», «Техника и искусство в древнем Риме» (часть урока: «Литература»), некоторые уроки в VI и VII классах.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

В ряде случаев целесообразно в основу урока положить произведение художественной литературы как источник для изучения и характеристики общественных отношений и быта.

Во всех остальных случаях при изучении разнообразной исторической тематики проведение урока на материале художественной литературы следует рассматривать как один из возможных вариантов урока, который оправдан лишь при условии, если:

а) основной целью урока является нравственно-эмоциональное воздействие на учащихся, создание ярких, эмоционально окрашенных образов и закрепление их в сознании учащихся;

б) в распоряжении учителя имеется доброкачественный в познавательном отношении и доступный для учащихся материал литературно-художественных произведений.

С этих точек зрения представляется ценным опыт проведения уроков целиком или почти целиком на материале художественной литературы ...

Отметим трудности подготовки таких уроков: учитель должен тщательно отбирать из большого произведения материал для своего рассказа и отрывки для чтения на уроке, адаптировать, сжать их текст, скомпоновать отобранный материал, руководствуясь планом урока и учитывая время на уроке.

Указанный метод проведения урока, полностью оправдываемый в средних классах, едва ли может быть признан целесообразным в работе со старшими учащимися ...

Помимо построения урока целиком или почти целиком на материалах художественной литературы, в распоряжении учителя имеются другие разнообразные приемы и методы се использования на уроке.

Прежде всего, следует иметь в виду, что обращение к художественной литературе полезно в первую очередь самому учителю. Обогащенный ее образами, он сможет ярче и конкретнее изложить программный материал, вызвать в сознании слушателей картины прошлого, помочь созданию у учащихся полнокровных исторических представлений. Речь учителя приобретет большую убедительность, станет более эмоциональной. Органическое включение образов художественной литературы в изложение учителя – один из важнейших методов ее использования в преподавании истории.

Учитель использует художественную литературу как источник, откуда он заимствует краски, сравнения и меткие слова для своего изложения. В этих случаях материал художественного произведения органически включается учителем в рассказ, описание, характеристику и воспринимается учащимися не как литературная цитата, а как неотделимый элемент красочного изложения учителя.

В практике преподавания как один из приемов использования художественной литературы и фольклора имеет место краткий пересказ художественных памятников, по тем или иным причинам недоступных учащимся в подлиннике ...

Художественный образ может войти в изложение учителя и в виде краткой цитаты. Так могут быть использованы высказывания литературных персонажей, характеристики. Особенно хороши краткие стихотворные цитаты, две-три строки. Они сжаты, выразительны, производят сильное впечатление, легко запоминаются ...

Краткая ссылка на литературный образ имеет место в тех случаях, когда литературный источник хорошо знаком учащимся ...

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Наконец, отрывки из литературных памятников, привлекаемые в качестве источников знаний об изучаемой эпохе, подвергаются разбору. Разбор литературных памятников проводится либо методом комментированного чтения, когда разбор ведет сам учитель, изредка привлекая класс путем постановки вопросов, либо методом развернутой беседы. Эта работа напоминает разбор исторического документа. Учитель прочитывает вслух источник, а затем ведет его анализ по частям, еще раз читает небольшие абзацы (или даже отдельные фразы), нуждающиеся в объяснении и анализе, и ставит вопросы ...

Широко привлекая художественную литературу на уроках: истории, было бы, однако, ошибкой перегружать изложение литературными образами, ссылками, цитатами. Использование художественной литературы на уроке истории не самоцель: художественный образ вводится не для украшения урока и развлечения учащихся, а лишь в той мере, в какой он помогает познанию исторического прошлого, т. е. для решения образовательных и воспитательных задач урока.

Вагин А. А. Методика преподавания истории в средней школе. М., 1968. С. 290–296.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Термины

- Аннотация,
- выборочное чтение,
- историческая беллетристика,
- комментированное чтение,
- художественная литература,
- смысловой анализ,
- сопоставительный анализ,
- структурный анализ,
- цитирование.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Вопросы и задания

1. Каково познавательное и воспитательное значение художественной литературы, используемой на уроках истории?

2. Ознакомьтесь с отрывками из произведений художественной литературы (См. в списке литературы № 5, 8). Определите вид литературного произведения (по указанию преподавателя).

3. Назовите произведения художественной литературы, в том числе не менее трех произведений современных авторов, которые можно использовать на уроках истории. Ответ оформите в таблице.

Использование художественной литературы на уроках истории

Тема урока, класс	Автор и название произведения	Отрывок*	Обоснование включения отрывка в содержание урока**

* Если отрывок короткий, приводится полностью. Если объем текста большой, то приводится его начало и окончание

** Раскрыть образовательную, воспитательную, развивающую функции отрывка

4. Сравните образовательный, воспитательный и развивающий потенциал использования на уроках истории документального материала и художественной литературы. Ответ можно представить в текстовой форме или в виде таблицы.

Образовательный, воспитательный и развивающий потенциал документов и художественной литературы

Линии сравнения	Документы	Художественная литература
Образовательный потенциал	(общее)	
	(особенности)	(особенности)
Развивающий потенциал	(общее)	
	(особенности)	(особенности)
Воспитательный потенциал	(общее)	
	(особенности)	(особенности)

5. Каковы особенности использования художественной литературы на уроках истории?

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

6. Прочтите отрывок из поэмы К. Симонова «Ледовое побоище». С какой целью и каким образом можно использовать этот отрывок на уроке истории?

В субботу, пятого апреля,
Сырой рассветною порой
Передовые рассмотрели
Идущих немцев темный строй.

На шапках перья птиц веселых,
На шлемах конские хвосты.
Над ними на древках тяжелых
Качались черные кресты.

Оруженосцы сзади гордо
Везли фамильные щиты,
На них гербов медвежьи морды,
Оружье, башни и цветы.

Все было дьявольски красиво,
Как будто эти господа,
Уже сломивши нашу силу,
Гулять отправились сюда.

Ну что ж, сведем полки с полками,
Довольно с нас посольств, измен,
Ошую нас Вороний Камень
И одесную нас Узмень.

Углом вперед, от всех особо,
Одеты в шубы, в армяки,
Стояли темные от злобы
Псковские пешие полки.

Их немцы доняли железом,
Угнали их детей и жен,
Их двор пограблен, скот порезан,
Посев потоптан, дом сожжен.

Их князь поставил в середину,
Чтоб первый приняли напор, –
Надежен в черную годину
Мужицкий кованый топор!

Князь перед русскими полками
Коня с разлета развернул,
Закованными в сталь руками
Под облака сердито ткнул.

И там, где копья пригибались,
Они в отчаянной резне
Сквозь строй немецкий прорубались
Плечом к плечу, спиной к спине.

Уже смешались люди, кони,
Мечи, секиры, топоры,
А князь по-прежнему спокойно
Следит за битвою с горы.

Лицо замерзло, как нарочно,
Он шлем к уздечке пристегнул
И шапку с волчьей оторочкой
На лоб и уши натянул.

Его дружинники скучали,
Топтались кони, тлел костер.
Бояре старые ворчали:
«Иль меч у князя не остер?

Не так дрались отцы и деды
За свой удел, за город свой,
Бросались в бой, ища победы,
Рискуя княжьей головой!»

Князь молча слушал разговоры,
Насупясь, на коне сидел;
Сегодня он спасал не город,
Не вотчину, не свой удел.

Сегодня силой всенародной
Он путь ливонцам закрывал,
И тот, кто рисковал сегодня, -
Тот всею Русью рисковал.

Пускай бояре брешут дружно -
Он видел все, он твердо знал,
Когда полкам засадным нужно
Подать условленный сигнал.

И, только выждав, чтоб ливонцы,
Смешав ряды, втянулись в бой,
Он, полыхнув мечом на солнце,
Повел дружину за собой.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

«Пусть с немцами нас бог рассудит
Без проволочек тут, на льду,
При нас мечи, и, будь что будет,
Поможем божьему суду!»

Князь поскакал к прибрежным скалам,
На них вскарабкавшись с трудом,
Высокий выступ отыскал он,
Откуда видно все кругом.

И оглянулся. Где-то сзади,
Среди деревьев и камней,
Его полки стоят в засаде,
Держа на привязи коней.

А впереди, по звонким льдинам
Гремя тяжелой чешуей,
Ливонцы едут грозным клином –
Свиной железной головой.

Был первый натиск немцев страшен.
В пехоту русскую углом,
Двумя рядами конных башен
Они врубились напролом.

Как в бурю гневные барашки,
Среди немецких шишаков
Мелькали белые рубашки,
Бараньи шапки мужиков.

В рубахах стираных нательных,
Тулупы на землю швырнув,
Они бросались в бой смертельный,
Широко ворот распахнув.

Так легче бить врага с размаху,
А коли надо умирать,
Так лучше чистую рубаху
Своею кровью замарать.

Они с открытыми глазами
На немцев голой грудью шли,
До кости пальцы разрезая,
Склоняли копья до земли.

Подняв мечи из русской стали,
Нагнув копейные древки,
Из леса с криком вылетали
Новогородские полки.

По льду летели с лязгом, с громом,
К мохнатым гривам наклоняясь;
И первым на коне огромном
В немецкий строй врубился князь.

И, отступая перед князем,
Бросая копья и щиты,
С коней валились немцы наземь,
Воздев железные персты.

Гнедые кони горячились,
Из-под копыт вздымался прах,
Тела по снегу волочились,
Завязнув в узких стременах.

Стоял суровый беспорядок
Железа, крови и воды.
На месте рыцарских отрядов
Легли кровавые следы.

Одни лежали, захлебнувшись
В кровавой ледяной воде,
Другие мчались прочь, пригнувшись,
Трусливо шпоря лошадей.

Под ними лошади тонули,
Под ними дыбом лед вставал,
Их стремена на дно тянули,
Им панцирь выплыть не давал.

Брело под взглядами косыми
Немало пойманных господ,
Впервые пятками босыми
Прилежно шлепая об лед.

И князь, едва остыв от свалки,
Из-под руки уже следил,
Как беглецов остаток жалкий
К ливонским землям уходил.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

7. В XIX – начале XX в. эпиграмма была одной из форм выражения отношения прогрессивной дворянской интеллигенции к существующим общественным порядкам. Продумайте варианты работы с предложенными эпиграммами.

«В России две напасти:
Внизу – власть тьмы,
Вверху тьма власти»
В. А. Гиляровский

Какой период российской истории характеризует автор?

«Наш царь – Мукден.
Наш царь – Цусима.
Наш царь - кровавое пятно.
Зловонье пороха и дыма,
В котором разуму темно...»
К. Д. Бальмонт

8. Художественная литература имеет большое образовательное и воспитательное значение. Однако на уроках истории используется редко. Как Вы думаете, почему?

9. Установите соответствие между группой печатных средств и текстом:

1) документ,

2) первоисточник,

3) историческая беллетристика,

4) актовый документ,

5) художественная литература,

6) памятник художественного слова,

7) повествовательно-описательный документ,

8) литературный источник,

9) вторичный источник.

А) «Прежде всего, Бога ради и души своей, страх имейте Божий в сердце своем и милостыню подавайте нескудную, это ведь начало всякого добра… Всего же более убогих не забывайте… не давайте сильным губить человека. Ни правого, ни виновного не убивайте… не губите никакой христианской души.

Что умеете хорошего, то не забывайте, а чего не умеете, тому учитесь – как отец мой, дома сидя, знал пять языков, оттого и честь от других стран. Леность ведь всему мать: что кто умеет, то забудет, а чего не умеет, тому не научится. Добро же творя, не ленитесь ни на что хорошее… пусть не застанет вас солнце в постели.

Эту грамотку прочитав, подвигнитесь на всякие дела добрые, славя Бога и святых его».

Б) «И случилось так, что 15 августа, ранним утром, когда собирается торг, некий диакон-тверянин, – прозвище ему Дудко, – повел кобылицу, молодую и очень тучную, напоить водой в Волге. Татары же, увидев ее, отняли. Диакон же очень огорчился и стал вопить: «Люди тверские, не выдавайте!».

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

И началась между ними драка. Татары же, надеясь на свою власть, пустили в ход мечи, и тотчас сбежались люди, и началось возмущение. И ударили во все колокола, стали вечем, и восстал город, и сразу же собрался весь народ. И возник мятеж, и кликнули тверичи и стали избивать татар, где кого поймают, пока не убили самого Шевкала. Убивали же всех подряд, не оставили и вестника, кроме пастухов, пасших на поле стада коней. Те взяли лучших жеребцов и быстро бежали в Москву, а оттуда в Орду, и там возвестили о кончине Шевкала».

В) «7208 г. декабря в 20 день великий государь царь и великий князь Петр Алексеевич, всея Великия и Малыя и Белыя России указал сказать: Известно ему великому государю стало, не только что во многих европейских христианских странах, но и в народах словенских, которые с восточною православною нашею церковью во всем согласны, как: волохи, молдавы, сербы, долматы, болгары, и самые его великого государя подданные черкасы и все греки, от которых вера наша православная принята, все те народы согласно лета свои счисляют от Рождества Христова в восьмой день спустя, то есть, генваря с 1 числа, а не от создания мира, за многую рознь и считание в тех летах, и ныне от Рождества Христова доходит 1699 г., а будущего генваря с 1 числа настает новый 1700 г., купно и новый столетний век; и для того доброго и полезного дела указал впредь лета счислять в приказах, и во всяких делах и крепостях писать с нынешнего генваря с 1 числа от Рождества Христова 1700 г.».

Г) «В лето шесть тысяч восемьсот восемьдесят пятое на реке Пьяне без славы погибло русское войско. Поначалу ничто не предвещало беды. Воины шагали бойко, с песнями, оружие и доспехи сложили в телеги, чтобы не обременяться в пути. И немалая ведь была рать: нижегородцы, владимирцы, юрьевцы, ярославцы, муромцы. И воевода над полками был молодой да пригожий – княжич Иван, сын нижегородского князя. На привалах княжич собирал в шатре бояр и полковых воевод, щедро угощал хмельными медами. Воины, глядя на воевод, тоже хмельным не брезгали. Сытно, хмельно, благодатно все было – не зима, чай, и не осень тоскливая, только-только макушка лета минула, месяц июль. Не поход, а вроде как гулянье, забава. А тут еще слухи успокоительные, будто ордынский царевич Арапша, навстречу которому шло войско, в другую сторону повернул, к Дону или к Донцу».

Д) «В прошлом, в 1641 г. обратились с просьбой к государю царю и великому князю всея Руси дворяне и дети боярские из разных городов всей землей. Убегают от них старинные их крестьяне в разные города в большие поместья и в вотчины в патриаршие, и в митрополичьи, и в архиепископские, и в разных монастырей, и в государевы дворцовые села, и в черные волости, и поселяются у бояр, и у окольничих, и у других столичных чинов людей на льготных условиях. И те помещики и вотчинники и монастыри тем их беглым крестьянам на пустых местах (новые) слободы строят, а их поместья и вотчины от того пустеют. И те их беглые крестьяне, прожив за теми людьми урочные годы и надеясь на этих „сильных“ людей, приходя них (в прежние места), и оставшихся крестьян подговаривают уходить и даже дома их поджигают и разоряют; да (новые владельцы) с тех их беглых крестьян берут записи о ссудах и займах, чтобы надежнее их закрепить за собой. …А если они и узнают, у кого живут их беглые крестьяне, то и тогда они не могут добиться их выдачи в урочные годы по суду, потому что суда добиться не могут; а если кто начнет судиться, то пока дело дойдет до решения, проходит многое время, ведь бояре и окольничие редко сами сидят и занимаются делами в приказах… А (тогда) урочные года проходят, то им по делу о выдаче тех крестьянах отказывают уже и без всякого суда. Да им же (дворянам и детям боярским) указано на патриарших и на епископских управителей, и на монастыри в обидах подавать иски в суд на три сроки: на Троицын да на Семенов день, да на рождество Христово, а им в те сроки в Москву приезжать невозможно, потому что они в то время находятся на службе. А на местах, в городах на патриарших и на епископских слуг подавать иски не разрешают, а те у них крестьян вывозят и землей их завладевают насильно и крестьянам их всякие обиды делают, а от суда уходят, потому что иски надо подавать только в указанные сроки».

Е) «Раньше люди не знали лекарств, не умели лечить болезни, беззащитны были против них люди, но Прометей открыл им силу лекарств, и ими смирили они болезни, Он научил их всему тому, что облегчает горести жизни и делает ее счастливее и радостнее.

Этим и прогневал он Зевса, за это и покарал его громовержец. Но не вечно будет страдать Прометей. Он знает, что злой рок постигнет и могучего громовержца. Не избегнет он своей судьбы! Прометей знает, что царство Зевса не вечно: будет он свергнут с высокого царственного Олимпа.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Зевс решил жестоко наказать Прометея. Он позвал к себе двух могучих богов - Власть и Силу. „Схватите Прометея, – приказал он им, – отведите его на Кавказ, и пригвоздите там к скале на вечные времена. Пусть узнает, как восставать против меня!“».

Ж) «Итак, дорогой батюшка, все, что я предвидела, все, чего я опасалась, все-таки случилось, несмотря на все красивые фразы, которые нам говорили. Мы – в Петровском и в условиях в тысячу раз худших, нежели в Чите. Во-первых, тюрьма выстроена на болоте, во-вторых – здание не успело просохнуть, в-третьих, хотя печь и топят два раза в день, но она не дает тепла, и это в сентябре, в-четвертых – здесь темно: искусственный свет необходим днем и ночью: за отсутствием окон нельзя проветривать комнаты.

Нам, слава богу, разрешено быть там вместе с нашими мужьями, но как я вам уже сообщила, без детей, так что я целый день бегаю из острога домой и из дому в острог, будучи на седьмом месяце беременности. У меня душа болит за ребенка, который остается дома один, с другой стороны, я страдаю за Никиту и ни за что на свете не соглашусь видеть его только три раза в неделю, хотя бы это даже улучшило наше положение, что вряд ли возможно».

З) «Высшим руководящим органом ЛКСМ РФ является Съезд. Очередные Съезды созываются не реже одного раза в 4 г. Решение о созыве Съезда принимает Пленум Центрального Комитета ЛКСМ РФ.

Внеочередной Съезд может быть созван по решению Пленума Центрального Комитета ЛКСМ РФ (далее по тексту также – ЦК ЛКСМ РФ), а также по требованию Центральной контрольно-ревизионной комиссии ЛКСМ РФ (далее по тексту также – ЦКРК ЛКСМ РФ) или не менее 1/3 региональных отделений ЛКСМ РФ.

Решение о выдвижении требования о созыве внеочередного Съезда ЛКСМ РФ принимается пленумом комитета регионального отделения.

В случае несозыва Пленумом ЦК внеочередного Съезда в двухмесячный срок со дня поступления требования о созыве к его инициаторам переходят права Пленума ЦК по созыву Съезда.

Делегаты на Съезд избираются на конференциях (общих собраниях) региональных отделений ЛКСМ РФ. Нормы представительства и порядок избрания на Съезд определяются Пленумами ЦК ЛКСМ РФ.

Решения Съезда правомочны, если в его работе принимают участие более половины от числа избранных на него делегатов».

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Контрольный блок

1. Подготовьтесь к терминологическому диктанту по теме.
2. Завершите составление схемы «Средства обучения истории».

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Методическая папка

Вложите в Методическую папку схему «Средства обучения истории».

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Литература

1. Вагин, А. А. Методика преподавания истории в средней школе / А. А. Вагин. – Москва : Просвещение, 1968. – С. 287–296.

2. Вагин, А. А., Сперанская, Н. В. Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах / А. А. Вагин, Н. В. Сперанская. – Москва : Учпедгиз, 1958. – С. 174–200.

3. Короткова, М. В., Студеникин, М. Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях : практическое пособие для учителей / М. В. Короткова, М. Т. Студеникин. – Москва : ВЛАДОС, 1999. – С. 128–131.

4. Методика обучения истории : учебник для студентов учреждений высшего образования / В. В. Барабанов, Н. Н. Лазукова, Э. В. Ванина [и др.] ; под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. – Москва : Академия, 2016. – С. 139–142.

5. Новейшая история в художественно-исторических образах. 1945–1972 : пособие для учителей / сост. Н. В. Попов. – Москва : Просвещение, 1973. – 295 с.

6. Степанищев, А. Т. Методический справочник учителя истории / А. Т. Степанищев. – Москва : ВЛАДОС, 2000. – С. 84–91.

7. Студеникин, М. Т. Методика преподавания истории в школе : учебник для студентов вузов / М. Т. Студеникин. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – С. 133–147.

8. Шестаков, А. В. История СССР в художественно-исторических образах : с древнейших времен до конца XVIII века : хрестоматия для учителя / сост. А. В. Шестаков. – Москва : Просвещение, 1985. – 240 с.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Практическое занятие 18. Методы обучения истории по способам и характеру познавательной деятельности учащихся

План

Теоретический блок

Термины

Вопросы и задания

Контрольный блок

Методическая папка

Литература

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

План

1. Понятие об уровнях познавательной деятельности учащихся.
2. Объяснительно-иллюстративный и репродуктивный методы обучения истории.
3. Проблемные методы обучения истории.
4. Эвристическая беседа как основной метод проблемного обучения истории.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Теоретический блок

1.

Короткова М. В., Студеникин М. Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях. М., 1999. С. 55.

2. Учебная деятельность – это система действий (умственных и практических), осуществление которых обеспечивает усвоение знаний, овладение умениями и навыками, применение их к решению различных задач. Одна из основных функций учебной деятельности – познание окружающего мира, усвоение накопленных человечеством знаний, и в этом смысле учебная деятельность рассматривается как познавательная ...

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

В школе процесс познания протекает не стихийно, а специально организуется. Усвоение знаний (навыков, способов действий) выступает как особая задача. Перед учащимися раскрывается цель познания... Их знакомят с содержанием предстоящей работы, формами ее организации... В школе ... происходит не просто ознакомление с содержанием знаний, но и формирование научных методов познания, теоретических подходов к анализу и оценке явлений действительности, способов их приложения к различным областям человеческой деятельности. В этом смысле учебная деятельность, направленная на усвоение знаний, есть познавательная, а термины «учебная» и «познавательная деятельность» рассматриваются как синонимы.

Но учебная деятельность обеспечивает не только познание. Ведь в ходе усвоения знаний учащиеся учатся их преобразовывать, переосмысливать, применять к решению разнообразных задач. Они самостоятельно перестраивают полученные знания, добывают новые. Исходя из этого, можно сказать, что учебная деятельность есть деятельность преобразующая. Обе функции – познавательная и преобразующая – тесно взаимосвязаны.

При определенной организации обучения учебная деятельность осуществляется как собственно исследовательская (поисковая) деятельность.

Якиманская И. С. Развивающее обучение. М., 1979. С. 19–20.

3. *Познавательная деятельность.* Техника мышления, интеллектуальные мыслительные операции (анализ, синтез, индукция, дедукция, обобщение, аналогия, квалификация и др.), причинно-следственные связи, наблюдение, опыт, постановка проблемы, выдвижение гипотезы, построение модели и ее проверка, интуиция и озарение, открытие, научная революция, естественно-научные методы познания (теория, эксперимент), математические (логарифмирование, дифференцирование, итерация и др.), гуманитарные (литература, древние письмена, мифы, религия, научная фантастика и др.), методы чувственного познания.

Преобразующая деятельность. Отношения «человек – природа – общество», способы выявления противоречий, виды вопросов и методы их задавания, постановка задач по преобразованию реальности, методы решения этих задач, действия в ситуации неопределенности, способы самоопределения, техника выбора, способы поиска новых путей решения проблем, конструирование и моделирование, метод проектов, алгоритм изобретения.

Хуторской А. В. Педагогика. М., 2019. С. 189.

4. Приемы учебной работы ... это те способы, которыми она может быть выполнена и которые можно выразить в виде перечня действий с различным по характеру историческим материалом. Перечень действий, составляющих приемы, дает общее направление, порядок выполнения работы. Приемы учебной работы выражены в словесно-письменных или графических действиях. Использование приемов можно видеть и слышать. Допускаемые учащимися ошибки в использовании приемов можно исправлять, добиваясь их точного применения, усвоения и одновременно усвоения изучаемого с их помощью учебного материала.

Как уже отмечалось, приемы учебной работы детерминируют соответствующие умственные действия: анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, сравнение учебного материала, приемы исторического воображения, запоминания.

Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе. М., 2004. С. 89.

5. Логическая операция, раскрывающая содержание понятия, называется **определением.**

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Наиболее распространенным видом явных определений является определение через род и видовое отличие.

Операция включает два приема: 1) подведение определяемого понятия под более широкое по объему родовое понятие (род) и 2) указание видового отличия, т. е. признака, отличающего определяемый предмет от других, входящих в данный род. При указании видового отличия не всегда можно ограничиться одним признаком.

Мышление – это процесс познавательной деятельности человека. Он осуществляется при помощи различных мыслительных операций (например, понятие, суждение, умозаключение), среди которых важную роль играет обобщение и конкретизация.

Обобщение – это логический процесс перехода от единичного к общему. Обобщение позволяет выделить те свойства и характеристики, которые являются общими для определенной группы явлений и предметов.

Конкретизация (от лат. concretus – точный, вполне определенный, реально существующий) характеризуется мысленным выделением в предметах и явлениях частного. Обобщение предстает перед нами в выводах, определениях, правилах и законах науки, а конкретизация представлена конкретными фактами и иллюстрациями.

Сравнение – это логическая операция, направленная на выявление сходств и различий между объектами познания.

Операция включает следующие приемы: 1) выявление объектов сравнения; 2) определение общих черт и отличительных признаков по одному аспекту и/или нескольким аспектам; 3) определение и выбор оснований, линий сравнения, ранжирование критериев сравнения (типологизация оснований отбора); 4) классификация объектов сравнения.

Анализ и **синтез –** мыслительные приемы (операции), способы познания. Этимологический словарь свидетельствует, что понятие «анализ» восходит к греческому αναλυσις – разделение, расчленение; понятие «синтез» к греческому σύνβεσις, что означает соединение, составление, сочетание. В процессе анализа выделяют составные чисти объекта (предмета, явления, процесса, информации), рассматривая их изолированно. В процессе синтеза воссоздается целостный объект познания.

Сборник метапредметных заданий: история, обществознание, география: 10–11 кл. М., 2018. С. 6–13.

6. Обратимся к той деятельности, которую осуществляют учащиеся при начальном усвоении знаний.

Как известно, человечество в процессе практической деятельности и решения различного рода проблем накопило множество знаний. Если бы каждому поколению приходилось повторять весь пройденный путь добывания этих знаний, то человечество практически остановилось бы в своем развитии. Однако, как показали исследования физиологов и психологов, развитие человека как биологического вида привело к тому, что он может осознать знания, накопленные прежними поколениями, за короткий срок в результате передачи ему готовых знаний. Этот способ передачи знаний от одного поколения к другому является одним из наиболее эффективных и экономных. Он состоит в том, что учитель как представитель старшего поколения сообщает специально отобранные знания, организуя восприятие информации, показывает образцы деятельности, в которой эти знания применяются на практике. И если ученик воспринял и понял сообщенную ему информацию, т. е. сумел связать ее со своими прежними знаниями и представлениями, можно говорить об определенной

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

степени ее усвоения. При этом суть дела не изменяется, если эта информация передается не учителем, а по радио, телевидению, с киноэкрана, демонстрацией натурального объекта, организацией предметных действий и т. д. Все эти средства воплощают опыт прежних поколений и передают информацию о нем.

В результате деятельности обучающего перед учеником возникает цель внимательно слушать, смотреть, совершать практические действия с предметами, затем понять и запомнить полученную информацию. Выполнение этой деятельности требуемыми ею средствами (действовать, слушать, наблюдать, осмысливать услышанное, запоминать и т. д.) вызывает в ученике психические процессы, в ходе которых развиваются его воля, внимание, память, мыслительные операции, с помощью которых он осознает информацию.

Эта взаимосвязанная и взаимозависимая деятельность учителя и учащихся и составляет первый метод обучения. Он может быть назван *информационно-рецептивным* (или объяснительно-иллюстративно-рецептивным), поскольку достигает своей цели в результате предъявления готовой информации, объяснения и иллюстрирования словом, изображением, действием ...

Таким образом, информационно-рецептивный метод может потребовать разных средств (словесных, наглядных, практических) и форм проявления (говорения и слушания, показа и смотрения, предъявления учителем объекта и способа действий с ним и манипулирования объектом учащимися), но во всех случаях его дидактическая сущность – в предъявлении готовой информации учителем, с одной стороны, и в ее осознанном восприятии и запоминании учащимися, с другой, т. е. с помощью информационно-рецептивного метода знания могут быть усвоены только на уровне осознанного восприятия и запоминания ...

Второй – *репродуктивный,* или метод организации воспроизведения способов деятельности, призван передать молодому поколению в готовом виде основную часть фонда способов деятельности, накопленных человечеством. Без такого фонда нельзя сохранить культуру (воспроизводить ее ценности), тем более развить. При этом каждая часть фонда является опорой последующей. Поэтому так важно определить исходный фонд навыков и умений, виды и последовательность их формирования, а также условия обучения применению их в разных вариациях.

Дидактическая сущность репродуктивного метода в том, что учитель как выразитель коллективной общественной функции обучения конструирует (берет из учебника, задачника, другого пособия) систему задании на воспроизведение действий, уже известных и осознанных учащимися благодаря информационно-рецептивному методу, а ученики, выполняя эти задания, отрабатывают их воспроизведение.

Неоднократное воспроизведение способов деятельности позволяет не только применять, но и углублять лежащие в их основе знания, отчасти расширять и тем самым обеспечивать их прочное усвоение.

Этот метод осуществляется через систему упражнений. Он проявляется в задании устного воспроизведения знаний, в репродуктивной беседе, в практике чтения, письме, решении типовых (математических, физических, химических, исторических) задач, в воспроизведении языковых моделей, неоднократном чтении карт, рисовании схем, исполнении музыкальных произведений, в чертежных упражнениях и т. д.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Репродуктивный метод воплощается и в лабораторных опытах по подробной или сокращенной инструкции. В последней неуказанные действия или обстоятельства тоже заведомо известны ученикам, и они воспроизводят способ действий по образцу ...

Обобщая, можно заметить, что в ходе проблемного изложения ставятся проблемы, разъясняются гипотезы, строится мысленный эксперимент, делаются выводы из различных его вариантов, показывается необходимость их проверки реальным экспериментом, обнажаются шаг за шагом пути и логика движения к возможному решению проблемы. Во всех случаях перед учащимися раскрываются не только конечные результаты исследований, не только этапы развертывания последних, но и связи между этапами, пути движения от одного этапа к другому, характерные отклонения, возникшие препятствия в виде новых проблем. В результате вырисовывается следующая структура проблемного изложения:

8) постановка проблемы,

9) ход решения и его логика,

10) процесс решения, возможные и действительные затруднения и противоречия,

11) решение и доказательство его правильности,

12) раскрытие значения решения для дальнейшего развития мысли или сферы деятельности.

...Каждому элементу содержания образования соответствуют свои методы обучения, которые могут быть определены как система последовательных действий учителя, организующих и обусловливающих познавательную и практическую деятельность учащихся по усвоению всех элементов содержания образования для достижения целей обучения.

В систему общедидактических методов обучения, обеспечивающую усвоение, по крайней мере, первых трех элементов содержания входят следующие методы:

9. информационно-рецептивный;

10. репродуктивный;

11. проблемного изложения;

12. эвристический;

13. исследовательский.

Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981. С. 95–99, 112, 114.

7. На начальной стадии формирования знаний способу усвоения информации соответствует объяснительно-иллюстративный метод. Его сущность заключается в организации осознанного восприятия готовой информации учащимися разными средствами и приемами. Она состоит в привлечении наглядной изобразительности, в устном изложении информации и предъявлении документальных и художественных текстов. При этом учитель пользуется устным словом, письменным текстом. Кинокартиной, памятником материальной и духовной культуры или их воспроизведением в макетах и копиях и символической наглядностью. Потрогает ли ученик рубило. Увидит его изображение или услышит его описание – во всех случаях организована деятельность ученика по восприятию информации и первоначальному усвоению знаний. Приемы могут быть различны:

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

рисунки на доске, аппликации, чтение стихотворения, объяснение, описание, построение схемы и т. д. Во всех случаях педагогическая сущность метода организации осознанного восприятия одинакова, как и одинаков эффект, – ученик сделал предъявленную ему готовую информацию своим достоянием.

Но для формирования навыков и умений, т. е. обеспечения усвоения способов деятельности, нужно неоднократно воспроизводить эти действия. Вторым методом обучения является репродуктивный метод. Его смысл в конструировании заданий на воспроизведение, выборе необходимого количества упражнений в педагогически оправданной системе, а затем репродуцировании, т. е. воспроизведении действия учеником в соответствии с заданиями. Это может быть пересказ объяснения учителя, описание содержания картины после ее характеристики, составление простого и сложного плана, упражнение на знакомое сравнение, на рассказ об исторической личности по схеме, ответ на вопрос, не требующий поиска, размещение мест событий на немой карте, составление хронологической таблицы, упражнения на счет лет до и после н. э. и т. п. Здесь сознательно приводится столько примеров приемов, чтобы показать, как слово, наглядность, текст и, конечно, практическая деятельность служат в данном случае средством одного и того же метода – репродуктивного. И сколько бы новых приемов учитель или методист ни изобрел, но если они обуславливают повторение учеником известной ему деятельности, то все они должны быть отнесены к репродуктивному методу.

Однако можно знать, уметь, но не быть готовым к творческой деятельности, если не усвоен ее опыт. Усвоить его можно только в процессе решения проблем и проблемных задач. Виду содержания и способу его усвоения соответствует исследовательский метод. Сущность его в конструировании или выборе проблемы и проблемных задач и предъявлении их в определенной системе для самостоятельного их решения учеником…

При исследовательском методе ученик на доступном ему уровне попадает в положение, требующее не усвоения готового знания, а научного познания. И пусть ученик младших, или средних, или старших классов решает простенькую задачу, его деятельность сходна по характеру с деятельностью ученого. Ведь ученые тоже решают не всегда сложные задачи.

Формы этих доступных учебных исследований могут быть различны: маленькая текстовая задача, требующая минуту для своего решения, задание на систематизацию одной темы в течение урока (история плуга, развитие крепостного права и т. д.), более длительное исследование по истории завода, колхоза или школы.

Во всех этих случаях сущность метода одна – организованное усвоение опыта творческой деятельности и благодаря этому творческое применение и усвоение знаний.

Проблема и проблемные задачи могут конструироваться словесно, по кинофильму, картине, на основе документов, художественной литературы и объектов, показанных во время экскурсии. Это не вносит никаких принципиальных изменений в сущность метода – организованный учителем и доступный ученикам творческий поиск решения проблемной познавательной задачи ...

Исследовательский метод, впрочем, как и все другие методы, при своем применении наталкивается на трудность. Вызываемую одной из важных и всеобщих закономерностей усвоения. Состоит она в том, что каждый ученик усваивает любое для него содержание или действие поэлементно, поэтапно. Нельзя научить составлению плана, не научив предварительно озаглавить отрывок текста и определять в нем существенное, а до этого пересказывать содержание отрывка и т. д. Точно также нельзя научить исследовательской деятельности, т. е. целостному решению проблем, проведению по ним учебного исследования, не обучив элементам этой деятельности. В практике обучения довольно часто

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

встречается явление подобного рода. Когда преподаватель сообщает факты и просит сделать несложный вывод или в ходе рассказа просит только высказать предположение и предлагает подумать о следующем звене рассуждения – во всех этих случаях он учит думать поэлементно. Такие действия учителя относятся к частично-поисковому или эвристическому методу.

Сущность этого метода состоит в том, что учитель, поставив проблему, малодоступную для самостоятельного решения, делит ее на подпроблемы и серией взаимосвязанных вопросов или аналогичных облегченных задач включает учащихся в процесс выполнения отдельных шагов хода решения. Ученик не планирует всего решения, как при исследовательском методе, не выполняет всех этапов учебного исследования, а решая задачу под непосредственным руководством учителя, самостоятелен только на отдельных этапах этого исследования …

Эвристический метод реализуется в разных формах. Так, поставив или сформулировав задачу и встретив затруднения учащихся, учитель ставит вопрос в более легкой форме или дает аналогичную, но более легкую задачу. В другом случае он делит эту задачу на 2–3 подзадачи, решив которые учащиеся переходят к основной. В третьем случае учитель дает дополнительные данные к задаче, тем самым сокращая поле поиска.

Наиболее выразительной формой этого метода является эвристическая беседа …

Суть эвристической беседы в том, что для поиска учениками решения какой-либо проблемы учитель выстраивает серию взаимосвязанных и вытекающих один из другого вопросов. Все или большинство этих вопросов представляют небольшие подпроблемы, решение которых ведет к решению основной проблемы. Иногда нужны параллельные ряды вопросов, на каком-то этапе смыкающиеся друг с другом.

Беседа может состоять из сплошной цепи вопросов, а может сочетать ее параллельным рядом вопросов, если, например, надо вспомнить дополнительный материал и решить на его основе небольшую проблему, чтобы полученную информацию связать с основной целью. В младших и средних классах используются беседы, состоящие из одного ряда вопросов. В старших классах они могут быть сложнее.

И, наконец, метод проблемного изложения, состоящий в том, что учитель ставит проблему и цепью рассуждений, изложением материала раскрывает решение этой проблемы так, чтобы показать противоречивый ход решения, трудности, которые встречаются на пути, способы и варианты их преодоления. Он должен показать всю противоречивость и сложность процесса познания, его подчас извилистый путь.

Необходимость проблемного изложения вызвана тем, что решение подобных задач при исследовательском и эвристическом методах возлагает значительную часть трудностей процесса познания на учащихся. Поэтому уровень доступности этой работы для учащихся должен быть максимальный. Иными словами, задачи не должны быть легкими, но принципиально доступными каждому. В связи с этим учителю надо дифференцировать задачи, создавать их варианты для учащихся разной подготовки. При этом условии, однако, учащиеся не видят эталона доступного им потолка культуры мышления, не видят перспективы, цели, к которой в этой области они должны стремиться, не знакомятся с образцами научного познания. Это раскрывается в проблемном изложении, которое на разных ступенях обучения приобретает свой уровень …

Лернер И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. М., 1982. С. 46–49.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

8. Отработка учебного материала осуществляется активнее и эффективнее там, где во главу угла поставлен продуктивный анализ и синтез исторических факторов, событий, личностей, основанный на *проблемном методе обучения.* Для понимания метода необходимы исходные данные, то есть выяснение его ключевых понятий.

Проблема – «сложный теоретический или практический вопрос, требующий решения исследования ... о том, что трудно разрешить, осуществить».

Проблемный – «содержащий, заключающий в себе проблему».

Проблематический (проблематичный) – «предположительный, недоказанный, являющийся еще проблемой».

Лернер И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. М., 1982. С. 46–49.

9. Исходя из приведенной терминологии, но уже в ее диалектической взаимосвязи **проблемный метод обучения** есть совокупность действий, приемов, направленных на усвоение знаний через активную мыслительную деятельность, включающую постановку и решение продуктивно-познавательных вопросов и задач, содержащих противоречия (учебные или реальные), способствующих успешной реализации целей учебно-воспитательного процесса.

Использование проблемного метода обучения привело к выработке устойчивой рабочей терминологии: «проблемный вопрос», «проблемная задача», «проблемная ситуация».

Учебный проблемный вопрос содержит в себе реальное или кажущееся противоречие, вызывает затруднение при выработке на него ответа, требует не вспоминания готовых знаний, а размышления, рассуждения, отличается относительной краткостью формулировки.

Для подтверждения определения сравним два вопроса – репродуктивный и проблемный, составленные на одну тему:

Репродуктивная постановка вопроса: «Когда княгиня Ольга была канонизована православной церковью?».

Проблемная постановка вопроса: «Почему княгиня Ольга, закапывавшая живыми послов в землю и сжигавшая людей в бане, уничтожившая вместе с жителями столицу древлян города Искоростень, имевшая и многие другие по современным меркам грехи, тем не менее причислена православной церковью к лику святых?».

Проблемная задача, по своей сути, содержит те же критерии, что и проблемный вопрос. Только в задаче имеет место дополнительная вводная информация и часто ориентиры поиска ее (задачи) решения (уточняющие, направляющие, детализующие и т. п. подвопросы). Таким образом, ***проблемная задача*** – это дидактическое средство в виде текста или схемы, содержащее в себе реальное или кажущееся (учебное) противоречие, вызывающее затруднение при выработке на него ответа, требующее не вспоминания готовых знаний, а размышления, рассуждения, содержащее (в отличие от проблемного вопроса) дополнительную вводную информацию и при необходимости – ориентиры поиска ее решения.

При разработке и разрешении проблемных вопросов и задач перед учащимися неизбежно встает вопрос «почему?», и это не случайно. Французский историк Марк Блок давно и точно подметил:

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

«Всякий физик, всякий биолог волей-неволей мыслит с помощью «почему» и «потому что». Историкам вряд ли удастся уйти из-под власти этого всеобщего закона мышления».

Обратим внимание на постановку проблемного вопроса и проблемной задачи на одну тему.

Проблемный вопрос: «Почему ближайший советник, друг и доверенное лицо Ивана Грозного Андрей Курбский, ни разу не подвергавшийся репрессиям со стороны царя, тем не менее сбежал в Прибалтику, а позднее и выступил против московского войска?»

Проблемная задача: В период царствования Ивана IV массовые казни вызывали бегство в чужие края многих московских бояр и дворян, в том числе и приближенных, еще даже не обвиненных в «измене». Иван Грозный к этому привык. Но бегство Андрея Курбского, его ближайшего государственного советника, личного и доверенного друга, поразило царя. Он даже вступил с ним в переписку. Это была не просто измена, писал Иван Грозный беглецу, а позорное бегство русского воеводы с поля боя в стан неприятеля.

Здесь налицо противоречие: Курбский – друг и советник царя, пользуется всеми благами, оказывает значительное влияние на государственную политику и т. д., но непредсказуемый характер властителя, его болезненная подозрительность могли привести к физическому уничтожению Курбского, и он бежит. Измена? Иван Грозный говорил: «Да!» Н. М. Карамзин говорил: «Нет!». Бегство не всегда измена, а гражданские законы не могут быть сильнее естественного – спасаться от мучителя.

Можно ли оправдать столь сложный поступок Андрея Курбского? Если да, то можно ли мстить тирану, изменив Отечеству? Ведь по прошествии нескольких месяцев после бегства Курбский возглавил литовское войско в походе на Россию.

Проблемные вопросы, отличающиеся сжатостью информации, предлагаются сильным учащимся, так как в них сконцентрирован значительный смысловой материал. Слабым учащимся непросто воспринять кратко изложенный проблемный вопрос из-за нехватки конкретных знаний и способности логически мыслить. Более обширная информация, содержащаяся в задаче, позволяет им гораздо быстрее включиться в решение проблемы.

Учитывая то обстоятельство, что проблемные вопросы часто вынужденно перерастают в проблемные задачи, и наоборот, задачи переконструируются до уровня вопросов, термины «проблемный вопрос» и «проблемная задача» в учебной практике чаще разграничиваются лишь условно.

Третий основополагающий термин проблемного метода обучения – ***проблемная ситуация.*** Это:

- «соотношение обстоятельств и условий, в которых разворачивается деятельность человека или группы, содержащее противоречие и не имеющее однозначного решения»;
- создание обстановки, в которой у учащихся возникает интеллектуально-психологическое состояние (затруднение), преодоление которого требует поиска новых знаний, новых подходов, направленных на выявление личной оценки противоречий, заложенных в проблемном вопросе (задаче).

Возникает противоречие между имеющимися знаниями и представлениями и новыми знаниями, проявившимися в ходе постановки проблемной задачи. И если в этих условиях у учащихся возникает удивление («как же так, ведь должно было быть по-другому»), это и есть проблемная ситуация.

Состояние проблемной ситуации наблюдается при решении, к примеру, такой задачи:

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

В 1820 г. произошел бунт гвардейцев Семеновского полка. Было выяснено, что командир полка Шварц собственноручно бил солдат палкой, плевал им в лицо, дергал за усы, заставлял маршировать разутыми по жнивью. Суд приговорил зачинщиков бунта к повешению, а командира полка – к отсечению головы.

Возникают недоуменные вопросы: если виноват Шварц, то почему смертной казни подвергались солдаты; если виноваты солдаты, коль их приговорили к повешению, то почему Шварцу должны отрубить голову?

Состояние проблемной ситуации на занятиях является следствием правильно сформулированной и методически грамотно поставленной проблемной задачи (вопроса). Тем не менее не во всех условиях постановка проблемной задачи вызывает проблемную ситуацию. Проблемная ситуация обретает благодатную почву там, где учащиеся обладают минимумом необходимых для решения задачи знаний и имеют хотя бы элементарные навыки мыслить и рассуждать.

Технология разработки задач. Учителям, взявшим проблемный метод обучения на вооружение, необходимо разобраться в технологии разработки проблемных вопросов и задач. Суть ее проста.

За основу задачи берется соответствующий факт, событие. Затем выбранному компоненту отыскивается альтернатива. На основе идеи и альтернативы формулируется проблемная задача (вопрос):

Изучаемое положение	Альтернативное положение	Проблемная задача (вопрос)
1. Киевский князь Святослав потерпел в 971 г. поражение от византийцев. Победители отпускают побежденного с оставшимся войском домой	Святослав мог тут же уйти в Киев, причем успеть это сделать еще до зимы. Однако основную часть своего войска он расположил у входа в Днепр, на острове Березань	Потерпевший поражение Святослав вместе с оставшимся войском был отпущен византийским императором Цимисхием с условием, что русичи больше не будут «ходить» на Болгарию. Князь, однако, не пошел тут же в родные края, как это бывало прежде, а расположил свое войско у входа в Днепр на острове Березань. Что же заставило Святослава остаться на острове и провести там мучительную зиму 971–72 г.?
2. В Русско-турецкой войне 1877–1878 гг. Россия победила. Был заключен выгодный для России Сан-Стефанский мирный договор	После этого по инициативе ведущих европейских стран состоялась Берлинская конференция (с участием России), пересмотревшая условия Сан-Стефанского договора не в пользу России	В войне участвовали Россия и Турция. Россия одержала победу. Воевавшие страны заключили мир. Европейские страны собирают другой конгресс, в работе которого участвует и Россия, пересматривают условия договора не в пользу России, а она соглашается с этим. Почему?

Степанищев А. Т. Методика преподавания и изучения истории. М., 2002. Ч. 1. С. 160–164, 170.

10. Особый вид беседы – **эвристическая беседа,** для которой характерен высокий уровень познавательной самостоятельности школьников Эвристическая беседа является основным приемом

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

частично-поискового метода проблемного обучения. Иногда этот метод так и называют – эвристический.

Эвристическая беседа – диалоговая форма общения учителя и учащихся, в процессе которой целостная проблема расчленяется на составные части и решается последовательно, поэтапно, усилиями всего класса под руководством учителя. Вопросы эвристической беседы предполагают не только наличие базовых знаний и умений, но и творчество, интуицию, смекалку школьников в поисках ответов.

Особенностью проблемного обучения в целом и эвристической беседы в частности является противоречие, заложенное в самом задании. Именно это интеллектуальное затруднение и создает проблемную ситуацию для детей. побуждает их к поиску решения.

Например, изучив второй этап Северной войны, учитель предлагает школьникам выполнить проблемное задание.

Учитель: «Сражение под Полтавой привело к разгрому основных сухопутных сил Швеции. Карл XII бежал в Турцию. В этих условиях, окрыленный успехами Петр I предложил шведскому королю мир. Однако Карл XII отказался. На что он рассчитывал, отказавшись от предложенного мира?».

Проблемная ситуация в задании четко прослеживается. С одной стороны основные силы шведской армии разгромлены, с другой – нелогичный, на первый взгляд, отказ Карл XII.

Поиск решение проблемы происходит при совместной деятельности учителя и учащихся. Отличие заключается в том, что для учителя решение известно, а учащиеся выступают в роли исследователей, с помощью учителя получая нужный ответ.

Учитель.: На что рассчитывал шведский король, отказавшись от предложенного Петром I мира?

Учащиеся: Может быть, он рассчитывал на помощь европейских государств?

(Очень часто, версии учащихся начинаются с предположения, со слов, «может быть», «мне кажется», «можно предположить, что…» и т. д. что уже само по себе имеет большую познавательную ценность. Принимается и поощряется выдвижение любых версий, даже самых неожиданных).

Учитель: Каких?

Учащиеся: Возможно, европейские страны, например, Голландия, Англия, Франция.

Учитель: Да, а почему именно эти страны?

Учащиеся: Они тесно сотрудничали друг с другом, имели династические связи в то время, как Россия была для них мало знакомой страной.

Учитель: В дальнейшем действительно, Франция выступит посредницей переговорах о мирном регулировании, Англия в 1718 г., окажет поддержку Швеции. Но в 1709 г. европейские державы были еще вполне уверены о способности Швеции, завершить войну победоносно и без их вмешательства. А вот какая страна могла оказать помощь Швеции в 1709 г.? (В какую страну бежал Карл XII?)

Учащиеся: В Турцию.

Учитель: Почему шведский король мог рассчитывать на помощь турецкого султана?

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Учащиеся: В результате Азовских походов Петра русскими войсками был взят Азов, Россия закрепилась в Приазовье, начала строить военную базу – Таганрог. Усиление России в этом регионе не устраивало Турцию.

Учитель: Правильно. И расчеты Карла XII оправдались. В 1710 г. Турция объявила войну России.

Учитель: Почему европейские державы в 1709 г. были уверены в военной мощи Швеции, если ее сухопутная армия практически перестала существовать? России в этом регионе не устраивало Турцию.Что могло дать такую уверенность?

Учащиеся: Флот! У Швеции оставался еще не разгромленный флот.

Учитель: Верно. Шведский флот был самым сильным в Европе, он по-прежнему господствовал на Балтийском море, и без побед на море говорить об итогах войны было преждевременно. Не случайно третий период Северной войны характеризуется перенесением военных действий с суши на море.

Учителя признают достоинства эвристической беседы, ее положительный образовательный потенциал, однако, на уроках используют не так часто, поскольку для ее проведения требуется значительное время, которым учитель не всегда располагает. Но если есть возможность поставить проблемный вопрос или задание, организовать его обсуждение, то это непременно надо использовать на уроке.

Вдовина В. М. Беседа на уроках истории / Методика преподавания истории. Барнаул, 2005. С. 37–39.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Термины

- Анализ,
- исследовательский метод,
- мышление,
- объяснительно-иллюстративный метод,
- конкретизация,
- обобщение,
- определение понятия,
- познавательная деятельность,
- прием,
- проблема,
- проблемная задача,
- проблемная ситуация,
- проблемное изложение,
- проблемное обучение,
- проблемный вопрос,
- репродуктивный метод,
- синтез,
- сравнение,
- умение,
- частично-поисковый (эвристический) метод.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Вопросы и задания

1. Перечислите и охарактеризуйте методы обучения истории по способам и характеру познавательной деятельности учащихся.

2. В чем отличие методов проблемного обучения от объяснительно-иллюстративного и репродуктивного методов?

3. *Сформулируйте задание и прогнозируемый ответ для школьников на

1) подведение определяемого понятия «подушная подать» под более широкое по объему родовое понятие (род);

2) указание видового отличия понятия «подушная подать», т. е. признака, отличающего определяемый предмет от других, входящих в данный род.

4. *Дайте методический комментарий (цель использования, алгоритм выполнения, трудности освоения) к заданиям на обобщение и конкретизацию.

1) Прочитайте текст, выделите в нем обобщенное понятие. С помощью каких понятий оно конкретизируется?

Народная культура – это совершенно особый пласт культуры национальной, наиболее устойчивая ее часть – источник развития и хранилище традиций. Это культура, создаваемая народом и бытующая в народных массах... Когда мы говорим о народной культуре, то в первую очередь имеем в виду фольклор (со всеми его преданиями, песнями и сказками), народную музыку, танцы, театр, архитектуру, изобразительное и декоративно-прикладное искусство.

2) Конкретизируйте примерами следующее обобщение.

Основная черта массовой культуры – ориентация на вкусы и запросы массового потребителя. В содержательном плане, будучи «культурой антиусталости», она проста, доступна, развлекательна и стандартизирована.

5. *Сформулируйте задание на сравнение, составьте алгоритм его выполнения.

6. *Дайте методический комментарий к заданию.

Проанализируйте отрывок из документа.

«В 1938 г. Англия и Франция в рамках проводимой ими политики „умиротворения“ агрессора рекомендовали правительству Чехословакии удовлетворить требования Германии о передаче ей Судетской области со смешанным немецко-чешским населением. На конференции четырех держав в Мюнхене этот вопрос был решен без участия Чехословакии. Мюнхенские соглашения открыли Гитлеру путь к аннексии Чехословакии. 15 марта немецкие войска оккупировали Чехию. Мюнхен показал, что Англия и Франция не намерены считаться с СССР».

Дополните материал задания элементами, позволяющими осуществить операцию синтеза.

7. Основными понятиями проблемного обучения являются «учебная проблема», «проблемный вопрос», «проблемная задача», «проблемная ситуация». Как соотносятся данные понятия?

8. Постановкой проблемного вопроса или задачи на уроке создается проблемная ситуация. Каков алгоритм ее разрешения?

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

9. Ознакомьтесь с материалом параграфа § 6 «Правление князя Владимир. Крещение Руси» в учебнике по Истории России для VI класса под редакцией А. В. Торкунова. Проанализируйте вопросы и задания к параграфу, определите характер предложенных авторами вопросов (репродуктивный, преобразующий, проблемный).

10. Преобразуйте один из репродуктивных вопросов в вопрос преобразующего уровня., а затем в проблемный вопрос или задачу.

11. Разрешите проблемную ситуацию, сконструировав проблемное изложение по материалу параграфа в соответствии с данным вопросом или задачей.

Пример 1

Тема урока: «Упадок Греции и подчинение ее Македонией в IV в. до н. э.».

Учитель: Из названия темы урока следует, что Греция в IV в. до н. э. подчинилась Македонии. Возникает *вопрос:* почему в V в. до н. э. грекам удалось отстоять свою независимость в борьбе с персами, а через 150 лет Греция оказалась под властью Македонии? Мы пока ничего не знаем о Македонии, но раз это государство подчинило себе Грецию, можно предположить, что оно было, во-первых, огромных размеров, и, во-вторых, могущественным. Проверим *первое предположение* (показывает Македонию на настенной карте): подтверждается ли оно? Каковы размеры Македонии сравнительно с Грецией? (При рассмотрении карты становится очевидным, что Македония меньше Греции). Таким образом, первое предположение отпадает.

Проверим *второе предположение*. Во времена Перикла маленькая горная страна Македония делилась на несколько самостоятельных областей и в делах Греции не играла почти никакой роли. В IV в. до н. э. умный и энергичный царь Филипп II объединил страну под своей властью и создал сильное войско. (Рассказывает об отличиях македонского войска). Македонское войско было по тем временам передовым, хорошо обученным и боеспособным. Однако поражение греков и подчинение Греции Филиппу II вовсе не было неизбежным. В свое время полчища Ксеркса были значительно многочисленнее и в целом представляли собой более грозную опасность. Выскажем *третье предположение:* в самой Греции происходило нечто такое, что ослабило силу ее сопротивления. Что же именно? (Рассказывает об упадке Греции в IV в. до н. э., войнах между городами-государствами, появлении сторонников македонского царя. Делает вывод о верности третьего предположения).

Годер Г. И. Методическое пособие по истории древнего мира. М., 1988. С. 208–212.

Пример 2

Тема урока: «Возникновение государства Киевская Русь».

Учитель: Древнерусское, или Киевское, государство формально начинается с 860 г. *Но можно ли начало государства отнести к одному году?* Ведь государство складывается постепенно и долго. В отношении славян об этом свидетельствует известные вам союзы славянских племен – Славия, Куявия и др. В 860 г. только было оформлено образование обширного и мощного государства с Киевом во главе.

...Но почему Киевское государство сложилось как обширное и единое? Почему не образовались самостоятельные государства в границах территорий известных вам союзов племен? Как нам выяснить ответ на этот вопрос? Государство, как вам хорошо известно, складывается там, где есть неравенство между людьми. *Значит, надо искать причины* образования единого древнерусского государства в положении этих людей в первую очередь. Действительно, имущественная знать, выделившаяся в славянских племенах уже господствовала над общинниками. Но те были еще объединены в соседские общины, где земля находилась в коллективной собственности. Отнять у общины землю, пока она еще не стала частной собственностью, было невозможно. Община тогда была еще достаточно большой силой. Общинники были нужны и для обороны от кочевников. *Поэтому* государственная власть нужна на первых порах для покорения соседних племен и обложения их данью. Вся добыча, естественно, попадает в руки главным образом князя и

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

его дружины. Война доставляла им больше богатства, чем урожаи, которые тогда были очень низки. Поэтому у них еще не было земельных владений, не было своего хозяйства.

В ходе этих войн Русь, наиболее сильный союз племен, подчиняет своей власти соседние племена, облагая их данью. *На основе таким образом* выросшего могущества знать может уже перейти к подчинению свободных общинников…

Объединению союзов славянских племен в Древнерусское государство содействовала и угроза кочевых народов. *Но была ли эта причина главной?* Ведь набеги кочевников были задолго до объединения, как и после распада Киевской Руси. Но к объединению это не приводило. *Влияние нападения кочевников имело ускоряющее значение, когда у самих славян происходил процесс образования единого государства по другим, более существенным причинам.*

Как видите, у одного и того же исторического явления может быть не одна причина. Но всегда надо искать, какие из них главные, какие второстепенные. И объяснять, почему каждая из них относится к тем или другим.

Лернер И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. М., 1982. С. 63–64.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Контрольный блок

Подготовьтесь к терминологическому диктанту по теме.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Методическая папка

1. Вложите в методическую папку выполненные задания № 3–6.

2. Сконструируйте проблемное изложение по вопросу, согласованному с преподавателем. Вложите разработку в Методическую папку.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Литература

1. Вяземский, Е. Е., Стрелова, О. Ю. Теория и методика преподавания истории в школе : учебник для студентов вузов / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – С. 238–248.

2. Короткова, М. В., Студеникин, М. Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях : практическое пособие для учителей / М. В. Короткова, М. Т. Студеникин. – Москва : ВЛАДОС, 1999. – С. 51–55.

3. Кульневич, С. В., Лакоценина, Т. П. Современный урок : научно-практическое пособие для учителей, методистов, руководителей учебных заведений, студентов и аспирантов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК : в VI ч. Ч. III. Проблемные уроки / под общей ред. С. В. Кульневича. – Ростов-на-Дону : Учитель, 2006. – Ч. III. – 288 с.

4. Методика обучения истории : учебник для студентов учреждений высшего образования / В. В. Барабанов, Н. Н. Лазукова, Э. В. Ванина [и др.] ; под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. – Москва : Академия, 2016. – С. 142–147.

5. Методика преподавания истории : учебно-методическое пособие для студентов заочного отделения исторического факультета / сост. В. М. Вдовина. – Барнаул : Изд-во БГПУ, 2005. – С. 35–41.

6. Познавательные процессы и способности в обучении / под. ред. В. Д. Шадрикова. – Москва : Просвещение, 1990. – 142 с.

7. Степанищев, А. Т. Методика преподавания и изучения истории : учебное пособие для студентов вузов / А. Т. Степанищев : в 2 ч. – Москва : ВЛАДОС, 2002. – Ч. 1. – С. 160–172.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Лабораторное занятие 7. Приемы организации самостоятельной работы школьников

Задание

На основе содержания параграфа учебника (по указанию преподавателя) подготовьте разноуровневые задания к тексту, иллюстрации и домашнему заданию.

Методические рекомендации

1. Проанализируйте содержание параграфа с точки зрения познавательных возможностей учащихся.

2. Создайте малые группы по 2–3 человека. Выберите текст и иллюстрацию, наиболее подходящие, на ваш взгляд, для организации самостоятельной работы учащихся. Свой выбор обоснуйте.

3. Сформулируйте три уровня вопросов и/или заданий для самостоятельной работы школьников к выбранному тексту (репродуктивный, преобразующий, проблемный).

4. Сформулируйте три уровня вопросов и/или заданий для самостоятельной работы школьников с иллюстрацией.

5. Сформулируйте три уровня вопросов и/или заданий для выполнения домашнего задания.

6. Примите участие в обсуждении выполненного задания.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Тема 6. Учебники и учебно-методические комплексы по истории

Практическое занятие 19. Учебно-методический комплекс по истории

Лабораторное занятие 8. Анализ школьного учебника по истории

Практическое занятие 20. Работа с хронологией на уроках истории

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Практическое занятие 19. Учебно-методический комплекс по истории

План

Теоретический блок

Термины

Вопросы и задания

Контрольный блок

Литература

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

План

1. Понятие и особенности учебно-методического комплекса (УМК).
2. Понятие и функции школьного учебника по истории.
3. Структура школьного учебника.
4. Методическая литература для учителя.
5. Учебные пособия для учащихся.
6. Методика работы с учебником и другими элементами УМК по истории.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Теоретический блок

1. Общие рекомендации к подготовке новых учебно-методических комплексов по отечественной истории

Исходя из указанных подходов, можно сформулировать следующие рекомендации, которые могут быть положены в основу новых учебно-методических комплексов по отечественной истории:

1. Ключевым звеном учебно-методических комплексов по отечественной истории должно стать понимание прошлого России как неотъемлемой части мирового исторического процесса. Изложение материала в учебнике должно формировать у учащихся ценностные ориентации, направленные на воспитание патриотизма, гражданственности и толерантности. Важную часть комплекса должны составлять творческие задания, способствующие развитию самостоятельного мышления учащихся.

2. Патриотическая основа исторического изложения имеет цель воспитать у молодого поколения гордость за свою страну, осознание ее роли в мировой истории. При этом важно акцентировать внимание на массовом героизме в освободительных войнах, прежде всего Отечественных 1812 и 1941–1945 гг., раскрыв подвиг народа как пример гражданственности и самопожертвования во имя Отечества. Вместе с тем позитивный пафос исторического сознания должна создавать не только гордость военными победами предков. Самое пристальное внимание следует уделить достижениям страны в других областях. Предметом патриотической гордости, несомненно, является великий труд народа по освоению громадных пространств Евразии с ее суровой природой, формирование российского общества на сложной многонациональной и поликонфессиональной основе, в рамках которого преобладали начала взаимовыручки, толерантности и веротерпимости, создание науки и культуры мирового значения.

В школьном курсе должен преобладать пафос созидания, позитивный настрой восприятии отечественной истории. Тем не менее, у учащихся не должно сформироваться представление, что история России – это череда триумфальных шествий, успехов и побед. В историческом прошлом нашей страны были и трагические периоды (смуты, революции, гражданские войны, политические репрессии и др.), без освещения которых представление о прошлом во всем его многообразии не может считаться полноценным. Трагедии нельзя замалчивать, но необходимо подчеркивать, что русский и другие народы нашей страны находили силы вместе преодолевать выпавшие на их долю тяжелые испытания.

3. Россия – крупнейшая многонациональная и поликонфессиональная страна в мире. В связи с этим необходимо расширить объем учебного материала по истории народов России, делая акцент на взаимодействии культур и религий, укреплении экономических, социальных, политических и других связей между народами. Следует подчеркнуть, что присоединение к России и пребывание в составе Российского государства имело положительное значение для народов нашей страны: безопасность от внешних врагов, прекращение внутренних смут и междоусобиц, экономическое развитие, распространение просвещения, образования, здравоохранения и др.

4. Одной из главных задач школьного курса истории является формирование гражданской общероссийской идентичности, при этом необходимо сделать акцент на идее гражданственности, прежде всего при решении проблемы взаимодействия государства и общества. С подобным подходом имманентно связана проблема гражданской активности, прав и обязанностей граждан, строительства

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

гражданского общества. Следует уделить внимание историческому опыту гражданской активности, местного самоуправления (земские соборы, общины, посадское самоуправлении, гильдии, научные общества, общественные организации и ассоциации, политические партии и организации, общества взаимопомощи, кооперативы и т. д.), сословного представительства.

5. Необходимо увеличить число часов (параграфов) по истории культуры, имея в виду в первую очередь социокультурный материал, историю повседневности. Культура не должна быть на периферии школьного курса отечественной истории. Школьники должны знать и понимать достижения российской культуры Средневековья, Нового времени и XX века, великие произведения художественной литературы, музыки, живописи, театра, кино, выдающиеся открытия российских ученых и т. д. Важно отметить неразрывную связь российской и мировой культуры.

Концептуально важно сформировать у учащихся представление о процессе исторического развития как многофакторном явлении. При этом на различных стадиях исторического развития ведущим и определяющим могут быть либо экономические, либо внутриполитические или внешнеполитические факторы.

2. Учебно-методический комплекс по истории России: информационное пространство и познавательная модель

В значительно расширившемся информационном пространстве школьных курсов учебник истории в его традиционной форме может и должен сохранять свою образовательную миссию. Тем не менее, роль учебника приобретает новые черты и особенности. Учебник должен не только давать информацию и предлагать интерпретации, но и побуждать школьников самостоятельно рассуждать, анализировать исторические тексты, делать выводы и т. д. Кроме того, современный учебник должен стимулировать учащихся к получению исторических знаний из других источников, а учитель – способствовать овладению учениками исследовательскими приемами, развитию их критического мышления, обучая анализу текстов, способам поиска и отбора информации, сопоставлению разных точек зрения, фактов и их интерпретаций. Необходимы рекомендации для работы с Интернет-ресурсами, поэтому новый учебно-методический комплекс должен служить **«навигатором»** в стремительно растущем информационном пространстве.

Немаловажно включить в состав учебно-методического комплекса исторические источники, раскрывающие суть событий через яркие и запоминающиеся образы. Представляется целесообразным инициировать подготовку тематических модулей для учеников (с соответствующими методическими пособиями для учителей), посвященных различным дискуссионным вопросам истории России.

Новый учебно-методический комплекс по отечественной истории должен включать в себя:

1) учебник;
2) хрестоматию или сборник документов;
3) исторический атлас;
4) рабочую тетрадь и сборник заданий;
5) книгу для чтения.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Названные материалы должны быть представлены как в виде традиционных изданий, так и на электронных носителях. В зависимости от ступени обучения и возраста учащихся состав комплекта может варьироваться.

Комплект методических материалов и пособий для учителя должен включать в себя:

1) нормативные документы и программно-методические материалы, включая историко-культурный стандарт, федеральный государственный образовательный стандарт, примерную программу по истории;

2) тематическое планирование;

3) предметные и курсовые методические пособия.

При изучении истории в школе используются также настенные или экранные карты, хронологические таблицы, иллюстрации; обучающие и контрольные (тестирующие) программы; энциклопедии и справочные материалы; электронные книги; мультимедийные альбомы и др.

Современный учебник истории, составляющий ядро учебно-методического комплекта, должен быть:

а) универсальным (многокомпонентным) носителем исторической информации,

б) средством развития познавательной деятельности, ресурсом личностного становления учащихся.

Содержание учебника должно включать мировоззренческо ценностные и познавательно методологические компоненты.

Современный учебник истории:

- должен содержать целостный взгляд на исторический процесс и возможности его познания;
- быть комплексным по составу и представлению исторического материала (авторский текст; источники; элементы историографии и оценочные суждения, способствующие целостному и диалектическому восприятию отечественной истории, ее позитивного содержания, равно как и трагических страниц; изобразительные материалы; справочный аппарат – хронологическая таблица, словарь терминов, словарь персоналий и др.). При этом акцент в учебнике должен быть сделан на презентацию не готовых авторских суждений, а определенного набора фактов и аргументов, на основе которых ученики сами могут делать выводы и выносить суждения;
- стимулировать познавательный и исторический диалог (обеспечивается характером авторского текста, системой вопросов и заданий);
- быть открытым для взаимодействия с другими учебными и информационными ресурсами, средствами обучения (музеи и библиотеки, электронные пособия, Интернет, периодическая печать и др.). Важнейшая рубрика **по каждому параграфу** должна служить навигатором в научно-образовательном пространстве по истории;
- быть партнерским по отношению к учащимся (в том числе, учитывать их возрастные особенности).

Учебник должен содержать предварительное обобщение (в форме введения, соотносимого по объему с параграфом), в котором рассматривается место курса в системе школьного исторического образования, представляется и обосновывается план дальнейших действий. Число параграфов должно быть

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

примерно на треть меньше числа часов, отведенных на изучение курса (это позволит выделить время на другие виды деятельности, а не только на работу с учебником).

В начале каждого параграфа должен быть задан и мотивирован главный вопрос параграфа (урока). Содержание параграфа призвано помочь ученику сформулировать свой вариант ответа на этот вопрос о подобрать необходимые аргументы.

Учебно-методический комплекс для старших классов не должен содержать готовых решений, а призван стимулировать потребность учащихся к формированию самостоятельных суждений.

Основу предлагаемой в учебнике познавательной модели составляют требования к подготовке школьников по истории (см. образовательные стандарты и примерные программы по истории, принятые в 2010–2012 гг.). Для организации познавательной деятельности школьников в учебник включаются следующие компоненты:

1) дидактическое введение (о том, как работать с учебником);

2) система вопросов и заданий для учащихся;

3) элементы методических рекомендаций.

Дидактическая система современного учебника предполагает:

а) включение вопросов и заданий ко всем компонентам учебника – авторскому тексту, историческим источникам, картам, иллюстрациям и т. д.;

б) использование заданий разных видов, в том числе: способствующих развитию предметных и логических умений; поисковых, творческих, проектных заданий; заданий для работы с историко-краеведческими материалами; заданий, предусматривающих участие в обсуждении, дискуссии, диспуте и др.;

в) дифференциацию заданий по сложности, обеспечивающую индивидуальный подход в обучении.

В учебнике отечественной истории именно в дидактическом блоке, посредством специальных заданий предусматривается обращение школьников к изучению локальной истории, истории своей семьи, собиранию устной истории. Эти компоненты содержания способствуют формированию способности школьников применять полученные на уроках знания, приобретению опыта поисковой и аналитической работы на доступном и близком им материале, органичному включению его в историю Отечества («со-творению» истории).

Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории. URL: https://historyrussia.org/images/documents/konsepsiyafinal.pdf (дата обращения: 07.12.2020).

2. Различают УМК одного учителя по обеспечению преподавания им конкретных курсов истории, УМК школы (создаваемые для школьных методических кабинетов) и создаваемые издательствами УМК для сопровождения учебников и программ (см. рис.).

В методике обучения истории были определены основные компоненты УМК по истории в школах. Рассмотрим их подробнее.

1. В комплексе должны содержаться следующие *программно-нормативные документы:* материалы ФГОС; учебные программы по курсам истории, дополнительным курсам и другим видам внеучебной

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

деятельности; рабочие программы учителя и тематические планирования, реализуемые в учебном году. Также в УМК могут входить альтернативные программы по истории.

2. *Учебные пособия:* учебники, хрестоматии, книги для чтения, рабочие тетради, комплексы тестов. Учебники, как и программы, отбираются в соответствии с образовательной программой школы.

Наиболее распространенным видом пособия для ученика являются рабочие тетради. В большинстве случаев они создаются в качестве приложений к конкретным учебникам. Структура таких тетрадей, как правило, полностью соответствует структуре учебника. Авторы многих тетрадей часто видят их предназначение в освоении, повторении и закреплении материала учебника школьниками. Существуют рабочие тетради, которые не привязаны к какому-либо учебнику, они могут быть посвящены определенному периоду истории или учебному курсу.

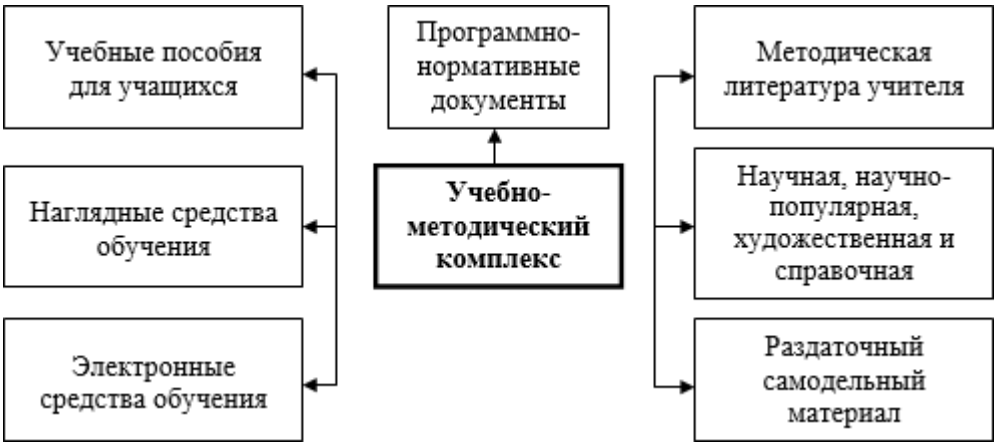


Рис. Учебно-методический комплекс по истории

При этом методический арсенал вопросов и заданий рабочих тетрадей достаточно разнообразен: тестовые задания, задания на заполнение хронологических и синхронистических таблиц, составление кроссвордов.

В современные рабочие тетради все чаще включаются тексты исторических первоисточников, художественной и научно-популярной литературы, репродукции художественных произведений, условно-графическая наглядность, политические карикатуры и плакаты. Все эти источники знаний сопровождаются методическим аппаратом.

3. *Методическая литература:* книги для учителя, методические пособия, статьи, методические рекомендации. В настоящее время распространена такая форма изданий, как дидактические материалы, включающие самые различные виды методического сопровождения (М. С. Ерохина, М. В. Короткова): задания ученикам разных уровней сложности, документы и условно-схематический материал, разработки нетрадиционных уроков и способов проверки и оценки результатов учебной деятельности школьников…

4. *Научная, научно-популярная, художественная и справочная литература* для организации учебной и внеучебной работы учеников (в некоторых школах она находится в фондах их библиотек).

5. *Наглядные средства обучения:* печатные, объемные, экранные и экранно-звуковые, самодельные. Они отбираются в соответствии с содержанием программ и учебников, при необходимости адаптируются на определенном уроке для конкретных учеников.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

6 *Электронные средства обучения:* компьютерные обучающие программы. Электронные приложения к учебникам, мультимедийные презентации.

7. Самодельный *раздаточный и наглядный материал:* карточки с заданиями для организации индивидуальной и коллективной работы учащихся. настольные игры, исторические документы.

При условии концептуальной однородности и совместимости элементов учебно-методической литературы. Средств обучения сегодня существует возможность составления не одного, а нескольких учебно-методических комплексов по отдельно взятому курсу истории. Некоторые компоненты УМК (наглядные пособия, электронные средства обучения) могут быть не связаны с конкретной учебной программой и включаться в различные учебно-методические комплексы.

Методика обучения истории / под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. М., 2016. С. 121–123.

3. Учебные комплексы по истории. Под учебными комплексами обычно понимают учебно-методическую литературу. Наглядные и иные средства обучения по каждому курсу истории. К ним относятся:

- учебные пособия (учебные пособия, хрестоматии, книги для чтения);
- методическая литература (методические пособия, книги, статьи, рекомендации, сборники задач и заданий);
- научная, научно-популярная и художественная литература (монографии, книги для чтения, хрестоматии, художественные произведения);
- наглядные средства обучения (печатные, объемные, экранные и экранно-звуковые).

Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе. М., 2004. С. 38–39.

4. *Учебно-методические комплексы.* Такое название носят, наряду с учебником, рабочие тетради, атласы, контурные карты и др.

Вторым, после учебника, компонентом комплекса является *рабочая тетрадь* учащегося. В ней предусматривается выполнение различных видов заданий. Однако, работая с уже имеющимися тетрадями, учащиеся испытывают ряд трудностей.

- Учащимся бывает неоткуда получить информацию для ответа на некоторые вопросы. К примеру, ему надо в домашней библиотеке иметь по меньшей мере специальную литературу, чтобы выполнить такое задание: «Напишите очерк об одном из «действующих лиц» XV–XVI столетий».
- Вопросы и задания в тетрадях стандартны для всех учащихся – класса, школы, района, области, региона, страны, что не способствует ни индивидуализации, ни дифференциации обучения.
- Часть заданий, на первый взгляд достаточно простых, трудна даже для сильных учащихся. Так, семикласснику предлагается раскрасить форму одежды солдата армии Петра I. Но ведь и не каждый учитель справится с таким заданием.

Требуется корректировка в работе с *контурными картами.* Часть из них чисто географические. Учителю необходимо определять дополнительные задания по насыщению карт исторической информацией.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

В учебно-методический комплекс входит еще одна рабочая тетрадь по истории – обычная, для ведения записи лекций, выписок из учебника и другой исторической литературы, написания рефератов и т. п.

Несомненной пользой для учащихся было бы объединение всего учебно-методического комплекса в две единицы:

Учебник, с включением в него микрохрестоматии, исторических карт, терминологического словаря, хронологической (синхронической) таблицы.

Рабочей тетради, где наряду с различного вида заданиями, размещались бы необходимые контурные карты, оставлялось бы место для ведения конспектов лекций и рабочих записей при чтении учебника и другой исторической литературы.

Степанищев А. Т. Методика преподавания и изучения истории. М., 2002. Ч. 2. С. 109–110.

5. СТРУКТУРА ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА ИСТОРИИ

Текстовый компонент		
Основной текст	Дополнительный текст	Пояснительный текст
1. 1) Вводный 2) Информационный (учебный) 3) Заключительный 2. 1) Описательный 2) Повествовательный 3) Объяснительный 4) Проблемный	1) Документы 2) Научно-популярные тексты 3) Художественные тексты	1) Постраничный словарь. 2) Пояснения в скобках внутри основного текста. 3) Подписи к иллюстрациям. 4) Сведения о представленных в учебнике документах и их авторах.
Внетекстовый компонент		
Иллюстрации	Методический аппарат	Аппарат ориентировки
а) изобразительные: учебные; рисунки; репродукции; документальные изображения. б) условно-графические: карты; картосхемы; план; схемы, чертежи; линии времени.	а) вопросы и задания: воспроизводящие; преобразующие; творческие образные; проблемные. б) текстовые таблицы: хронологические; синхронистические; сравнительно-обобщающие; конкретизирующие; иллюстрированные комплексы. в) опорные схемы; г) планы-схемы, памятки-алгоритмы; д) тесты самоконтроля.	а) оглавление; б) рубрикация и тематические символы; в) сигналы-символы; г) выделения в тексте курсивом, жирным шрифтом и т. п.; д) словари и указатели: понятий; дат; имен. е) глоссарии; ж) колонтитулы; з) шмутцтитулы; и) библиография; к) справочники.

Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Теория и методика преподавания истории в школе. М., 2003. С. 176.

6. Поскольку сегодня используется в основном иллюстративный материал учебника, в частности исторические картины, то остановимся на них подробнее. В теории школьного учебника и методике преподавания истории выделены несколько типов иллюстраций по связи их с текстом учебника и по

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

способам работы с ними. *Дополнительные* иллюстрации служат либо наглядным пояснением к тексту, как бы следуя за ним, либо изображение дополняет материал, отсылая к тексту с тем, чтобы разъяснить непонятное в наглядном образе. Таким образом они дополняют друг друга.

По своей смысловой нагрузке иллюстрации могут выполнять и равноправную с текстом функцию: тогда он и так и называются – *равноправными*. Иллюстрация может выступать и в качестве самостоятельного источника извлечения знаний. Тогда она называется *независимой*. Наиболее ценными *равноправны*ми в смысле развития познавательной активности школьников являются независимые и равноправные иллюстрации. На примере этих иллюстраций мы покажем способы организации деятельности учеников на уроке.

Короткова М. В. Наглядность на уроках истории. М., 2000. С. 130.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Термины

- Учебно-методический комплекс (УМК),
- учебник.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Вопросы и задания

1. Дайте определение УМК и перечислите особенности его содержания в соответствии с ИКС.

2. Создайте 4 экспертные микрогруппы, желательно равное количество студентов в каждой.

1 – понятие и функции школьного учебника;

2 – структура учебника;

3 – литература для учителя;

4 – учебные пособия для учащихся.

Задание: каждая группа проговаривает теоретический материал, расставляет акценты на основных знаниях, уточняет термины и определения. Работает так, чтобы каждый член группы стал экспертом по «своему вопросу». Возможно графическое представление материала. Время подготовки – *15–20 мин*.

3. Создайте рабочие микрогруппы в которую входит по одному представителю из каждой экспертной группы для взаимообучения и контроля. В группе каждый студент отвечает материал эксперту, тот корректирует ответ, выставляет отметку. В группе 3 студента отвечают на один и тот же вопрос, поэтому начинает «сильный» студент, затем более слабый. Общее время на работу *30–40 мин*.

Каждый студент получает оценочный лист, который заполняется экспертами. В конце занятия оценочные листы сдаются преподавателю, в них выставляется отметка за контрольную работу и выводится общая отметка за занятие.

Оценочный лист
студента(-ки) _____ группы _____
по теме «Учебно-методический комплекс по истории»

Вопрос	Понятие УМК	Понятие и функции школьного учебника	Стр-ра учебника	Лит-ра для учителя	Учебные пособия для учащихся	***Контр. работа***	***Итог***
Отметка							
ФИО эксперта							

4. Приведите аргументы «за» и «против» следующих тезисов

«Учебник – основа для определения целей урока»;

«Учебник – навигатор в информационном учебном пространстве»;

«Учебник – руководство для разработки методики урока».

5. Один и тот же учебный материал представлен в разных учебниках по-разному – от отдельного параграфа до небольшого абзаца или фразы, может быть по-разному интегрирован в логику изложения. Например, уже рассмотренная нами тема по истории древнего мира в V классе «Пелопонесская война» в одном учебнике занимает целый параграф, в других представлена только одним пунктом параграфа.

Сравните содержание и методическое обеспечение тем в учебниках по истории России для VI класса И. Л. Андреева, И. Н. Федорова § 19 «Борьба Северо-Западной Руси против экспансии с

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Запада» (Издательство «Дрофа»), Е. В. Пчелова, П. В. Лукина § 22 «Натиск с Запада» (Издательство «Русское слово»), Н. М. Арсентьева, А. А. Данилова, П. С. Стефановича, А. Я. Токарева § 17 «Северо-Западная Русь между Востоком и Западом» (Издательство «Просвещение»).

6. По цепочке назовите приемы работы с учебником на уроке истории.

7. Создайте рабочие микрогруппы и подготовьте фрагмент урока по работе с учебником. Традиционный уже названный прием будет оценен 1 баллом, творческое осмысление и представление задания – до 5 баллов. Время на подготовку – *15 минут.*

Презентация приема – *до 15 минут.*

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Контрольный блок

Подготовьтесь к контрольной работе по следующим вопросам.

1. Перечислите элементы УМК по истории.

2. Охарактеризуйте учебные пособия для учащихся / методическую литературу для учителя / научную и научно-популярную литературу как элемент УМК по истории.

3. Перечислите функции школьного учебника.

4. Объясните, что означает информационная / координирующая / обучающая / интегрирующая / воспитательная / систематизирующая / трансформационная / контролирующая функция / функция самообразования школьного учебника.

5. Перечислите элементы текстового / внетекстового компонента школьного учебника.

6. Перечислите и охарактеризуйте виды основного / дополнительного / пояснительного текста школьного учебника.

7. Перечислите и охарактеризуйте типы и виды иллюстраций школьного учебника.

8. Перечислите и охарактеризуйте компоненты, относящиеся к методическому аппарату / компоненты, относящиеся к аппарату ориентировки школьного учебника.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Литература

1. Вяземский, Е. Е., Стрелова, О. Ю. Теория и методика преподавания истории в школе : учебник для студентов вузов / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – С. 175–189, 205–211.

2. Вяземский, Е. Е., Стрелова, О. Ю. Уроки истории: думаем, спорим, размышляем : пособие для учителей общеобразовательных учреждений / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – Москва : Просвещение, 2012. – С. 88–130.

3. Вяземский, Е. Е., Стрелова, О. Ю. Как преподавать историю в современной школе : теория и методика / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – Москва : Первое сентября, 2006. – С. 45–49, 63–73.

4. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории. – URL : https://historyrussia.org/images/documents/konsepsiyafinal.pdf (дата обращения: 07.12.2020).

5. Короткова, М. В., Студеникин, М. Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях : практическое пособие для учителей / М. В. Короткова, М. Т. Студеникин. – Москва : ВЛАДОС, 1999. – С. 62–77.

6. Методика обучения истории : учебник для студентов учреждений высшего образования / В. В. Барабанов, Н. Н. Лазукова, Э. В. Ванина [и др.] ; под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. – Москва : Академия, 2016. – С. 108–113, 120–123.

7. Степанищев, А. Т. Методика преподавания и изучения истории : учебное пособие для студентов вузов / А. Т. Степанищев : в 2 ч. – Москва : ВЛАДОС, 2002. – Ч. 2. – С. 104–110.

8. Студеникин, М. Т. Методика преподавания истории в школе : учебник для студентов вузов / М. Т. Студеникин. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – С. 38–39, 41–47.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Лабораторное занятие 8. Анализ школьного учебника по истории

Задание

Проанализируйте школьный учебник истории (по согласованию с преподавателем) по предложенной схеме. (*Ищи во вложенных файлах*)

Методические рекомендации

1. Для анализа выбирается учебник одной из образовательных линий, созданных в соответствии с Историко-культурным стандартом (Издательства «Просвещение», «Дрофа», «Русское слово» не ранее 2016 г. выпуска).

2. Анализ проводится по критериям, результаты которого заносятся во вторую колонку таблицы «Расшифровка критериев».

3. По каждому пункту «расшифровки» необходимо приводить 2–3 примера из учебника с указанием параграфов, пунктов, страниц, цитат и т. п., подтверждающих ваши выводы.

4. После каждой «расшифровки» проставляется балл в соответствии с выводами по результатам проведенного анализа (от 0,5 до 2 баллов в зависимости от «расшифровки»). В третьей колонке выставляется общее количество баллов по критерию. Итоговая сумма баллов после суммирования баллов по отдельным критериям.

5. Для определения оптимальности объема учебника, используйте следующие нормы Санитарно-эпидемиологических требований.

Согласно нормам, вес ежедневного комплекта учебников и письменных принадлежностей должен быть для учеников 1-х и 2-х классов не больше 1,5 кг, для 3–4-х классов – не более 2 кг, для 5–6-х классов – не более 2,5 кг, для 7–8-х классов – не более 3,5 кг, а для 9–11-х классов – не более 4 кг.

Объем домашних заданий (по всем предметам) должен быть таким, чтобы затраты времени на его выполнение не превышали (в астрономических часах): во 2–3-х классах – 1,5 ч., в 4–5-х классах – 2 ч., в 6–8-х классах – 2,5 ч., в 9–11 классах – до 3,5 ч.

6. После заполнения таблицы делается краткий вывод о соответствии учебника ФГОС и ИКС, общее впечатление о нем.

7. Анализ учебника вложите в методическую папку.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Практическое занятие 20. Работа с хронологией на уроках истории

План

Теоретический блок

Термины

Вопросы и задания

Контрольный блок

Литература

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

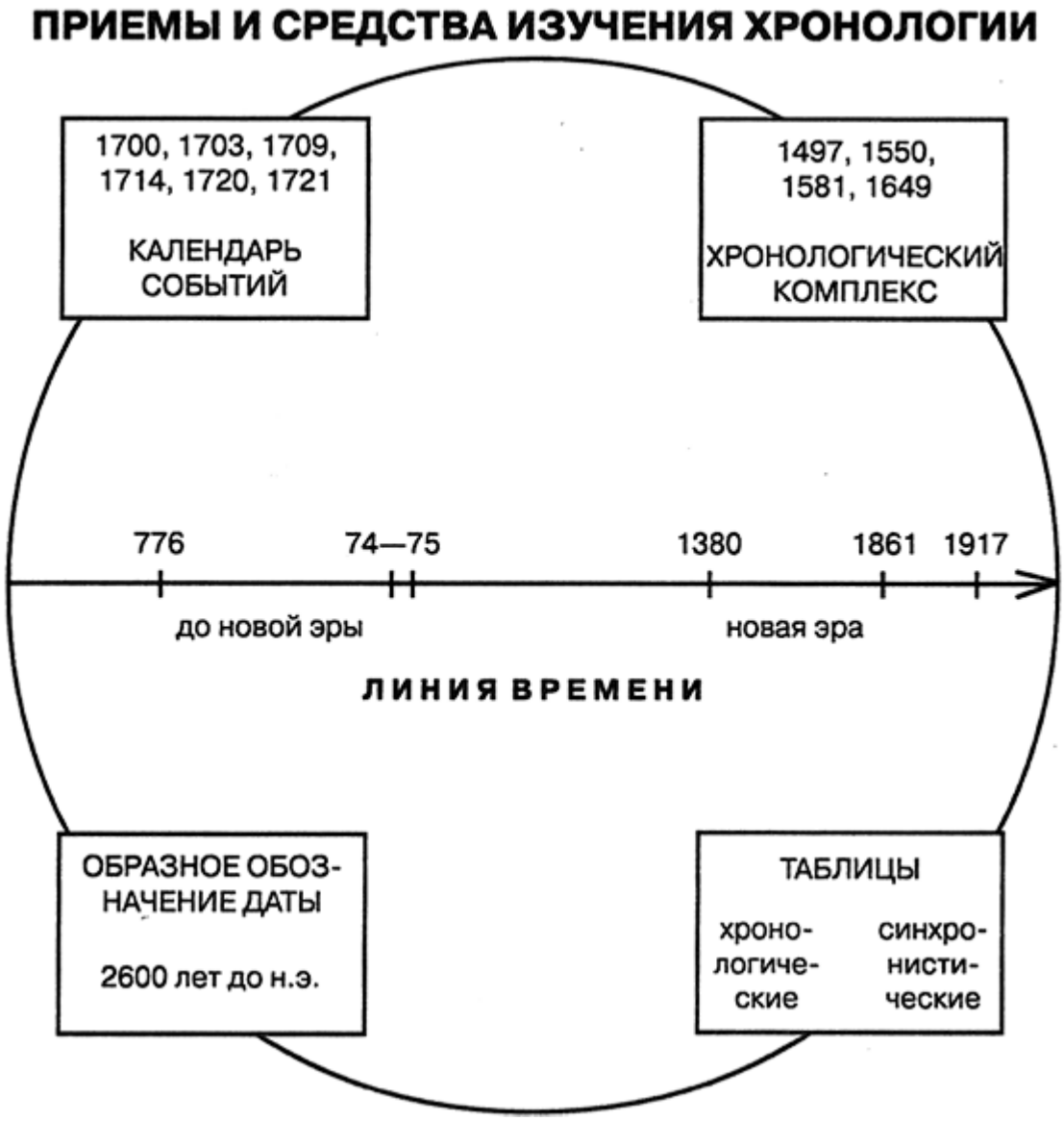
План

1. Особенности изучения хронологического материала на уроках истории.
2. Методика создания временных представлений на уроках истории.
3. Приемы формирования у школьников временных связей.
4. Особенности работы с хронологией на разных этапах урока истории.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Теоретический блок

1.



Короткова М. В., Студеникин М. Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях. М., 1999. С. 122.

2. Учитель помогает ученикам уяснить, как люди измеряют время. Им хорошо известна такая единица измерения времени, как год. Теперь им нужно осознать продолжительность года. Для этого учитель проводит беседу, выясняя, какие события ученики помнят из прошедшего года, что изменилось в жизни их семьи за это время. Затем он подводит их к пониманию продолжительности их жизни – 10–12 лет: что помните самое первое в жизни, что самое важное произошло за эти годы?

На доске учитель чертит *линию времени.* Это прямая линия, разделенная на равные отрезки, означающие определенное количество лет. На этой линии отмечается средняя продолжительность

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

жизни учеников класса. Ученики работают с линией времени в своих тетрадях. На ней они указывают свой возраст и самые главные события жизни: когда пошел в детский сад, школу, сколько лет был в саду и сколько учится в школе.

Затем учитель переходит к беседе о продолжительности жизни родителей ученика: что они знают о возрасте своих родителей, кто из них старше, насколько бабушка старше мамы. Средний возраст родителей также отмечается на линии времени. Дома ученики должны узнать, в какие годы произошли самые памятные события в жизни родителей.

Усвоив десятилетия, ученики переходят к столетиям. Историческая давность этого периода измеряется количеством сменившихся за это время поколений. 100 лет – это время жизни трех поколений: деда, отца и внука. За 200 лет сменится шесть поколений. Сколько же поколений людей сменится за 1000 лет? За 2000 лет? За 100 тысяч лет? Именно 100 тысяч лет назад на земле появился «человек разумный». Это было очень давно. Даже чтобы только сосчитать до 100 тысяч, придется затратить целый день без перерыва.

Учитель рассказывает, как надо определять век. Если в четырехзначном числе после первых двух цифр идут нули, то первые цифры будут означать век: 1300 год – 13-й (XIII) век, 1400 год – 14-й (XIV) век. Но если на месте нулей будет любая другая цифра, то, значит, идет следующий век. Например, 1301 год – 14-й (XIV) век, 1415 год – 15-й (XV) век. (Учитель обращает внимание на количество прошедших веков, подчеркивает цифры их обозначающие.) Также определяется век в дате из трех цифр: 900 г. – 9-й (IX) в., 901 г. – 10-й (X) в. 901 г. означает, что прошло девять полных веков и пошел 1-й г. десятого века. Учитель говорит при этом: «Это так же, как тебе исполнилось полных 9 лет и идет десятый год».

Для усвоения счета лет в пределах столетия используется таблица:

IX век	X век	XI век	XVIII век	XIX век	XX век
801– 900 гг.	901- 1000 гг.	1001– 1100 гг.	1701– 1800 гг.	1801– 1900 гг.	1901– 2000 гг.

Отрабатывая первичные хронологические умения, следует идти не только от года к веку (1540 г. – XVI в.), но и от века к году. Учитель выясняет с учениками, какие события произошли в начале, первой половине, второй половине в конце какого-либо века. Каждая новая дата увязывается с предшествующей. Для этого учитель спрашивает: «сколько лет прошло с ...», «когда это было». Назвав год, ученик разъясняет, к какому веку он относится.

Элементарные сведения ученики получают о *римских цифрах*. На уроках истории они узнают, что такими цифрами в книгах по истории принято обозначать века. Римские цифры состоят из прямых черточек, как, например, цифра V. Учитель пишет ее на доске и в ходе беседы задает вопрос: «Что она напоминает? Посмотри на свою руку. Сожми все пальцы вместе, а один большой отведи в сторону. Видишь, большой и указательный пальцы напоминают цифру V. Это будет ключевая цифра». Учитель пишет ее жирно мелом на доске. Затем продолжает: «Если ты перед цифрой V поставишь черточку, то получишь цифру IV, если после нее – то цифру VI; две черточки – цифру VII; три черточки – цифру VIII.

А вот как пишется ключевая цифра 10 – X. Что она тебе напоминает? Это X в математике. Если мы поставим единичку перед ней, то получим цифру 9 – IX, если после нее (XI), цифру 11 – XI.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

...Начальный момент системы летосчисления, а также сама система летосчисления – *эра,* например христианская или новая эра (наша эра). Эрой называют также крупный исторический период, а сам счет лет – летосчислением. Счет лет удобно вести в обе стороны от эры.

В глубокой древности у каждого народа была своя эра, свой счет времени. Греки вели счет времени от первой олимпиады, а древние египтяне – по годам правления фараонов. Год начала правления фараона считался первым годом, а год смерти – последним. Затем счет лет начинался заново, по годам жизни следующего фараона. Чтобы установить последовательность событий и определить их даты, нужно было помнить, кто за кем из фараонов правил и сколько лет.

Так же в более позднее время велся счет времени в Древней Греции и Риме. Счет лет по правителям здесь вести было неудобно, уж слишком часто, через два-три года они менялись. Чтобы избежать этого неудобства, при летосчислении в Древнем Риме стали вести счет лет от основания города Рима (753 г. до н. э.). Так появилась «римская эра».

Изучая Древний Египет, ученикам сложно уяснить *обратный счет лет* в истории. Обратный счет – это одна из условностей, о которой в свое время договорились люди. По византийской вере сотворение мира произошло за 5508 лет от Рождества Христова. Если прибавить прошедшие с этого времени годы, то получается весьма внушительная и неудобная в пользовании цифра. Следовательно, счет лет надо вести не от наших дней, а от какого-то постоянного года.

В VI в. духовенство предложило вести счет лет от рождения Иисуса Христа. Долго спорили, когда он родился, и потом решили, что это событие произошло в 753 г. от основания города Рима. Эра от рождения Иисуса Христа получила название «новой». Мы живем в это время. А год, который сейчас идет, ведет свое начало от времени рождения Иисуса Христа.

События, которые произошли до новой эры, имеют обратный порядок счета лет, чем события нашей эры. Ученикам это можно показать по таблице Д. Н. Никифорова (28, с. 132). В верхней части таблицы указаны века нашей эры и до нашей эры, а в нижней части – счет лет по векам. Таблица с датами *до нашей эры* затемнена.

ЭРА

V	IV	III	II	I	I	II	III	IV	V
500– 401 гг.	400– 301 гг.	300– 201 гг.	200– 101 гг.	100– 001 гг.	001– 100 гг.	101– 200 гг.	201– 300 гг.	301– 400 гг.	401– 500 гг.

Таблица помогает узнать, за. сколько лет до нашей эры происходили самые древние события. Чем раньше это было, тем дата его будет больше (оно было за большее количество лет до эры); чем позже, тем дата у него будет меньше (оно было за меньшее количество лет до эры). Наглядно такую зависимость учитель раскрывает на ленте времени.

...***Приемы запоминания хронологии*** (главных фактов и связанных с ними исторических дат). *Запоминание* основано на смысловых связях (по существу) и связях с событием, когда дата заучивается чисто механически. Хорошо зная главные факты и причинно-следственные связи, ученики легко могут разместить во времени события, не датированные в курсах истории. Для этого надо хорошо знать, что самое главное относится к тому или иному веку.

Для осознанного запоминания нужно сначала запомнить век жизни и правления тех или иных исторических личностей. Так, к XVI в., относится правление Василия III, Ивана IV, Федора Ивановича

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

«Блаженного»... В XVI в. были присоединены Казанское и Астраханское ханства, Башкирия, введена опричнина... и т. д.

Для лучшего запоминания устанавливается связь между историческими событиями и возрастом правителей, в них участвовавших. Иван IV (1530–1584) стал первым русским царем в 1547 г. в 17-летнем возрасте. Покорение Казанского ханства произошло в 1552 г., когда ему было 22 г. Четыре года спустя, в 1556 г., было присоединено Астраханское ханство. В 1558 г. царь начал 25-летнюю Ливонскую войну, продолжавшуюся почти всю его дальнейшую жизнь до 1583 г ...

Запоминанию способствует образное обозначение времени, а также метод ассоциирования, часто применявшийся в дореволюционной методике обучения истории. В процессе анализа хронологии выявляется одинаковый повторяющийся промежуток лет. В хронологическом содержании важнейших событий истории Франции конца XVIII в. – 20-е г. XIX в. это будет цифра 5:

1789 + 5 = 1794 (термидорианский переворот);

1794 + 5 = 1799 (переворот 18 брюмера, окончание революции);

1799 + 5 = 1804 (Наполеон стал императором);

1804 + 5 = 1809 (пик империи);

1809 + 5 = 1814 (отречение Наполеона) ...

Проводится сопоставление дат по числовым аналогиям: 480 г. до н. э. – битва греков с персами при Фермопилах; 280 г. до н. э. – поход Пирра в Италию. Или сопоставление событий и явлений разных государств, но проходивших в одно время, например в VI в. до н. э.: законы Солона в Афинах, реформы Сервия Туллия в Риме. По аналогии запоминают даты смерти таких выдающихся правителей нашего государства, как Владимир Мономах (1125), Юрий III Данилович (1325), Василий I Дмитриевич (1425), Петр I (1725), Александр I (1825).

В дореволюционной школе для тренировки применялся следующий прием определения промежутка между событиями внутри столетия. Выделялась основная дата, например 1389 г. 15 июня 1389 г. на Косовом поле ... Вопросы классу: что произошло за четыре года до этого события? (1385 г., Кревская уния Литвы и Польши.) За три года? (1386 г., принятие в Литве католичества.) За девять лет? (1380 г., Куликовская битва.) Чье правление закончилось за 40 лет до Куликовской битвы (1340 г., Ивана Калиты.)

По ассоциации с хронологией важнейших событий зарубежной истории ученики запоминают даты первой (1768–1774) и второй (1787–1791) русско-турецких войн. Спешное окончание первой русско-турецкой войны было связано с необходимостью бросить войска на подавление восстания Пугачева (1774); окончание второй войны (1791) – с начавшейся французской революцией.

Легко закрепить в памяти важнейшие события, если они имеют круглую дату. Во время первой войны с Турцией к важнейшим событиям относится переход полководца Румянцева через Дунай и победы при Рябой Могиле, Ларге и Кагуле, а также адмирала Г. А. Спиридова при Чесме (1770) ...

Применяется прием сопоставления дат событий, имевших особое значение в истории Русского государства. Например, освобождение России от интервентов в Смутное время (1612) и от французов во время Отечественной войны 1812 г.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Другой прием запоминания – установление длительности событий. Зависимость русского государства от монголо-татар продолжалась 240 лет (1240–1480); Северная война длилась 21 год (1700–1721).

Возможно также сопоставление событий, имеющих внутреннюю связь. Учитель напоминает ученикам: весной 31 мая 1223 г. произошла битва с монголо-татарами на реке Калке, а через 14 лет, в 1237 г., войско Батыя напало на Рязань. Через год, 4 марта 1238 г., состоялась битва на реке Сити. В 1240 г. Батый захватил Киев. А через три года, в 1243 г., образовалась Золотая Орда.

Запоминанию помогает стихотворная форма изложения исторических событий, данных в четкой хронологической последовательности. Примером такого изложения может быть кантата в честь трехсотлетия царствования дома Романовых Е. Федотовой.

...Заветы мира ограждая,
Пришла Тишайшего пора,
Вослед Россия молодая
Узрела гения – Петра.

За ним век славы вдохновенный –
Екатерины времена –
И Александр Благословенный
В венце побед Бородина.

Все эти приемы помогают ученикам овладевать знаниями хронологии. На первом этапе обучения устанавливается последовательность и длительность исторических событий на основе их дат. Затем ученики знакомятся с римскими цифрами, соотносят год с веком, узнают о событиях нашей эры и проходивших до нашей эры, соотносят век с тысячелетием. В VI–VII классах они учатся устанавливать длительность и синхронность событий, соотносить события отечественной и всеобщей истории, составляют тематические и синхронистические таблицы. В старших классах они соотносят исторические процессы с периодом, эпохой на основе знаний периодизации курсов истории. Выработке умений хронологического характера способствуют специально подобранные задания и игры.

...***Игры.*** На знание исторических дат проводят игры, конкурсы: в виде эстафеты по датам (каждый член команды пишет дату события, названного ведущим); «ленты времени» (классификация дат по хронологии и по определенному принципу: военные события, социальное движение); игра «Сквозные даты» (назвать события, происходившие в разных странах в один и тот же год). В игре «Кто раньше?» фишки команд передаются по игровому полю: надо назвать событие, дата которого написана в клетке. При неверном ответе фишка отодвигается на исходные позиции.

Из выписанных на доске цифр ученикам предлагается составить дату или переставить цифры так, чтобы получилась историческая дата. Готовясь к другой игре, карточки с датами можно вырезать из картона в виде рыбок, прикрепить скрепки и поместить в коробку. Ребята начинают «удить рыбу». Поймавший, рассказывает о событии, связанном с данной датой.

Хронологические карточки используют для игры в «молчанку». Учитель называет событие, а ученики молча показывают карточку с нужной датой. Или по заданию учителя команды учеников находят нужные даты в учебнике. Время: на поиск – 1 минута.

Затем одна команда называет дату, другая – связанное с ней событие. Сказав правильно о событии, называют дату. За каждый правильный ответ ассистенты начисляют один балл, за неправильный – снимают. Побеждает команда, набравшая большее число баллов. На время проводится также игра, когда ученики по памяти пишут изученные даты на листке бумаги. Листок передается с последнего стола к первому.

Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе. М., 2004. С. 118–131.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

3. Не все даты, насыщающие всемирную историю и школьные учебники, достойны равноценного к себе внимания и методической проработки ... В современной ситуации уместно, видимо, говорить об **опорных** и второстепенных **датах** в школьных курсах истории, относя к первым только те, что локализуют во времени главные исторические факты ... Очевидно, что специальной работы при изучении истории в школе требуют именно опорные даты.

Наглядно-образное обозначение времени, созвучное картинному описанию местности или сюжетному повествованию о событии, является эффективным приемом конкретизации самих исторических событий и одновременно помогает запечатлеть в памяти учащихся даты, с ними связанные. В отличие от простого упоминания времени второстепенного исторического факта, обстоятельства важнейших событий описываются максимально ярко и образно, с использованием красочных цитат: «В субботу пятого апреля, сырой рассветною порой ...», «Русское войско сошлось с татарским в самый день, когда празднуется Рождество Богородицы, 8 сентября, в 1380 г. от Рождества Христова на поле Куликовом за Доном у реки Непрядвы» ...

Наряду с простым запоминанием дат-одиночек методисты советуют применять ... *хронологические комплексы*, ряды логически связанных между собой фактов и дат. Например, при анализе состояния крепостного права в России в XVIII в. уместно совершить со старшеклассниками исторический экскурс по основным вехам становления крепостничества и проследить формирование этой системы с XVI в.

Хронологические комплексы, отражающие длительность исторических явлений, их поэтапность или одновременность, могут быть оформлены в виде различного рода хронологических и синхронистических таблиц… Наиболее общими являются *сводные хронологические таблицы*... Обычно в них две колонки: даты и события. *Тематические хронологические таблицы* посвящены отдельным проблемам исторического прошлого или периодам общественного развития: «Народные движения в первой половине XIX в.», «Этапы политической реформы в СССР (1988–1991 гг.)» и т. д. Помимо двух традиционных колонок в них может быть третья, раскрывающая своеобразие или значение каждого факта в отдельности. *Календари исторических событий* в деталях воспроизводят хронику наиболее важных событий ... В этих таблицах знаменательный факт фиксируется с точностью дней, часов и минут. Своеобразным видом хронологических записей может служить *хронотоп* – таблица, в которой главное внимание уделяется времени и месту изучаемых событий. Такой способ изучения хронологии эффективен при определении масштабов исторических событий, их типичности и закономерности. При изучении всеобщей истории и проведении межкурсовых связей особенно ценным является прием заполнения синхронистических таблиц, фиксирующих наиболее важные события и явления, происходившие в разных странах примерно в одно и то же время. Составление таких таблиц и последующее использование при изучении однородных тем в других курсах истории или при систематизации и обобщении учебного материала помогает школьникам воспринимать историю разных стран и народов как единый всемирно-исторический процесс. Взаимосвязь и взаимообусловленность событий, происходивших примерно в одно и то же время в разных сферах общественной жизни одной страны, помогают обнаружить текстовые сравнительно-обобщающие и синхронистические таблицы. Например, составленная на протяжении нескольких уроков таблица «Важнейшие события и явления из истории России второй половины XVIII в.» закрепляет в памяти учеников точно датированные факты, связанные с социально-экономическими отношениями и политическим строем, классовой борьбой и внешней политикой Российского государства, его культурой, а также помогает объяснить их взаимосвязь и противоречивость, оценить уникальность каждого периода истории.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Специфическую роль в изложении хронологического материала выполняют схемы... *Схемы-лесенки*, к примеру, выстраивают цепочку дат и событий, которые непосредственно привели к тому или иному значительному факту истории («Мир на пути к Первой мировой войне», «Как начиналась война на Балканах» и т. п.). В более крупных временных масштабах такие схемы представляют этапы, вехи становления определенного исторического феномена и, возможно, являются альтернативным вариантом графического оформления хронологических комплексов («Восточный вопрос» во внешней политике России XVIII–XIX вв.»). *Круговые схемы* фиксируют временные рамки исторических событий, о периодизации которых в науке существуют разные точки зрения. Сопоставляя их, ученики обоснованно выбирают одну из них («Периодизация Гражданской войны»).

В общем, при выборе конкретных приемов и средств изложения хронологических сведений на отдельном уроке нужно помнить главное методическое правило: этот выбор определяется характером исторического факта, его местом в истории и задачами установления его связей и отношений с другими фактами.

Процесс формирования хронологических знаний и умений школьников в курсах истории не замыкается на сообщении дат и тем более на их бездумном заучивании. Приведенные ниже виды упражнений и познавательных заданий помогают диагностировать качество подготовки учащихся по хронологии и использовать хронологический материал для более глубокого проникновения в суть исторических фактов и развития умственных способностей ребят.

Параллельно с введением основных единиц исторического времени в начальном курсе истории формулируется правило установления их соотношения (год–век–тысячелетие). Обычно этот механизм иллюстрируется на аналогии с часами: 11 часов 17 минут –12-й час / 1 117 год – XII в. – или (и) на примерах самих детей: к сегодняшнему дню вам исполнилось 10 лет и 5 месяцев, вам идет 11-й год, соответственно 1 005 г. относится к XI в. Наиболее сложные варианты хронологических ситуаций отрабатываются в упражнениях: на определение века и тысячелетия предложенных дат (1, 99, 100, 1 000, 1 001, 1 399, 1 400, 1 401 и т. п.); на подбор дат, принадлежащих указанному веку и тысячелетию; на сопоставление пар дат, относящихся к одному столетию.

Тема «Счет лет в истории» может быть объяснена школьникам в пропедевтическом курсе «Введение в историю» или до / после изучения первобытности на уроках по истории Древнего мира. Вкратце суть ее сводится к объяснению происхождения и сущности христианского летосчисления, введению понятий «наша эра» и «до нашей эры» и тренировке в решении стандартных хронологических задач с помощью линии времени. Не беда, если какая-то часть класса с первого раза не поймет всех премудростей обратного счета лет в истории (хотя и здесь помогают аналогии с термометром и обратными числами в математике). Важно, чтобы практически на каждом последующем уроке у пятиклассников был шанс потренироваться в решении хронологических задач на новом учебном историческом материале.

Типология стандартных хронологических задач представлена четырьмя вариантами:

1) Подсчитайте, сколько лет назад произошло событие, если известна его дата ...

2) Подсчитайте, на сколько лет одно событие произошло раньше / позже другого, если известно, в каком году они состоялись ...

3) Узнайте, сколько лет длилось событие, если известны его хронологические рамки ...

4) Подсчитайте, в каком году произошло событие, если оно случилось ... лет назад ...

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Нестандартные хронологические задачи основаны на соотнесении разных систем летосчисления, существовавших в древности и Средневековье. Этот тип задач эффективно используется на уроках по истории Древней Греции и Рима, арабов, отечественной истории и др., поскольку создает атмосферу реального прошлого, позволяет работать с оригинальными (неадаптированными) источниками и развивать творческие способности школьников. Например, даты важных событий Киевской Руси в таких задачах обыгрываются в двух вариантах: по христианскому календарю и «от сотворения мира». «Какое из двух событий, описанных в «Повести временных лет», произошло раньше и на сколько лет: 1) «В лето 6 494. Пришли болгары Махметовой веры и немцы от папы из Рима, а после них хазарские евреи, и хвалили каждый закон свой». 2) В 988 г. «пошел Владимир с войском на Корсунь, город греческий, и затворились корсуняне в городе» ...

Хронологические задачи, кроме всего прочего, являются действенным средством закрепления в памяти учащихся дат основных исторических событий и проверки их усвоения. На это же рассчитаны хронологические примеры: (год начала Реформации в Германии + год начала Столетней войны + год окончания гуситских войн – год разгрома Непобедимой армады + год образования государства у франков): 4=? (какое событие произошло в этом году?) Такие примеры могут быть частью домашних заданий или хронологических разминок на уроках и конкурсах.

Хронологические уравнения помогают школьникам не просто вспомнить даты исторических событий, но и соотнести их между собой, найти новые связи и отношения между фактами, имевшими место в разные периоды и в разных странах. Они диагностируют уровень развития невербального воображения учащихся, их логические способности, точность и лаконичность устной речи. Расставляя условные знаки тождества, аналогии (=), противоположности (↔) или следствия (→) между парами дат, ученики обосновывают свое решение: 1 147... 1 238 (↔ основание Москвы и ее разрушение); 1 240... 1 242 (= победы Александра Невского над крестоносцами); 1 380...1 480 (→ победа на поле Куликовом способствовала полному освобождению Руси от татаро-монгольского ига).

В качестве диагностирующих и контрольных заданий также используются: тесты.

Эффективным средством формирования хронологических знаний и умений, а также их диагностики являются игры с правилами на хронологическом материале: чайндаты, домино, лото, кроссворды и т.п…

Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Теория и методика преподавания истории в школе. М., 2003. С. 259–266.

4. Сформировать представление об историческом времени – это значит выработать у учеников понимание категорий времени (год, век, тысячелетие, период, эпоха, эра); научить их видеть длительность, последовательность событий, т. е. привить навыки работы с хронологией, устанавливать и прослеживать синхронные связи между событиями и явлениями. Это помогает уяснить общую картину развития общества, осознать историю как закономерный процесс, развертывающийся во времени, которое необратимо.

...В связи с этим возникает проблема отбора и группировки хронологического материала, способа его подачи. Поскольку пятиклассники мыслят конкретно и имеют малый запас образов об историческом времени, целесообразно начинать знакомство с хронологией, отталкиваясь от их личного опыта, от сегодняшней жизни, постепенно уходя «в глубь веков». Для большей наглядности па доске графически можно изобразить отрезок жизни ученика, отрезок жизни его родителей и отрезок жизни его дедушек и

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

бабушек. Отрезки, начинающиеся от одной точки отсчета, от сегодняшнего дня, постепенно удлиняясь, уходят влево.

...Представить глубину, длительность, последовательность исторического времени, а также сформировать представление о веке, тысячелетии, эре поможет работа с лентой времени. Она должна быть организована так. Учитель называет дату исторического события, она фиксируется на доске или аппликационной карточке (зрительное восприятие), затем соотносится с событием, о котором пойдет речь на уроке (например, 1240 г. – захват Киева войсками Батыя), определяется век этого события, часть века (первая или вторая половина), затем отыскивается на ленте времени. Происходит усвоение категорий «год», «век».

Затем ученики вычисляют, сколько лет прошло от изучаемого события до наших дней или сколько лет прошло между двумя ближайшими историческими событиями (от начала нашествия монголо-татар на Русь (1237 г.) до захвата Киева (1240 г.). Так вырабатывается представление о длительности и последовательности событий. Для понимания материала важно на уроке задавать вопрос: «Что было раньше и на сколько раньше?»

Продолжается и усложняется работа с лентой времени в курсе истории древнего мира, где вводятся понятия «эра», «до нашей эры», «наша эра», показывается обратный отсчет лет.

Учитель разъясняет, что в счете до нашей эры тоже существуют века, тысячелетия, периоды, что век включает сто лет, но порядок отсчета меняется. Ученики затрудняются в восприятии этого объяснения, так как оно противоречит уже сложившимся у них представлениям о естественной последовательности чисел и порядке лет в веке. Поэтому в VI классе следует особыми приемами раскрыть эти представления. Прежде всего нужна постоянная работа с лентой времени при изучении событий древнего мира: определение века, его части, нахождение этой даты на ленте времени, определение, сколько времени прошло от изучаемого события до наших дней. С другой стороны, это постоянная тренировка в умении оперировать годами и веками нашей и до нашей эры. Для этого на уроках следует решать познавательные хронологические задачи.

Методика преподавания истории в средней школе / С. А. Ежова [и др.]. М., 1986. С. 82–84.

5. История без обозначения времени (дат), вошедших в нее фактов, событий, лет жизни и деятельности личностей и т. п. существовать не может. Учителя стремятся, чтобы эти даты попали в поле зрения, слуха, внимания учащихся, которые в свою очередь обязаны выучить и осознанно запомнить их ...

Причин неудовлетворительного положения дел с обучением учащихся хронологической грамотности несколько.

Во-первых, в отдельных учебниках наблюдается перенасыщенность датами. Причем уже в первые годы изучения истории учащимся иногда предлагается запомнить такие малозначимые даты, которые смогут стать полезными, может быть, только при обучении в вузе.

Во-вторых, однообразная, не лучшим образом построенная подача исторических дат: как правило, цифра и два-четыре сухих слова комментария. Так как учащемуся не ясна ни собственно дата, ни в таком виде ее описание, он ее сможет запомнить в лучшем случае для отчета и, следовательно, на короткое время.

В-третьих, большая количественная разница в датах, обозначенных в тексте и вошедших в хронологическую таблицу в конце (начале) учебника. Причем вне поля таблицы иногда остаются

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

важные даты. Авторы учебников такое положение оправдывают правом учителя определять, что рекомендовать, а что не рекомендовать учащимся для запоминания.

...Запоминание же и изучение дат, то есть, собственно, успех дела зависит от методов и приемов работы с ними. Рассмотрим некоторые из них.

Первый. *Прежде чем запомнить дату события, учащийся должен хорошо представить само событие.* К примеру, запоминать годы восстаний в Киеве (1 068, 1 113) совершенно не представляя, что за люди восстали, против кого, чего хотели, бессмысленно.

Второй. *Любая дата прочно запоминается лишь в том случае, если учащийся, наряду со знанием события, происшедшим в этот год, хорошо представляет, какие события предшествовали запоминаемому.* К примеру, говоря о завершении монголо-татарского ига (1 480), будет методически обоснованным (вспомнить, напомнить) такие события как:

- битва на р. Калке (1 223);
- нашествия хана Батыя на Русь (с 1 237);
- восстания в Новгороде, Твери, других городах против ига;
- Куликовская битва (1 380) и т. д.

Третий. *Даты хронологических таблиц для лучшего запоминания следует представлять более «одетыми», то есть давать несколько больше информации в их описании.* К примеру, одно дело, когда в таблице указано: «1 380 г. Куликовская битва». И другое дело, если эта дата будет иметь такое описание: «1 380 г. Куликовская битва. Русское войско Д. Донского одержало победу над монголо-татарским войском хана Мамая. Впервые с 1 223 г. русские князья совместно выступили против завоевателей, русские люди более чем за 150 лет впервые почувствовали вкус победы над иноземцами. С 1 995 г. битва отмечается как день воинской славы России» ...

Четвертый. *Большинство событий невозможно заключить в рамки одного года и потому требуется их обозначение первым и последним годами.* Конечно, в одногодовую дату можно поместить перевороты, битвы, мятежи, вооруженные восстания и т. п. Однако большинство исторических событий, вошедших в курс истории общеобразовательных учебных заведений, в один год не укладываются, хотя отдельные историки в хронологической таблице «делают» это ...

Такого рода хронологическую несправедливость надо устранять и шире использовать даты, характеризующие начало и конец события. На занятиях же чаще акцентировать внимание обучаемых на основные положения, входящие в эти хронологические рамки.

Пятый. *Изучение исторической хронологии дает заметно положительные результаты, когда учащиеся научатся чувствовать само время истории и место исторических событий в нем.*

С младших классов дети запоминают деление времени на миллиарды и миллионы лет. Когда доходит черед до тысячелетий, учащиеся осознают, что означает время «до нашей эры» и «нашей эры».

С дальнейшим изучением истории России учащиеся запоминают ее периодизацию, то есть происходит деление истории на сотни с десятками лет. Каждый период включает великокняжения, царствования, правления князей, царей, правителей, определяемые до десятилетий.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Наконец, в рамках правления тех или иных лиц происходили важные события, укладывающиеся в более узкие рамки, вплоть до нескольких лет, года, месяца, дня.

Шестой. *Хронология усваивается более глубоко, если она изучается не вообще, от даты к дате за весь курс, а внутри установившихся в науке исторических периодов.*

К примеру, история России включает шесть основных периодов. Внутри каждого из них выделяются временные рамки, определяющие княжения, царствования, нашествия, процессы, явления. В свою очередь, в этих временных рамках находят место события в виде реформ, войн, преобразований и т. п. Наконец, внутри событий выделяются значительные государственные даты: важные решения, даты жизни выдающихся деятелей, ученых и т. п. ...

Седьмой. *Действенным приемом осмысленного изучения дат является ведение хронологических таблиц по стержневым вопросам исторического периода.*

Предлагаемый способ изучения дат дает цельное представление о жизнедеятельности Древнерусского государства в первом периоде его существования. Такие же таблицы ведутся и по другим периодам в соответствии с периодизацией истории России, но названия граф по вертикали, естественно, расширяются.

Восьмой. *Одним из приемов изучения хронологии является расположение событий по схеме «раньше и после» ...*

Такие таблицы получили название «логический ряд» ... Логический ряд может служить основой смыслового изучения исторической хронологии: «здесь нет точных дат, но между событиями установлены логические связи, благодаря чему события расставлены в порядке своего расположения во времени» ...

Предложенные логические ряды событий легко превратить в хронологические, проставив соответствующие даты в соответствующих местах.

Девятый. *Учащимся предлагается запомнить не только точные даты событий, но и направленность хода истории, как бы вытекающую из этих событий ...*

Десятый. *Одним из вариантов запоминания хронологии является такое соотнесение важных однородных исторических событий, когда рамки их начала и конца составляют круглые цифры ...*

Лучшему пониманию и запоминанию исторической хронологии способствуют разработка и ведение каждым учащимся *хронологии своей фамилии.* Причем семейную хронологическую таблицу можно построить по образцу исторической: *до «нашей эры»,* то есть до рождения учащегося, *и в «нашу эру»,* то есть при его жизни ...

Степанищев А. Т. Методика преподавания и изучения истории. М., 2002. Ч. 2. С. 205–213.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Термины

- Временные представления,
- временные связи,
- историческое время,
- локализация объектов в историческом времени,
- опорная дата,
- основная дата,
- синхронизация,
- синхронная связь,
- хронологическая связь,
- хронология.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Вопросы и задания

1. Проанализируйте понятия «историческое время», «временные представления», «временные связи» и выделите их особенности.

2. В школьном обучении истории даты условно подразделяют, исходя из их значимости, на основные и опорные. Приведите примеры основных и опорных дат.

3. По внешнему признаку выделяют даты событий (год) и округленные даты процессов (век, часть века, десятилетие). Приведите примеры.

4. Назовите и охарактеризуйте приемы изучения хронологии в школе.

5. Сравните, как представлен материал по теме «Счет лет в истории» в разных учебниках для V класса. В каком учебнике, на ваш взгляд, тема раскрыта более эффективно?

6. Спланируйте фрагмент урока «Счет лет в истории» для V класса.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Контрольный блок

1. Подготовьтесь к терминологическому диктанту по теме.

2. Составьте тестовые задания разных видов (по 2 задания каждого вида) на проверку хронологических знаний (с выбором одного или нескольких вариантов ответа, на группировку исторических фактов, на соответствие, на установление правильной последовательности, на исключение лишнего).

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Литература

1. Вяземский, Е. Е., Стрелова, О. Ю. Теория и методика преподавания истории в школе : учебник для студентов вузов / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – С. 256–266.

2. Короткова, М. В., Студеникин, М. Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях : практическое пособие для учителей / М. В. Короткова, М. Т. Студеникин. – Москва : ВЛАДОС, 1999. – С. 120–123.

3. Методика обучения истории : учебник для студентов учреждений высшего образования / В. В. Барабанов, Н. Н. Лазукова, Э. В. Ванина [и др.] ; под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. – Москва : Академия, 2016. – С. 245–249.

4. Методика преподавания истории в средней школе : учебное пособие для студентов педагогических институтов / С. А. Ежова, И. М. Лебедева, А. В. Дружкова [и др.] – Москва, 1986. – С. 82–86.

5. Степанищев, А. Т. Методика преподавания и изучения истории : учебное пособие для студентов вузов / А. Т. Степанищев : в 2 ч. – Москва : ВЛАДОС, 2002. – Ч. 1. – С. 205–219.

6. Студеникин, М. Т. Методика преподавания истории в школе : учебник для студентов вузов / М. Т. Студеникин. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – С. 118–131.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Вопросы к зачету по модулю 2

1. Понятие и функции средств обучения истории.
2. Классификации средств обучения истории.
3. Печатные средства и их роль в процессе обучения истории.
4. Классификация печатных средств обучения истории.
5. Характеристика документальных средств обучения.
6. Художественная литература и приемы работы с ней на уроках истории.
7. Приемы работы с документами на уроках истории.
8. Наглядные средства и их роль в процессе обучения истории.
9. Предметная наглядность.
10. Изобразительная наглядность.
11. Условно-графическая наглядность.
12. Вспомогательные средства обучения истории.
13. Понятие приемов и методов обучения
14. Проблема классификации методов обучения истории
15. Классификация методов обучения по способу усвоения исторического материала (А. А. Вагин, П. В. Гора).
16. Классификация по способам и характеру познавательной деятельности учащихся (И. Я. Лернер).
17. Устное слово учителя в процессе обучения истории.
18. Приемы повествования.
19. Приемы творческой реконструкции исторических фактов.
20. Приемы описания.
21. Логические приемы.
22. Оценка исторических фактов.
23. Диалогические приемы обучения истории.
24. Аналитическая беседа.
25. Эвристическая беседа.
26. Роль наглядности в обучении истории.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

27. Приемы работы с изобразительной наглядностью.
28. Приемы работы с условно-графической наглядностью.
29. Понятие и особенности учебно-методического комплекса (УМК) по истории.
30. Понятие и функции школьного учебника.
31. Структура школьного учебника по истории.
32. Методическая литература для учителя.
33. Учебные пособия для учащихся.
34. Методика работы с учебником и другими элементами УМК по истории.
35. Работа с хронологией на уроках истории.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

РАЗДЕЛ III. ОРГАНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО УРОКА ИСТОРИИ. РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ

Тема 7. Современный урок истории

Практическое занятие 21. Урок истории

Практическое занятие 22. Конструирование структурных элементов урока истории: опрос, мотивация, переход к изучению новой темы

Практическое занятие 23. Конструирование структурных элементов урока истории: изучение нового материала, закрепление, домашнее задание, рефлексия

Тема 8. Результаты обучения истории

Практическое занятие 24. Формирование УУД на уроках истории

Практическое занятие 25. Достижение личностных результатов на уроках истории

Лабораторное занятие 9. Личностные, метапредметные и предметные результаты обучения истории

Тема 9. Методика проведения урока истории

Практическое занятие 26. Подготовка и анализ урока истории

Лабораторное занятие 10. Подготовка технологической карты урока истории

Практическое занятие 27. Методика проведения урока изучения нового материала по истории

Практическое занятие 28–29. Методика проведения комбинированного урока истории

Практическое занятие 30. Методика проведения повторительно-обобщающего урока истории

Практическое занятие 31. Методика проведения контрольного урока истории

Лабораторное занятие 11. Анализ урока истории в общеобразовательной школе

Лабораторное занятие 12. Посещение урока истории в общеобразовательной школе

Вопросы к зачету по модулю 3

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Тема 7. Современный урок истории

Практическое занятие 21. Урок истории

Практическое занятие 22. Конструирование структурных элементов урока истории: опрос, мотивация, переход к изучению новой темы

Практическое занятие 23. Конструирование структурных элементов урока истории: изучение нового материала, закрепление, домашнее задание, рефлексия

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Практическое занятие 21. Урок истории

План

Теоретический блок

Термины

Вопросы и задания

Контрольный блок

Методическая папка

Литература

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

План

1. Классно-урочная система в современной школе.
2. Требования к современному уроку истории.
3. Соотношение традиционных этапов и современных модулей урока.
4. Общая характеристика структурных компонентов урока истории.
5. Классификация уроков истории.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Теоретический блок

1. *Учебные занятия* рассматриваются в русском языке как «учебные упражнения, уроки, лекции и т. д.». Они представляют основную организационную форму изучения истории в составе класса (группы) в системе общеобразовательных учреждений и высших учебных заведений, проводятся с постоянным составом учащихся (студентов) по определенной программе под руководством учителя (преподавателя).

Цель учебных занятий – обеспечить освоение учащимися исторических знаний, помочь им овладеть эффективными методами учебы, способствовать развитию морально-нравственных качеств, выработать навыки анализа исторического опыта применительно к современности.

Учебные занятия (уроки) имеют классификацию, дифференцируются по типам, формам и видам. Все они имеют определенное назначение, играют конкретную роль, выраженную в функциях – образовательной, воспитательной, методической и практической. Основная черта занятий – обеспечение единства реализации названных функций в достижении намеченных целей.

Сущность урока. На основе реформы 1786 г. и в соответствии с уставом народных училищ в российских школах была введена *классно-урочная* система преподавания учебных дисциплин.

За более чем двухсотлетнюю практику использования классно-урочной системы в России, разработанной Я. А. Коменским в XVII в. и распространившейся по всему миру, она претерпевала и взлеты, и невзгоды. Русский педагог П. Ф. Каптерев, например, предлагал заменить ее предметными классами и разделить школы на отделения по возрастам детей и их способностям. После Октябрьской революции вместо уроков проводились лабораторные «студийные» занятия. Тем не менее урок благополучно дожил до XXI в.

Словари и энциклопедии содержат различные определения термина *«урок»*. Только в современном Словаре русского языка встречается пять трактовок. Это:

- «работа, заданная на определенный срок»;
- «учебная работа, задание, которые даются ученику для приготовления к следующему занятию»;
- «учебное занятие по какому-либо предмету, а также отведенное для него время»;
- «то, из чего можно сделать выводы, извлечь что-либо поучительное на будущее; вывод, знания, полезные на будущее»;
- «поучение, наставление».

Советский энциклопедический словарь трактует термин «урок» так: «Основная форма организации учебных занятий при классно-урочной системе обучения в общеобразовательных школах, профтехучилищах и средних специальных учебных заведениях. Характеризуется строго установленным объемом учебной работы и порядком ее выполнения в рамках определенного времени (обычно 45 минут)».

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Определяется урок и как «динамичная и вариативная основная форма организации учебного процесса, при которой в рамках точно установленного времени учитель занимается с определенным составом учащихся – с классом – по твердому расписанию, используя разнообразные методы и средства обучения для решения поставленных задач образования, развития и воспитания. В зависимости от доминирования тех или иных методов и средств один и тот же тип урока может иметь несколько разновидностей. Например: тип урока – объяснение нового материала; виды: урок-конференция, урок-лекция и т. д.».

Таким образом, «урок», о котором идет речь, это «учебное занятие», «основная форма организации при классно-урочной системе обучения».

Однако термин «урок» не менее прочно вошел в лингвистический обиход в совершенно несовместимых или видоизмененных смыслах: *учить уроки; готовить уроки; Таня давно не сидела за уроками; урок истории (как классное занятие); урок истории (как необходимость извлечь пользу из имевшего место события); уроки музыки; жизненный урок; это послужило ему хорошим уроком; «Урочные лета»; уроки прошедшего полезны для настоящего и будущего; «Онегин, помните ль тот час, когда в саду, в аллее нас судьба свела, и так смиренно урок ваш выслушала я?»; брать уроки; давать уроки и т. д.* Возможно, пришло время применительно к школе термин «урок» заменить на однозначное и полное название – «учебное занятие». Тогда лиц, изучающих историю, не будут смущать такие смысловые противоречия как:

- *«звонок на урок»* и *«уроки Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.»;*
- *«урочное время»* («время, установленное администрацией предприятия по согласованию с профсоюзной организацией для выполнения определенной работы (задания)...» и *«Урочные лета»* («5–15-летние и др. сроки, в течение которых феодалы могли возбудить иск о возвращении им беглых крепостных крестьян. Введены в 90-х гг. XVI в.» и т. д.

Замена «уроков» «учебными занятиями» сняло бы многие из перечисленных выше вопросов.

Структура урока. Она представляет собой совокупность элементов, обеспечивающих целостность урока при любом варианте его структурирования. К ним в классическом варианте относятся:

- организационное начало урока;
- определение целей и задач урока;
- закрепление материала домашнего задания;
- объяснение нового материала;
- закрепление нового материала (фрагментарно);
- послеурочное задание (задание на дом);
- подведение итогов занятия.

Степанищев А. Т. Методика преподавания и изучения истории. М., 2002. Ч. 1. С. 124–128.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

2.

Дидактические (образовательные) требования к уроку	Воспитательные и развивающие (психологические) требования к уроку	Организационные требования к уроку	Гигиенические требования к уроку
1. Четкое определение места и задач данного урока в системе уроков. 2. Реализация принципов целостного педагогического процесса. 3. Определение содержания урока в соответствии с целями и задачами, учебной программой, уровнем подготовки учащихся. 4. Прогнозирование уровня усвоения учащимися знаний, сформированности умений и навыков на уроке. 5. Выбор наиболее рациональных методов, приемов и средств обучения, стимулирования и контроля. 6. Сочетание различных общих форм организации учебной работы. 7. Разнообразие типов и видов урока. 8. Осуществление межпредметных связей	1. Развитие различных видов мышления, памяти, внимания. Реализация принципов развивающего обучения. 2. Учет уровня развития и психологических, индивидуальных особенностей учащихся. 3. Развитие познавательных интересов, других положительных мотивов учебно-познавательной деятельности. 4. Формирование потребности в знаниях, готовности и умений самообразования. 5. Развитие способностей учащихся, в том числе творческих. 6. Обеспечение условий продуктивной учебно-познавательной деятельности учащихся (проблемные методы обучения, поисковая и исследовательская деятельность и т. п.). 7. Организация и обогащение опыта общения, отношений, сотрудничества. 8. Формирование научного мировоззрения, основ базовой культуры личности. 9. Создание комфортной психологической атмосферы, гуманные взаимоотношения между педагогом и учащимися, соблюдение учителем педагогического такта и т. п.	1. Наличие продуманного плана проведения урока. 2. Организационная четкость проведения урока: своевременное начало, высокая плотность, оптимальный темп обучения, логическая стройность и завершенность. 3. Структурная гибкость и подвижность урока. 4. Подготовка и рациональное использование различных средств обучения (наглядных, технических). 5. Создание деловой атмосферы на уроке, самоорганизация учащихся. 6. Организация рефлексивной деятельности учителя и учащихся, направленной на анализ и оценивание результатов урока	1. Оптимальный температурный режим. 2. Воздушный режим (проветривание классной комнаты). 3. Соответствие мебели росту ученика, соблюдение им правильной рабочей позы. 4. Соблюдение норм освещения. 5. Предупреждение утомления и переутомления. 6. Чередование видов деятельности. 7. Проведение физкультурных, «психологических» пауз лечебно-профилактического характера

Сивашинская Е. Ф. Педагогика: в помощь сдающему государственный экзамен. URL: http://pedlib.ru/Books/6/0374/6_0374-81.shtml (дата обращения: 08.12.2020).

3. Под *структурой урока* понимается сочетание определенных звеньев процесса обучения, обусловленное дидактической целью занятия и реализованное в конкретном типе урока.

Структурные компоненты урока охарактеризованы ниже в порядке их использования в учебном процессе.

Организационный момент складывается из внешней (подготовка рабочего места, приветствие, проверка отсутствующих) и внутренней подготовки учащихся к уроку. Вторая задача особенно не терпит формализма и шаблонов в «открытии урока». Желательно каждый раз находить оригинальные слова и приемы, чтобы настроить учащихся на изучение определенной темы, на участие в запланированной работе или подчеркнуть особую значимость данного занятия.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Подготовка школьников к восприятию новой темы – это микроэлемент урока, в который плавно перетекает внутренний организационный момент. На нем в виде краткой вводной беседы или постановкой проблемного задания актуализируются ранее полученные знания и сформированные умения, обозначается место урока в теме и курсе, его связь с предшествующими уроками, сообщаются учебные задачи. Если перед этим этапом проводилась проверка знаний и умений, то содержание подготовки школьников к восприятию новой темы будет резюме учителя по рассмотренным вопросам и их связь с новым учебным материалом.

Изучение нового материала – первый из перечисленных компонентов урока, который имеет самостоятельное и самодостаточное значение. К овладению новыми знаниями и умениями, к реализации заложенного в них воспитательного и развивающего потенциала направлена работа учителя на занятиях, где этот компонент является главным или одним из основных: на уроках изучения нового материала и комбинированных уроках.

Первичное повторение и закрепление новых знаний и умений на уровне воспроизведения. В задачу этого этапа входит восстановление в памяти учащихся главных исторических событий, дат, понятий и теоретических выводов урока и отработка познавательных приемов. Обычно эта задача решается с помощью фронтальной повторительно-обобщающей беседы по основным моментам учебной темы, тренировочных упражнений, картографических и хронологических задач, а также некоторых видов тестов. Четвертый этап урока не всегда явно и открыто присутствует в структуре занятия, растворяясь предыдущем и последующем. Необходимость в нем ощущается в начальных курсах истории и в классах с низким уровнем обучаемости школьников.

Систематизация и обобщение новых знаний и умений на преобразующем и творческом уровнях. Содержанием этого компонента урока является решение познавательных задач, в том числе проблемных и творчески-образных, где школьники получают возможность применить новые знания и умения в иной учебной ситуации, определиться в собственном отношении к изучаемым фактам, подвергнуть обоснованной критике существующие оценки и сформулировать собственные выводы. Поводом к классной дискуссии могут стать тесты со свободными ответами и групповые отчеты о выполненных заданиях.

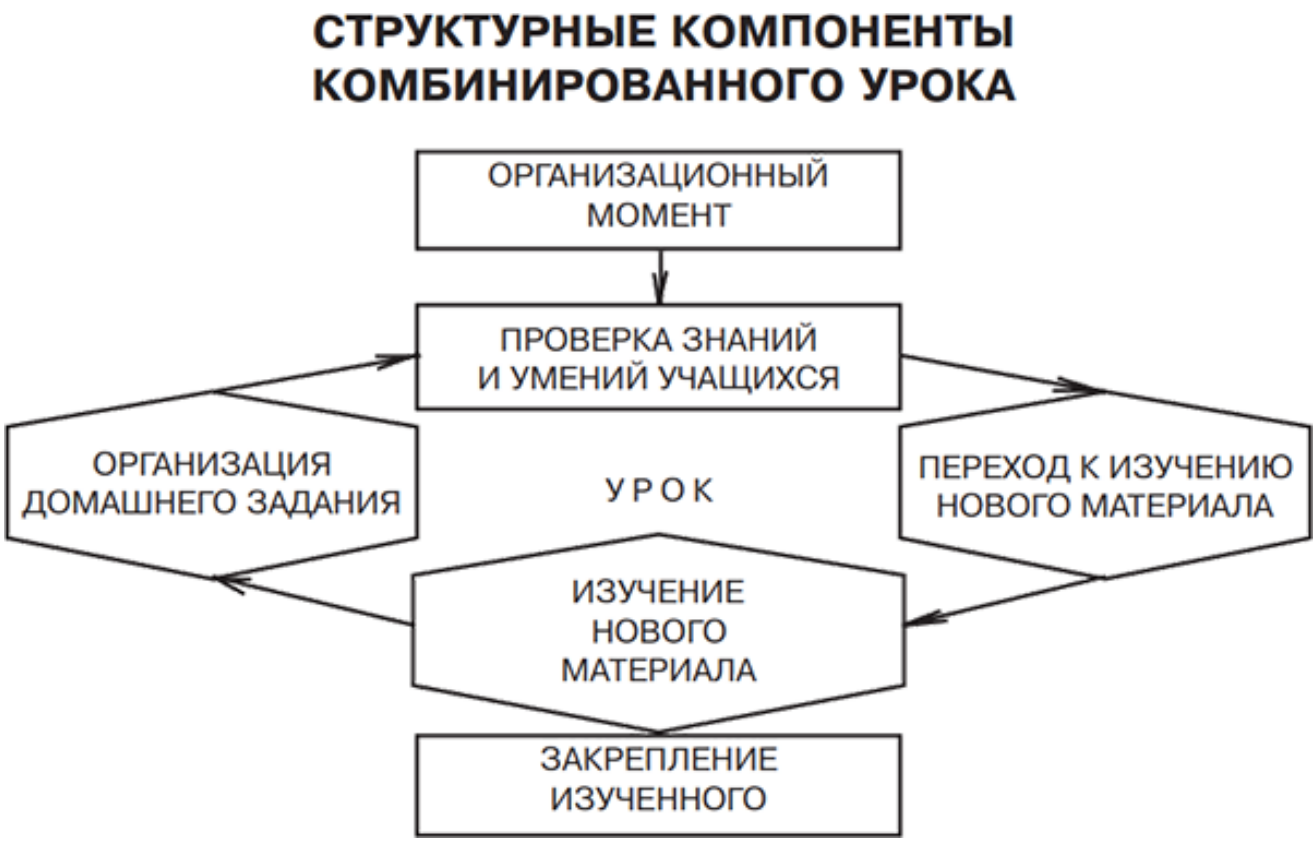
Организация домашнего задания тоже занимает определенную, но жестко не установленную часть урока. В течение нескольких минут в подходящий момент занятия школьникам подробно объясняются цели домашнего задания, рекомендуются источники и приемы работы с ними, оговариваются условия и формы проверки. Эффективное домашнее задание должно состоять из двух частей: обязательной, т. е. предназначенной всем ученикам (параграф, работа с картой, хронологией и понятиями), и вариативной, т. е. логических, проблемных и творческих заданий, среди которых школьники выбирают то (те), которое отвечает их познавательным способностям и интересам.

Проверка знаний и умений – последний из семи компонентов урока, в логической последовательности замыкающий процесс изучения новой темы и, как правило, представленный в начале следующего занятия (комбинированного урока). Однако в сочетании с компонентом № 5 он может образовать самостоятельный тип урока – повторительно-обобщающий, а без него стать главным содержанием контрольного урока.

Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Теория и методика преподавания истории в школе. М., 2003. С. 285–286.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

4. Структурные компоненты комбинированного урока



Короткова, М. В., Студеникин, М. Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях. М., 1999. С. 135.

5. Весь урок разбивается на завершенные этапы, каждый из которых требует специальных приемов обучения и специальных дидактических материалов. Только при тщательной проработке одного этапа урока возможен переход к следующему этапу. Логически завершенную единицу учебного процесса, предполагающую достижение локальной цели обучения в результате эффективного использования оптимального сочетания приемов, называют модулем урока. В соответствии с звеньями урока можно выделить четыре основных модуля: организационный, освоения новых знаний и умений, повторения и закрепления, контроля результатов обучения. В зависимости от поставленных задач можно выделить модули передачи новых знаний, формирования умений и т. д. Учитель применяет специальные приемы для реализации поставленных задач, например, для передачи знаний использует эвристическую беседу, для развития аналитических умений дает памятку по анализу исторических фактов и организует соответствующую деятельность учеников. Так разрабатывается технологическая карта урока и заданий для учащихся.

Может быть составлен модуль (памятка) по анализу какого-либо конкретного явления, например, реформаторских преобразований правителей в ту или иную эпоху. Алгоритм, предложенный Н. И. Медниковым, включает в себя выяснение предпосылок реформы, направления, целей, характера, методов, этапов, результатов, выяснения итогов и исторического значения. Ориентируясь на этот модуль, ученики получают задание проанализировать преобразования Екатерины II и подготовить тезисы.

Студеникин М. Т. Современные технологии преподавания истории в школе. М., 2007. С. 5–6.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

6. Модульная структура урока

Основные модули урока

Методика обучения истории / под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. М., 2016. С. 149.

7. В методике преподавания истории, как и в российской дидактике, до сих пор существуют различные подходы к классификации уроков. Классификация – это «распределение предметов какого-либо рода на взаимосвязанные классы согласно наиболее существенным признакам, присущим предметам данного рода и отличающим их от предметов других родов». Каждый из подходов к классификации уроков является по-своему убедительным, так как берет за основу один или несколько значительных признаков урока как формы организации процесса обучения.

В методике преподавания истории в решении этого вопроса наметились два основных направления:

- классифицировать уроки, исходя из закономерностей процесса обучения (в основе характеристики типа урока лежит преобладание того или иного звена в процессе усвоения учебного содержания темы курса);
- классифицировать уроки, исходя из основного метода их проведения.

Наиболее яркими представителями первого направления среди методистов являются Б. П. Есипов, П. С. Лейбенгруб, В. Г. Карцов. В обобщенном виде их классификации можно свести к следующей:

- комбинированный урок;
- урок изучения нового материала;

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

- повторительно-обобщающий урок;
- урок контроля и учета знаний, умений и навыков.

Согласно Н. Г. Дайри, подобный подход к классификации типов уроков позволяет ясно определить основную дидактическую задачу каждого из них, четко, последовательно и логично выстроить внутреннюю структуру. Преобладающими в этой системе уроков становятся такие типы уроков как комбинированный и изучения нового материала.

Эта классификация в настоящее время наиболее употребительна, хотя, к сожалению, не универсальна. Дело в том, что на практике далеко не всегда можно в чистом виде наблюдать какой-либо из названных выше типов уроков (кроме комбинированного). Также в ней не учтены необходимость реализации воспитательных задач и характер учебно-познавательной деятельности школьников.

Ряд дидактов и методистов (В. Н. Бернадский, И. Н. Казанцев и др.) предлагали положить в основу классификации уроков способы их проведения (методы обучения), в связи с чем выделяли следующие типы уроков:

- школьная лекция;
- урок-рассказ;
- урок разбора исторического документа;
- кино-урок и т. д.

Однако совершенно очевидно, что урок типа беседы проводится путем беседы, а кино-урок – путем демонстрации кино- или видеофильма. Тем не менее, эта классификация сыграла в свое время прогрессивную роль. Она ориентировала учителей на многообразие построения уроков и отражала творческий опыт преподавания истории в советской школе. Анализ практики преподавания истории в шестидесятые – семидесятые годы показывает, что уроки имели самую разнообразную структуру, демонстрировали творческий характер работы учителя, его педагогический почерк.

Сторонники различных подходов к классификации уроков длительное время дискутировали в периодической педагогической печати. Основная проблема дискуссии – минимальное количество типов уроков не позволяет учителю оптимально применять новые оригинальные формы учебных занятий и, следовательно, серьезно ограничивает творческий подход учителя к педагогическому процессу.

В 1981 г. М. И. Махмутов в своей работе «Современный урок» предложил определять тип урока по его основной дидактической цели, а вид – по основному методу организации взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся и преобладающему на уроке источнику знаний. Его поддержали такие известные методисты, как А. Г. Колосков и П. В. Гора. Таким образом, каждый из названных выше четырех основных типов уроков истории был подразделен на уроки различных видов. В самом деле, почему бы не использовать такой вид урока как лекция и для изучения нового материала, и для обобщения ранее пройденного? Или же, например, урок в виде ролевой игры может иметь своей основной дидактической целью как изучение нового материала, так и контроль степени усвоения знаний и сформированности умений и навыков школьников.

Макарова И. И. Современный урок истории / Методика преподавания истории. Барнаул, 2005. С. 48–49.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

8. Типы уроков истории

Короткова М. В., Студеникин М. Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях. М., 1999. С. 135.

9. Типы и виды уроков истории

Типы уроков	Виды уроков	Принцип создания
1. Урок изучения нового материала	«Концерт», «Спектакль», «Литературный салон», «Путешествие», «Базар», «Воображаемая экскурсия», «Турнир», «Ассамблеи» и др. «Брифинг», «Пресс-конференция», «Симпозиум», «Съезд», «Телемост» и др. Модульный урок Кино-, теле-, видеоуроки	Форма проведения уроков подсказана темой и исторической эпохой, в ее основе воспроизведение внешних атрибутов наиболее типичных для того времени мероприятий или эффектные способы преподнесения новой темы Имитация деловых встреч Специфическая структура занятия и четкость «обратной связи» Способ предъявления учебной информации
2. Повторительно-обобщающие уроки	Уроки самоопределения, самореализации «Исторический портрет», «Интервью», «Урок-суд» Урок-дискуссия, урок проблемных поисков, интеллектуальных раздумий и т. п.	Доминанта воспитательных и развивающих целей, направленных на внутренний мир ученика Способы учебной работы сосредоточены на анализе деятельности исторических лиц и создают эффект их личного присутствия Комплекс проблемных задач, преимущественно историко-нравственного содержания
3. Контрольный урок	КВН, олимпиада, викторина, конкурс знатоков, «аукцион»	Игровые способы проверки знаний и умений

Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Теория и методика преподавания истории в школе. М., 2003. С. 288.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Термины

- Актуализация знаний,
- класс,
- модуль урока,
- мотивация,
- рефлексия,
- урок,
- структура урока,
- форма обучения.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Вопросы и задания

1. Назовите достоинства и недостатки классно-урочной системы.

2. Из курса педагогики Вам известны основные требования, предъявляемые к уроку. Назовите их. В чем заключается специфика требований к современному уроку истории?

3. До введения ФГОС в 2010 г. структура урока отличалась от современной. Перечислите структурные элементы традиционного урока истории. Какие причины вызвали изменение структуры урока? Перечислите и охарактеризуйте элементы, которые составляют современную структуру урока истории.

4. На основе материала теоретического блока определите подходы к определению понятия «модуль урока».

5. Особенностью организационного модуля является его сквозной характер. Перечислите и охарактеризуйте элементы урока истории, составляющие организационный модуль.

6. Заполните таблицу «Структура урока», установив соответствие между этапами урока и модулями урока истории. В перечне модулей есть лишние элементы.

Структура урока

№ п/п	Этапы урока	Модули урока
1.	Организационный момент	
2.	Проверка знаний и умений	
3.	Подготовка школьников к восприятию новой темы	
4.	Изучение нового материала	
5.	Закрепление новых знаний и умений	
6.	Рефлексия	
7.	Организация домашнего задания	

a) модуль проверки результатов обучения,

b) модуль оценки результатов обучения,

c) мотивационный модуль,

d) модуль подготовки домашнего задания,

e) модуль закрепления результатов обучения на уроке,

f) организационный модуль,

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

g) модуль коррекции результатов обучения,

h) модуль изучения нового материала,

i) обобщающий модуль.

7. На схеме «Основные модули урока» (см. № 6 в Теоретическом блоке) представлены три модуля – модуль формирования учебных исторических знаний, модуль реализации развивающего потенциала урока и модуль реализации воспитательного потенциала урока. Как Вы думаете, почему данные модули представлены отдельной группой? Согласны ли Вы с необходимостью выделения таких модулей? Ответ обоснуйте.

8. *Из структурных элементов, перечисленных ниже, соберите уроки, различающиеся по своим дидактическим целям. В столбце «Структурные элементы» запишите последовательность цифр.

Тип урока	**Структурные элементы**
комбинированный урок	
урок изучения нового материала	
повторительно-обобщающий урок	
контрольный урок	

1 – рефлексия,

2 – изучение нового материала,

3 – организация домашнего задания,

4 – закрепление изученного материала,

5 – переход к изучению нового материала,

6 – проверка знаний и умений школьников,

7 – организационный момент,

8 – мотивация изучения нового материала,

9 – целевая установка.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Контрольный блок

1. Подготовьтесь к терминологическому диктанту по теме.

2. Задание № 8.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Методическая папка

Вложите в методическую папку таблицу «Структура урока».

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Литература

1. Вяземский, Е. Е., Стрелова, О. Ю. Теория и методика преподавания истории в школе : учебник для студентов вузов / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – С. 280–286.

2. Вяземский, Е. Е., Стрелова, О. Ю. Методика преподавания истории в школе : практическое пособие для учителей / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – С. 89–94.

3. Вяземский, Е. Е., Стрелова, О. Ю. Уроки истории: думаем, спорим, размышляем : пособие для учителей общеобразовательных учреждений / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – Москва : Просвещение, 2012. – С. 131–140.

4. Дорожкина, Н. И. Современный урок истории. 5–11 классы / Н. И. Дорожкина. – Москва : ВАКО, 2017. – 288 с.

5. Методика обучения истории : учебник для студентов учреждений высшего образования / В. В. Барабанов, Н. Н. Лазукова, Э. В. Ванина [и др.] ; под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. – Москва : Академия, 2016. – С. 148–153.

6. Методика преподавания истории : учебно-методическое пособие для студентов заочного отделения исторического факультета / сост. В. М. Вдовина. – Барнаул : Изд-во БГПУ, 2005. – С. 45–100.

7. Степанищев, А. Т. Методика преподавания и изучения истории : учебное пособие для студентов вузов / А. Т. Степанищев : в 2 ч. – Москва : ВЛАДОС, 2002. – Ч. 1. – С. 124–144.

8. Студеникин, М. Т. Методика преподавания истории в школе : учебник для студентов вузов / М. Т. Студеникин. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – С. 151–169.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Практическое занятие 22. Конструирование структурных элементов урока истории: опрос, мотивация, переход к изучению новой темы

План

Теоретический блок

Термины

Вопросы и задания

Контрольный блок

Методическая папка

Литература

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

План

1. Понятие о повторении и проверке результатов обучения истории.
2. Виды проверки результатов обучения истории.
3. Приемы проверки знаний по истории.
4. Оценивание результатов обучения истории.
5. Приемы формирования мотивации на уроке истории.
6. Переход к изучению новой темы.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Теоретический блок

1. Проверка и оценка результатов обучения – сложная методическая проблема, наиболее слабое звено в работе начинающего учителя. Выполняя многообразные функции в процессе обучения истории, она решает задачи дальнейшего пополнения, углубления, закрепления, систематизации и обобщения знаний, подготовки учащихся к усвоению новых знаний, формирования умений и навыков, взглядов и убеждений.

Вместе с тем в ходе проверки осуществляется развитие речи и мышления учащихся. Систематический контроль стимулирует работу учащихся, развивает их познавательные возможности. Отчет перед учителем и классом в знаниях и умениях имеет важное воспитательное значение, приучает школьников к добросовестной и регулярной работе.

В ходе проверки устанавливается активное общение учащихся с учителем и между собой. Важно, чтобы это общение проходило в условиях высокой требовательности, доброжелательности, коллективизма. В ходе проверки ученики познают личные качества друг друга: любознательность, ясность мыслей и т. д.

Проверка результатов обучения имеет важное значение и для педагогической деятельности учителя, ибо она является средством выяснения прочности и сознательности усвоения содержания программного материала учениками, свидетельством эффективности тех или иных учебных пособий, методических приемов. Анализируя уровень знаний и умений своих учеников, уровень воспитанности, учитель имеет возможность устранять ошибки, недоработки, совершенствовать свою деятельность и методическое мастерство.

Проверка раскрывает учителю не только слабые и сильные места в усвоении курса всем классом или большинством учащихся, но и сильные и слабые стороны в знаниях и навыках отдельных учащихся, помогает строить дифференцированный подход в обучении. Таким образом, проверка и учет знаний и умений учащихся является важным средством самопроверки работы самого учителя.

Проверка и учет во многих школах показывает результаты работы массовой школы. Их количественный и качественный анализ, обобщение позволяют определить критерии для совершенствования методики обучения, для совершенствования программ, учебников, методических рекомендаций. Таким образом, проверка и учет дают объективные показатели для развития методики истории как науки ...

Содержание проверки определяется программными требованиями по курсам истории, в соответствии с которыми необходимо оценивать в комплексе знания, развитие и воспитательную результативность обучения.

Поэтому качество обучения, оценивается не только по объему знаний учеников, но и по тому, насколько они умеют ими пользоваться, в частности применять для решения познавательных задач и главное – использовать их как руководство к действию в своем поведении.

Возьмем пример проверки по теме «Первый крестовый поход». Ученик должен уметь: 1) рассказывать последовательно о походе бедноты и о первом походе рыцарей; 2) дать красочное описание его (состав и вооружение армии, крестоносцы в Византии, взятие Иерусалима); 3) раскрыть цели крестоносцев; 4) охарактеризовать Иерусалимское королевство как типичное феодальное государство; 5) объяснить,

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

кто выиграл от результатов крестового похода; 6) запоминать имена, даты, географические названия, показать их на карте.

Итак, проверка знаний по определенной теме предполагает проверку ряда умений, навыков. Ученик должен научиться: 1) давать описание или повествование; 2) прослеживать последовательный ход или перечислить, выделить основные этапы развития; 3) раскрыть содержание определенных понятий; 4) давать классовый анализ событий или явлений, тем самым их оценку, и показать их значение; 5) запомнить имена, названия, даты; 6) овладеть определенными терминами; 7) знать карту, разобрать план, схему, таблицу. Вопросы проверки надо наметить так, чтобы действительно вскрыть объем и глубину знаний учащихся.

Различный по характеру материал требует дифференцированного подхода при проверке знаний на прочность.

При первоначальной проверке учитель требует знаний как опорных фактов, так и второстепенных.

При отсроченной проверке учитель требует обязательного твердого запоминания опорных фактов, являющихся вехами в историческом процессе, с соотнесением их во времени и пространстве, с именами и характеристикой крупнейших деятелей.

При проверке теоретических, понятийных знаний, имеющих мировоззренческий характер, учитель должен иметь в виду, что при изучении нового материала они привлекаются постоянно для осмысления явлений, событий и т. д. Они не только закрепляются, но и обогащаются, конкретизируются, глубже осознаются учащимися.

В содержание проверки входит и учет воспитательных результатов обучения ...

Итак, задачи и содержание проверки показывают, что они выполняют функцию не только контроля и оценки, но и являются определенным этапом в обучении истории: а) в усвоении знаний; б) в развитии познавательных способностей; в) в формировании идейно-политических и нравственных взглядов и убеждений. Вместе с тем проверка и оценка оказывают влияние на формирование личности самого учащегося, развитие его интереса к предмету и побудительных мотивов учиться с достаточным напряжением сил.

...При организации проверки не нужно, да и нельзя спрашивать одинаково весь материал. По материалу относительно второстепенному бывает достаточно короткого, беглого опроса, касающегося только самых существенных его сторон.

Основной недостаток в проведении опроса состоит в том, что многие учителя проверяют главным образом знания, требуют дословных формулировок, описания фактов и справочных сведений. Самая большая слабость проверки состоит в неумении сконцентрировать внимание на главном.

Отбирая материал для проверки, учитель руководствуется прежде всего двумя критериями: значимостью содержания и сложностью его для усвоения.

Проверяя усвоение учащимися содержания курса истории, учитель продумывает содержание вопросов, их форму, приемы, наиболее эффективно обеспечивающие осознанность усвоения, самостоятельный разбор, обобщение учащимися конкретного исторического материала ...

При организации проверки необходимо соблюдать определенные условия: во время опроса учебники должны лежать на столе в закрытом виде, чтобы ученики не отвлекались от коллективной работы

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

класса. При необходимости наведения справки, уточнения учащиеся по указанию учителя открывают нужную страницу. Вопросы учитель ставит перед всем классом, мобилизуя знания и активность каждого. Для развернутого ответа учащийся выходит к столу, к доске, карте, картине. Отвечает ученик всему классу и учителю. Прерывать учащегося допустимо, в крайних случаях: не выделяет основного, отклонился от темы. Задача учителя – наводящими вопросами помочь отвечающему. Ученику иногда трудно продолжить прерванный рассказ, поэтому надо ограничиваться самыми необходимыми попутными указаниями: исправить ошибки в ударениях, неправильные обороты речи. Учитель должен быть весьма тактичен, особенно выслушивая медленно думающих и говорящих учащихся. Несправедливые, раздраженные реплики могут надолго травмировать ученика. Если учитель предполагает, что ученик случайно допустил оговорку, ошибку, целесообразно предоставить ему возможность самому исправить ее. И только затем учитель обращается к классу, предлагая ввести сначала необходимые исправления, затем – дополнения.

Школьники IV–VI классов очень активно принимают участие в исправлениях и дополнениях ответа товарищей, в старших же классах эта активность ослабевает. Причины здесь могут быть разные: юношеская замкнутость, нежелание «подводить» отвечающего, нежелание «выделяться» и т. д. Поэтому, организуя проверку, учитель продумывает и приемы, активизирующие деятельность класса при опросе. Это может быть, например, и письменное рецензирование ответов товарища. Но важно, чтобы школьники убедились, что их критика не ведет к снижению оценки ответа товарища. Учитель должен при необходимости показать, что ответ оценен объективно.

Разбор ответов позволяет учителю сочетать углубленную проверку двух-трех учащихся с массовой проверкой готовности ответить всего класса.

В ходе проверки необходимо, чтобы учащиеся овладели стереотипами изложения исторического материала. Например, о событиях революционного прошлого нужно приучить рассказывать в таком порядке: причины выступления, его характер, движущие силы, ход, результаты и значение, а при характеристике исторической личности показать ее внешние и внутренние черты, наиболее важные факты ее жизни (трудовой, научной, политической, военной и т. д.) ...

Организация проверки возможна на всех этапах формирования знаний и умений в процессе обучения историй: при подготовке учащихся к усвоению нового материала, при изучении новой темы и закреплении первоначально усвоенного, при проверке выполнения домашнего задания, при различного рода повторениях: воспроизводяще-дополняющем, повторении по связям с вновь изученным, обобщающем повторении.

При организации проверки учитель соблюдает дифференцированный подход к учащимся. Нельзя редко спрашивать ленивого, «запускать» слабого, надо держать под контролем и сильного, старательного ученика. Ведя учет уровня сформированности умений и навыков, учитель в ходе проверки одному учащемуся будет помогать в овладении умением составлять план, другому – вести рассказ по картине, третьему даст задание на применение знаний к анализу новых фактов и т. д. Можно для выявления уровня подготовленности знаний и развития, а также и воли предложить учащимся на выбор задания разной степени сложности, предупредив, что высший балл будет выставлен за выполнение наиболее сложных заданий.

Основные формы проверки – устные развернутые ответы, устные краткие ответы с места, письменные и графические работы на доске, а также фронтальные письменные и графические ответы.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Основным видом учета знаний и умений является устный опрос. Если устный опрос проводится в начале урока, то вопросы могут быть как по изученной на предыдущем уроке теме, так и предваряющие, подготавливающие к восприятию нового материала. Главной формой устных ответов по истории является связный рассказ учащегося на поставленный вопрос. Ответ учащегося должен быть тематическим, т. е. раскрывать самостоятельную, если не тему, то подтему. Поставленный учителем вопрос должен иметь в виду посильную для учащихся самостоятельность, а также требовать ответа по существу, т. е. строиться так, чтобы учащийся, думал не о том, на какой странице напечатан ответ, а о том, каким должно быть содержание ответа. К основному вопросу учитель ставит дополнительные вопросы, внутренне связанные с основным. Эта связь вопросов может идти по липни развития определенной проблемы. Подобные вопросы способствуют развитию логического мышления учащихся. Если основной вопрос был по экономике, то и дополнительный будет поставлен в этом же плане, что позволяет ученикам из многообразия исторических событий и явлений выделять определенную проблематику. Связь с основным вопросом может носить синхронный или локальный характер. Например, ученику в качестве дополнительного вопроса предлагается вспомнить изменение границ и т. д. Дополнительный вопрос может быть и по линии установления причинно-следственных связей между различными явлениями, характеризующими историческую эпоху, прослеживания одного и того же явления в развитии или сопоставлении явлений, совершавшихся в разных странах, и т. д. Например, при основном вопросе о причинах поражения крестьянской войны под предводительством Е. Пугачева, дополнительно можно попросить сопоставить их с причинами поражения крестьянских войн в Западной Европе в эпоху феодализма и сделать общий вывод о причинах поражений крестьянских движений.

Кроме развернутых ответов у доски или карты, могут быть краткие ответы учащихся с места. Требование отвечать кратко с места учит школьников выделять главное, существенное, формулировать ответы. На отдельных уроках возможно сочетание устной и письменной проверки знаний. При развернутом ответе учитель имеет возможность предложить другому ученику на доске составить план ответа, хронологическую или тематическую. таблицу, сделать схематический чертеж и т. д. Разбор выполненной на доске работы должен быть проведен при активном участии всего класса. Зрительное восприятие записей помогает всему классу запоминать и осмысливать их содержание.

Формы проверки надо варьировать, внося элемент нового, неожиданного для учащегося. Применение многообразия видов и приемов имеет целый ряд преимуществ. Например, письменный опрос, о котором заранее класс не предупреждается, стимулирует учащихся систематически выполнять домашнее задание. Для учителя такая форма опроса позволяет сравнить, проверить уровень усвоения всего класса, сильных и слабых учащихся. При этом достигается значительная экономия времени, так как письменная проверка занимает не более 15 минут. Вопрос для письменной проверки должен быть не только значимым по содержанию, но и требовать от ученика в короткий срок четко и логично сформулировать мысли, отобрать главное, отбросить второстепенное.

Письменными могут быть и ответы учащихся на поставленные логические задания к изучению нового материала.

При изучении нового материала можно организовать самостоятельную работу с контурной картой, по составлению таблиц, схем, развернутых планов. Таким образом, различные формы самостоятельной работы при изучении нового материала принимают на себя контрольно-оценочные функции проверки.

Кроме письменного, и устного опроса в классе, в распоряжении учителя имеются и другие пути и источники учета знаний: оценка за выполнение домашних работ (составление плана, решение

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

познавательной задачи), за разовые поручения (сообщение или доклад на уроке), за состояние тетради, за отчет об учебной экскурсии, исторический диктант и т. д.

В последние годы практикуются опережающие задания, которые даются учащимся до изучения новой темы. Как правило, это ознакомление с материалом по учебнику. Это способствует повышению активизации познавательной деятельности учащихся. Во время изучения нового материала учитель имеет возможность также оценивать положительные результаты самостоятельной работы учащихся дома .

Целесообразна взаимная проверка учащимися их письменных ответов при решающем суждении учителя ...

Важным средством стимулирования школьников к лучшей работе является оценка результатов обучения. В обучении истории оцениваются знания, умения, развитие учащихся, их самостоятельность, отношение к учебе.

В ходе обучения учитель выставляет текущие оценки, за четверть, полугодие, год. Итоговую оценку нельзя выводить как среднее арифметическое. Она не будет отражать объективность результатов обучения, продвижение учащихся в ходе изучения, к тому же ученик всегда должен иметь перспективу повысить балл. Многие учителя ведут тематический учет знаний, т. к. каждый ученик аттестуется по каждой крупной теме программы ...

Оценка осуществляется в пятибалльной системе и в оценочных суждениях, которые для многих школьников бывают дороже баллов. Учащиеся должны знать критерии оценок, и тогда справедливость выставленных оценок для многих становится очевидной. Если же у учащихся есть сомнение в справедливости балла, его надо мотивировать. Ученики должны понимать, за что оценка снижена или повышена. Нравственный ущерб наносит как заниженная, так и завышенная оценка.

Отметки – сильное оружие в руках учителя и пользоваться им надо осмотрительно. Неверно, а тем более предвзято выставленная оценка может надолго вызвать конфликт класса с учителем.

Для организации целенаправленной проверки учитель, готовясь к уроку, продумывает не только вопросы, но и вызов ученика, с тем чтобы учесть все необходимые факторы: кому какой вопрос лучше задать, как давно ученик не оценивался, кто и какие пробелы имеет и т. д. Такое предварительное планирование возможно лишь при наличии у учителя специальной тетради со списками учащихся и выставленными оценками. В тетради, в определенной степени, дублирующей журнал, учитель фиксирует массу необходимых сведений об учащихся, не подлежащих внесению в официальный журнал. Например, «к.» означает неудовлетворительные знания карты, «хр.» – хронологии, «о.» – отказ от ответа и т. д. В такой тетради можно вести систему плюсов и минусов или маленьких пятибалльных оценок за небольшие ответы, удачные дополнения. Накопление в учительской тетради за определенный промежуток времени трех «+» ила «минусов» или трех маленьких оценок, может быть материализовано в журнале соответствующей оценкой. «Справедливая и требовательная проверка и оценка, учитывающая объективные возможности усвоения, побуждает школьников учиться с достаточным напряжением сил и позволяет полностью развить свои способности».

Система проверки должна быть направлена на закрепление и углубление знаний и умений, на стимулирование учебной деятельности учащихся, повышение их ответственности, активности, самостоятельности, интереса к учебе.

Методика преподавания истории в средней школе / С. А. Ежова [и др.]. М., 1986. С. 236–244.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

2. Комбинированный (уплотненный) опрос. На одном уроке на этапе проверки домашних заданий учителю хочется, не затрачивая лишнего времени, решить целый ряд контрольных задач – проверочных, диагностических, стимулирующих. Возникает сложная ситуация: каким образом все это совместить? Поиски привели учителей к комбинированному (уплотненному) опросу, суть которого состоит в следующем.

До уроков учитель заготавливает вопросы и задания на отдельных листках (билетах), в зависимости от сложности заданий их может быть 2–5. Кроме того, ряд вопросов предназначен для устного ответа. Учитель заранее определяет тех учащихся, которых будет проверять.

На самом уроке отвечать одновременно выходят 5–7 человек. Двое выполняют задание на доске (само задание записано у каждого на листке), это может быть и решение задач по математике, физике, химии, и выполнение письменных упражнений по языкам, работа по карте (география, история), черчение схем (по разным предметам) и т. д. В это время двое-трое-четверо (каждый самостоятельно), письменно отвечают на вопросы своего билета (или выполняют данное задание). Ученик отвечает у доски, его ответы развернутые, с дополнительными вопросами и ответами, т. е. идет глубокая индивидуальная проверка. Пока устно отвечает первый ученик, другие учащиеся, работающие у доски, успевают подготовить свою часть задания. Потом выслушиваются их ответы. Те ученики, которые на листочках выполняли задания и писали письменные ответы, сдают листочки-ответы учителю. Если позволяет время, то ответы анализируют, если нет, то их проверяют после уроков.

Таким образом, при уплотненной проверке удается опросить и оценить многих учащихся, глубоко проверить одного-трех из них, повторить значительный по объему материал. Это несомненно хорошие стороны комбинированного (уплотненного) опроса. Но при этом следует видеть и его недостатки, а также трудности подготовки и проведения. К примеру, в тот момент, когда двое выполняют свои задания у доски, а двое-четверо пишут письменные ответы на своих листочках по вариантам, все эти учащиеся выключаются из общей работы класса, который слушает развернутый устный ответ первого ученика. Они не могут ни оценить его ответ, ни задать дополнительный вопрос, ни уточнить что-либо, так как в данный момент они работают не с классом, а самостоятельно, готовя ответ на свои вопросы. В свою очередь учащиеся класса не могут оценить письменные ответы тех двоих-четверых, так что последние так же из общей работы класса как бы выпадают. Кроме того, в тот момент, когда двое решают на доске свои задачи или выполняют упражнения, многие ребята следят за тем, как они это делают; верно ли все, где допущена ошибка, а у сердобольных из класса появляется желание выручить товарища, если он не знает, как решать задачу или не так выполняет задание, упражнение. И, как следствие, – шепот, подсказки, записки, шум; короче говоря, эти ученики уже не следят за развернутым устным ответом первого. Внимание у учащихся рассеивается. Чтобы установить дисциплину на уроке, учителю приходится быть очень внимательным, постоянно и одновременно следить за устным ответом первого ученика и реакцией всего класса на него, а также за тем, как выполняют задания двое у доски, какая им нужна помощь и т. д. То есть здесь нужно развитое умение учителя распределять свое внимание между разными одновременно происходящими занятиями многих ребят и притом контролировать время, выдерживать основное направление урока и намеченный темп. Это приходит с опытом, поэтому уплотненный опрос не следует применять часто и, разумеется, надо сочетать его и с другими организационными формами контроля.

Взаимоконтроль. Опытные учителя практикуют взаимоконтроль тренировочных письменных работ учащихся. Он проводится так: учащиеся-соседи после выполнения письменных заданий обмениваются тетрадями и проверяют, нет ли ошибок. Если да, то совместно обсуждают, в чем она состоит, как правильно должно быть и почему. В случае разногласий обращаются за справкой к учебнику, справочникам или за консультацией к учителю.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Взаимоконтроль как форма организации проверки имеет много достоинств. Зная, что свою тетрадь надо будет отдать на проверку товарищу, ученик старается тщательно и чисто выполнить свое задание. При проверке задания следует быть и компетентным, и внимательным, и тактичным по отношению к товарищу. Без этого не заметишь ошибок, не объяснишь ему, почему так, а не иначе надо выполнить упражнение. Заметив ошибку, нужно постараться не обидеть товарища, не злорадствовать, не подчеркивать свое превосходство, а тактично помочь разобраться в допущенных промашках, помочь ликвидировать пробел в каких-то знаниях. Как видим, в этом проявляется и взаимопомощь. Кроме того, учитель уверен, что все работы учащихся тщательно проверены, а результаты проверки служат хорошей информацией для ученика в качестве обратной связи в процессе его учения.

Самоконтроль – один из видов проверки учеником результатов собственной работы. Это стремление школьника заслуживает большой похвалы, потому что в жизни невозможно к каждому человеку приставить контролера, а надо постоянно и во всем проверять себя самому. Потребность в самоконтроле – это не только черта школьника, но черта общечеловеческая.

Методика контроля в учебном процессе: виды, методы и приемы, формы. URL: https://paidagogos.com/metodika-kontrolya-v-uchebnom-protsesse.html (дата обращения: 08.12.2020).

3. В разработке созидательного оценочного инструментария для учителей истории необходимо учитывать двойственную природу истории как науки и учебного предмета. Она одновременно содержит и объективную информацию о конкретных, единичных, свершившихся событиях, и субъективное восприятие, толкование исторических фактов, основанное на различных системах индивидуальных и общественных ценностей. Отсюда следует, что учебный материал и результаты его усвоения можно условно разделить на формализованные *(объективированные)* и неформализованные *(субъективированные)* знания.

К первым относятся устоявшиеся в науке, документально подтвержденные положения (к примеру, о месте, времени, участниках исторических событий и явлений, их продолжительности, численности действовавших лиц, размерах материальных предметов и т. п.), а также признаки исторических понятий и термины, общепризнанные теоретические выводы и суждения. Школьники воспроизводят эти знания в четких, как правило, немногословных ответах, не требующих развернутых объяснений и доказательств. При этом они активно пользуются своей памятью и элементарными умениями для организации ответа.

Субъективированный (неформализованный) компонент исторических знаний включает в себя всевозможные интерпретации исторических фактов: оценочные мнения очевидцев, современников и потомков о событиях прошлого, личностные высказывания об их причинах и характере, исторической значимости и результативности, о мотивах и интересах деятельности отдельных личностей и больших социальных групп, а также индивидуальное отношение к «делам давно минувших дней». Раскрывая эти аспекты, школьники уже не могут ограничиться кратким констатирующим ответом, главная ценность их работы состоит в умении логично и доказательно изложить свою точку зрения, используя более сложные мыслительные приемы.

Таким образом, на каждом этапе проверки учителю важно четко представлять себе, какой компонент знаний и какие умения школьников будут проверяться, с какой целью это будет делаться.

Вяземский, Е. Е., Стрелова, О. Ю. Теория и методика преподавания истории в школе. М., 2003. С. 343.

4. Беседа тесно связана с проверкой знаний, которая может проводиться как устно, так и письменно. При подготовке к уроку следует тщательно продумывать характер и дозировку заданий для учащихся в зависимости от их познавательных возможностей. Сложнее для школьников поисковый, проблемный

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

характер заданий, требующий знаний, опыта и навыка активной мыслительной деятельности. Продумывание посильных заданий для учащихся – одна из сложных сторон подготовки к уроку.

Исходными для устной проверки знаний являются вопросы и задания учебника. Но учителю необходимо проверить их соответствие тексту учебника. Случается, что в тексте на них нет ответа. На основе методического аппарата учебника учитель, привлекая другие пособия, может составить собственные вопросы и задания, усложняя или упрощая их.

Готовясь к проведению письменной работы, учитель намечает ее варианты, общие и отдельно для сильных и слабых классов. Начинающие учителя, как правило, намечают три варианта и распределяют их по рядам. При этом уровень самостоятельности выполнения работы снижается, так как учащиеся имеют возможность советоваться друг с другом. Повысить его можно, если у учителя будут четыре варианта работы, которые он распределит между учащимися в шахматном порядке. Фронтальные работы целесообразно давать после изучения небольшой темы, имея в виду получить срез уровня знаний на повторителъно-обобщающем уроке.

Начинающему учителю следует помнить, что цель письменного опроса – не проверка всех вообще знаний учащихся по теме, а только выявление усвоения ими узловых проблем.

Оправдали себя задания по карточкам. Готовясь к уроку, учитель продумывает форму и содержание заданий, ориентируя их на конкретных учеников. Задания на карточках можно использовать для восполнения пробелов в знаниях, накопления оценок. Карточки удобны для выполнения заданий на доске при подготовке к устному ответу. По ним можно проводить и письменный опрос.

Озерский И. З. Начинающему учителю истории. М., 1989. С. 64–67.

5. В содержании и организации проверки знаний учащихся ... наблюдаются серьезные недостатки:

1. Нередко проверка знаний ограничивается предложением воспроизвести текст учебника или вопросами, требующими односложных ответов учащихся.

2. Работа с учащимися, вызванными к доске или карте, проводится без активного участия остального класса: школьники не вносят исправлений и дополнений к ответам своих товарищей.

3. Ответы учащихся учитель не рецензирует.

4. Не соблюдается дифференцированный подход к учащимся в проверке знаний.

5. Проверка подчас проводится только по содержанию предыдущего урока и не связывается с повторением пройденного ранее.

6. Задания и вопросы к параграфам учебников, рассчитанные на самостоятельное осмысление материала, на проверку и самопроверку учеников и развитие умений учащихся, мало используются.

7. Дополнительные вопросы к учащимся иногда не связываются с основной тематикой урока и служат лишь формальной проверке знания хронологических дат и исторической карты, в то время как они могут и должны служить задачам текущего повторения материала.

8. Некоторые учителя спрашивают каждого ученика только один-два раза в четверть.

9. Иногда учителя затрачивают на проверку знаний свыше половины времени на уроке; это наносит серьезный ущерб изучению нового материала, усвоение которого в основном переносится на домашнюю работу школьников.

Методика обучения истории древнего мира и средних веков в V–VI классах. М., 1970. С. 352–353.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

6. *Оценка* – «мнение о чем-либо, напр., об объеме знаний и способности ученика» осваивать изучаемый курс; «принятое обозначение степени знаний и поведения учащихся; отметка»; «мнение, суждение о качестве, достоинстве, значении и т. п. кого-, чего-либо».

Таким образом, с точки зрения учебной деятельности диагностика – это методы и приемы объективного выявления знаний учащихся на основе определенных критериев и действий.

Промежуточный контроль осуществляется за определенный учебный отрезок времени. Иногда учителя оценивают учащихся и за изучение периодов истории. Проводится в устной или письменной форме, часто по смешанному варианту: ответ на один вопрос – устный, на второй – письменный. Широко используется тестирование. При наличии компьютерного класса используются контролирующие программы.

Итоговый контроль проводится в конце изучения курса истории с целью выявления, насколько полны и глубоки приобретенные учащимся знания, соответствуют ли они их убеждениям, насколько реальны для использования исторического опыта в повседневной жизни.

Место оценки знаний. Главным выводом о деятельности учащегося на любом уровне контроля является объективная оценка. Именно оценка вызывает радость и огорчение, благодарность учителю и обиду на него. Высокая итоговая оценка по дисциплине – это как награда, которой человек гордится и которую помнит всю жизнь. Однако нельзя допускать, чтобы культ оценки заслонял собою культ знаний. Именно такая тенденция просматривается в ряде общеобразовательных учебных заведений в современных условиях.

Культ оценки создает почву для выработки своеобразной «учебной ментальности» у нерадивых учащихся. Они идут на невероятные ухищрения, чтобы «помочь» друг другу: подсказки, в том числе условными сигналами; шпаргалки, в том числе звуковые; списывание, в том числе с экрана компьютера впереди или рядом сидящего товарища и т. д. Такие студенты и учащиеся пока не задумываются над тем, что их удачная подсказка вредит соседу и понижает их собственный оценочный рейтинг.

Культ оценки вынуждает определенное число учащихся добиваться положительных баллов в режиме «во что бы то ни стало». Учащийся, даже уже получив неудовлетворительную оценку, «без боя» не сдается: а я учил; а я знаю и т. п. Это только часть терминологического запаса по утверждению своего «я» и выражению своего недовольства.

Учитель всегда должен быть справедлив в выставлении оценки и убежден, что показанные учащимся знания соответствуют этой оценке. Но и только этого недостаточно. Учащийся не менее учителя должен быть убежден в объективности выставленной ему оценки. Если учащиеся, получившие неудовлетворительные оценки, открыто заявляют, в том числе и учителю, что их знания оценены несправедливо, значит учитель был не убедителен в контрольно-проверочном общении с ними.

Степанищев А. Т. Методика преподавания и изучения истории. М., 2002. Ч. 1. С. 222–225.

7. Среди разнообразных приемов, способствующих глубокому и прочному усвоению изучаемого материала, в первую очередь следует отметить следующие:

а) смысловую группировку материала, выделение смысловых опорных пунктов, смысловое соотнесение, или сопоставление, того, что запоминается, с чем-либо уже известным. Большую роль при этом играет самостоятельное составление школьниками плана изучаемой темы (членение текста

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

на части, выявление главного, наиболее существенного, раскрытие соподчиненности различных частей данного текста, оформление проведенной мыслительной работы в форме простого или развернутого плана);

б) включение в повторяемый материал чего-либо нового, раскрытие новых сторон и связей повторяемых фактов и явлений, чтобы повторение не представляло собой простое восстановление пройденного в том же самом виде. При этом важную роль играет постановка перед учащимися новых учебно-познавательных задач, для решения которых они должны использовать сведения, полученные ранее, и проявить самостоятельность в работе;

в) использование разнообразных видов и приемов повторения, что не только само по себе содействует запоминанию, но и усиливает интерес учащихся к самому процессу повторения. Этот интерес, в свою очередь, становится важным фактором запоминания.

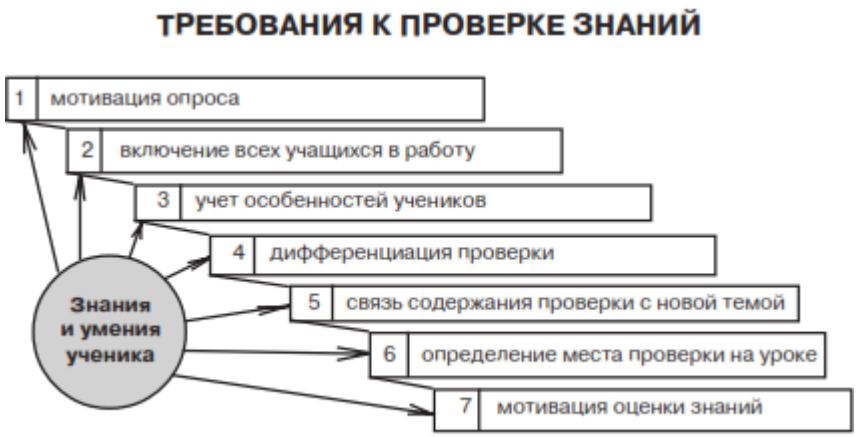
...Существенное значение имеет правильное планирование повторения. Если время, отводимое на повторение, распределять таким образом, чтобы к изученным ранее вопросам возвращаться через небольшие промежутки времени, то в этом случае, как показывает практика, мы достигнем гораздо лучшего результата, чем тогда, когда уроки повторения следуют один за другим. Немалую роль в процессе запоминания играет, как уже отмечалось, разнообразие методов и приемов повторения, что способствует более сознательному и прочному усвоению учебного материала и свободному применению его в различных формах и сочетаниях. Нельзя забывать и того, что для запоминания сходных фактов и исторических явлений серьезное значение имеет установление различий между ними ...

Под повторением в педагогической науке принято понимать воспроизведение уже пройденного материала, установление органической связи между старым и новым материалом, а также систематизацию, обобщение и углубление известного материала по теме, разделу или всему курсу в целом.

Успех повторения, как и всего процесса обучения и воспитания школьников, во многом зависит от знания учителем возрастных психологических особенностей учащихся различных классов.

Лейбенгруб П. С. О повторении на уроках истории СССР в 7–10 классах. М., 1987. С. 7, 13–14.

8.



© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Короткова М. В., Студеникин М. Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях. М., 1999. С. 140.

9. До революции в России была принята шестибалльная система оценки знаний от нуля до пяти. После упразднения «нуля» все реже ставили «единицу», а потом и «двойку». Вместо пятибалльной системы оказалась трехбалльная.

Российская академия образования предложила двенадцатибалльную систему оценок, в которой «1» – «спасайте», а «12» – «ура», появился одаренный ученик. Затянувшаяся на двадцать лет образовательная реформа вряд ли скоро внедрит новую шкалу оценок, поэтому педагоги ищут стимулы повышения роли пятибалльной системы оценок:

- выставление оценок с «плюсом» и «минусом»;
- к цифровым оценкам добавляются словесные;
- в дневнике пишется обращение к родителям.

Иванова, В. А., Левина, Т. В. Педагогика. URL: http://www.kgau.ru/distance/mf_01/ped-asp/06_01.html (дата обращения: 08.12.2020).

10. Мотив – это внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельность, общение, поведение), связанное с удовлетворением определенной потребности.

В качестве мотивов могут выступать идеалы, интересы, убеждения, социальные установки, ценности. Однако при этом за всеми перечисленными причинами все равно стоят потребности личности во всем их многообразии (от базовых, жизненных, биологических до высших социальных).

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

...Известно, что успешность учебной деятельности зависит от многих факторов психологического и педагогического порядка, а конкретно – факторов *социально*-психологических и *социально*-педагогических. Влияет на успешность учебной деятельности и сила мотивации, и ее структура как таковая.

Согласно закону Йеркса-Додсона, сформулированному несколько десятилетий назад, эффективность деятельности зависит от силы мотивации. Иными словами, чем сильнее побуждение к действию, тем выше результативность деятельности. Но прямая связь сохраняется лишь до определенного предела. Если какие-то результаты достигнуты, а сила мотивации продолжает увеличиваться, то эффективность деятельности начинает падать. Итак, мотив может обладать:

1. Количественными характеристиками (по принципу «сильный-слабый»).

2. Качественными характеристиками (внутренние и внешние мотивы). Здесь имеется в виду отношение мотива к содержанию деятельности. Если для личности деятельность значима сама по себе (например, удовлетворяется познавательная потребность в процессе учения), то перед нами внутренняя мотивация. Если же основной толчок к деятельности дают соображения социального престижа, зарплаты и т. д., то речь идет о внешних мотивах.

...Однако недостаточно просто разделить мотивы на внутренние и внешние. Сами внешние мотивы могут быть *положительными* (мотивы успеха, достижения) и *отрицательными* (мотивы избегания, защиты).

Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. СПб., 2000. С. 176–177.

11. Мотивы – это такое субъективное отношение школьников к учению, в основе которого лежит сознательно поставленная цель. Все мотивы условно можно разделить на социальные и познавательные. Первые связаны с осознанием ценности истории, стремлением добиться положительной оценки и получить определенную профессию, ориентацией на способы взаимодействия с людьми. Особую роль во второй группе играют процессуальные мотивы, т. е. интерес к процессу учения.

Психологи считают, что положительную мотивацию в учении вызывают: положительные эмоции, общий устойчивый положительный настрой, адекватная самооценка ученика, уверенность в своих возможностях, активная позиция в деятельности.

Индивидуальные возможности важно своевременно выявлять и применять в практической деятельности. В ходе обучения истории развиваются все те же познавательные процессы, что и при изучении других школьных дисциплин. Исключение составляет воображение, развитию которого в большей степени способствуют уроки истории и литературы.

Среди мотивов в обучении истории выделяется такой, как понимание социальной значимости изучения истории. Следует иметь в виду, что он может проявляться только в старшем школьном возрасте с учетом обучаемости.

Короткова, М. В., Студеникин, М. Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях. М., 1999. С. 51–52.

12. Мотивация на уроке (мотивационный модуль урока) – это фрагмент, специально вводимый в занятие для стимулирования познавательного интереса учащихся к изучаемому материалу. Приемы мотивации занимают значительную часть вводных уроков перед изучением курсов истории,

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

обязательны в начале больших разделов, тем курсов, а также на тех занятиях, где историческое содержание не имеет очевидных для учащихся связей с зоной их ближайших интересов.

Мотивация предполагает разработку приемов, обеспечивающих осознание учениками ценности исторических знаний, развивающих интерес к истории за счет привлекательности собственно исторического содержания, способствующих положительному отношению к учению благодаря использованию таких видов познавательной деятельности, которые интересны ученикам возможностью самореализации, самоутверждения на уроке.

Приемы, обеспечивающие осознание учениками ценности исторических знаний, связаны с подведением учеников при изучении конкретных материалов к выводам:

- о роли исторического познания в жизни человечества (задания по определению уроков истории и дальнейшему отношению к ним людей);
- о значении истории для понимания современных явлений и процессов, для принятия в наши дни (задания по раскрытию исторических корней происходящих событий);
- о важности научных исторических знаний для получения достоверных сведений о прошлом и настоящем (например, анализ фактов вульгаризации истории в произведениях киноискусства, литературы и т. д.);
- о месте познания прошлого в духовном и нравственном развитии личности (например, анализ фактов сохранения из поколения в поколение, в том числе в семьях учеников, гуманистических, гражданских, патриотических традиций, эстетических ценностей).

Развитие интереса к истории за счет новизны, занимательности собственно исторического содержания осуществляется на основе введения в занятие фактов о тайнах и загадках истории, о новых исторических открытиях; версий исторических событий, альтернативных оценок изучаемого материала; исторических сведений, соотносящихся с зоной ближайших интересов учеников (например, из локальной истории. В которой участвовали родные учащихся, из истории повседневности и т. д.); материалов из творческих биографий историков об их служении науке, сведений о романтике исторических и археологических открытий и т. д.

При создании мотивации также важно использование приемов, удовлетворяющих потребность учеников в самостоятельной деятельности, таких как:

- введение различных познавательных заданий, связанных с освоением учебного содержания;
- постановка самими учениками заданий по планированию процесса изучения темы, самоконтролю за своей работой;
- предоставление ученикам на уроке возможности выбора видов заданий, источников для приобретения информации;
- использование игровых приемов (ролевых, соревновательных), организации дискуссии и т. д.

На текущих занятиях мотивация может выступать в качестве завязки урока (например, рассказ о тайне истории, которую предстоит разгадать к концу занятий); включаться в содержание занятия при изучении отдельных пунктов плана урока (например, до недавнего времени истории описывали данное событие так …, а сегодня мы узнаем, как изменились представления о нем в свете новых

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

открытий…); выступать в качестве приема закрепления знаний (например, после освоения материала дается альтернативная трактовка изученного материала и предлагается оценить ее на основе полученных на уроке сведений); при постановке домашнего задания (например, объясняется, что приобретенные на уроке сведения не дают полной картины событий, или выводы, сделанные на уроке, недостаточно убедительны и требуется дополнительно выполнить задания дома).

Необходимость в специальной мотивации отсутствует, если учитель избирает тип урока, сама форма проведения которого вызывает интерес и активное желание участвовать в нем (например, при проведении игры, драматизации, экскурсии, диспута и т. д.)

Теория и методика обучения истории: словарь-справочник. М., 2007. С. 177–178.

13. Подготовка к восприятию нового материала имеет целью обеспечить более сознательный подход учащихся к содержанию новой темы. Это достигается установлением связи нового материала с усвоенным на предшествующем уроке (или ранее), мобилизацией представлений и понятий, известных учащимся из курса истории, или из содержания других учебных дисциплин (следовательно, путем установления межпредметных связей), или из опыта школьников, из чтения ими художественной и научно- популярной литературы, наконец, путем четкой постановки задач нового урока. Все это осуществляется различными методами:

а) методом вводной беседы;

б) вводным словом учителя, выполняющим те же функции;

в) постановкой проблемно-познавательной задачи, что придает восприятию большую активность и целенаправленность;

г) введением в круг новых вопросов может служить яркая картина нового явления или живой рассказ учителя о нем, с тем чтобы постановка познавательных задач или узловых вопросов содержания нового урока вытекала из существа конкретного явления, обрисованного учителем ...

д) если содержание опроса по предыдущему уроку непосредственно и тесно связано с новым материалом, введением к его изучению может служить резюме учителя по содержанию опроса; в этом случае проверка домашнего задания естественно переходит в изложение нового.

Вагин А. А. Методика преподавания истории в средней школе. М., 1968. С. 379–380.

14. *Переход к изучению нового.* Дидактически важен этап перехода к изучению нового материала. Учитель переключает внимание учащихся на изучение нового, старается вызвать у них интерес к теме, потребность в познании неизвестного, создает необходимый психологический настрой. На этом этапе урока учитель сообщает тему урока, подчеркивает ее связь с предшествующей, в случае необходимости напоминает об основных представлениях и понятиях. Затем он намечает перспективу для изучения последующего материала, задачи, ставит познавательные задания и вопросы. Среди них могут быть задания проблемного характера.

Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе. М., 2004. С. 156.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Термины

- Диагностика,
- измерение,
- комбинированный (уплотненный) опрос,
- контроль,
- мотивация,
- опрос,
- отметка,
- оценка,
- оценивание,
- повторение,
- проверка.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Вопросы и задания

1. Соотнесите понятия «контроль», «проверка», «оценивание», «оценка», «отметка», «повторение», «измерение», «диагностика».

2. В педагогической и методической литературе нет единства в определении понятия «проверка». Сравните приведенные ниже определения.

Проверка результатов обучения – это закономерный этап учебного процесса, его целью является выявление уровня освоения учащимися содержания образования, который должен соответствовать образовательному стандарту по данной программе, предмету (Э. В. Ванина).

Проверка – организуемая учителем деятельность учащихся по оперированию материалом, изучавшимся на уроках и при выполнении домашнего задания (М. Т. Студеникин).

Проверка – это составной элемент контроля для выявления и изменения уровня и качества обученности, объема учебного труда учащихся (В. А. Иванова, Т. В. Левина).

Проверка и оценка знаний, умений и навыков учащихся – процесс выявления и сравнения на том или ином этапе обучения результатов учебной деятельности с требованиями, задаваемыми учебными программами (Педагогический терминологический словарь).

Сформулируйте на основе анализа свое определение.

3. Назовите функции проверки знаний и умений учащихся.

4. Перечислите и охарактеризуйте виды проверки.

5. Опираясь на материал Теоретического блока (Методика обучения истории древнего мира и средних веков в V–VI классах под ред. Ф. П. Коровкина и Н. И. Запорожец) и собственный школьный опыт, перечислите недостатки проверки результатов обучения истории.

Какими современными приемами Вы бы могли дополнить перечень приемов проверки, предложенных авторами пособия?

Как расширяет возможности проверки результатов обучения истории использование компьютера?

В чем преимущества и недостатки тестовой проверки результатов обучения истории?

6. *Сконструируйте комбинированный (уплотненный) опрос по теме, предложенной преподавателем.

7. Пятибалльная система оценивания во многом не отвечает требованиям современной школы, которые переходят на альтернативные системы оценивания, например, балльно-рейтинговая система, 100-балльная шкала оценивания ЕГЭ. Как Вы думаете, в чем причина такого положения дел? Предложите свою систему оценивания знаний и умений учащихся.

8. Чем мотивация отличается от актуализации знаний?

9. *Сконструируйте мотивационный компонент по теме «Олимпийские игры в древности».

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Контрольный блок

Подготовьтесь к терминологическому диктанту.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Методическая папка

Вложите в методическую папку выполненные задания № 6 и 9.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Литература

1. Вагин, А. А. Методика преподавания истории в средней школе / А. А. Вагин. – Москва : Просвещение, 1968. – С. 377–379, 382–383.

2. Вяземский, Е. Е., Стрелова, О. Ю. Методика преподавания истории в школе : практическое пособие для учителей / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – Москва : ВЛАДОС, 1999. – С. 109–131.

3. Вяземский, Е. Е., Стрелова, О. Ю. Теория и методика преподавания истории в школе : учебник для студентов вузов / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – С. 337–366.

4. Короткова, М. В., Студеникин, М. Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях : практическое пособие для учителей / М. В. Короткова, М. Т. Студеникин. – Москва : ВЛАДОС, 1999. – С. 137–140.

5. Методика обучения истории : учебник для студентов учреждений высшего образования / В. В. Барабанов, Н. Н. Лазукова, Э. В. Ванина [и др.] ; под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. – Москва : Академия, 2016. – С. 149–152, 177–185.

6. Методика преподавания истории в средней школе : учебное пособие для студентов педагогических институтов / С. А. Ежова, И. М. Лебедева, А. В. Дружкова [и др.] – Москва, 1986. – С. 236–244.

7. Лейбенгруб, П. С. О повторении на уроках истории СССР в 7–10 классах. – Москва : Просвещение, 1987. – 144 с.

8. Методика обучения истории древнего мира и средних веков в V–VI классах / под ред. Ф. П. Коровкина и Н. И. Запорожец. – Москва : Просвещение, 1970. – 400 с.

9. Озерский, И. З. Начинающему учителю истории : из опыта работы / И. З. Озерский. – Москва : Просвещение, 1989. – С. 64-67.

10. Степанищев, А. Т. Методика преподавания и изучения истории : учебное пособие для студентов вузов / А. Т. Степанищев : в 2 ч. – Москва : ВЛАДОС, 2002. – Ч. 1. – С. 222–242.

11. Студеникин, М. Т. Методика преподавания истории в школе : учебник для студентов вузов / М. Т. Студеникин. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – С. 153–156, 158, 165, 172–176.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Практическое занятие 23. Конструирование структурных элементов урока истории: изучение нового материала, закрепление, домашнее задание, рефлексия (2 часа)

План

Теоретический блок

Термины

Вопросы и задания

Контрольный блок

Методическая папка

Литература

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

План

1. Организация познавательной деятельности школьников в ходе изучения нового материала.
2. Закрепление изученного материала на уроке.
3. Домашнее задание и его виды.
4. Приемы организации рефлексии на уроке истории.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Теоретический блок

1. Урок изучения нового материала весьма часто строится на сочетании изложения учителя, беседы и самостоятельной работы учащихся с текстовыми или наглядными источниками информации. Он характеризуется многообразием методических приемов, призванных формировать различные умения учащихся, активизировать их деятельность как на репродуктивном, так и на творческом уровне, что обеспечивается постановкой и решением проблемных вопросов и заданий.

Методика преподавания истории в средней школе // С. А. Ежова [и др.]. М., 1986. С. 224.

2. *Изучение нового.* Основную часть урока может занимать рассказ учителя. Если рассказу отводится центральное место, то вся остальная работа подчинена ему. Рассказ строится с учетом возраста и психологических особенностей учащихся. Младшие школьники не могут удерживать внимание на чем-то одном длительное время, для поддержания внимания требуется смена деятельности.

Исходя из этого изучение нового содержит не только изложение материала учителем, но и активную деятельность самих учащихся. Они получают знания в результате анализа иллюстраций и учебных картин, технических средств обучения (диафильмов, диапозитивов, видеофильмов), чтения учебника и работы с его картой, анализа документов.

Как показывает практика, при устном объяснении нового или чтении учебника ученики легче усваивают односюжетный материал, чем многоаспектное содержание. Корректируя учебник, учитель объясняет наиболее важную, трудную часть содержания – базовые знания, дополняя и конкретизируя их необходимыми главными фактами и яркими, образными примерами. Легкую для усвоения часть содержания учебника учитель при объяснении вообще опускает, ее ученики прочитают дома самостоятельно. Основное внимание обращается на сложный теоретический материал, базовые знания.

Студеникин, М. Т. Методика преподавания истории в школе. М., 2004. С. 156–158.

3. Сущностью и содержанием любого урока является обучение в единстве его двух сторон – работы учителя, т. е. собственно обучения, и соответствующей деятельности учащихся, т. е. учения. Результатом обучения является усвоение учащимися знаний, умений, навыков.

Процесс обучения-усвоения протекает по определенным объективным закономерностям, установленным современной психологией. Исходным моментом усвоения является восприятие учащимися нового учебного материала, т. е. непосредственное отражение в сознании школьника изучаемых им явлений, фактов, процессов, излагаемых учителем, сообщаемых в тексте (учебника, документа) или представленных наглядно. При этом речь идет не о чисто чувственном восприятии, но всегда о восприятии, протекаемом в неразрывной связи с мышлением, на основе предшествовавшего опыта школьника и ранее усвоенной им системы представлений и понятий, в единстве первой и второй сигнальных систем.

Важнейшим звеном усвоения является осмысливание воспринятого (или воспринимаемого в данный момент) материала, его понимание, анализ и обобщение, выяснение причинно-следственных связей и закономерностей изучаемых событий и процессов. Следующие звенья процесса усвоения – запоминание воспринятого и осмысленного материала и, наконец, применение новых знаний, т. е. активное пользование ими в учебной или практической деятельности. Одновременно ... усвоение

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

знаний связано с овладением соответствующими умениями и навыками, в том числе умением воспринимать, понимать, запоминать и применять усваиваемый исторический материал ...

IV. Сообщение нового материала составляет основную часть урока истории, содержащего все звенья процесса обучения: к овладению этим материалом и связанными с ним умениями, к реализации его познавательного и воспитательного содержания и направлена вся работа на таком уроке. Но отсюда вовсе не следует, что основным способом сообщения исторического материала на уроках этого типа является его изложение самим учителем. Новый материал может быть сообщен учащимся, и методом рассказа и описания самим учителем, и методом извлечения исторических знаний из картин, иллюстраций, и путем чтения текста учебника. При этом особенно существенно, что не только разные уроки отличаются различным методическим профилем. Для урока, содержащего все звенья учебного процесса, скорее характерно чрезвычайное разнообразие методических приемов и средств, применяемых на одном и том же уроке: здесь и рассказ учителя, и работа по картине, и объяснительное чтение по учебнику, и работа с картой, с иллюстрацией, и показ диапозитивов, и рассмотрение макета исторического сооружения, и снова небольшой рассказ учителя, сменяемый беседой, чтением.

В силу возрастных особенностей учащихся IV–VI классов и специфических задач урока, имеющего целью обеспечить в основном усвоение материала в ходе классной работы, в большинстве случаев оказывается неприемлемым проведение урока этого типа (или его основной части – сообщения нового исторического материала) целиком только одним методом – только методом рассказа или только методом чтения по учебнику. Урок в IV–VI классах, особенно урок, содержащий все звенья учебного процесса, характеризуется особым многообразием методического узора.

V. Осмысливание сообщенного (воспринятого) на уроке исторического материала осуществляется путем его разбора и обобщения, либо методом беседы, либо объяснением, которое дает сам учитель. Беседа является более активной формой работы, организующей самостоятельное размышление школьника над историческими фактами. Но для участия в аналитико-обобщающей беседе по сообщенному материалу учащиеся должны обладать некоторым минимумом умений оперировать историческими фактами, выделять их существенные стороны, сравнивать их по определенным признакам и т. п. А все это должно быть показано учителем, всему этому следует учить на простейшем, наиболее доступном и наглядном материале. Необходимо иметь в виду, что объектом разбора, сравнения и т. п. на уроке истории служат не только исторические факты, изложенные учителем или в учебнике, но и наглядный материал.

Методами осмысливания изучаемого исторического материала, как мы знаем, являются также различные способы его обработки: составление краткого или развернутого плана по содержанию рассказа учителя или по тексту учебника, группировка материала, содержащегося в документе, составление под руководством учителя наглядной схемы по изложенному материалу, например схемы «Источники рабства в древнем Вавилоне» или «Устройство Римской республики».

VI. Овладение умениями и навыками происходит на всех этапах урока в неразрывном единстве с проверкой домашнего задания, сообщением нового материала, его осмысливанием и закреплением, дачей домашнего задания.

Но выработка умений и навыков может стать и содержанием работы на особом этапе урока, когда, например, после изложения и разбора исторического материала школьники под руководством учителя учатся составлять план изложенного, хронологические и синхронистические таблицы, наносить события на контурную карту и т. п.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

VII. Применение новых и ранее усвоенных знаний, умений и навыков может осуществляться в качестве особого этапа урока прежде всего в форме небольших заданий по картине или иллюстрации в учебнике, по вопросам, поставленным в конце параграфа или сформулированным учителем.

VIII. Закрепление материала в конце урока является важным моментом, особенно в младших и средних классах, оно также может быть проведено различным способом ... Закрепление может быть проведено и методом итоговой повторительной беседы по узловым вопросам урока, и путем сплошного или выборочного чтения соответствующего текста в учебнике, работы с хронологическим материалом, путем сочетания этих приемов, например путем заключительной беседы, в ходе которой ученики подтверждают свои выводы и высказывания ссылкой на соответствующие места в тексте учебника.

В тех крайних случаях, когда по ряду причин для развернутого закрепления не остается времени, учитель вынужден ограничиться кратким резюмированием содержания урока: «Итак, мы сегодня узнали о том, как ...», «Мы пришли к выводу, что ...».

Вагин, А. А. Методика преподавания истории в средней школе. М., 1968. С. 375–376, 380–382.

4. Условия, позволяющие сообщать и усваивать необходимые знания. Уроки этих двух типов [урок изучения нового материала и комбинированный урок – *ред.*] имеют много общего: на первом из них изучение нового материала занимает почти или даже все время, а на втором оно равноправно сочетается с другим звеном обучения. Вот почему главная проблема для этих уроков состоит в следующем: как сообщить учащимся необходимые знания, создать образные, целостные картины изучаемых эпох и найти достаточное время для самостоятельного установления учащимися ряда связей и оценок, для мировоззренческих и моральных обобщений, для широкого применения знаний? Перегруженность некоторых школьных курсов придает этой проблеме особую остроту. Для ее успешного решения необходимо соблюдать следующие основные условия.

1. Целесообразное соотношение материала, сообщаемого **в *классе*** (например, в изложении учителя) и изучаемого ***дома*** (текст учебника). Чем меньше они совпадают, тем более обширные сведения могут получить учащиеся. Но при этом подготовка уроков дома окажется достаточно трудной. Чем больше они совпадают, тем легче выполнение домашних заданий, но тем меньше объем сведений.

Оба эти сочетания возможны во всех классах в зависимости от содержания урока. Однако второе сочетание наиболее правомерно для IV–V классов, а первое – для IX–X. Самым же целесообразным является третий тип сочетания, когда: а) наиболее важная, трудная часть материала содержится и в учебнике, и в изложении учителя; б) какую-то часть материала учебника учитель совсем не излагает и учащиеся работают над ним дома самостоятельно; в) какая-то часть материала, сообщаемого на уроке, дополняет учебник. Такая информация оказывается достаточно широкой, и рассказ учителя, и текст учебника содержат новый для учащихся материал, а домашняя работа является умеренно трудной.

Вместе с тем во всех классах на уроке целесообразно работать над картами, схемами, таблицами, рисунками и репродукциями картин, помещенными в учебнике, над его документами. В ряде случаев на уроке следует прочитать трудный для учащихся текст и разобрать его.

В IV–VI классах оправдана более широкая работа с текстом учебника: чтение его в целях проверки доступности и лучшего усвоения, выделение главных мыслей, составление плана и т. д.

2. Наличие *единого* ***логического, сюжетного стержня*** урока. Реализация этого условия органически связана с реализацией предшествующего.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Практика показывает, что легче усваиваются уроки, посвященные одному сюжету, например: «Крестьянская война под предводительством Степана Разина» (VII класс), «Утопический социализм» (VIII класс). Но нередко (и это неизбежно) в учебниках встречаются многосюжетные параграфы, например: в VII классе – «Политическое развитие России в XVII в.» (усиление самодержавной власти, приказы, местное управление, вооруженные силы, церковный раскол, городские восстания или в VIII классе – «Англия в 50–60-х гг.» (кризис 1857–1858 гг., Англия – «мастерская мира», завоевательная внешняя политика Англии и ее колонии, парламентский строй и политические партии, английское рабочее движение, избирательная реформа 1867 г.).

Если учитель попытается равномерно осветить на уроке весь материал подобных параграфов, то изложение с неизбежностью окажется лоскутным, сухим и хуже усвоится.

Выход состоит в том, чтобы на уроке изучать возможно более целостный сюжет, осветить лишь наиболее трудные и важные вопросы, но шире, ярче, глубже, доказательнее, чем в учебнике. Часть же содержания учебника следует задать учащимся на дом. Например, на уроке «Англия в 50–60-х гг.» – подразделы «Кризис 1857–1858 гг.», «Англия – «мастерская мира», «Завоевательная внешняя политика Англии и ее колонии» (подобные материалы полностью или частично уже изучались и вполне усваиваются дома).

3. Сочетание изложения учителя с одновременной, т. е. по ходу изучения нового материала, самостоятельной работой учащихся. Умением выполнять задания по ходу изложения учителя учащиеся овладевают не сразу, это надо строго учитывать. Но, овладев им, они работают с меньшими затруднениями, затратой времени, более продуктивно. Выполнение же задания после окончания изложения, как правило, занимает так много времени, что исключает возможность сообщить на уроке достаточно обстоятельный материал. Оно оправдано лишь иногда.

4. Умение одновременно использовать одни и те же приемы со многими целями: для изучения нового материала, проверки первичного его усвоения и для контрольной проверки изученного ранее. Пример такого использования беседы показан на уроке «Занятия греков и зарождение классов в XI–IX вв.».

На уроке «Значение французской буржуазной революции» учитель поручает по ходу его изложения ответить на вопрос: «Изменился ли во Франции общественный строй в результате революции?» – или: «Какие изменения в жизни Франции вызвала революция?» Учитель рассказывает только о послереволюционных порядках. Очевидно, что ответ учащихся обнаружит и усвоение нового, и знание пройденного (предреволюционные порядки).

Подчеркнем, что подобная проверка знаний оправдывает себя лишь при определенных условиях. Но она вполне доступна и чрезвычайно оптимизирует обучение.

5. Правильный темп ведения урока. Наблюдения показывают, что замедленный темп речи учителя, неоправданное повторение им слов и фраз, многочисленные дисциплинарные и организационные замечания, непроизводительная трата времени при демонстрации фильмов, диапозитивов, картин, а также использовании доски ведут к очень большим потерям времени.

Очень часто речь учителя вообще не является экономной, содержит много слов и фраз, не несущих смысловой нагрузки. Больше же всего времени пропадает из-за плохо организованной беседы, когда учитель, вместо того чтобы прийти на помощь классу системой вспомогательных вопросов, упорно вытягивает знания у одного вызванного ученика или без пользы для дела опрашивает многих учащихся.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Все это ведет к потере 35–45 % времени урока.

Достаточно быстрый (но не слишком) темп изложения учителя, экономная речь, предельно четкая организация всех действий учителя и учащихся, умелое ведение беседы являются обязательными условиями достижения высокой эффективности урока.

6. Знание учащимися своих обязанностей в связи с применением тех или иных форм учебной работы и владение необходимыми умениями и навыками.

Реализация этих важнейших условий позволяет сообщать учащимся настоящее богатство знаний и осуществлять широкие педагогические замыслы.

Подготовка учащихся к уроку, их ориентация в предстоящей деятельности. Психология и методика всегда придавали громадное значение желанию учащихся учиться, той мотивации, тем движущим силам, которые лежат в основе учения, в частности, на ***каждом*** уроке. Крайне важно, чтобы к пониманию важности темы присоединялся бы интерес, добровольное, возникающее изнутри, активное стремление усвоить тему.

За последнее время установлено большое значение так называемой ориентации учащихся в предстоящей деятельности. Доказана несравненно большая продуктивность обучения, если учащиеся конкретно знают, ***чему*** они на данном уроке должны научиться, ***что сделать и какие способы*** деятельности с этой целью использовать.

Поэтому исключительно важна подготовка учащихся к уроку, охватывающая области мотивационно-эмоциональную, содержательную, логическую и организационную.

Подготовка к содержанию следующего урока, как правило, начинается на сегодняшнем уроке. Общеизвестно, что урок раскрывает лишь какое-то звено исторического процесса. Оно связано с предшествующими звеньями, и для понимания этих связей крайне важна актуализация пройденного. Если же учащимся предстоит применять приобретенные ранее знания, то их восстановление в памяти, уточнение, упрочение абсолютно необходимы, ибо от качества приобретенных ранее знаний во многом зависит и степень усвоения новых.

... Если материал велик, то часть его учащиеся подготовят дома, а о другой его части напомнит учитель в классе.

Кроме того, педагог предлагает учащимся дома продумать круг показателей, рассмотрение которых необходимо для правомерности суждения по тому или иному вопросу, уяснить последовательность рассмотрения материала в учебнике, припомнить те или иные формы таблиц, схем и т. д. При этом важно объяснить, почему эта домашняя подготовка необходима, а в дальнейшем подтвердить это практикой познавательной деятельности учащихся.

Методика обучения истории в средней школе / отв. ред. Ф. П. Коровкин. М., 1978. С. 103–106.

5. Организация учебной деятельности учащихся на уроке

В поисках путей более эффективного использования структуры уроков разных типов особую значимость приобретает форма организации учебной деятельности учащихся на уроке. В педагогической литературе и школьной практике приняты в основном три таких формы – фронтальная, индивидуальная и групповая. Первая предполагает совместные действия всех учащихся класса под руководством учителя, вторая – самостоятельную работу каждого ученика в отдельности; групповая –

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

учащиеся работают в группах из 3–6 человек или в парах. Задания для групп могут быть одинаковыми или разными.

...**Фронтальной формой организации учебной деятельности учащихся** называется такой вид деятельности учителя и учащихся на уроке, когда все ученики одновременно выполняют одинаковую, общую для всех работу, всем классом обсуждают, сравнивают и обобщают результаты ее. Учитель ведет работу со всем классом одновременно, общается с учащимися непосредственно в ходе своего рассказа, объяснения, показа, вовлечения школьников в обсуждение рассматриваемых вопросов и т. д. ...

От учителя, естественно, требуется большое умение найти посильную работу мысли для всех учащихся, заранее проектировать, а затем и создавать учебные ситуации, отвечающие задачам урока; умение и терпение выслушать всех желающих высказаться, тактично поддержать и в то же время внести необходимые коррекции в ходе обсуждения. В силу своих реальных возможностей ученики, конечно, могут в одно и то же время делать обобщения и выводы, рассуждать по ходу урока на разном уровне глубины... Что же касается учителя, то он, применяя фронтальную форму организации работы учащихся на уроке, получает возможность свободно влиять на весь коллектив класса, излагать учебный материал всему классу, достигать определенной ритмичности в деятельности школьников на основе учета их индивидуальных особенностей.

Фронтальная форма организации обучения может быть реализована в виде проблемного, информационного и объяснительно-иллюстративного изложения и сопровождаться репродуктивными и творческими заданиями. При этом творческое задание может быть расчленено на ряд относительно простых заданий..., что позволит привлечь всех учащихся к активной работе ...

Фронтальная форма учебной работы... имеет ряд существенных недостатков. Она по своей природе нацелена на некоего абстрактного ученика, в силу чего в практике работы школы весьма часто проявляются тенденции к нивелированию учащихся, побуждению их к единому темпу работы, к чему ученики в силу своей разноуровневой работоспособности, подготовленности, реального фонда знаний, умений и навыков не готовы. Ученики с низкими учебными возможностями работают медленно, хуже усваивают материал, им требуется больше внимания со стороны учителя, больше времени на выполнение заданий, больше различных упражнений, чем ученикам с высокими учебными возможностями. Сильные же ученики нуждаются не в увеличении количества заданий, а в усложнении их содержания, заданий поискового, творческого типа, работа над которыми способствует развитию школьников и усвоению знаний на более высоком уровне. Поэтому для максимальной эффективности учебной деятельности учащихся необходимо использовать наряду с данной формой организации учебной работы на уроке и другие формы учебной работы. Так, при изучении нового материала и его закрепления... наиболее эффективна фронтальная форма организации урока, а вот применение полученных знаний в измененных ситуациях лучше всего организовать, максимально используя индивидуальную работу. Лабораторные работы организуют фронтально, однако и здесь надо искать возможности максимального развития каждого ученика. Можно, например, работу заканчивать ответом на вопросы-задания различной степени сложности. Таким образом, удается оптимально сочетать на одном уроке лучшие стороны разных форм обучения.

Индивидуальная форма организации работы учащихся на уроке. Эта форма организации предполагает, что каждый ученик получает для самостоятельного выполнения задание, специально для него подобранное в соответствии с его подготовкой и учебными возможностями. В качестве таких заданий может быть работа с учебником, другой учебной и научной литературой, разнообразными источниками (справочники, словари, энциклопедии, хрестоматии и т. д.); решение задач, примеров,

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

написание изложений, сочинений, рефератов, докладов; проведение всевозможных наблюдений и т. д. ...

В педагогической литературе выделяют два вида индивидуальных форм организации выполнения заданий: индивидуальную и индивидуализированную. Первая характеризуется тем, что деятельность ученика по выполнению общих для всего класса заданий осуществляется без контакта с другими школьниками, но в едином для всех темпе, вторая предполагает учебно-познавательную деятельность учащихся над выполнением специфических заданий. Именно она позволяет регулировать темп продвижения в учении каждого школьника сообразно его подготовке возможностям.

Таким образом, один из наиболее эффективных путей реализации индивидуальной формы организации учебной деятельности школьников на уроке являются дифференцированные индивидуальные задания, особенно задания с печатной основой, которые освобождают учащихся от механической работы и позволяют при меньшей затрате времени значительно увеличить объем эффективной самостоятельной работы. Однако этого недостаточно. Не менее важным является контроль учителя за ходом выполнения заданий, его своевременная помощь в разрешении возникающих у учащихся затруднений. Причем для слабоуспевающих учеников дифференциация должна проявляться не столько в дифференциации заданий, сколько в мере оказываемой помощи учителем. Он наблюдает за их работой, следит, чтобы они работали правильными приемами, дает советы, наводящие вопросы, а при обнаружении, что многие ученики не справляются с заданием, учитель может прервать индивидуальную работу и дать всему классу дополнительное разъяснение.

Индивидуальную работу целесообразно проводить на всех этапах урока, при решении различных дидактических задач; для усвоения новых знаний и их закреплении, для формирования и закрепления умений и навыков, для обобщения и повторения пройденного, для контроля, для овладения исследовательским методом и т. д. Конечно, проще всего использовать эту форму организации учебной работы школьников при закреплении, повторении, организации различных упражнений. Однако она не менее эффективна и при самостоятельном изучении нового материала, особенно при его предварительной домашней проработке ...

Степень самостоятельности индивидуальной работы учащихся в этих случаях является разной. Первоначально учащиеся выполняют задания с предварительным и фронтальным разбором, подражая образцу, или по подробным инструкционным карточкам. По мере овладения учебными умениями степень самостоятельности возрастает: ученики могут работать по более общим, не детализированным заданиям, без непосредственного вмешательства учителя ...

Для слабоуспевающих учащихся необходимо составлять такую систему заданий, которые бы содержали в себе: образцы решений и задачи, подлежащие решению на основе изучения образца; различные алгоритмические предписания, позволяющие ученику шаг за шагом решить определенную задачу – различные теоретические сведения, поясняющие теорию, явление, процесс, механизм процессов и т. д., позволяющие ответить на ряд вопросов, а также всевозможные требования сравнивать, сопоставлять, расклассифицировать, обобщать и т. п. Такая организация учебной работы учащихся на уроке дает возможность каждому ученику в силу своих возможностей, способностей, собранности постепенно, но неуклонно углублять и закреплять полученные и получаемые знания, вырабатывать необходимые умения, навыки, опыт познавательной деятельности, формировать у себя потребности в самообразовании. В этом достоинства индивидуальной формы организации учебной работы учащихся, в этом ее сильные стороны. Но эта форма организации содержит и серьезный недостаток. Способствуя воспитанию самостоятельности учащихся, организованности, настойчивости в достижении цели, индивидуализированная форма учебной работы несколько ограничивает их общение между собой,

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

стремление передавать свои знания другим, участвовать в коллективных достижениях. Эти недостатки можно компенсировать в практической работе учителя сочетанием индивидуальной формы организации учебной работы учащихся с такими формами коллективной работы как фронтальная и групповая.

Групповая (звеньевая) форма организации учебной работы учащихся. Главными признаками групповой работы учащихся на уроке являются:

- класс на данном уроке делится на группы для решения конкретных учебных задач;
- каждая группа получает определенное задание (либо одинаковое, либо дифференцированное) и выполняет его сообща под непосредственным руководством лидера группы или учителя;
- задания в группе выполняются таким способом, который позволяет учитывать и оценивать индивидуальный вклад каждого члена группы;
- состав группы непостоянный, он подбирается с учетом того, чтобы с максимальной эффективностью для коллектива могли реализоваться учебные возможности каждого члена группы.

Величина групп различна. Она колеблется в пределах 3–6 человек. Состав группы не постоянный. Он меняется, а зависимости от содержания и характера предстоящей работы. При этом не менее половины его должны составлять ученики, способные успешно заниматься самостоятельной работой.

Руководители групп и сам их состава могут быть разными на разных учебных предметах и подбираются они по принципу объединения школьников разного уровня обученности, внеурочной информированности по данному предмету, совместимости учащихся, что позволяет им взаимно дополнять и компенсировать достоинства и недостатки друг друга. В группе не должно быть негативно настроенных друг к другу учащихся.

Однородная групповая работа предполагает выполнение небольшими группами учащихся одинакового для всех задания, а дифференцированная - выполнение различных заданий разными группами. В ходе работы членам группы разрешается совместное обсуждение хода и результатов работы, обращение за советом друг к другу ...

При групповой форме работы учащихся на уроке в значительной степени возрастает и индивидуальная помощь каждому нуждающемуся в ней ученику как со стороны учителя, так и учащихся-консультантов.

Это объясняется тем, что при фронтальной и индивидуальной форме урока учителю труднее помогать всем ученикам. Пока он работает с одним-двумя школьниками, остальные, нуждающиеся в помощи, вынуждены дожидаться своей очереди. Совсем иное положение таких учащихся в группе. Наряду с помощью учителя, нуждающиеся в ней, получают и со стороны сильных учеников-консультантов в своей группе, а также и с других групп. Причем, помогающий ученик получает при этом не меньшую помощь, чем ученик слабый, поскольку его знания актуализируются, конкретизируются, приобретают гибкость, закрепляются именно при объяснении своему однокласснику. Консультант руководит работой группы по определенному предмету. По другому – он является рядовым членом группы, работает под руководством своего более подготовленного, знающего, информированного одноклассника-консультанта. Сменяемость консультантов предупреждает опасность появления зазнайства у отдельных учащихся.

Групповая форма работы учащихся на уроке наиболее применима и целесообразна при проведении практических работ, лабораторных и работ-практикумов по естественнонаучным предметам; при

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

отработке навыков разговорной речи на уроках иностранного языка (работа в парах), на уроках трудового обучения при решении конструктивно-технических задач, при изучении текстов, копий исторических документов и т. п. В ходе такой работы максимально используются коллективные обсуждения результатов, взаимные консультации при выполнении сложных измерений или расчетов, при изучении исторических документов и т. п. И все это сопровождается интенсивной самостоятельной работой.

Исключительно эффективна групповая организация работы учащихся при подготовке тематических учебных конференций, диспутов, докладов по теме, дополнительных занятий всей группы, выходящих за рамки учебных программ, за рамки урока ...

Групповая деятельность учащихся на уроке ... складывается из следующих элементов:

- предварительная подготовка учащихся к выполнению группового задания, постановка учебных задач, краткий инструктаж учителя;
- обсуждение и составление плана выполнения учебного задания в группе, определение способов его решения (ориентировочная деятельность), распределение обязанностей;
- работа по выполнению учебного задания;
- наблюдение учителя и корректировка работы группы и отдельных учащихся;
- взаимная проверка и контроль за выполнением задания в группе;
- сообщение учащихся по вызову учителя о полученных результатах, общая дискуссия в классе под руководством учителя, дополнение и исправление, дополнительная информация учителя и формулировка окончательных выводов;
- индивидуальная оценка работы групп и класса в целом.

Успех групповой работы учащихся зависит прежде всего от мастерства учителя, от умения его распределять свое внимание таким образом, чтобы каждая группа и каждый ее участник в отдельности ощущали заботу учителя, его заинтересованность в их успехе, в нормальных плодотворных межличностных отношениях ...

Итак, достоинства групповой организации учебной работы учащихся на уроке очевидны. Результаты совместной работы учащихся весьма ощутимы как в приучении их к коллективным методам работы, так и в формировании положительных нравственных качеств личности. Но это не говорит о том, что эта форма организации учебной работы идеальна. Ее нельзя универсализировать и противопоставлять другим формам. Каждая из рассмотренных форм организации обучения решает свои специфические учебно-воспитательные задачи. Они взаимно дополняют друг друга.

Групповая форма несет в себе и ряд недостатков. Среди них наиболее существенными являются: трудности комплектования групп и организации работы в них; учащиеся в группах не всегда в состоянии самостоятельно разобраться в сложном учебном материале и избрать самый экономный путь его изучения. В результате слабые ученики с трудом усваивают материал, а сильные нуждаются в более трудных, оригинальных заданиях, задачах. Только в сочетании с другими формами обучения учащихся на уроке – фронтальной и индивидуальной – групповая форма организации работы учащихся приносит ожидаемые положительные результаты. Сочетание этих форм, выбор наиболее оптимальных вариантов этого сочетания определяется учителем в зависимости от решаемых учебно-воспитательных

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

задач на уроке, от учебного предмета, специфики содержания, его объема и сложности, от специфики класса и отдельных учеников, уровня их учебных возможностей и, конечно, от стиля отношений учителя и учащихся, отношений учащихся между собой, от той доверительной атмосферы, которая установилась в классе, и постоянной готовности оказывать друг другу помощь.

Педагогика / под ред. П. И. Пидкасистого. М., 1998. С. 315–325.

6. Чем определяется сложность самостоятельной: работы при изучении нового материала? По крайней мере следующими компонентами: 1) Объемом изучаемого содержания, 2) большей, или меньшей его сложностью, 3) характером источника, из которого учащиеся черпают знания, 4) количеством этих источников, 5) сложностью сущности, которую нужно установить при изучении явления, 6) количеством смысловых единиц, в которых раскрывается сущность при ответе, 7) общим составом той мыслительной деятельности, которую ...осуществляет учащийся, 8) объемом и сложностью логических операций, 9) степенью участия учителя в преодолении возникших трудностей.

Последовательность усложнения самостоятельной работы может быть очень разнообразной, в зависимости: как от педагогических условий, так и от принципиальной возможности по-разному сочетать ее компоненты. Здесь нужно руководствоваться не точно обозначенным маршрутом, а компасом.

Например, начальный этап самостоятельной работы может заключаться в том, что учащемуся IV или V классов поручают прочитать небольшой текст в учебнике (8–12 строк) и найти в нем главную мысль. Здесь все облегчено до предела, все содействует успешности первого шага: и незначительность текста, и предельная простота изложения, и элементарность задачи. Но и с таким заданием юные мыслители справляются не сразу. Но вот большинством этот рубеж взят, и можно перейти к следующему, например увеличить объем текста, в котором выделяется одна главная мысль, или поручить найти ее на основе устного изложения (это труднее), либо поручить выделение 2–3 наиболее важных мыслей. Работа в этом направлении завершается составлением плана по всему параграфу учебника, сначала очень краткого, а затем и более подробного.

На каком-то этапе, переплетающемся со сказанным выше, учитель ставит перед учащимися вопрос «почему?», с таким расчетом, чтобы ответ на него вытекал из 3–4 фраз учебника, но требовал бы их синтеза, а не выбора одной фразы.

Наступает и такой этап, когда ставится сравнительно сложное «почему?», на которое учащиеся заведомо еще не могут ответить. Ставится для возбуждения интереса, а затем учитель сам рассуждает вслух, чтобы таким образом учить наблюдению за явлениями, умению обнаружить в них новое, раскрыть ту их сущность, к которой относится «почему?».

Следующий этап – это самостоятельный ответ класса на сложное задание, т. е. коллективный ответ в процессе беседы. Первоначально в беседе принимают участие только сильные учащиеся, и обычно каждый из них находит лишь долю искомого. При этом учителю приходится прибегать к дополнительным, наводящим вопросам, помогающим преодолевать возникшие трудности. Но постепенно участниками бесед становятся все учащиеся класса, каждый из них вносит все больший вклад, в решение вопроса, а некоторые сами решают его почти полностью. Помощь учителя резко уменьшается, но, конечно, он обязан оценить ответ и исправить его, если нужно.

Теперь открывается возможность организовать в классе самостоятельную работу так, чтобы ее выполнял обязательно каждый учащийся отдельно, а это означает – в письменной форме. Теперь раскрывается не одна, а несколько сущностей явления, их взаимосвязи.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Могут спросить: а к каким классам это относится? Опираясь на опыт ряда учителей, скажем: весь этот путь вполне можно пройти в IV–VI классах ...

Но усложнение самостоятельной работы отнюдь не кончается на этом. Оно непрерывно продолжается, ибо взрослеют учащиеся, развиваются их познавательные силы и интересы, усложняются задачи... воспитания и изучается более сложный материал.

О достижении какого максимума может идти речь в старших классах?

Содержание, на основе которого учащиеся выполняют самостоятельную работу, может излагаться учителем даже 35–40 минут, а в учебнике занимать 4–5 страниц. Это может быть максимально сложное содержание, предусмотренное программой и встречающееся в учебниках, в документах. Возможна и в известной мере целесообразна самостоятельная работа на уроке (и дома) по 2 и 3 источникам знаний.

...Постепенно должна повышаться и сложность той сущности, которую нужно установить при изучении явления. Например, учащимся труднее самостоятельно раскрыть такую сущность, как причины, закономерности падения крепостного права в России, и значительно менее сложно указать причины поражения восстания декабристов.

Но кроме этой сложности, нужно иметь в виду и другую. При раскрытии сущности явлений учащиеся выражают свои ответы в смысловых единицах. Такой единицей является при рассмотрении причин революции в Англии, например, положение: «Феодальные порядки задерживали развитие производительных сил». Чем больше таких смысловых единиц требуется, чтобы в рамках школьных требований выразить сущность явления, тем сложнее деятельность учащегося.

Нельзя также не учитывать объема и сложности логических операций, осуществляемых при самостоятельной работе. Предположим, что на основе рассказа учителя о социально-экономическом развитии Англии в конце XIX – начале XX в. девятиклассники должны самостоятельно установить характерные черты этого развития. Здесь требуется главным образом усвоение и тщательный анализ данного учителем содержания и на его основе – выделение наиболее существенного. Но вот при изучении истории Франции выполняется задание: «Установите общее и отличное в социально-экономическом развитии Франции и Англии». Здесь требуется: 1) усвоение и анализ характерных черт развития Франции; 2) сравнение с характерными чертами развития Англии (их нужно вспомнить!); 3) обобщение сходного и выделение отличного. Это значительно более сложная логическая работа.

Как указывалось выше, следует также различать состав мыслительной деятельности (условный термин). Самостоятельная работа содержит по крайней мере три обязательных звена. Первое из них – определение той проблемы, задания, сущности, которую предстоит раскрыть.

Проблему, задачу, задание чаще всего ставит учитель, но она может быть найдена учащимися в ходе беседы либо каждым учащимся индивидуально – в этом последнем случае проявляется более высокая степень самостоятельности.

Второе звено – определение путей раскрытия сущности, способов решения проблемы, задания, метода рассмотрения явления, способов умственной деятельности. Здесь возможны указание учителя, коллективное решение в беседе, индивидуальное решение каждого учащегося.

Третье звено – это само выполнение задания, раскрытие сущности явления, решение проблемы; задачи либо в ходе беседы, либо каждым учащимся индивидуально.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Наиболее сложным является состав умственной деятельности, когда каждый учащийся самостоятельно определяет проблему, сущность, которую нужно раскрыть, пути ее решения и самостоятельно ее раскрывает. Наименее сложный состав умственной деятельности – раскрытие только сущности явления.

Конечно, степень самостоятельности учащегося выше, когда, он справляется с заданием без участия учителя или при его незначительном участии. Но многие виды помощи учителя отнюдь не снимают самостоятельности в работе учащегося: в ней обычно переплетается то, что делается несамостоятельно и что самостоятельно. Поэтому крайне важно видеть, что и на каком этапе может быть сделано без помощи учителя, что с его помощью, а что обязан разъяснить сам учитель.

Наконец, отметим, что результаты самостоятельной работы могут ограничиваться либо ответом учебного характера, либо, кроме этого, оформляться в виде статьи, доклада, альбома, экспонатов выставки, музея и т. д.

Дайри Н. Г. Как подготовить урок истории. М., 1969. С. 32–36.

7. Психологами давно доказано, что традиционное построение урока и однообразная учебная деятельность снижают интерес к учению, утомляют учащихся, особенно младшего и среднего возраста, вызывают эмоциональный дискомфорт. Задача школы – сохранить, и по возможности укрепить здоровье детей. Поэтому внедрение здоровьесберегающих технологий в учебный процесс, в том числе и проведение физкультурных занятий, весьма актуальна.

Комплексы физминуток подбираются в зависимости от содержания учебной работы на данном уроке. В комплекс физминуток входят простые, доступные упражнения, которые не требуют сложной координации. Упражнения охватывают ряд мышц, в основном те, которые непосредственно участвуют в поддержании позы сидения на уроке. Это: потягивание, наклоны, прогибания, полуприседания и приседания с различными движениями рук.

Проводить физминутку может сам учитель или кто-то из учащихся, особенно когда все уже выучили и рифмовку и основой комплекс упражнений к ней ...

Проведение физминутки рекомендуется после 20 минут учебного времени, однако обычно учитель определяет время приблизительно, сообразуясь с логикой изучения исторического материала ...

Физминутка, которая проводится с опорой на исторический материал органично вписывается в содержание урока, учащиеся хором проговариваются исторические термины, которые прочно фиксируются в памяти как составная часть содержания предмета. Перед изучением темы «Древний Египет» пятиклассникам было предложено самим сочинить небольшое стихотворение для физминутки. Условия включали небольшой объем, использование не менее двух слов (терминов) относящихся к Египту и максимально насыщенный комплекс физических упражнений. В результате конкурса было отобрано следующее стихотворение:

По Египту мы идем – тот, топ (*учащиеся маршируют*)

И глазами от восторга хлоп-хлоп (*энергичное моргание глазами).*

Крутим-вертим головою (*повороты головой влево-вправо*)

Интересно нам с тобой.

Нил – широкая река (*руки в сторону*)

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Пирамида – высока (*голова запрокинута, руки вверх).*

Жаль прогулка коротка.

Вместе все вздохнули дружно (*глубокий вдох-выдох*)

Нам урок продолжить нужно *(дети садятся за парты).*

Художественный достоинства такого «творения» невысоки, но рифмовка к физминутке и не требует профессионализма от учителя, а тем более от детей ...

Основное требование к самостоятельно сочиненный стихам для физминутки – максимальная насыщенность движениями, расслабление основных групп мышц.

Проведение урока по ФГОС предполагает обязательное проведение физминутки и задача учителя максимально использовать ее возможности для организации продуктивной работы учащихся. Учителю необходимо осознать ее необходимость и сделать ее проведение не тягостной обязанностью, которая, по его мнению, только отвлекает учащихся от учебного труда, а действительно важным элементом отдыха и восстановления сил учащихся.

Вдовина В. М. Физминутка на уроке истории в 5–6 классах // Проблемы социально-гуманитарного образования на современном этапе модернизации российской школы. Барнаул, 2015. С. 178–181.

8. *Закрепление.* Под закреплением понимают вторичное восприятие и осмысливание материала, изучаемого на уроке. Цель закрепления – добиться запоминания изучаемого на уроке материала, установить связи нового с ранее изученным, усилить внимание учеников, а также проверить усвоение новых знаний.

Место ***первичного закрепления*** на уроке зависит от характера изучаемого материала. Нельзя, например, яркое, эмоциональное содержание прерывать закреплением. Но поэтапное закрепление необходимо, если материал легко делится на самостоятельные, логически завершенные части и несет большую теоретическую нагрузку.

Закрепление базовых знаний может проходить сразу после объяснения учителя. При этом повторяют узловые события, то, что легче всего забывается в силу своей отвлеченности: последовательность исторических событий, их основное содержание, обобщения, географические названия, даты, имена. Вопросы в беседе должны быть небольшими, требующими коротких и четких ответов. В старших классах закрепление такого характера заменяет итоговый вывод, который делает учитель или ученики, или же может быть резюме учителя.

Во время беседы ученики среднего возраста выделяют существенные стороны фактов, сравнивают их по определенным признакам. Они кратко записывают самое главное в тетради, составляют схемы по изложенному материалу, работают с картой и рисунками учебника, рабочей тетрадью. Осмыслению материала способствует составление планов, группировка материала по определенным признакам.

Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе. М., 2004. С. 157–158.

9. Задание домашнее – форма организации обязательной самостоятельной внеурочной деятельности учеников по изучению истории. Постановка и выполнение домашнего задания преследует цели закрепления и применения пройденного на уроке учебного содержания, расширения знаний, приобретения опыта самостоятельной учебной деятельности, развития способности к организации своего учебного труда, воспитания трудолюбия. Домашнее задание – способ подготовки учеников к

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

самообразованию. В практике обучения истории различают последующие домашние задания для текущего освоения пройденного на уроке материала, а также для подготовки к повторительно-обобщающим урокам, урокам закрепления по темам ряда уроков, пройденных в рамках раздела курса, и опережающие – для самостоятельного изучения нового материала, на основе которого строится следующий урок (например, урок-семинар, урок-игра и т. д.). Домашние задания могут даваться всему классу, группам или индивидуально с целью коррекции знаний и умений отдельных школьников. Домашние задания к текущему уроку должны строиться в системе, быть разнообразными по своим целям: стимулировать познавательный интерес к учению; обеспечивать освоение главного изучаемого содержания (закреплять, применять, углублять и расширять исторические знания); развивать умения познавательной и творческой деятельности, создавать дополнительные условия для самореализации ученика. Домашние задания должны быть по своей сложности доступны для самостоятельной деятельности учеников, по объему предполагаемой работы не вызывать перегрузки школьников, соответствовать санитарным нормам домашней подготовки.

Теория и методика обучения истории : словарь-справочник. М., 2007. С. 41.

10. Комбинированный урок включает в себя *домашнее задание*. Оно должно быть конкретным и соответствовать цели урока, быть разнообразным, посильным и доступным, учитывать новые знания и умения учащихся. Следует указывать учащимся и то старое, что надо повторить для усвоения нового на следующем уроке.

Задание на дом учитель как правило дает в начале или в конце урока. Назвав параграф, он разъясняет, на что надо обратить внимание, что следует твердо запомнить, какие иллюстрации тщательно рассмотреть и использовать при ответе в классе, какие вопросы и задания в конце параграфа кому и как выполнить.

Таким образом, домашняя работа предполагает не только задания для всего класса (связный и последовательный пересказ текста, ответы на вопросы, рассказ по картине, заполнение контурной карты, составление плана расположения города), но и дополнительные дифференцированные задания. Среди них могут быть составление сравнительной таблицы, схемы или диаграммы, кроссворда, подготовка сообщения на основе научно-популярной и художественной литературы, написание аннотации. Возможны практические задания на длительный срок, например: сделать макет или модель, разработать эскиз памятника, корабля, собрать архивные и статистические данные. Такие задания оцениваются, успехи учеников в познании истории отмечаются.

Следовательно, домашние задания учитель дает по определенной методической системе, в которой учитывается содержание урока, разнообразие и посильный для учащихся объем, инструктаж, постановка конкретных задач в зависимости от познавательных возможностей ученика и класса в целом. В идеале домашнее задание должно проверяться на следующем уроке у большинства учащихся. Систематическое невыполнение домашних заданий ведет к низкому качеству знаний или к их полному отсутствию.

Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе. М., 2004. С. 160–161.

11. Рефлексия (от лат. reflexio – обращение назад) – принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок; предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов познания; деятельность самопознания, раскрывающая внутреннее строение и специфику духовного мира человека.

Различают **три вида рефлексии**:

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

1) элементарная рефлексия, приводящая к рассмотрению и анализу знаний и поступков, к размышлению об их границах и значении;

2) научная рефлексия – критика и анализ, теоретические знания, проводимые на основе применения и уяснения– тех методов и приемов, которые свойственны данной области научного исследования;

3) философская рефлексия – осознание и осмысление предельных оснований бытия и мышления, человеческой культуры в целом.

Новейший философский словарь / сост. и гл. ред. А. А. Грицанов. Минск, 2001. С. 828–829.

12. В структуре урока, соответствующего требованиям ФГОС, рефлексия является **обязательным** этапом урока. В ФГОС особый упор делается на рефлексию деятельности, предлагается проводить этот этап в конце урока. При этом учитель играет роль организатора, а главными действующими лицами выступают ученики.

В словарях дается четкое определение: рефлексия – это самоанализ, самооценка, «взгляд внутрь себя». Применительно к урокам, рефлексия – это этап урока, в ходе которого учащиеся самостоятельно оценивают свое состояние, свои эмоции, результаты своей деятельности.

Если ребенок понимает:

- ради чего он изучает данную тему, как она ему пригодится в будущем;
- какие цели должны быть достигнуты именно на этом уроке;
- какой вклад в общее дело он может внести;
- может ли он адекватно оценивать свой труд и работу своих одноклассников,
- …то процесс обучения становится намного интереснее и легче как для ученика, так и для учителя.

Виды

Существует несколько классификаций рефлексии как этапа урока. Зная классификацию, учителю удобнее варьировать и комбинировать приемы, включая рефлексию в план урока.

I. По содержанию: символическая, устная и письменная.

Символическая – когда ученик просто выставляет оценку с помощью символов (карточек, жетонов, жестов и пр.). Устная предполагает умение ребенка связно высказывать свои мысли и описывать свои эмоции. Письменная – самая сложная и занимает больше всего времени. Последняя уместна на завершающем этапе изучения целого раздела учебного материла или большой темы.

II. По форме деятельности: коллективная, групповая, фронтальная, индивидуальная.

Именно в таком порядке удобнее приучать детей к данному виду работы. Сначала – всем классом, потом – в отдельных группах, затем – выборочно опрашивать учащихся. Это подготовит учащихся к самостоятельной работе над собой.

III. По цели:

- **Эмоциональная**

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Она оценивает настроение, эмоциональное восприятие учебного материала. Это рефлексия из категории «понравилось / не понравилось», «интересно / скучно», «было весело / грустно» ...

- **Рефлексия деятельности**

Данный вид рефлексии ... помогает ученикам осмыслить виды и способы работы, проанализировать свою активность и, конечно, выявить пробелы.

Лесенка успеха. Каждая ступень – один из видов работы. Чем больше заданий выполнено, тем выше поднимается нарисованный человечек.

- **Рефлексия содержания материала**

Вот этот тип рефлексии ... дает возможность детям осознать содержание пройденного, оценить эффективность собственной работы на уроке.

облако «тегов», которые необходимо дополнить. Например, на интерактивной доске можно вывести слайд, где указаны варианты:

- сегодня я узнал ...
- было трудно …
- я понял, что …
- я научился …
- я смог …
- было интересно узнать, что …
- меня удивило …
- мне захотелось … и т. д.

Каждый ученик выбирает по 1–2 предложения и заканчивает их. Проводить такую рефлексию можно устно, а можно и письменно (на листочках или прямо в тетради).

Шутова Г. Рефлексия как этап урока: виды, приемы, примеры. URL: http://pedsovet.su/metodika/refleksiya/5665_refleksiya_kak_etap_uroka_fgos (дата обращения: 09.12.2020).

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Термины

- Восприятие,
- групповая форма работы,
- домашнее задание,
- закрепление,
- запоминание,
- индивидуализированная форма работы,
- индивидуальная форма работы,
- осмысливание,
- рефлексия,
- самостоятельная работа,
- фронтальная форма работы.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Вопросы и задания

1. В чем заключаются особенности организации изучения нового материала на уроке истории в соответствии с требованиями ФГОС?

2. Опираясь на знания по психологии, перечислите элементы процесса усвоения знаний в правильной последовательности.

3. Назовите методы, приемы и средства изучения нового материала на уроке истории.

4. Какие методические требования предъявляются к организации изучения нового материала на уроке истории?

5. Перечислите достоинства и недостатки фронтальной, групповой и индивидуальной форм работы на уроке истории.

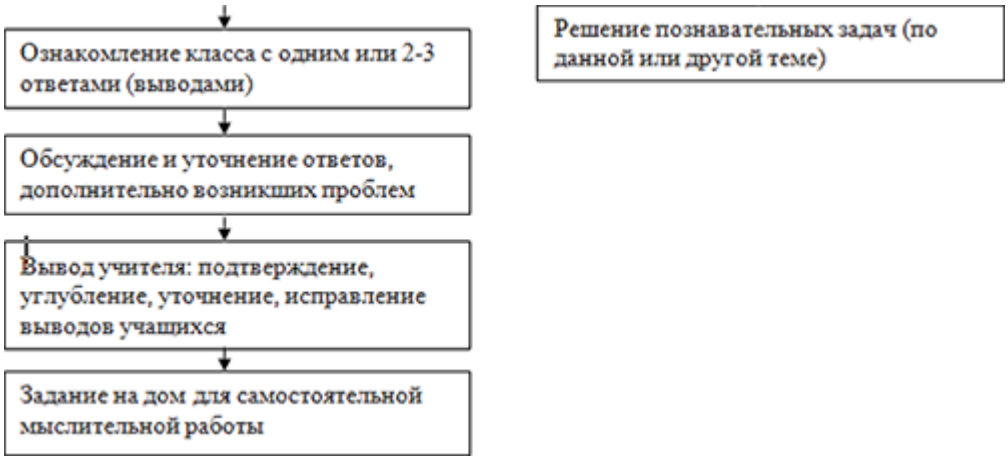
6. *Проанализируйте вопросы и задания, предлагаемые авторами учебников для 6 класса по теме «Русь в середине XII – начале XIII в.» разных издательств (2–3 на ваш выбор). Как вопросы и задания в учебнике помогают учителю организовать изучение нового материала на уроке?

На организацию каких форм познавательной деятельности – фронтальную, групповую, индивидуальную – они нацелены? Сравните, каким формам работы авторы различных учебников отдают предпочтение.

7. В педагогической литературе выделяют два вида организации выполнения заданий: индивидуальный и индивидуализированный. Сконструируйте задание для учащихся индивидуального вида. Преобразуйте его в индивидуализированное задание.

8. Рассмотрите схему Н. Г. Дайри, сравнивающую учебный процесс двух типов. Определите преимущества и недостатки каждого типа.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021



9. Какова роль физкультминутки на уроке истории? Почему чаще всего учителя используют стихотворную форму их проведения?

10. Спланируйте поэтапное и/или итоговое закрепление по теме «Новгородская республика», используя материал учебнике для 6 класса под ред. А. В. Торкунова (издательство «Просвещение»).

11. Каково назначение домашнего задания? Перечислите виды домашнего задания по истории.

12. *Предложите вариант домашнего задания (с учетом его разноуровневости) пятиклассникам по теме «Олимпийские игры в древности».

13. Какова роль рефлексии на уроке истории? Назовите виды рефлексии.

14. *Ознакомьтесь с примерами организации рефлексии на уроке, представленные в сети Интернет (Например, https://infourok.ru/refleksiya-na-urokah-istorii-i-obschestvoznaniya-732749.html), и подготовьте вариант рефлексии по теме «Дворцовые перевороты».

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Контрольный блок

Подготовьтесь к терминологическому диктанту.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Методическая папка

Вложите в методическую папку выполненные задания № 6, 12 и 14.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Литература

1. Вяземский, Е. Е., Стрелова, О. Ю. Методика преподавания истории в школе : практическое пособие для учителей / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – Москва : ВЛАДОС, 1999. – С. 107–109.

2. Дайри, Н. Г. Как подготовить урок истории : учебное пособие / Н. Г. Дайри. – Москва : Просвещение, 1969. – С. 6–64.

3. Дайри, Н. Г. Основное усвоить на уроке : книга для учителя / Н. Г. Дайри. – Москва : Просвещение, 1987. – С. 31–47.

4. Методика обучения истории : учебник для студентов учреждений высшего образования / В. В. Барабанов, Н. Н. Лазукова, Э. В. Ванина [и др.] ; под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. – Москва : Академия, 2016. – С. 152.

5. Методика обучения истории в средней школе : пособие для учителей / отв. ред. Н. Г. Дайри : в 2 ч. – Москва : Просвещение, 1978. – Ч. 2. – С. 103–107.

6. Методика преподавания истории в средней школе : учебное пособие для студентов педагогических институтов / С. А. Ежова, И. М. Лебедева, А. В. Дружкова [и др.] – Москва, 1986. – С. 224–228.

7. Озерский, И. З. Начинающему учителю истории : из опыта работы / И. З. Озерский. – Москва : Просвещение, 1989. – С. 93–163.

8. Студеникин, М. Т. Методика преподавания истории в школе : учебник для студентов вузов / М. Т. Студеникин. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – С. 160–161.

9. Шоган, В. В. Методика преподавания истории в школе : Новая технология личностно ориентированного исторического образования : учебное пособие / В. В. Шоган. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. – С. 339–344.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Тема 8. Результаты обучения истории

Практическое занятие 24. Формирование УУД на уроках истории

Практическое занятие 25. Достижение личностных результатов на уроках истории

Лабораторное занятие 9. Личностные, метапредметные и предметные результаты обучения истории

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Практическое занятие 24. Формирование УУД на уроках истории

План

Теоретический блок

Термины

Вопросы и задания

Контрольный блок

Методическая папка

Литература

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

План

1. Понятие УУД.
2. Формирование личностных УУД.
3. Формирование регулятивных УУД.
4. Формирование познавательных УУД.
5. Формирование коммуникативных УУД.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Теоретический блок

1. Содержательный раздел основной образовательной программы основного общего образования:

18.2.1. **Программа развития универсальных учебных действий** (программа формирования общеучебных умений и навыков) на ступени... основного общего образования... должна содержать... описание понятий, функций, состава и характеристик универсальных учебных действий (личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных) и их связи с содержанием отдельных учебных предметов, внеурочной и внешкольной деятельностью, а также места отдельных компонентов универсальных учебных действий в структуре образовательного процесса.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: http:// window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS_OO.pdf (дата обращения: 09.12.2020).

2. Система универсальных учебных действий

Перемены, происходящие в современном обществе, требуют ускоренного совершенствования образовательного пространства, определения целей образования, учитывающих государственные, социальные и личностные потребности и интересы. В связи с этим приоритетным направлением становится обеспечение развивающего потенциала новых образовательных стандартов. Развитие личности в системе образования обеспечивается прежде всего через формирование универсальных учебных действий (УУД), которые выступают инвариантной основой образовательного и воспитательного процесса. Овладение учащимися универсальными учебными действиями выступает как способность к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. УУД создают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, т. е. умения учиться.

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

В более узком (собственно психологическом) значении термин «универсальные учебные действия» можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса.

Функции универсальных учебных действий включают:

- обеспечение возможностей учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности;
- создание условий для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию, необходимость которого обусловлена поликультурностью общества и высокой профессиональной мобильностью;
- обеспечение успешного усвоения знаний, формирование умений, навыков и компетентностей в любой предметной области.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Универсальные учебные действия должны быть положены в основу выбора и структурирования содержания образования, приемов, методов, форм обучения, а также построения целостного учебно-воспитательного процесса.

Овладение учащимися универсальными учебными действиями происходит в контексте разных учебных предметов и в конечном счете ведет к формированию способности самостоятельно успешно усваивать новые знания, умения и компетентности, включая самостоятельную организацию процесса усвоения, т. е. умение учиться.

Данная способность обеспечивается тем, что универсальные учебные действия – это обобщенные способы действий, открывающие учащимся возможность широкой ориентации как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик. Таким образом, достижение умения учиться предполагает полноценное освоение всех компонентов учебной деятельности, которые включают: 1) учебные мотивы, 2) учебную цель, 3) учебную задачу, 4) учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка).

Существенное место в преподавании школьных дисциплин должны также занять так называемые метапредметные учебные действия. Под «метапредметными» (т. е. «надпредметными» или «метапознавательными») действиями понимаются умственные действия учащихся, направленные на анализ своей познавательной деятельностью и управление ею, будь то определение стратегии решения математической задачи, запоминание фактического материала по истории или планирование совместного (с другими учащимися) лабораторного эксперимента по физике либо химии.

В составе основных видов универсальных учебных действий, диктуемом ключевыми целями общего образования, можно выделить четыре блока: 1) личностный; 2) регулятивный (включающий также действия саморегуляции); 3) познавательный; 4) коммуникативный.

Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. М., 2011. С. 66–67.

3. Способность учащегося самостоятельно успешно усваивать новые знания, формировать умения и компетентности, включая самостоятельную организацию этого процесса, то есть умение учиться, обеспечивается тем, что универсальные учебные действия как обобщенные действия открывают учащимся возможность широкой ориентации как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включающей осознание ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик. Таким образом, достижение умения учиться предполагает полноценное освоение школьниками всех **компонентов учебной деятельности**, включая: 1) познавательные и учебные мотивы; 2) учебную цель; 3) учебную задачу; 4) учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка). Умение учиться – существенный фактор повышения эффективности освоения учащимися предметных знаний, формирования умений и компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора ...

Универсальный характер учебных действий проявляется в том, что они носят надпредметный, метапредметный характер; обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности; обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса; лежат в основе организации и регуляции любой деятельности учащегося независимо от ее специально-предметного содержания. Универсальные учебные действия

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

обеспечивают этапы усвоения учебного содержания и формирования психологических способностей учащегося.

Развитие системы универсальных учебных действий в составе личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных действий, определяющих развитие психологических способностей личности, осуществляется в рамках нормативно-возрастного развития личностной и познавательной сфер ребенка. Процесс обучения задает содержание и характеристики учебной деятельности ребенка и тем самым определяет *зону ближайшего развития* указанных универсальных учебных действий (их уровень развития, соответствующий «высокой норме») и их свойства.

Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли. М., 2008. С. 27–31.

4. В соответствии ФГОС ООО выделяются три группы универсальных учебных действий: регулятивные, познавательные, коммуникативные.

Регулятивные УУД

1. Умение самостоятельно определять цели обучения, ставить и формулировать новые задачи в учебе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности. Обучающийся сможет:

- анализировать существующие и планировать будущие образовательные результаты;
- идентифицировать собственные проблемы и определять главную проблему;
- выдвигать версии решения проблемы, формулировать гипотезы, предвосхищать конечный результат;
- ставить цель деятельности на основе определенной проблемы и существующих возможностей;
- формулировать учебные задачи как шаги достижения поставленной цели деятельности;
- обосновывать целевые ориентиры и приоритеты ссылками на ценности, указывая и обосновывая логическую последовательность шагов.

2. Умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач. Обучающийся сможет:

- определять необходимые действие(я) в соответствии с учебной и познавательной задачей и составлять алгоритм их выполнения;
- обосновывать и осуществлять выбор наиболее эффективных способов решения учебных и познавательных задач;
- определять/находить, в том числе из предложенных вариантов, условия для выполнения учебной и познавательной задачи;
- выстраивать жизненные планы на краткосрочное будущее (заявлять целевые ориентиры, ставить адекватные им задачи и предлагать действия, указывая и обосновывая логическую последовательность шагов);

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

- выбирать из предложенных вариантов и самостоятельно искать средства / ресурсы для решения задачи / достижения цели;
- составлять план решения проблемы (выполнения проекта, проведения исследования);
- определять потенциальные затруднения при решении учебной и познавательной задачи и находить средства для их устранения;
- описывать свой опыт, оформляя его для передачи другим людям в виде технологии решения практических задач определенного класса;
- планировать и корректировать свою индивидуальную образовательную траекторию.

3. Умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией. Обучающийся сможет:

- определять совместно с педагогом и сверстниками критерии планируемых результатов и критерии оценки своей учебной деятельности;
- систематизировать (в том числе выбирать приоритетные) критерии планируемых результатов и оценки своей деятельности;
- отбирать инструменты для оценивания своей деятельности, осуществлять самоконтроль своей деятельности в рамках предложенных условий и требований;
- оценивать свою деятельность, аргументируя причины достижения или отсутствия планируемого результата;
- находить достаточные средства для выполнения учебных действий в изменяющейся ситуации и / или при отсутствии планируемого результата;
- работая по своему плану, вносить коррективы в текущую деятельность на основе анализа изменений ситуации для получения запланированных характеристик продукта / результата;
- устанавливать связь между полученными характеристиками продукта и характеристиками процесса деятельности и по завершении деятельности предлагать изменение характеристик процесса для получения улучшенных характеристик продукта;
- сверять свои действия с целью и, при необходимости, исправлять ошибки самостоятельно.

4. Умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности ее решения. Обучающийся сможет:

- определять критерии правильности (корректности) выполнения учебной задачи;
- анализировать и обосновывать применение соответствующего инструментария для выполнения учебной задачи;
- свободно пользоваться выработанными критериями оценки и самооценки, исходя из цели и имеющихся средств, различая результат и способы действий;

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

- оценивать продукт своей деятельности по заданным и/или самостоятельно определенным критериям в соответствии с целью деятельности;
- обосновывать достижимость цели выбранным способом на основе оценки своих внутренних ресурсов и доступных внешних ресурсов;
- фиксировать и анализировать динамику собственных образовательных результатов.

5. Владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной. Обучающийся сможет:

- наблюдать и анализировать собственную учебную и познавательную деятельность и деятельность других обучающихся в процессе взаимопроверки;
- соотносить реальные и планируемые результаты индивидуальной образовательной деятельности и делать выводы;
- принимать решение в учебной ситуации и нести за него ответственность;
- самостоятельно определять причины своего успеха или неуспеха и находить способы выхода из ситуации неуспеха;
- ретроспективно определять, какие действия по решению учебной задачи или параметры этих действий привели к получению имеющегося продукта учебной деятельности;
- демонстрировать приемы регуляции психофизиологических / эмоциональных состояний для достижения эффекта успокоения (устранения эмоциональной напряженности), эффекта восстановления (ослабления проявлений утомления), эффекта активизации (повышения психофизиологической реактивности).

Познавательные УУД

6. Умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное, по аналогии) и делать выводы. Обучающийся сможет:

- подбирать слова, соподчиненные ключевому слову, определяющие его признаки и свойства;
- выстраивать логическую цепочку, состоящую из ключевого слова и соподчиненных ему слов;
- выделять общий признак двух или нескольких предметов или явлений и объяснять их сходство;
- объединять предметы и явления в группы по определенным признакам, сравнивать, классифицировать и обобщать факты и явления;
- выделять явление из общего ряда других явлений;
- определять обстоятельства, которые предшествовали возникновению связи между явлениями, из этих обстоятельств выделять определяющие, способные быть причиной данного явления, выявлять причины и следствия явлений;

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

- строить рассуждение от общих закономерностей к частным явлениям и от частных явлений к общим закономерностям;
- строить рассуждение на основе сравнения предметов и явлений, выделяя при этом общие признаки;
- излагать полученную информацию, интерпретируя ее в контексте решаемой задачи;
- самостоятельно указывать на информацию, нуждающуюся в проверке, предлагать и применять способ проверки достоверности информации;
- вербализовать эмоциональное впечатление, оказанное на него источником;
- объяснять явления, процессы, связи и отношения, выявляемые в ходе познавательной и исследовательской деятельности (приводить объяснение с изменением формы представления; объяснять, детализируя или обобщая; объяснять с заданной точки зрения);
- выявлять и называть причины события, явления, в том числе возможные / наиболее вероятные причины, возможные последствия заданной причины, самостоятельно осуществляя причинно-следственный анализ;
- делать вывод на основе критического анализа разных точек зрения, подтверждать вывод собственной аргументацией или самостоятельно полученными данными.

7. Умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач. Обучающийся сможет:

- обозначать символом и знаком предмет и / или явление;
- определять логические связи между предметами и / или явлениями, обозначать данные логические связи с помощью знаков в схеме;
- создавать абстрактный или реальный образ предмета и / или явления;
- строить модель / схему на основе условий задачи и/или способа ее решения;
- создавать вербальные, вещественные и информационные модели с выделением существенных характеристик объекта для определения способа решения задачи в соответствии с ситуацией;
- преобразовывать модели с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область;
- переводить сложную по составу (многоаспектную) информацию из графического или формализованного (символьного) представления в текстовое, и наоборот;
- строить схему, алгоритм действия, исправлять или восстанавливать неизвестный ранее алгоритм на основе имеющегося знания об объекте, к которому применяется алгоритм;
- строить доказательство: прямое, косвенное, от противного;
- анализировать / рефлексировать опыт разработки и реализации учебного проекта, исследования (теоретического, эмпирического) на основе предложенной проблемной ситуации, поставленной цели и/или заданных критериев оценки продукта / результата.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

8. Смысловое чтение. Обучающийся сможет:

- находить в тексте требуемую информацию (в соответствии с целями своей деятельности);
- ориентироваться в содержании текста, понимать целостный смысл текста, структурировать текст;
- устанавливать взаимосвязь описанных в тексте событий, явлений, процессов;
- резюмировать главную идею текста;
- преобразовывать текст, «переводя» его в другую модальность, интерпретировать текст (художественный и нехудожественный – учебный, научно-популярный, информационный, текст non-fiction);
- критически оценивать содержание и форму текста.

9. Формирование и развитие экологического мышления, умение применять его в познавательной, коммуникативной, социальной практике и профессиональной ориентации. Обучающийся сможет:

- определять свое отношение к природной среде;
- анализировать влияние экологических факторов на среду обитания живых организмов;
- проводить причинный и вероятностный анализ экологических ситуаций;
- прогнозировать изменения ситуации при смене действия одного фактора на действие другого фактора;
- распространять экологические знания и участвовать в практических делах по защите окружающей среды;
- выражать свое отношение к природе через рисунки, сочинения, модели, проектные работы.

10. Развитие мотивации к овладению культурой активного использования словарей и других поисковых систем. Обучающийся сможет:

- определять необходимые ключевые поисковые слова и запросы;
- осуществлять взаимодействие с электронными поисковыми системами, словарями;
- формировать множественную выборку из поисковых источников для объективизации результатов поиска;
- соотносить полученные результаты поиска со своей деятельностью.

Коммуникативные УУД

11. Умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение. Обучающийся сможет:

- определять возможные роли в совместной деятельности;

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

- играть определенную роль в совместной деятельности;
- принимать позицию собеседника, понимая позицию другого, различать в его речи: мнение (точку зрения), доказательство (аргументы), факты; гипотезы, аксиомы, теории;
- определять свои действия и действия партнера, которые способствовали или препятствовали продуктивной коммуникации;
- строить позитивные отношения в процессе учебной и познавательной деятельности;
- корректно и аргументированно отстаивать свою точку зрения, в дискуссии уметь выдвигать контраргументы, перефразировать свою мысль (владение механизмом эквивалентных замен);
- критически относиться к собственному мнению, с достоинством признавать ошибочность своего мнения (если оно таково) и корректировать его;
- предлагать альтернативное решение в конфликтной ситуации;
- выделять общую точку зрения в дискуссии;
- договариваться о правилах и вопросах для обсуждения в соответствии с поставленной перед группой задачей;
- организовывать учебное взаимодействие в группе (определять общие цели, распределять роли, договариваться друг с другом и т. д.);
- устранять в рамках диалога разрывы в коммуникации, обусловленные непониманием / неприятием со стороны собеседника задачи, формы или содержания диалога.

12. Умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей для планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью. Обучающийся сможет:

- определять задачу коммуникации и в соответствии с ней отбирать речевые средства;
- отбирать и использовать речевые средства в процессе коммуникации с другими людьми (диалог в паре, в малой группе и т. д.);
- представлять в устной или письменной форме развернутый план собственной деятельности;
- соблюдать нормы публичной речи, регламент в монологе и дискуссии в соответствии с коммуникативной задачей;
- высказывать и обосновывать мнение (суждение) и запрашивать мнение партнера в рамках диалога;
- принимать решение в ходе диалога и согласовывать его с собеседником;
- создавать письменные «клишированные» и оригинальные тексты с использованием необходимых речевых средств;
- использовать вербальные средства (средства логической связи) для выделения смысловых блоков своего выступления;

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

- использовать невербальные средства или наглядные материалы, подготовленные/отобранные под руководством учителя;
- делать оценочный вывод о достижении цели коммуникации непосредственно после завершения коммуникативного контакта и обосновывать его.

13.Формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ). Обучающийся сможет:

- целенаправленно искать и использовать информационные ресурсы, необходимые для решения учебных и практических задач с помощью средств ИКТ;
- выбирать, строить и использовать адекватную информационную модель для передачи своих мыслей средствами естественных и формальных языков в соответствии с условиями коммуникации;
- выделять информационный аспект задачи, оперировать данными, использовать модель решения задачи;
- использовать компьютерные технологии (включая выбор адекватных задаче инструментальных программно-аппаратных средств и сервисов) для решения информационных и коммуникационных учебных задач, в том числе: вычисление, написание писем, сочинений, докладов, рефератов, создание презентаций и др.;
- использовать информацию с учетом этических и правовых норм;
- создавать информационные ресурсы разного типа и для разных аудиторий, соблюдать информационную гигиену и правила информационной безопасности ...

Задачи на применение УУД могут строиться как на материале учебных предметов, так и на практических ситуациях, встречающихся в жизни обучающегося и имеющих для него значение (экология, молодежные субкультуры, бытовые практико-ориентированные ситуации, логистика и др.).

Различаются два типа заданий, связанных с УУД:

- задания, позволяющие в рамках образовательного процесса сформировать УУД;
- задания, позволяющие диагностировать уровень сформированности УУД.

В первом случае задание может быть направлено на формирование целой группы связанных друг с другом универсальных учебных действий. Действия могут относиться как к одной категории (например, регулятивные), так и к разным.

Во втором случае задание может быть сконструировано таким образом, чтобы проявлять способность учащегося применять какое-то конкретное универсальное учебное действие.

В основной школе возможно использовать в том числе следующие типы задач:

1. Задачи, формирующие коммуникативные УУД:

- на учет позиции партнера;
- на организацию и осуществление сотрудничества;

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

- на передачу информации и отображение предметного содержания;
- тренинги коммуникативных навыков;
- ролевые игры.

2. Задачи, формирующие познавательные УУД:

- проекты на выстраивание стратегии поиска решения задач;
- задачи на сериацию, сравнение, оценивание;
- проведение эмпирического исследования;
- проведение теоретического исследования;
- смысловое чтение.

3. Задачи, формирующие регулятивные УУД:

- на планирование;
- на ориентировку в ситуации;
- на прогнозирование;
- на целеполагание;
- на принятие решения;
- на самоконтроль.

Развитию регулятивных УУД способствует также использование в учебном процессе системы таких индивидуальных или групповых учебных заданий, которые наделяют обучающихся функциями организации их выполнения: планирования этапов выполнения работы, отслеживания продвижения в выполнении задания, соблюдения графика подготовки и предоставления материалов, поиска необходимых ресурсов, распределения обязанностей и контроля качества выполнения работы, – при минимизации пошагового контроля со стороны учителя.

Распределение материала и типовых задач по различным предметам не является жестким, начальное освоение одних и тех же УУД и закрепление освоенного может происходить в ходе занятий по разным предметам. Распределение типовых задач внутри предмета должно быть направлено на достижение баланса между временем освоения и временем использования соответствующих действий.

Задачи на применение УУД могут носить как открытый, так и закрытый характер. При работе с задачами на применение УУД для оценивания результативности возможно практиковать технологии «формирующего оценивания», в том числе бинарную и критериальную оценки.

Примерная основная образовательная программа основного общего образования / Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию 8 апреля 2015 г. № 1/15 // Реестр примерных основных общеобразовательных программ. URL: http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnayaobrazovatelnaya-programma-osnovnogo-obshhego-obrazovaniya-3/ (дата обращения: 10.12.2020)

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

5. Характеристика ... учебных действий дана в Фундаментальном ядре содержания общего образования безотносительно к какому-либо учебному предмету. Но, знакомясь с ней, можно легко перенести особенности каждого блока УУД на учебную деятельность школьников, изучающих историю, и осознать важность их совокупности в достижении личностных, метапредметных и предметных результатов исторического образования.

...В Примерной программе по истории деятельностный аспект предметной подготовки учащихся представлен на трех уровнях:

1) как задачи изучения истории:

- развитие способности учащихся анализировать содержащуюся в различных источниках информацию о событиях и явлениях прошлого и настоящего, руководствуясь принципом историзма, в их динамике, взаимосвязи и взаимообусловленности;
- формирование у школьников умений применять исторические знания для осмысления сущности современных общественных явлений в общении с другими людьми в современном поликультурном, полиэтничном и многоконфессиональном обществе;

2) как структурные элементы подготовки учащихся, наряду со знаниями по истории, объединенные в группы умений: «Работа с хронологией», «Работа с фактами», «Работа с историческими источниками», «Описание (реконструкция)», «Анализ, объяснение», «Работа с версиями, оценками», «Применение знаний и умений в общении, социальной среде»;

3) как требования к учебной деятельности школьников.

Способности связывает с учебными действиями целенаправленный процесс развития познавательных возможностей школьников: овладевая содержанием учебного предмета с помощью адекватных *приемов*, которые могут состоять из одного или нескольких учебных действий, учащиеся одновременно овладевают и соответствующими способами исторического познания. Если они осваивают учебные действия (приемы) на таком уровне, который позволяет им самостоятельно применять их в новой учебной ситуации, то можно вести речь о сформированных *умениях.* Другими словами, умение показывает степень владения школьником приемом учебной работы и входящими в его состав *учебными действиями.*

Обратим внимание, что ни на инструментальном уровне процесса обучения истории..., ни на уровне целеполагания... в Примерной программе ничего не говорится о *навыках*, поскольку это безразличные к содержанию учебного материала действия, которые выполняются с высокой долей автоматизма. Поэтому в обучении истории навыки играют вспомогательную роль и не могут заменить собой познавательные умения школьников (что, к сожалению, часто встречается в поурочных разработках и методических рекомендациях).

Соотнесем группы умений, входящих в подготовку учащихся V–IX классов по истории, с основными видами деятельности (учебными действиями) ... (табл. 1).

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Таблица 1

Группы специальных предметных умений	Характеристика основных видов деятельности ученика (на уровне учебных действий)
1. Работа с хронологией	Называть время образовании ... Называть хронологические рамки периода ... Составлять хронологическую таблицу ...
2. Работа с фактами	Актуализировать знания из курса всеобщей истории о ... Приводить примеры межэтнических контактов и взаимодействий ... Систематизировать материал о ... Составлять характеристики исторических деятелей ...
3. Работа с историческими источникам и	Характеризовать источники по российской истории Использовать историческую карту для объяснения своеобразия геополитического положения России Показывать на исторической карте ... Осуществлять поиск информации из различных источников для сообщений о ... Изучать материалы ... сопоставлять и обобщать содержащиеся в них сведения, использовать их в рассказе о ...
4. Описание (реконструкция)	Описывать условия жизни, занятия, верования, памятники культуры, предметы быта … Характеризовать на основе карты территории расселения ... природные условия ... занятия ... Рассказывать о положении отдельных групп населения ...
5. Анализ (объяснение)	Объяснять смысл понятий ... Раскрывать причины и следствия ... Характеризовать общие черты и особенности ... Сравнивать ... Раскрывать роль ...
6. Работа с версиями, оценками	Давать оценку значения ... Высказывать суждения о значении ... Высказывать и аргументировать оценку деятельности ... Определять свое отношение к ...
7. Применение знаний и умений в общении, социальной среде	Участвовать в ролевой игре / оформлении альбома ...

Обнаружились формулировки, содержащие два-три учебных действия, которые могут быть одновременно отнесены к разным группам умений. Например, «характеризовать на основе исторической карты территории расселения...» (группы: «Описание» и «Работа с источниками»), «раскрывать причины и называть время образования Древнерусского государства» (группы: «Анализ, объяснение» и «Работа с хронологией») и т. п.

В то же время некоторые на первый взгляд разные формулировки, по сути, указывают на одно и то же учебное действие:

- «составлять характеристику ...» = «характеризовать личность и деятельность ...»,
- «давать оценку значения ...» = «высказывать суждения о значении ...»,
- «описывать условия жизни» = «составлять описание ...» и т. п. ...

...соотнесем темы, виды деятельности и группы предметных умений (табл. 2).

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Таблица 2

Россия на рубеже XVI–XVII вв.

Основное содержание по темам	Характеристика основных видов деятельности ученика (на уровне учебных действий)	Группы умений
1. Страна на переломе веков. Династический кризис →	Раскрывать, какие противоречия существовали в русском обществе в конце XVI в.	Анализ, объяснение
Царствование Бориса Годунова →	Характеризовать личность и деятельность Бориса Годунова	Работа с фактами
2. Смута: причины, участники, последствия. Самозванцы →	Объяснять смысл понятий *Смута, самозванец, интервенция*.	Анализ, объяснение
→	Раскрывать, в чем заключались причины Смуты начала XVII в.	Анализ, объяснение
Восстание И. Болотникова →	Показывать на исторической карте направления походов Лжедмитрия, отрядов под предводительством И. Болотникова и др.	Работа с источниками / Работа с фактами
3. Освободительная борьба против интервентов. Патриотический подъем народа. Второе народное ополчение. Освобождение Москвы →	Показывать на исторической карте направления походов польских и шведских интервентов, движения отрядов Второго ополчения. Высказывать и обосновывать оценку действий участников освободительных ополчений.	Работа с источниками / Работа с фактами Работа с версиями и оценками
4. Окончание Смуты и возрождение российской государственности. Начало царствования династии Романовых	Характеризовать последствия Смуты для Российского государства.	Анализ, объяснение.
4. →	Рассказывать о положении людей разных сословий в годы Смуты, используя информацию учебника и исторических источников (возможны ролевые высказывания). Систематизировать исторический материал в хронологической таблице «Смутное время в России»	Описание / Работа с источниками. Работа с фактами / Работа с хронологией

Выясняется, что одни действия четко соотносятся с конкретными вопросами, другие одновременно относятся к двум-трем вопросам урока, третьи носят обобщающий характер, могут организовать учебный процесс и представить результаты одного урока или всей темы (например, «Систематизировать исторический материал в хронологической таблице «Смутное время в России»).

Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Уроки истории: думаем, спорим, размышляем. М., 2012. С. 60–68.

6. При описании этапов формирования и развития УУД рекомендуем придерживаться следующего порядка:

- конкретизировать планируемые результаты к окончанию основного общего образования, взятые за основу из примерной ООП;
- определить фактическую сформированность УУД к началу получения основного общего образования (это необходимо для обеспечения преемственности формирования УУД на разных уровнях общего образования);
- определить промежуточные состояния в формировании УУД.

В каждой группе УУД (личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных) целесообразно выделить ядро – учебные действия, первостепенные для обучающихся данного класса. Усложнение УУД от класса к классу осуществляется по разным основаниям:

- состав (планируется поэтапная отработка составляющих УУД микроумений – операций);
- этап развития:
- выполнение учебного действия по образцу;
- осуществление указанного (предложенного) способа действия при решении учебной задачи;
- выбор и применение определенного способа с ориентацией на цель и условия учебной задачи;
- усложнение предметного материала, на базе которого предполагается выполнять УУД;
- усложнение приемов рассуждения;
- усложнение используемых учебных средств;
- степень совместности выполнения (под руководством взрослого совместно со сверстниками или индивидуально).

Выбор того или иного основания определяется особенностями УУД.

Становление познавательных УУД во многом связано с содержанием учебных курсов ...

Однако не стоит пытаться установить связь всех УУД с содержанием изучаемых тем. Так, становление личностных, регулятивных и коммуникативных УУД осуществляется главным образом благодаря взаимодействию участников образовательной деятельности, использованию специальных методов и форм организации учебной работы учащихся. Выполнение учащимися УУД не должно быть подменено их созерцанием, изучением историй чьих-либо действий (даже в самом художественном и интересном описании). Вот почему образовательным ситуациям и формам деятельности следует уделить особое внимание.

Лебединцев Б. В. Программа развития универсальных учебных действий // Справочник заместителя директора школы. 2015. № 8. С. 28–29.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Термины

- Коммуникативные УУД,
- личностные УУД,
- познавательные УУД,
- регулятивные УУД,
- универсальные учебные действия (УУД).

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Вопросы и задания

1. *В таблице приведены формулировки универсальных учебных действий. Определите вид УУД и запишите в таблицу, используя следующие условные обозначения: «Лч» – личностные, «ПО» – познавательные общеучебные, «ПЛ» – познавательные логические, «Р» – регулятивные, «К» – коммуникативные.

Отметьте буквой «Л», какие из них, по вашему мнению, предполагают формирование личностных результатов обучения, буквой «П» – предметных, буквой «М» – метапредметных.

Универсальные учебные действия

№ п/п	Способы действий	Вид УУД	Вид результата
1	Критика источника, рассмотрение его в общем контексте исторических знаний		
2	Рассмотрение и анализ версий событий прошлого и современности		
3	Сравнение развития основных этапов истории России и всеобщей истории		
4	Работа с лентой времени		
5	Групповая работа по изучению исторических событий		
6	Исследование краеведческого материала		
7	Оценка деятельности исторической личности		
8	Подведение итогов изучения исторического факта		
9	Рецензирование ответа одноклассника		
10	Развернутый устный ответ учащегося		
11	Изучение героического прошлого нашей Родины		
12	Составление таблицы или схемы по изученному материалу		
13	Совместное целеполагание изучения темы урока		
14	Разрешение проблемной ситуации на уроке		
15	Определение причин какого-либо исторического события		

2. На основе Таблицы 1 Теоретического блока определите взаимосвязь категорий «умение» и «учебное действие».

3. Проанализируйте Таблицу 2 «Россия на рубеже XVI–XVII вв.» Теоретического блока и дополните ее колонкой с видами УУД.

4. По образцу Таблицы 2 Теоретического блока подготовьте таблицу по теме «Великая Северная война 1700–1721» (учебник «История России» под ред. А. В. Торкунова для 8 класса, 1 часть).

5. Проследите этапы формирования УУД на примере самостоятельного определения цели своего обучения.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Этапы формирования УУД

Сформированность УУД на начальном этапе	**Планируемые результаты формирования УУД на первом этапе**	**Планируемые результаты формирования УУД на втором этапе**	**Планируемые результаты формирования УУД на третьем этапе**	**Показатели сформированности УУД**
УУД: Самостоятельное определение цели своего обучения				
Принимает цель, поставленную учителем.	Осознание значимости целеполагания. В сотрудничестве с учителем ставит новые учебные цели на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено и того, что еще не известно, формулирует познавательную цель.	Осознает приоритетность познавательной цели. Под руководством учителя или самостоятельно формулирует частные цели по усвоению готовых знаний и действий.	Осознает познавательную цель как системообразующий фактор образования. Под руководством учителя или самостоятельно формулирует частные цели не только по усвоению готовых знаний и действий, но и преобразующей и творческо-поисковой деятельности.	Осознает познавательную цель как системообразующий фактор образования, в том числе профессионального. Самостоятельно ставит цели своей познавательной деятельности.

В малых группах разработайте содержание поэтапного формирования следующих УУД:

1) анализ,
2) сравнение,
3) установление причин,
4) оценка,
5) смысловое чтение,
6) классификация.

6. На каких этапах урока преимущественно формируются различные УУД?

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Контрольный блок

1. Подготовьтесь к терминологическому диктанту по теме.

2. По образцу задания № 1 составьте таблицу «Универсальные учебные действия», в которую внесите не менее 10 способов действий. Обменяйтесь с однокурсниками и заполните 3-ю и 4-ю колонки таблицы. Оцените работу однокурсника по 5-балльной шкале.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Методическая папка

Вложите в Методическую папку выполненное задание № 4.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Литература

1. Вяземский, Е. Е., Стрелова, О. Ю. Уроки истории : думаем, спорим, размышляем : пособие для учителей общеобразовательных учреждений / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – Москва : Просвещение, 2012. – С. 59–87.

2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.] / под ред. А. Г. Асмолова. – Москва : Просвещение, 2008. – 151 с.

3. Лебединцев, Б. В. Программа развития универсальных учебных действий // Справочник заместителя директора школы. – 2015. – № 8. – С. 26–41.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // ФГОС : [сайт]. – URL : https://fgos.ru/ (дата обращения: 02.12.2020).

5. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – Москва, 2011. – С. 66–70.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Практическое занятие 25. Достижение личностных результатов на уроках истории

План

Теоретический блок

Термины

Вопросы и задания

Методическая папка

Литература

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

План

1. Общая характеристика личностных результатов.
2. Воспитательный потенциал истории как учебного предмета.
3. Направления воспитания, реализуемые на уроках истории.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Теоретический блок

1. Целями реализации основной образовательной программы основного общего образования являются:

- достижение выпускниками планируемых результатов: знаний, умений, навыков, компетенций и компетентностей, определяемых личностными, семейными, общественными, государственными потребностями и возможностями обучающегося среднего школьного возраста, индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья;
- становление и развитие личности обучающегося в ее самобытности, уникальности, неповторимости.

Достижение поставленных целей при разработке и реализации образовательной организацией основной образовательной программы основного общего образования предусматривает решение следующих основных задач:

- ...установление требований к воспитанию и социализации обучающихся как части образовательной программы и соответствующему усилению воспитательного потенциала школы, обеспечению индивидуализированного психолого-педагогического сопровождения каждого обучающегося, формированию образовательного базиса, основанного не только на знаниях, но и на соответствующем культурном уровне развития личности, созданию необходимых условий для ее самореализации ...

Личностные результаты освоения основной образовательной программы:

1. Российская гражданская идентичность (патриотизм, уважение к Отечеству, к прошлому и настоящему многонационального народа России, чувство ответственности и долга перед Родиной, идентификация себя в качестве гражданина России, субъективная значимость использования русского языка и языков народов России, осознание и ощущение личностной сопричастности судьбе российского народа). Осознание этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества (идентичность человека с российской многонациональной культурой, сопричастность истории народов и государств, находившихся на территории современной России); интериоризация гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества. Осознанное, уважительное и доброжелательное отношение к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира.

2. Готовность и способность обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию; готовность и способность осознанному выбору и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования на базе ориентировки в мире профессий и профессиональных предпочтений, с учетом устойчивых познавательных интересов.

3. Развитое моральное сознание и компетентность в решении моральных проблем на основе личностного выбора, формирование нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам (способность к нравственному самосовершенствованию; веротерпимость, уважительное отношение к религиозным чувствам, взглядам людей или их отсутствию; знание основных норм морали, нравственных, духовных идеалов,

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

хранимых в культурных традициях народов России, готовность на их основе к сознательному самоограничению в поступках, поведении, расточительном потребительстве; сформированность представлений об основах светской этики, культуры традиционных религий, их роли в развитии культуры и истории России и человечества, в становлении гражданского общества и российской государственности; понимание значения нравственности, веры и религии в жизни человека, семьи и общества). Сформированность ответственного отношения к учению; уважительного отношения к труду, наличие опыта участия в социально значимом труде. Осознание значения семьи в жизни человека и общества, принятие ценности семейной жизни, уважительное и заботливое отношение к членам своей семьи.

4. Сформированность целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, учитывающего социальное, культурное, языковое, духовное многообразие современного мира.

5. Осознанное, уважительное и доброжелательное отношение к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции. Готовность и способность вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания (идентификация себя как полноправного субъекта общения, готовность к конструированию образа партнера по диалогу, готовность к конструированию образа допустимых способов диалога, готовность к конструированию процесса диалога как конвенционирования интересов, процедур, готовность и способность к ведению переговоров).

6. Освоенность социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах. Участие в школьном самоуправлении и общественной жизни в пределах возрастных компетенций с учетом региональных, этнокультурных, социальных и экономических особенностей (формирование готовности к участию в процессе упорядочения социальных связей и отношений, в которые включены и которые формируют сами учащиеся; включенность в непосредственное гражданское участие, готовность участвовать в жизнедеятельности подросткового общественного объединения, продуктивно взаимодействующего с социальной средой и социальными институтами; идентификация себя в качестве субъекта социальных преобразований, освоение компетентностей в сфере организаторской деятельности; интериоризация ценностей созидательного отношения к окружающей действительности, ценностей социального творчества, ценности продуктивной организации совместной деятельности, самореализации в группе и организации, ценности «другого» как равноправного партнера, формирование компетенций анализа, проектирования, организации деятельности, рефлексии изменений, способов взаимовыгодного сотрудничества, способов реализации собственного лидерского потенциала).

7. Сформированность ценности здорового и безопасного образа жизни; интериоризация правил индивидуального и коллективного безопасного поведения в чрезвычайных ситуациях, угрожающих жизни и здоровью людей, правил поведения на транспорте и на дорогах.

8. Развитость эстетического сознания через освоение художественного наследия народов России и мира, творческой деятельности эстетического характера (способность понимать художественные произведения, отражающие разные этнокультурные традиции; сформированность основ художественной культуры обучающихся как части их общей духовной культуры, как особого способа познания жизни и средства организации общения; эстетическое, эмоционально-ценностное видение окружающего мира; способность к эмоционально-ценностному освоению мира, самовыражению и ориентации в художественном и нравственном пространстве культуры; уважение к истории культуры своего Отечества, выраженной в том числе в понимании красоты человека; потребность в общении с

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

художественными произведениями, сформированность активного отношения к традициям художественной культуры как смысловой, эстетической и личностно-значимой ценности).

9. Сформированность основ экологической культуры, соответствующей современному уровню экологического мышления, наличие опыта экологически ориентированной рефлексивно-оценочной и практической деятельности в жизненных ситуациях (готовность к исследованию природы, к занятиям сельскохозяйственным трудом, к художественно-эстетическому отражению природы, к занятиям туризмом, в том числе экотуризмом, к осуществлению природоохранной деятельности).

Примерная основная образовательная программа основного общего образования / Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию 8 апреля 2015 г. № 1/15 // Реестр примерных основных общеобразовательных программ. URL: http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnayaobrazovatelnaya-programma-osnovnogo-obshhego-obrazovaniya-3/ (дата обращения: 10.12.2020)

2. Основной путь реализации социальных требований к личности – комплексный подход к воспитанию. Сущность его – в обеспечении тесного единства идейно-политического, трудового и нравственного воспитания. В процессе воспитания необходимо формировать комплекс многообразных качеств личности в их единстве и взаимодействии.

Важное место в воспитании школьников принадлежит истории. Ее содержание позволяет одновременно решать различные воспитательные задачи …

Но воспитательный потенциал истории не определяется лишь содержанием предмета. Важный фактор воспитания – характер познавательной деятельности учащихся, зависящий от форм, методов и средств обучения. Так, преимущественное использование репродуктивных методов обучения требует от школьников прежде всего запоминания изучаемого материала. Они в этом случае становятся в позицию людей, обязанных только выполнять получаемые ими предписания. Такая позиция развивает исполнительские качества личности, но препятствуют формированию сознательности, самостоятельности и творческого подхода к делу. Воспитанию этих качеств способствуют формы, методы и средства обучения, рассчитанные на высокий уровень познавательной самостоятельности …

Межличностные отношения, складывающиеся на уроках являются одним из основных факторов воспитания и определяется в первую очередь характером педагогического общения, выраженного в манере поведения педагога, его отношении к учащимся их взглядам, проблемам и запросам.

Характер педагогического общения влияет на позицию учащихся в учебном процессе. Воздействует на формирование их личностных качеств, которые наиболее ярко проявляются во взаимоотношениях людей (гуманизм, коллективизм, чувство собственного достоинства и др.).

Итак, содержание, характер познавательной деятельности при изучении истории и мебжличностные отношения участников этого процесса оказывают воздействие на формирование у школьников социально значимых качеств личности.

Методика преподавания истории в средней школе / С. А. Ежова [и др.]. М., 1986. С. 178–182.

3. Проблемы воспитания и обучения неразрывно связаны, поскольку данные процессы направлены на человека как целое. Поэтому на практике трудно выделить сферы исключительного влияния обучающих и воспитательных воздействий на развитие человека. А именно как его эмоций, воли, характера, так и мотиваций, ценностных ориентации и интеллекта. Еще Платон писал: «...самым важным в обучении мы признаем надлежащее воспитание». Однако в научном понимании и

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

организации процессов обучения и воспитания есть свои особенности. Поэтому разделение данных процессов проводится нами с целью объяснения их сущности.

Направление воспитания определяется единством целей и содержания.

По этому признаку выделяют умственное, нравственное, трудовое, физическое и эстетическое воспитание. В наше время формируются новые направления воспитательной работы – гражданское, правовое, экономическое, экологическое.

Умственное воспитание ориентировано на развитие интеллектуальных способностей человека, интереса к познанию окружающего мира и себя.

Оно предполагает:

- развитие силы воли, памяти и мышления как основных условий познавательного и образовательного процессов;
- формирование культуры учебного и интеллектуального труда;
- стимулирование интереса к работе с книгой и новыми информационными технологиями;
- развитие личностных качеств – самостоятельности, широты кругозора, способности к творчеству.

Задачи умственного воспитания решаются средствами обучения и образования, специальными психологическими тренингами и упражнениями, беседами об ученых, государственных деятелях разных стран, викторинами и олимпиадами, вовлечением в процесс творческого поиска, исследования и эксперимента.

Этика составляет теоретическую основу *нравственного* воспитания.

Задачи и содержание нравственного воспитания молодого поколения определяются посредством этических требований общества ...

В качестве основных задач этического воспитания выделяют:

- накопление нравственного опыта и знаний о правилах общественного поведения (в семье, на улице, в школе и других общественных местах);
- разумное использование свободного времени и развитие нравственных качеств личности, таких как внимательного и заботливого отношения к людям;
- честности, терпимости, скромности и деликатности;
- организованности, дисциплинированности и ответственности, чувства долга и чести, уважения человеческого достоинства, трудолюбия и культуры труда, бережного отношения к национальному достоянию.

В процессе нравственного воспитания широко применяются такие методы, как убеждение и личный пример, совет, пожелание и одобрительный отзыв, положительная оценка действий и поступков, общественное признание достижений и достоинств человека. Также целесообразно проведение этических бесед и диспутов на примерах художественных произведений и практических ситуаций.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Одновременно спектр нравственного воспитания предполагает как общественное порицание, так и возможность дисциплинарных и отсроченных наказаний.

Главными задачами *трудового* воспитания являются развитие и подготовка добросовестного, ответственного и творческого отношения к разным видам трудовой деятельности, накопление профессионального опыта как условия выполнения важнейшей обязанности человека.

Целью *эстетического* воспитания является развитие эстетического отношения к действительности.

Эстетическое отношение предполагает способность к эмоциональному восприятию прекрасного. Оно может проявляться не только по отношению к природе или произведению искусства.

В процессе эстетического воспитания используют художественные и литературные произведения музыку, искусство, кино, театр, фольклор ...

Воспитательное значение имеет эстетическая организация труда привлекательное оформление классных комнат, аудиторий и образовательных учреждений, художественный вкус, проявляющийся в стилистике одежды учеников, студентов и преподавателей ...

Основными задачами *физического* воспитания являются; правильное физическое развитие, тренировка двигательных навыков и вестибулярного аппарата, различные процедуры закаливания организма, а также воспитание силы воли и характера, направленное на повышение работоспособности человека ...

Гражданское воспитание предполагает формирование у человека ответственного отношения к семье, к другим людям, к своему народу и Отечеству. Гражданин должен добросовестно выполнять не только конституционные законы, но и профессиональные обязанности, вносить свой вклад в процветание страны. В то же время он может чувствовать ответственность за судьбу всей планеты, которой угрожают военные или экологические катастрофы, и становиться гражданином мира.

Экономическое воспитание – это система мер, направленная на развитие экономического мышления современного человека в масштабах своей семьи, производства, всей страны. Данный процесс предполагает не только формирование деловых качеств – бережливости, предприимчивости, расчетливости, но и накопление знаний, касающихся проблем собственности, систем хозяйствования, экономической рентабельности, налогового обложения.

Экологическое воспитание основано на понимании непреходящей ценности природы и всего живого на Земле. Оно ориентирует человека на бережное отношение к природе, ее ресурсам и полезным ископаемым, флоре и фауне. Каждый человек должен принять посильное участие в предотвращении экологической катастрофы.

Правовое воспитание предполагает знание своих прав и обязанностей и ответственность за их несоблюдение. Оно ориентировано на воспитание уважительного отношения к законам и Конституции, правам человека и на критическое отношение к тем, кто преступает последние.

Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. СПб., 2006. С. 32–38.

В педагогической литературе в структуру любого процесса воспитания принято включать три основных компонента.

Знаниевый (когнитивный) компонент. Именно история целостно и многомерно раскрывает культурно-исторический опыт Человечества. Поэтому в изучении прошлого содержится возможность

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

при воссоздании исторических образов людей, их ценностей жизни, мыслей, устремлений, поступков, заложить основы знаний об эволюции морали, о духовно-нравственных ценностях разных народов, живших в разные времена.

Ценностный (аксиологический) компонент. Предполагает эмоционально-ценностное или ценностно-осознанное восприятие и присвоение (интериоризацию) учениками тех духовных достижений человечества, которые могут стать их личными жизненными ориентирами. История содержит многочисленные примеры эгоизма и самопожертвования, предательства и верности, трусости и героизма, беспринципности и праведности и т. д. Для: формирования ориентиров учеников важно развивать самостоятельность их суждений, способность к оценочной деятельности с позиций общечеловеческих и общественно значимых ценностей своего народа и т. д.

Практический компонент. Предполагает воспитание личности в процессе ее собственных действий. В обучении истории это чаще всего связано с созданием условных ситуаций, в которых ученики высказывают суждения, принимают решения, совершают поступки от лица людей прошлого, а также при выполнении групповых, коллективных работ.

Методика обучения истории / под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. М., 2016. С. 351–352.

Воспитание в обучении истории – целенаправленное педагогическое воздействие на учащихся в процессе их предметной урочной и внеурочной деятельности, обеспечивающее осознанное присвоение ими ценностей культуры прошлого в целях социальной адаптации в современном обществе, самоопределения личности. На всем протяжении развития исторического образования в России реализация воспитательного потенциала являлась одной из целей изучения прошлого ...

Воспитание гражданское – составная часть *нравственного воспитания.* Играет важную роль в решении задач социализации личности. Отличается тем, что всегда связано со становлением ценностного отношения личности к конкретному народу, государству. В процессе гражданского воспитания формируются чувство ответственности учащихся за происходящее в стране, готовность действовать в целях защиты общественных и личных интересов в рамках закона. Современное гражданское воспитание при обучении истории – интегративный процесс, базирующийся *на воспитании толерантности, воспитании основ плюралистического сознания,* на становлении политической культуры учеников; включает в себя *патриотическое,* правовое и экономическое воспитание. Особо значимы здесь курсы российской истории: изучение духовного наследия выдающихся общественно-политических деятелей, примеры гражданского отношения соотечественников к событиям и явлениям в жизни страны.

Эффективны приемы: эмоционально-образного воздействия, порождающий чувство сопереживания учащихся с судьбой своей страны, ее народов; формирования понятий и мировоззренческих идей, способствующих гражданскому самоопределению личности; анализа и оценки исторических источников, событий, поступков людей на основе критериев их общественной (политической, правовой и т. д.) значимости; рефлексивного мышления, стимулирующие гражданского самосознания. В решении задач гражданского воспитания учитель может использовать ролевые игры («Народное собрание в Афинах»), лабораторные и семинарские занятия по изучению памятников общественно-политической мысли («Полемика о судьбе России в произведениях общественной мысли в начале XX в.»), диспуты («Что двигало реформами 60-х гг. XIX в. – гражданственность или классовые интересы?»), проектную деятельность (период «застоя» в судьбах наших современников), а также давать учащимся темы написания творческих сочинений, эссе.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Важную роль на занятиях играет создание атмосферы доверия, возможность учащимся свободно высказывать и отстаивать свои суждения.

Воспитание гуманистическое (от лат. humanital – человечность) – составная часть *нравственного воспитания* в обучении истории, преследует цель становления мировоззренческой позиции, основанной на идее признания самоценности человеческой личности, и соответствующего данному подходу отношения к себе и к другим людям... Для воспитания гуманизма предполагается отбор такого содержания курсов истории, которое формирует ценностное отношение к человеку как целостной, свободной и ответственной личности; подводит учеников к признанию за человеком права на свободное развитие и проявление своих способностей; Дает возможность оценивать действия людей прошлого с точки зрения общечеловеческих ценностей. Общечеловеческие ценности в каждый период истории наполнялись конкретным смыслом и по-своему воплощались в различных типах культуры. Изучение истории обеспечивает приобщение учеников к гуманистическим ценностям народов мира в разные эпохи, систематизирует знания о зарождении и развитии гуманистического сознания. Опыт оценочной деятельности людей прошлого с гуманистических позиций может стать полезным для учащихся в обыденной жизни. Различные цивилизации и исторические периоды вносили свой вклад в общечеловеческие ценности. Например, восточные цивилизации воплощали идеал гармонии человека с миром природы; российская цивилизация пронизана идеалами соборности, ненасилия, социального равенства. Эффективным способами воспитания гуманизма в обучении истории являются групповые и игровые формы учебной деятельности, решение познавательных задач, направленных на становление оценочных суждений учащихся о прошлом с гуманистических позиций.

Воспитание нравственное – целенаправленный педагогический процесс включения учащихся в различные виды учебной и внеклассной деятельности: по истории, в ходе которой они получают знания о моральных ценностях людей прошлого и современности, формируются чувства и ценностные ориентации, соответствующие требованиям норм морали, призванные стать основой глубоко осмысленных и привычных форм их чувствования и поведения В узком смысле под нравственным воспитанием понимается *этическое воспитание.* В широком смысле слова нравственное воспитание является интегративным и включает в себя как этическое, так и *гражданское воспитание* .

В целях нравственного воспитания отбор исторического содержания осуществляется на четырех уровнях – отдельные примеры нравственного выбора из жизни и деятельности конкретных исторических персонажей; нравственные ценности социальных групп в прошлом; особенности нравственного развития отдельных стран и народов в определенный период; нравственный портрет эпохи. Для развития нравственных чувств наиболее эффективными в процессе предметного обучения являются методы и формы, обеспечивающие эмоционально-образное воздействие *(рассказ, персонификация,* мелодекламация, урок-драматизация и т. д.). В целях становления нравственного сознания используются приемы формирования и применения понятий исторической этики, *познавательные задания,* направленные на определение нравственного смысла поступков людей прошлого, и т. д.

Нравственные оценочные суждения школьников выявляются при выполнении заданий на оценку действий людей прошлого, социальных групп с позиций морали их времени и современных гуманистических ценностей; при использовании приема моделирования учащимися ситуаций принятия нравственного решения с позиций человека прошлого; во время *ролевых игр, дискуссий,* связанных с обсуждением нравственной проблематики и т. д. при анализе творческих работ (сочинения, поэтические произведения исторического жанра, рисунки и т. д.).

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Нравственное воспитание (воспитание этического поведения) также происходит в процессе учебного взаимодействия учащихся в коллективе, во время учебной и внеурочной деятельности по предмету (приемы коррекции поведения учеников, поощрения, собеседования, стимулирования самоанализа нравственного смысла поступков и т. д.).

Воспитание основ плюралистического сознания (от лат. pluralis – множественный) – компонент современного процесса *гражданского воспитания,* направленный на становление у учащихся мировоззренческой позиции, исходящей из признания множества видов бытия и восприятия противоречий, как источника социального прогресса. Формирует у личности осознание допустимости сосуществования в обществе различных мнений, ориентации, общественных интересов, несводимых ни к чему единому и независимых друг от друга. В обучении истории методика воспитания основ плюралистического сознания имеет свою содержательную и деятельностную составляющие. Отбор учебного материала позволяет раскрывать сущность человеческой общности, различия между социальными группами в истории, значение многообразия взглядов представителей разных социальных групп и слоев для нормального функционирования общества. Воспитание основ плюралистического сознания осуществляется при изучении на уроках истории социальных, религиозных и национальных движений, опыта разрешения социальных конфликтов на демократической основе в рамках закона. Наиболее эффективны в этом процессе групповое обучение, требующее принятия совместных решений, стимулирующее социальную активность личности, развивающее ее способность к конструктивному диалогу при отстаивании своей точки зрения; приемы *отстранения,* создания альтернативных ситуаций, требующих осмысления различных социальных ролей людей прошлого; познавательные задачи, допускающие вариативность решения учебной проблемы.

Воспитание патриотическое в обучении истории – составная часть процесса *нравственного, гражданского* воспитания, направленная на формирование любви к своему Отечеству, становление ценностного отношения к прошлому своей страны и осознание личностью духовной связи с ним ...

Воспитание толерантности (от лат. tolerantia – терпение) – часть современного процесса *гражданского воспитания,* направленная на становление у учащихся терпимости к чужому образу жизни, поведению, обычаям, верованиям, мнениям, идеям... Воспитание толерантности осуществляется при использовании диалоговых и коммуникативных методов обучения истории, познавательных задач, направленных на выявление объективных причин, различий в историческом развитии государств и народов, ценностного отношения к духовным достижениям и традициям различных народов.

Воспитание эстетическое – целенаправленное педагогическое воздействие в процессе обучения истории в целях формирования способности учащихся воспринимать и понимать памятники духовного наследия прошлого, оценивать их художественные достоинства, определять их место в истории культуры, стимулировать развитие художественного творчества, связанного с исторической тематикой.

...В отличие от других предметов история позволяет составить обобщенное, целостное представление об исторической обусловленности, этапах развития и взаимосвязи основных видов литературы и искусства (театра, музыки, живописи, архитектуры, скульптуры), о духовных достижениях, художественных ценностях и эстетических идеалах разных народов, об эволюции художественных направлений и стилей. Обращение к художественным памятникам прошлого и произведениям исторического жанра позволяет создать содержательную основу для развития общекультурного кругозора, эстетических вкусов учащихся, становления их оценочных суждений в области культуры.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Особую роль в решении задач эстетического воспитания на уроках истории играет *метод наглядного обучения,* приемы эмоционально-образного воздействия и установления межпредметных связей (с литературой, изобразительным искусством, музыкой, мировой художественной культурой и т. п.), задания на формирование эстетических оценочных суждений, выполнение творческих работ по исторической тематике (написание рассказов, стихов, рисование и т. д.), эффективны и *уроки-экскурсии, драматизации,* творческие игры.

Воспитание этическое – составная часть нравственного воспитания, преследующая цель ценностно-осознанного освоения учащимися норм поведения, соответствующих моральным требованиям современного общества. В процессе обучения истории предполагает достижение данной цели на основе знакомства учащихся с нормами исторической этики своего народа, своей страны, а также других государств и народов и стимулирование на этой основе процесса нравственного самоопределения личности, приобретения опыта собственного этического поведения.

В целях этического воспитания отбирается историческое содержание, характеризующее этику взаимоотношений между людьми в культуре разных исторических периодов: отношение к старшим (например, конфуцианство), к женщине (ислам, нацизм, феминизм), к воспитанию детей (Спарта, Советское государство), к семье (законы Хаммурапи, Домострой); особенности корпоративной этики внутри социальных групп (купечество, пролетарии и т. д.). Также раскрывается эволюция многих этических понятий: любовь, ненависть, верность, дружба, предательство, честь, благородство, достоинство и т. д.

В процессе этического воспитания эффективно использование приемов эмоционально-образного воздействия, подведения под понятия исторической этики, решение познавательных задач на выявление внутренних моральных мотивов действий исторических героев, оценку поступков людей с позиций этики изучаемой эпохи и наших дней, а также проведение *уроков драматизации, ролевых игр,* дискуссий, использование форм парного и группового сотрудничества и взаимообучения для приобретения учениками опыта коммуникативной культуры поведения.

Теория и методика обучения истории: словарь-справочник. М., 2007. С. 24–32.

На фоне серьезных изменений, произошедших в нашей стране за последние десятилетия, мы наблюдаем изменения и в ценностных ориентациях российских граждан. Такие изменения отразились на отношении россиян к своей истории, современным событиям, к стране в целом и ее авторитету в мире. В этих условиях государство уделяет большое внимание патриотическому воспитанию и стремится сделать работу по формированию у граждан высокого патриотического сознания чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины целенаправленной и системной. С этой целью в РФ последовательно было принято три государственных программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» (на 2001–2005 гг., 2006–2010 гг., 2011–2015 гг.) и аналогичные краевые программы. Вместе с тем, противоречия между официальной идеологией и реальной жизнью вносят некоторое смятение в сознание детей и молодежи.

Современное понимание сути патриотического воспитания предполагает учет:

- содержания – с греческого «патриотизм» переводится как «соотечественник» и означает любовь к Родине, преданность своему Отечеству, не стоит смешивать или подменять его другими понятиями,

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

- многоаспектности понятия «патриотизм»: любовь и преданность семье и целому народу; школьному классу, студенческой группе и всей системе образования; родному селу, краю и стране в целом,
- возрастных особенностей граждан – выбор содержания, форм и методов патриотического воспитания в соответствии возрастом,
- акцентов в организации работы – военно-патриотическое, спортивно-патриотическое, нравственно-патриотическое, гражданско-патриотическое воспитание.

Особенностью современного патриотического воспитания является акцент на становление нравственных ценностей, что, на наш взгляд, любой вид общественной деятельности и практически всю воспитательную работу подчиняет целям патриотического воспитания.

Головеева Л. Ю. Современные подходы к патриотическому воспитанию в педагогическом вузе / Дополнительное образование – вне рамок, вне границ. Барнаул, 2014. С. 127.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Термины

- Воспитание в обучении истории,
- личностные результаты.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Вопросы и задания

1. Соотнесите понятия «воспитание» и «личностные результаты».

2. В чем проявляется связь обучения и воспитания?

3. Какое влияние оказывает комплексный характер воспитания на достижение личностных результатов в обучении истории?

4. *Составьте кластер направлений воспитания, которые реализуются в процессе обучения истории. Охарактеризуйте направления воспитания, реализуемые на уроках истории.

5. Создайте рабочие группы по 3–5 человек. Выберите одну из предложенных ниже тем. Определите, какие личностные результаты могут быть достигнуты на уроке истории по данной теме.

Темы:

- Куликовская битва.
- Опричнина.
- Проблема вероисповедания на присоединенных во второй половине XVI в. землях.
- Междоусобная война второй четверти XV в.
- Павел I.
- Развитие сельского хозяйства во второй половине XVIII в.
- Культура Владимиро-Суздальского княжества в XII в.

6. Подберите к урокам истории дополнительный материал (документ, статистический материал, отрывок из художественного произведения, иллюстрации и т. п.), усиливающий воспитательное воздействие на учащихся. Сконструируйте текст изложения по данной теме на основе учебника и подобранного дополнительного материала. Дополнительный материал выделите курсивом. Обоснуйте включение дополнительного содержания, почему именно его вы включили в урок. Какие личностные результаты могут быть достигнуты с помощью этого материала?

Темы:

- Вавилонский царь Хаммурапи и его законы.
- Греко-персидские войны.
- Олимпийские игры в древности.
- Средневековый город.
- Мастера эпохи Возрождения.
- Борьба церкви с еретиками.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Методическая папка

Вложите в папку выполненное задание № 5.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Литература

1. Бордовская, Н. В., Реан, А. А. Педагогика : учебное пособие / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – С. 32–61, 170–207.

2. Головеева, Л. Ю. Современные подходы к патриотическому воспитанию в педагогическом вузе / Дополнительное образование – вне рамок, вне границ : материалы Всероссийского образовательного форума, г. Барнаул, 24–28 ноября 2014 г. – Барнаул : Спектр, 2014. – С. 127–129.

3. Методика обучения истории : учебник для студентов учреждений высшего образования / В. В. Барабанов, Н. Н. Лазукова, Э. В. Ванина [и др.] ; под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. – Москва : Академия, 2016. – С. 351–362.

4. Методика преподавания истории в средней школе : учебное пособие для студентов педагогических институтов / С. А. Ежова, И. М. Лебедева, А. В. Дружкова [и др.] – Москва, 1986. – С. 177–203.

5. Степанищев, А. Т. Методика преподавания и изучения истории : учебное пособие для студентов вузов / А. Т. Степанищев : в 2 ч. – Москва : ВЛАДОС, 2002. – Ч. 1.– С. 24–31, 91–105.

6. Степанищев, А. Т. Методический справочник учителя истории / А. Т. Степанищев. – Москва : ВЛАДОС, 2000. – С. 50–51, 83–85, 178–183.

7. Теория и методика обучения истории : словарь-справочник / под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. – Москва : Высшая школа, 2007. – С. 24–32.

8. Хуторской, А. В. Педагогика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – С. 296–360.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Лабораторное занятие 9. Личностные, метапредметные и предметные результаты обучения истории

Задание

Посмотрите видео урока истории, предложенного преподавателем, и определите какие приемы достижения личностных, метапредметных и предметных результатов были использованы учителем.

Методические рекомендации

1. Проанализируйте эффективность урока с точки зрения достижения личностных результатов.

В анализе укажите:

1) какие компоненты процесса воспитания включены в урок (с примерами);

2) какие направления воспитания реализуются на уроке (с примерами);

3) какие методические приемы и средства воспитания использует на уроке учитель;

4) насколько достигнуты на уроке личностные результаты, свои выводы аргументируйте.

Проанализируйте эффективность урока с точки зрения достижения метапредметных результатов.

В анализе укажите:

1) какие универсальные учебные действия формируются на уроке (с примерами);

2) какие методические приемы и средства формирования УУД использует на уроке учитель;

3) насколько достигнуты на уроке предметные результаты, свои выводы аргументируйте.

Проанализируйте эффективность урока с точки зрения достижения предметных результатов.

В анализе укажите:

1) какие исторические знания и на каком уровне (эмпирическом и теоретическом) формируются на уроке (с примерами);

2) какие предметные умения формируются на уроке (с примерами);

3) какие методические приемы и средства формирования исторических знаний и умений использует на уроке учитель;

5) насколько достигнуты на уроке предметные результаты, свои выводы аргументируйте.

2. Примите участие в обсуждении урока.

3. Сделайте вывод о степени достижения на уроке личностных, метапредметных и предметных результатов.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Тема 9. Методика проведения урока истории

Практическое занятие 26. Подготовка и анализ урока истории

Лабораторное занятие 10. Подготовка технологической карты урока истории

Практическое занятие 27. Методика проведения урока изучения нового материала по истории

Практическое занятие 28–29. Методика проведения комбинированного урока истории

Практическое занятие 30. Методика проведения повторительно-обобщающего урока истории

Практическое занятие 31. Методика проведения контрольного урока истории

Лабораторное занятие 11. Анализ урока истории в общеобразовательной школе

Лабораторное занятие 12. Посещение урока истории в общеобразовательной школе

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Практическое занятие 26. Подготовка и анализ урока истории

План

Теоретический блок

Термины

Вопросы и задания

Контрольный блок

Методическая папка

Литература

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

План

1. Подготовка учителя к уроку истории.
2. Рабочая программа по истории и тематический план.
3. Технологическая карта урока истории.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Теоретический блок

1. ***Подготовка учителя к уроку.*** Учитель, независимо от стажа практической работы, каждый учебный год, полугодие, четверть и каждое занятие предваряет тщательной подготовкой, которая носит стратегический, промежуточный и текущий характер. *(Стратегический* – «содержащий общие, основные установки, важные для подготовки и осуществления чего-либо». *Промежуточный* – «находящийся между двумя или несколькими предметами или явлениями, не начальный и не конечный в ряду чего-либо». *Текущий* – «совершаемый каждый день, повседневный».

Стратегическая подготовка осуществляется каждым летом и включает:

- изучение (просмотр) государственного образовательного стандарта (федерального), национально-регионального и, при наличии, школьного;
- изучение (просмотр) учебной программы и тематического плана по курсу истории;
- изучение (просмотр) учебников, рабочих тетрадей, хрестоматийных источников, по которым предстоит работать в течение учебного года;
- выработку целей, задач всего хода изучения курса и т. д.

Промежуточная подготовка осуществляется на осенних, зимних и весенних, а также летних (после стратегической подготовки) каникулах и включает:

- корректировку целей, задач, всего хода изучения истории;
- составление очередного перечня терминов для изучения, несущих высокую смысловую нагрузку;
- составление очередного перечня наиболее важных событий и фактов, дат, обязательных для изучения;
- выбор учебных дисциплин и форм работы для обеспечения межпредметных связей;
- тематическое планирование и т. д.

Текущая подготовка осуществляется накануне каждого занятия и включает разработку плана его проведения. В плане учитываются:

- тип, вид, форма урока;
- цели урока (образовательные, воспитательные, практические, методические);
- основной метод проведения занятий;
- запасной метод проведения занятий (на случай неподготовленности учащихся работать по основному методу);
- дидактические материалы по содержанию урока (проблемные вопросы и задачи для организации дискуссии; варианты схем для заполнения у доски и т. п.);
- конспект (тезисы) материала для изложения лекции;
- контрольные вопросы, тесты для проверки качества усвоения нового материала и т. д.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

В плане предусматривается место для кратких записей хода урока. Так, после каждого запланированного для обсуждения вопроса оставляется место для пометок о ходе и итогах его отработки. Отмечаются и методические находки, положительно проявившиеся на уроке, неудавшиеся приемы изучения материала, опроса учащихся и т. п. И, конечно же, делаются краткие записи о работе учащихся на уроке.

Планы уроков, наряду с общими обязательными позициями, отличаются значительным разнообразием. Здесь преследуются две цели:

- во-первых, избежать однообразия уроков;
- во-вторых, разнообразить сценарии уроков, иначе у учащихся складывается определенный стереотип действий, что вынуждает их наиболее активную часть усредняться, а нерадивую часть избегать поражений, особо не вникая в сущность происходящего.

Степанищев А. Т. Методика преподавания и изучения истории. М., 2002. Ч. 1. С. 142–144.

2. 14. Основная образовательная программа основного общего образования должна содержать три раздела: целевой, содержательный и организационный ...

Содержательный раздел должен определять общее содержание основного общего образования и включать образовательные программы, ориентированные на достижение личностных, предметных и метапредметных результатов, в том числе:

- программу развития универсальных учебных действий ...;
- программы отдельных учебных предметов, курсов ...;
- программу воспитания и социализации обучающихся ...;
- программу коррекционной работы. ...

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS_OO.pdf (дата обращения: 09.12.2020).

3. 18.2.2. **Рабочие программы учебных предметов, курсов**, в том числе внеурочной деятельности, должны обеспечивать достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования.

Рабочие программы учебных предметов, курсов, в том числе внеурочной деятельности, разрабатываются на основе требований к результатам освоения основной образовательной программы с учетом программ, включенных в ее структуру.

Рабочие программы учебных предметов, курсов должны содержать:

1) планируемые результаты освоения учебного предмета, курса;

2) содержание учебного предмета, курса;

3) тематическое планирование с указанием часов, отводимых на освоение каждой темы.

Приказ Минобрнауки России от 31.12.2015 N 1577 «О внесении изменений в ФГОС ООО» / Городской методический центр. [сайт]. URL: https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/srednyaya-i-starshaya-shkola/algebra-geometriya/normativno-pravovaya-dokumentatsiya/fgos-ooo.html (дата обращения: 09.12.2020).

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

4. Цели, задачи и планируемые результаты исторического образования на различных ступенях обучения

...Основная школа (5–9 классы):

- формирование основ гражданской, этнонациональной, социальной, культурной самоидентификации личности обучающегося, осмысление им опыта российской истории как части мировой истории, усвоение базовых национальных ценностей современного российского общества: гуманистических и демократических ценностей, идей мира и взаимопонимания между народами, людьми разных культур;
- овладение базовыми историческими знаниями, а так же представлениями о закономерностях развития человеческого общества с древности до наших дней в социальной, экономической, политической, научной и культурной сферах, приобретение опыта историко-культурного, цивилизационного подходов к оценке социальных явлений, современных глобальных процессов;
- формирование умения применять исторические знания для осмысления сущности современных общественных явлений, жизни в современном поликультурном, полиэтническом и многоконфессиональном мире;
- воспитание уважения к историческому наследию народов России; восприятие традиций исторического диалога, сложившихся в поликультурном, полиэтническом и многоконфессиональном Российском государстве ...

ПЛАНИРУЕМЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИЗУЧЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ КУРСА

... 7 класс

Личностными результатами изучения отечественной истории являются:

- первичная социальная и культурная идентичность на основе усвоения системы исторических понятий и представлений о прошлом Отечества (период до XVII в.), эмоционально положительное принятие своей этнической идентичности;
- уважение и принятие культурного многообразия народов России и мира, понимание важной роли взаимодействия народов;
- изложение своей точки зрения, ее аргументация (в соответствии с возрастными возможностями);
- следование этическим нормам и правилам ведения диалога;
- формулирование ценностных суждений и/или своей позиции по изучаемой проблеме;
- проявление доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, эмпатии как понимания чувств других людей и сопереживания им;
- соотнесение своих взглядов и принципов с исторически возникавшими мировоззренческими системами (под руководством учителя);
- обсуждение и оценивание собственных достижений, а также достижений других обучающихся (под руководством педагога);

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

- навыки конструктивного взаимодействия в социальном общении.

В ряду **метапредметных результатов** изучения истории можно отметить следующие умения:

- осуществлять постановку учебной задачи (при поддержке учителя);
- планировать при поддержке учителя пути достижения образовательных целей, выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач, оценивать правильность выполнения действий;
- соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, оценивать правильность решения учебной задачи;
- работать с дополнительной информацией, анализировать графическую, художественную, текстовую, аудиовизуальную информацию, обобщать факты, составлять план, тезисы, формулировать и обосновывать выводы и т. д.;
- критически оценивать достоверность информации (с помощью педагога), собирать и фиксировать информацию, выделяя главную и второстепенную;
- использовать в учебной деятельности современные источники информации, находить информацию в индивидуальной информационной среде, среде образовательного учреждения, федеральных хранилищах образовательных информационных ресурсов и Интернете под руководством педагога;
- использовать ранее изученный материал для решения познавательных задач;
- ставить репродуктивные вопросы по изученному материалу;
- определять понятия, устанавливать аналогии, классифицировать явления, с помощью учителя выбирать основания и критерии для классификации и обобщения;
- логически строить рассуждение, выстраивать ответ в соответствии с заданием, целью (сжато, полно, выборочно);
- применять начальные исследовательские умения при решении поисковых задач;
- решать творческие задачи, представлять результаты своей деятельности в различных видах публичных выступлений (высказывание, монолог, беседа, сообщение, презентация, дискуссия и др.), а также в форме письменных работ;
- использовать ИКТ-технологии для обработки, передачи, систематизации и презентации информации;
- планировать этапы выполнения проектной работы, распределять обязанности, отслеживать продвижение в выполнении задания и контролировать качество выполнения работы;
- организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками, работать индивидуально и в группе;
- определять свою роль в учебной группе, вклад всех участников в общий результат;

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

- выявлять позитивные и негативные факторы, влияющие на результаты и качество выполнения задания.

Предметные результаты изучения истории включают:

- применение основных хронологических понятий, терминов (век, его четверть, треть);
- установление синхронистических связей истории России и стран Европы и Азии в XVI–XVII вв.;
- составление и анализ генеалогических схем и таблиц;
- определение и использование исторических понятий и терминов;
- использование сведений из исторической карты как источника информации;
- овладение представлениями об историческом пути России XVI–XVII вв. и судьбах населяющих ее народов;
- описание условий существования, основных занятий, образа жизни народов России, исторических событий и процессов;
- использование знаний о месте и роли России во всемирно-историческом процессе в изучаемый период;
- сопоставление развития Руси и других стран в период Средневековья, выявление общих черт и особенностей (в связи с понятиями «централизованное государство», «всероссийский рынок» и др.); понимание взаимосвязи между социальными явлениями и процессами, их влияния на жизнь народов России;
- высказывание суждений о значении и месте исторического и культурного наследия предков;
- поиск информации в источниках различного типа и вида (в материальных памятниках, фрагментах летописей, правовых документов, публицистических произведений и др.);
- анализ информации о событиях и явлениях прошлого с использованием понятийного и познавательного инструментария социальных наук;
- сравнение (под руководством учителя) свидетельств различных исторических источников, выявление в них общих черт и особенностей;
- использование приемов исторического анализа (сопоставление и обобщение фактов, раскрытие причинно-следственных связей, целей и результатов деятельности персоналий и др.);
- раскрытие характерных, существенных черт:

  а) экономических и социальных отношений и политического строя на Руси и в других государствах;

  б) ценностей, господствовавших в средневековых обществах, религиозных воззрений, представлений средневекового человека о мире;
- понимание исторической обусловленности и мотивации поступков людей эпохи Средневековья, оценивание результатов жизнедеятельности исходя из гуманистических установок, национальных интересов Российского государства;

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

- сопоставление (с помощью учителя) различных версий и оценок исторических событий и личностей;
- определение и аргументация собственного отношения к дискуссионным проблемам прошлого;
- систематизация информации в ходе проектной деятельности, представление ее результатов как по периоду в целом, так и по отдельным тематическим блокам;
- поиск и презентация материалов истории своего края, страны, применение краеведческих знаний при составлении описаний исторических и культурных памятников на территории современной Российской Федерации;
- расширение опыта применения историко-культурного, историко-антропологического, цивилизационного подходов к оценке социальных явлений;
- составление с привлечением дополнительной литературы описания памятников средневековой культуры Руси и других стран, рассуждение об их художественных достоинствах и значении;
- понимание культурного многообразия народов Евразии в изучаемый период, личностное осмысление социального, духовного, нравственного опыта народов России.

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА КУРСА «ИСТОРИЯ РОССИИ».

6–9 КЛАССЫ

... 7 КЛАСС

РОССИЯ В XVI–XVII вв.

(40 ч)

Россия в XVI в.

Мир после Великих географических открытий. Модернизация как главный вектор европейского развития. Формирование централизованных государств в Европе и зарождение европейского абсолютизма.

Завершение объединения русских земель вокруг Москвы и формирование единого Российского государства.

Центральные органы государственной власти. Приказная система. Боярская дума. Система местничества. Местное управление. Наместники.

Принятие Иваном IV царского титула. Реформы середины XVI в. Избранная рада. Появление Земских соборов. Специфика сословного представительства в России. Отмена кормлений. «Уложение о службе». Судебник 1550 г. «Стоглав». Земская реформа.

Опричнина, дискуссия о ее характере. Противоречивость фигуры Ивана Грозного и проводимых им преобразований.

Экономическое развитие единого государства. Создание единой денежной системы. Начало закрепощения крестьянства.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Перемены в социальной структуре российского общества в XVI в.

Внешняя политика России в XVI в. Присоединение Казанского и Астраханского ханств, Западной Сибири как факт победы оседлой цивилизации над кочевой. Многообразие системы управления многонациональным государством. Приказ Казанского дворца. Начало освоения Урала и Сибири. Войны с Крымским ханством. Ливонская война.

Полиэтнический характер населения Московского царства.

Православие как основа государственной идеологии. Теория «Москва – Третий Рим». Учреждение патриаршества. Сосуществование религий.

Россия в системе европейских международных отношений в XVI в.

Культурное пространство

Культура народов России в XVI в.

Повседневная жизнь в центре и на окраинах страны, в городах и сельской местности. Быт основных сословий.

Россия в XVII в.

Россия и Европа в начале XVII в.

Смутное время, дискуссия о его причинах.

Пресечение царской династии Рюриковичей. Царствование Бориса Годунова. Самозванцы и самозванство. Борьба против интервенции сопредельных государств. Подъем национально-освободительного движения. Народные ополчения. Прокопий Ляпунов. Кузьма Минин и Дмитрий Пожарский. Земский собор 1613 г. и его роль в развитии сословно-представительской системы. Избрание на царство Михаила Федоровича Романова. Итоги Смутного времени.

Россия при первых Романовых. Михаил Федорович, Алексей Михайлович, Федор Алексеевич. Восстановление экономики страны. Система государственного управления: развитие приказного строя. Соборное уложение 1649 г. Юридическое оформление крепостного права и территория его распространения. Укрепление самодержавия. Земские соборы и угасание соборной практики. Отмена местничества.

Новые явления в экономической жизни в XVII в. в Европе и в России. Постепенное включение России в процессы модернизации. Начало формирования всероссийского рынка и возникновение первых мануфактур.

Социальная структура российского общества. Государев двор, служилый город, духовенство, торговые люди, посадское население, стрельцы, служилые иноземцы, казаки, крестьяне, холопы.

Социальные движения второй половины XVII в. Соляной и Медный бунты. Псковское восстание. Восстание под предводительством Степана Разина.

Вестфальская система международных отношений. Россия как субъект европейской политики. Внешняя политика России в XVII в. Смоленская война. Вхождение в состав России Левобережной Украины.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Переяславская рада. Войны с Османской империей, Крымским ханством и Речью Посполитой. Отношения России со странами Западной Европы и Востока. Завершение присоединения Сибири.

Народы Поволжья и Сибири в XVI–XVII вв. Межэтнические отношения. Православная церковь, ислам, буддизм, языческие верования в России в XVII в. Раскол в Русской православной церкви.

Культурное пространство

Культура народов России в XVII в. Архитектура и живопись. Русская литература. «Домострой». Начало книгопечатания. Публицистика в период Смутного времени. Возникновение светского начала в культуре. Немецкая слобода. Посадская сатира XVII в. Поэзия. Развитие образования и научных знаний. Газета «Вести-Куранты». Русские географические открытия XVII в.

Быт, повседневность и картина мира русского человека в XVII в. Народы Поволжья и Сибири.

ОСНОВНЫЕ СОБЫТИЯ И ДАТЫ

... 7 КЛАСС

1505–1533 гг. – княжение Василия III

1510 г. – присоединение Псковской земли

1514 г. – включение Смоленской земли в состав Московского государства

1521 г. – присоединение Рязанского княжества

1533–1584 гг. – княжение (с 1547 г. – царствование) Ивана IV Васильевича (Ивана Грозного)

1533–1538 гг. – регентство Елены Глинской

1538–1547 гг. – период боярского правления

1547 г. – принятие Иваном IV царского титула

1549 г. – первый Земский собор

1550 г. – принятие Судебника Ивана IV

1552 г. – взятие русскими войсками Казани

1556 г. – присоединение к России Астраханского ханства

1556 г. – отмена кормлений; принятие Уложения о службе

1558–1583 гг. – Ливонская война

1564 г. – издание первой датированной российской печатной книги

1565–1572 гг. – опричнина

1581–1585 гг. – покорение Сибирского ханства Ермаком

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

1584–1598 гг. – царствование Федора Ивановича

1589 г. – учреждение в России патриаршества

1598–1605 гг. – царствование Бориса Годунова

1604–1618 гг. – Смутное время в России

1605–1606 гг. – правление Лжедмитрия I

1606–1610 гг. – царствование Василия Шуйского

1606–1607 гг. – восстание Ивана Болотникова

1607–1610 гг. – движение Лжедмитрия II

1611–1612 гг. – Первое и Второе ополчения; освобождение Москвы от польско-литовских войск

1613–1645 гг. – царствование Михаила Федоровича Романова

1617 г. – Столбовский мир со Швецией

1618 г. – Деулинское перемирие с Речью Посполитой

1632–1634 гг. – Смоленская война

1645–1676 гг. – царствование Алексея Михайловича

1648 г. – Соляной бунт в Москве

1648 г. – поход Семена Дежнева

1649 г. – принятие Соборного уложения; оформление крепостного права в центральных регионах страны

1649–1653 гг. – походы Ерофея Хабарова

1653 г. – реформы патриарха Никона; начало старообрядческого раскола в Русской православной церкви

8 января 1654 г. – Переяславская рада; переход под власть России Левобережной Украины

1654–1667 гг. – война с Речью Посполитой

1656–1658 гг. – война со Швецией

1662 г. – Медный бунт

1667 г. – Андрусовское перемирие с Речью Посполитой

1670–1671 гг. – восстание под предводительством Степана Разина

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

1676–1682 гг. – царствование Федора Алексеевича

1682 г. – отмена местничества

ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ И ТЕРМИНЫ

... 7 КЛАСС

Местничество. Избранная рада. Реформы. Челобитная. Самодержавие. Государев двор. Сословно-представительная монархия. Земские соборы. Приказы. Опричнина.

«Заповедные лета», «урочные лета». Крепостное право. Соборное уложение. Казачество, гетман. Засечная черта. Самозванство.

Посад. Слобода. Мануфактура. Ярмарка. Старообрядчество. Раскол. Парсуна. Полки нового (иноземного) строя. Стрельцы. Ясак.

ОСНОВНЫЕ ИСТОЧНИКИ

... 7 КЛАСС

Лицевой летописный свод. «Новый летописец». «Повесть о Казанском царстве». Судебник 1550 г. «Государев родословец». Писцовые и переписные книги. Посольские книги. Таможенные книги. Челобитные И. С. Пересветова. «Уложение о службе». «Стоглав». «Домострой». Послания Ивана Грозного. Переписка Ивана Грозного и Андрея Курбского. Указ о «заповедных летах» и указ об «урочных летах». «Сказание» Авраамия Палицына. «Временник» Ивана Тимофеева. Столбовский мирный договор со Швецией. Деулинское перемирие с Речью Посполитой. Челобитные русских купцов. Соборное уложение 1649 г. Торговый устав. Новоторговый устав. Андрусовское перемирие и «вечный мир» с Речью Посполитой. «Калязинская челобитная». «Повесть об Азовском осадном сидении». Газета «Вести-Куранты». Сочинения иностранных авторов о России XVI–XVII вв. (Сигизмунда Герберштейна, Джона Флетчера, Исаака Массы, Адама Олеария).

ОСНОВНЫЕ ИСТОРИЧЕСКИЕ ПЕРСОНАЛИИ

... 7 КЛАСС

Государственные и военные деятели: А. Ф. Адашев, И. И. Болотников, Василий III, Е. Глинская, Борис Федорович Годунов, Ермак Тимофеевич, Иван IV Грозный, А. М. Курбский, хан Кучум, Лжедмитрий I, Лжедмитрий II, А. С. Матвеев, К. М. Минин, Д. М. Пожарский, Б. И. Морозов, А. Л. Ордин-Нащокин, Алексей Михайлович Романов, Михаил Федорович Романов, Федор Алексеевич Романов, М. В. Скопин-Шуйский, Малюта Скуратов, Федор Иванович, Б. М. Хмельницкий, В. И. Шуйский.

Общественные и религиозные деятели, деятели культуры, науки и образования: протопоп Аввакум, Иосиф Волоцкий, патриарх Гермоген, С. И. Дежнев, К. Истомин, Сильвестр (Медведев), И. Ю. Москвитин, патриарх Никон, Симеон Полоцкий, В. Д. Поярков, С. Т. Разин, протопоп Сильвестр, Епифаний Славинецкий, С. Ф. Ушаков, Иван Федоров, патриарх Филарет, митрополит Филипп (Колычев), Е. П. Хабаров, А. Чохов.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ КУРСА

«ИСТОРИЯ РОССИИ». 6–9 КЛАССЫ

... 7 КЛАСС

Поурочное планирование		Материалы учебника
Тема I. Россия вXVI в. (20 ч)		
Урок 1. Мир и Россия в начале эпохи Великих географических открытий	1 ч	§ 1
Урок 2. Территория, население и хозяйство России в начале XVI в.	1 ч	§ 2
Урок 3. Формирование единых государств в Европе и России	1 ч	§ 3
Урок 4. Российское государство в первой трети XVI в.	1 ч	§ 4
Урок 5. Внешняя политика Российского государства в первой трети XVI в.	1 ч	§ 5
Уроки 6–7. Начало правления Ивана IV. Реформы Избранной рады	2 ч	§ 6
Уроки 8–9. Государства Поволжья, Северного Причерноморья, Сибири в середине XVI в.	2 ч	Материал для самостоятельной работы и проектной деятельности учащихся
Уроки 10–11. Внешняя политика России во второй половине XVI в.	2 ч	§ 7–8
Урок и 12–13. Российское общество XVI в.: «служилые» и «тяглые»	2 ч	§ 9
Уроки 14–15. Опричнина	2 ч	§ 10
Урок 16. Россия в конце XVI в.	1 ч	§ 11
Урок 17. Церковь и государство в XVI в.	1 ч	§ 12
Уроки 18–19. Культура и повседневная жизнь народов России в XVI в.		Материал для самостоятельной работы и проектной деятельности учащихся
Урок 20. Повторительно-обобщающий урок или контрольно-оценочный урок по теме I (по усмотрению учителя)	1 ч	-
Тема II. Смутное время. Россия при первых Романовых (20 ч)		
Урок 21. Внешнеполитические связи России с Европой и Азией в конце XVI – начале XVII в.	1 ч	§ 13
Уроки 22–23. Смута в Российском государстве	2 ч	§ 14–15
Урок 24. Окончание Смутного времени	1 ч	§ 16
Урок 25. Экономическое развитие России в XVII в.	1 ч	§ 17
Урок 26. Россия при первых Романовых: перемены в государственном устройстве	1 ч	§ 18
Урок 27. Изменения в социальной структуре российского общества	1 ч	§ 19
Урок 28. Народные движения в XVII в.	1 ч	§ 20
Уроки 29–30. Россия в системе международных отношений	2 ч	§ 21–22
Урок 31. «Под рукой» российского государя: вхождение Украины в состав России	1 ч	§ 23

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Урок 32. Русская православная церковь в XVII в. Реформа патриарха Никона и раскол	1 ч	§ 24
Урок 33. Русские путешественники и первопроходцы XVII в.	1 ч	§ 25
Урок 34. Культура народов России в XVII в.	1 ч	§ 26
Уроки 35–36. Народы России в XVII в. Условный быт и картина мира русского человека в XVII в. Повседневная жизнь народов Украины, Поволжья, Сибири и Северного Кавказа в XVII в.	2 ч	Материал для самостоятельной работы и проектной деятельности учащихся
Уроки 37–38. Повторительно-обобщающие уроки или контрольно-оценочные уроки по теме II	2 ч	-
Уроки 39–40. Резерв (по усмотрению учителя)	2 ч	-

Данилов А. А. Рабочая программа и тематическое планирование курса «История России». 6– 9 классы. М., 2016. URL: https://catalog.prosv.ru/item/22001 (дата обращения: 10.12.2020).

5. Технологическая карта урока – современная форма планирования педагогического взаимодействия учителя и учащихся. Термин пришел в педагогику из технической сферы науки. Технологическая карта – форма технологической документации, в которой записан весь процесс обработки изделия, указаны операции и их составные части, материалы, производственное оборудование, инструмент, технологические режимы, необходимое для изготовления изделия время, квалификация работников и т. п.

Что же такое технологическая карта урока?

В. М. Монахов дает следующее определение «Технологическая карта – документ, содержащий описание дидактической основы проекта (целеполагание, логическая структура) и педагогической техники (диагностика, дозирование домашних заданий, коррекция), используемых в данном учебном периоде инновационных».

Н. Я. Мороз полагает: «Технологическая карта урока – это обобщенно-графическое выражение сценария урока, основа его проектирования, средство представления учителем индивидуальных методов педагогической деятельности» ...

Как правило, технологическая карта составляется для каждого урока отдельно и оформляется в виде таблицы. Основными являются вертикальные столбцы: ход урока; деятельность учителя, деятельность обучающегося. Современная технологическая карта переносит основной акцент с деятельности учителя на деятельность ученика, тем самым, ломая сложившийся стереотип подготовки к уроку.

Приступая к разработке технологической карты урока, учитель, прежде всего, должен продумать свое место в процессе создания условий для организации деятельности обучающихся. Это значит, что в технологической карте должны содержательно доминировать графы «деятельность обучающихся» и планируемые личностные, метапредметные предметные результаты».

Количество горизонтальных столбцов зависит от типа урока, определяющего количество необходимых для его реализации этапов. Эти этапы могут фиксироваться как в вертикальном столбце, так и в отдельной горизонтальной строке. Кроме этого, учитель анализирует, насколько измеримы планируемые результаты, и создает систему формирующего оценивания на уроке, а также определяет набор средств, при помощи которых будут достигнуты ожидаемые результаты.

...Е. В. Якушина выдвигает тезис о том, что собственно технологическая карта должна отражать

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

- название темы с указанием часов, отведенных на ее изучение;
- цель освоения учебного содержания; планируемые результаты (личностные, предметные, метапредметные, информационно-интеллектуальную компетентность и УУД);
- метапредметные связи и организацию пространства (формы работы и ресурсы); основные понятия темы;
- технологию изучения указанной темы (на каждом этапе работы определяется цель и прогнозируемый результат, даются практические задания на отработку материала и диагностические задания на проверку его понимания и усвоения);
- контрольное задание на проверку достижения планируемых результатов.

...Какие основные моменты следует учитывать учителю при подготовке к современному уроку в соответствии с требованиями ФГОС?

Прежде всего необходимо рассмотреть этапы конструирования урока:

1. Определение темы учебного материала.

2. Определение дидактической цели темы.

3. Определение типа урока: урок изучения и первичного закрепления новых знаний; закрепления новых знаний; комплексного применения знаний, умений и навыков; обобщения и систематизации знаний; проверки, оценки и коррекции знаний, умений и навыков учащихся.

4. Продумывание структуры урока.

5. Обеспеченность урока.

6. Отбор содержания учебного материала.

7. Выбор методов обучения.

8. Выбор форм организации педагогической деятельности.

9. Оценка знаний, умений и навыков.

10. Рефлексия урока.

...Основная дидактическая структура урока отображается в плане-конспекте урока и в его технологической карте. Она имеет как статичные элементы, которые не изменяются в зависимости от типов урока, так и динамические, которым свойственна более гибкая структура:

1. Организационный момент: тема; цель; образовательные, развивающие, воспитательные задачи; мотивация их принятия; планируемые результаты: знания, умения, навыки; личностно – формирующая направленность урока.

2. Проверка выполнения домашнего задания (в случае, если оно задавалось).

3. Подготовка к активной учебной деятельности каждого ученика на основном этапе урока: постановка учебной задачи, актуализация знаний.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

4. Сообщение нового материала.

5. Решение учебной задачи.

6. Усвоение новых знаний.

7. Первичная проверка понимания учащимися нового учебного материала (текущий контроль с тестом).

8. Закрепление изученного материала.

9. Обобщение и систематизация знаний.

10. Контроль и самопроверка знаний (самостоятельная работа, итоговый контроль с тестом).

11. Подведение итогов: диагностика результатов урока, рефлексия достижения цели.

12. Домашнее задание и инструктаж по его выполнению.

Технологическая карта урока – это новый вид методической продукции, обеспечивающей эффективное и качественное преподавание учебных курсов в школе и возможность достижения планируемых результатов освоения основных образовательных программ в соответствии с ФГОС.

...Технологическая карта позволяет увидеть учебный материал целостно и системно, проектировать образовательный процесс по освоению темы с учетом цели освоения курса, гибко использовать эффективные приемы и формы работы с обучающимися на уроке, согласовывать действия учителя и учащихся, организовывать самостоятельную деятельность школьников в процессе обучения, осуществлять интегративный контроль результатов учебной деятельности.

...Н. Я. Мороз предлагает выделить в структуре карты блоки, соответствующие идее технологизации учебного процесса:

- блок целеполагания (что необходимо сделать и воплотить);
- инструментальный (какими средствами это достижимо);
- организационно-деятельностный (структуризация на действия и операции).

Смирнова Л. И. Технологическая карта урока. URL: https://solncesvet.ru/ Технологическая-карта-урока (дата обращения: 20.06.2020)

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Термины

- Календарно-тематическое планирование,
- примерная основная образовательная программа,
- рабочая программа по истории (авторская),
- рабочая программа по истории (учителя),
- тематическое планирование,
- технологическая карта.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Вопросы и задания

1. Перечислите и охарактеризуйте этапы подготовки учителя к уроку.

7. Соотнесите содержание ИКС, авторской, рабочей программ и тематическое планирование.

8. В чем заключается значение разработки учителем рабочей программы?

9. Переход на ФГОС привел к появлению нового методического инструмента – технологической карты (ТК) урока. Тем не менее, единства в определении понятия «технологическая карта» нет. Как Вы думаете, почему? Назовите требования ФГОС, реализуемые в ТК.

10. Какая структура урока (поэтапная или модульная), на ваш взгляд, будет больше соответствовать технологической карте урока? Ответ обоснуйте.

11. *Из каких элементов, на ваш взгляд, должна состоять ТК урока? На основе анализа предложенных форм технологической карты сконструируйте собственный вариант ТК урока истории.

Вариант 1.

Этап урока	Время, мин	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся	Методы, приемы и формы обучения	Прогнозируемый результат образовательной деятельности	Учебно-методическое обеспечение

Вариант 2.

Этап урока, прогнозируемый результат	Время, мин	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся	Методы приемы и формы обучения	Примечания

Вариант 3.

Деятельность учителя	Деятельность обучающихся					
	Познавательная		Коммуникативная		Регулятивная	
	Осуществляемые действия	Формируемые способы деятельности	Осуществляемые действия	Формируемые способы деятельности	Осуществляемые действия	Формируемые способы деятельности

Скурихина, Е. М. Технологическая карта урока как новый вид методической продукции педагога. URL: https://gigabaza.ru/doc/88871.html (дата обращения: 10.12.2020).

7. Создайте малые группы (3–5 чел.), проанализируйте сконструированные участниками группы варианты ТК. Подготовьте и представьте одну технологическую карту, сконструированную с учетом замечаний и предложений участников группы.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Контрольный блок

Собственный вариант технологической карты урока (задание № 7).

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Методическая папка

Вложите в методическую папку клише технологической карты урока истории.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Литература

1. Вяземский, Е. Е., Стрелова, О. Ю. Теория и методика преподавания истории в школе : учебник для студентов вузов / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – С. 158–167.

2. Вяземский, Е. Е., Стрелова, О. Ю. Уроки истории: думаем, спорим, размышляем : пособие для учителей общеобразовательных учреждений / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – Москва : Просвещение, 2012. – С. 44–87.

3. Конаржевский, Ю. А. Анализ урока / Ю. А. Конаржевский. – Москва, 2013. – 240 с.

4. Короткова, М. В., Студеникин, М. Т. Практикум по методике преподавания истории в школе : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / М. В. Короткова, М. Т. Студеникин. – Москва : ВЛАДОС, 2000. – С. 108–112.

5. Кульневич, С. В., Лакоценина, Т. П. Анализ современного урока : практическое пособие для учителей и классных руководителей, студентов педагогических учебных заведений, слушателей ИПК / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. – Ростов-на-Дону, 2003. – 224 с.

6. Логвинова, И. М., Копотеева, Г. Л. Конструирование технологической карты урока в соответствии с требованиями ФГОС // Управление начальной школой. – 2011. – № 12. – С. 12–18.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Лабораторное занятие 10. Подготовка технологической карты урока истории

Задание

1. Разработайте технологическую карту урока в VII классе по теме «Русские путешественники и первопроходцы XVII в.» на основе учебника по Истории России под ред. А. В. Торкунова.

Методические рекомендации

1. Внимательно прочитайте § 25 учебника.

2. Проведите структурно-функциональный анализ содержания параграфа и выделите в нем основной и дополнительный материал, понятия и термины, даты и персоналии изучаемой темы. Используйте для этого «Поурочные рекомендации». Соотнесите материал с содержанием Историко-культурного стандарта.

3. Сформулируйте цель урока и планируемые личностные, метапредметные и предметные результаты.

При конструировании личностных результатов ориентируйтесь на результаты, определенные в поурочных рекомендациях по Истории России для VII класса О. Н. Журавлевой (Москва, Просвещение, 2015 http://samara-history.ucoz.net/zhuravleva_o.n-7_klass.pdf). Выберите из перечня один-два приоритетных для данного урока результата и конкретизируйте их в соответствии с содержанием изучаемой темы и выбранных Вами видов деятельности.

Поскольку часть метапредметных результатов достигается систематической работой на каждом уроке, выберите из перечня общекурсовых результатов инвариантные (например, умение осуществлять постановку учебной задачи). Кроме того, выберите из перечня один-два приоритетных для данного урока результата и конкретизируйте их в соответствии с содержанием изучаемой темы и выбранных Вами видов деятельности.

Предметные результаты конкретизируют общую цель урока, поэтому сформулируйте их в соответствии с поставленной целью и на основе структуры изучаемой темы (используйте для этого названия пунктов параграфа) и функционального назначения материала (воспитательное, развивающее и образовательное).

Запишите спланированные Вами результаты в технологическую карту.

4. Запишите в ТК тип урока.

5. Определите образовательные ресурсы, с помощью которых вы будете проводить урок. Укажите конкретные средства обучения, которые вы будете использовать на уроке (например, карта «Сибирь в XVII в.»).

6. Заполните в ТК этап урока «Организационный момент».

7. На основе материала § 24 «Русская православная церковь в XVII в. Реформа патриарха Никона и раскол» спланируйте комбинированный (уплотненный) опрос. Заполните в технологической карте этап проверки знаний и умений. Запишите, какую деятельность выполняют учащиеся и с помощью каких УУД они ее осуществляют.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

8. Сформулируйте вывод по опросу и переход к новой теме. Запишите вывод и переход в ТК.

9. Определите основную проблему урока в соответствии с целью изучения нового материала. Проблема может быть сформулирована в виде логического задания, проблемного вопроса или задания. Заполните все колонки ТК на этом этапе.

10. Выделите смысловые блоки изучения нового материала (используйте учебник), продумайте методические приемы работы с ним.

Определите приемы использования при изучении нового материала средств обучения.

Определите, какие учебные действия будут выполнять школьники при изучении каждого блока. Продумайте и запишите вопросы, активизирующие познавательную деятельность учащихся.

Сформулируйте выводы по каждому пункту плана и переходы от одного смыслового блока к другому.

Заполните соответствующие ячейки ТК на этом этапе.

11. Сформулируйте вывод по изученной теме и запишите его в ТК.

12. При планировании закрепления учитывайте поставленные в начале урока цели и проблему урока. Запишите в ТК вопросы и задания.

13. Проверьте соответствие учебных действий учащихся планируемым результатам.

14. Спланируйте разноуровневое домашнее задание и запишите его в ТК.

15. Продумайте наиболее подходящий вариант рефлексии и запишите его в ТК.

16. Обменяйтесь ТК с одногруппниками и проверьте правильность составления ТК, соответствие цели и результатов содержанию урока, методическим приемам, средствам обучения и видам деятельности школьников. Работу выполните письменно.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Практическое занятие 27. Методика проведения урока изучения нового материала по истории

План

Вопросы и задания

Контрольный блок

Методическая папка

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

План

1. Особенности проведения урока изучения нового материала по истории.
2. Анализ урока изучения нового материала.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Вопросы и задания

1. Подготовьте и проведите в группе урок изучения нового материала по теме, согласованной с преподавателем (индивидуальное задание). Проведите рефлексию своей работы.

2. Проанализируйте проведенный урок истории, используя примерную карту наблюдения за уроком. *(Ищи во вложении)*.

При заполнении карты можно использовать условные обозначения, например ® – речевая ошибка (неправильно поставленное ударение, ошибки в названиях, именах, терминах и т. п.), k – работа с картой, f – фактическая ошибка, V – удачная методическая находка, правильное сочетание приемов и средств обучения и др.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Контрольный блок

Подготовьте технологическую карту урока изучения нового материала по теме, согласованной с преподавателем.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Методическая папка

Вложите в методическую папку разработанную Вами технологическую карту урока изучения нового материала.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Практическое занятие 28–29. Методика проведения комбинированного урока истории

План

Вопросы и задания

Контрольный блок

Методическая папка

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

План

1. Особенности проведения комбинированного урока истории.
2. Анализ комбинированного урока.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Вопросы и задания

1. Подготовьте и проведите в группе комбинированный урок истории по теме, согласованной с преподавателем (индивидуальное задание). Проведите рефлексию своей работы.

2. Проанализируйте проведенный урок истории, используя примерную карту наблюдения за уроком (см. практическое занятие 27).

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Контрольный блок

Подготовьте технологическую карту комбинированного урока истории по теме, указанной преподавателем.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Методическая папка

Вложите в методическую папку разработанную Вами технологическую карту комбинированного урока.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Практическое занятие 30. Методика проведения повторительно-обобщающего урока истории

План

Вопросы и задания

Контрольный блок

Методическая папка

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

План

1. Особенности проведения повторительно-обобщающего урока истории.
2. Анализ повторительно-обобщающего урока.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Вопросы и задания

1. Подготовьте и проведите в группе повторительно-обобщающего урок истории по теме, согласованной с преподавателем (индивидуальное задание). Проведите рефлексию своей работы.

2. Проанализируйте проведенный урок истории, используя примерную карту наблюдения за уроком (см. практическое занятие 27).

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Контрольный блок

Подготовьте технологическую карту повторительно-обобщающего урока истории по теме, указанной преподавателем.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Методическая папка

Вложите в методическую папку разработанную Вами технологическую карту повторительно-обобщающего урока.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Практическое занятие 31. Методика проведения контрольного урока истории

План

Вопросы и задания

Контрольный блок

Методическая папка

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

План

1. Особенности проведения контрольного урока истории.
2. Анализ контрольного урока.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Вопросы и задания

Подготовьте и проведите в группе контрольный урок истории по теме, согласованной с преподавателем (индивидуальное задание). Проведите рефлексию своей работы.

Проанализируйте проведенный урок истории, используя примерную карту наблюдения за уроком (см. практическое занятие 27).

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Контрольный блок

Подготовьте технологическую карту контрольного урока истории по теме, указанной преподавателем.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Методическая папка

Вложите в методическую папку разработанную Вами технологическую карту контрольного урока.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Лабораторное занятие 11. Анализ урока истории в общеобразовательной школе

Задание

1. Определите назначение анализа и самоанализа урока.
2. Какие параметры, на ваш взгляд, необходимо учитывать при анализе урока?
3. *Посмотрите видео урока истории, предложенного преподавателем.

4. Обменяйтесь текстами анализа урока с одногруппниками и проверьте полноту и наличие оценочных суждений, подтвержденных конкретными примерами.

Методические рекомендации

Совместно с преподавателем проанализируйте просмотренный урок истории, используя предложенную схему комплексного анализа урока. (*Ищи во вложении*)

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Лабораторное занятие 12. Посещение урока истории в общеобразовательной школе

Задание

1. Посетите урок истории в общеобразовательной школе по согласованию с преподавателем.

2. Подготовьте письменный анализ посещенного урока истории, используя схему комплексного анализа урока (см. лабораторное занятие 11).

Методические рекомендации

1. Обратитесь к лабораторному занятию № 11, восстановите в памяти содержание комплексного анализа урока.

2. Внимательно наблюдайте за ходом урока, деятельностью учителя и учащихся.

3. Для систематизации записей на уроке можно воспользоваться примерной картой наблюдения за ходом урока или своим вариантом.

4. На основе карты наблюдения и схемы анализа составьте письменный комплексный анализ урока.

5. Анализ урока должен раскрывать особенности конкретного урока, выводы, сделанные на основе наблюдения, необходимо подтверждать примерами.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Вопросы к зачету по модулю 3

1. Классно-урочная система в современной школе.
2. Требования к современному уроку истории.
3. Соотношение традиционных этапов и современных модулей урока.
4. Общая характеристика структурных компонентов урока истории.
5. Классификация уроков истории.
6. Организационный модуль: элементы и способы их конструирования.
7. Приемы формирования мотивации на уроке истории.
8. Рефлексия и приемы ее организации.
9. Модуль изучения нового материала.
10. Организация познавательной деятельности школьников на уроках истории.
11. Модуль закрепления результатов обучения на уроке.
12. Особенности проведения урока изучения нового материала по истории.
13. Особенности проведения комбинированного урока истории.
14. Особенности проведения повторительно-обобщающего урока истории.
15. Особенности проведения контрольного урока истории.
16. Место отдельного урока в системе уроков истории.
17. Подготовка учителя к уроку истории.
18. Рабочая программа по истории и тематический план.
19. Технологическая карта урока истории.
20. Анализ и самоанализ урока.
21. Понятие о повторении и проверке результатов обучения истории.
22. Виды и назначение проверки результатов обучения истории.
23. Приемы проверки знаний по истории.
24. Оценивание результатов обучения истории.
25. Понятие УУД.
26. Формирование личностных УУД.
27. Формирование регулятивных УУД.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

28. Формирование познавательных УУД.

29. Формирование коммуникативных УУД.

30. Виды учебных занятий по истории.

31. Основные методы, приемы и средства воспитания в обучении истории.

32. Воспитательный потенциал урока истории.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

РАЗДЕЛ IV. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ

Тема 10. Применение современных технологий в обучении истории

Практическое занятие 32. Технологии активизации обучения истории

Практическое занятие 33. Технология организации групповой работы

Практическое занятие 34. Проблемное обучение как основа педагогических технологий

Лабораторное занятие 13. Эвристическая беседа на уроке истории

Лабораторное занятие 14. Мозговой штурм

Практическое занятие 35. Дискуссия на уроке истории

Практическое занятие 36. Технология развития критического мышления посредством чтения и письма (ТРКМЧП)

Практическое занятие 37. Технологии работы с документами

Лабораторное занятие 15. Технология опорного конспектирования

Вопросы к экзамену по дисциплине «Методика обучения истории»

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Практическое занятие 32. Технологии активизации обучения истории

План

Теоретический блок

Форма занятия

Термины

Вопросы и задания

Методическая папка

Литература

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

План

1. Игровая технология в процессе обучения истории.
2. Технология проблемного обучения.
3. Технология полного усвоения.
4. Технология проектного обучения.
5. Технология интегрированного предметного обучения.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Теоретический блок

1. Технология полного усвоения

Авторами технологии полного усвоения являются американские ученые Дж. Кэрролл и Б. Блум, разработавшие технологию в 1960-х гг. XX в. Подробное описание этой технологии в отечественной литературе дано М. В. Клариным. Технология полного усвоения отличается от традиционной технологии (классно-урочной системы) по конечному результату. При классно-урочной системе, задающей для всех учеников одно и то же учебное время, содержание, условия труда, на выходе получаются неоднозначные результаты. Одни ученики лучше усваивают материал, другие – хуже, а некоторые вообще часть информации не усваивают, т. е. уровень овладения знаниями у учеников разный.

Технология полного усвоения задает единый для учащихся фиксированный уровень овладения знаниями, умениями и навыками, но делает переменными для каждого обучающегося время, методы, формы, условия труда.

Определяющим в этой технологии являются планируемые результаты обучения, которые должны быть достигнуты всеми учащимися. Это есть *эталон полного усвоения* (критерий). Эталон задается в унифицированном виде с помощью таксономии целей, т. е. иерархически взаимосвязанной системы педагогических целей, разработанных для мыслительной, чувственной и психомоторной сфер.

Учитель должен довести до учащихся планируемые показатели полного усвоения учебного содержания. Он определяет цели предстоящей деятельности, конкретные действия и операции, которые должен выполнять обучающийся, чтобы достичь эталона. К целям познавательной деятельности относятся:

- *знание* (ученик запомнил, воспроизвел, узнал);
- *понимание* (ученик объяснил, проиллюстрировал, интерпретировал);
- *применение* (ученик применил изученный материал в конкретных условиях и в новой ситуации);
- *обобщение и систематизация* (ученик выделил части из целого, образовал новое целое);
- *оценка* (ученик определил ценность и значение объекта изучения).

ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ШАГОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ

1. Ориентация учащихся. Учитель с самого начала заявляет своим ученикам, что они начинают учиться «по-новому», и по этой новой методике в классе, во-первых, не будет неуспевающих, а во-вторых, количество хороших и отличных отметок ничем не ограничено.

Затем учитель знакомит детей с тем, как они будут учиться, чтобы достичь полного усвоения. В практике работы по этой системе основной упор обычно делается на следующих основных идеях:

- класс будет учиться по новому методу, который позволяет достичь хороших результатов, но не большей его части, а всем учащимся;

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

- каждый ученик получает отметку только на основе результатов заключительной проверки, по итогам всего курса;
- отметка каждого ученика определяется не сравнением с результатами других учеников, а заранее определенным эталоном. Здесь нужно указать эталон высшей (отличной) отметки;
- каждый ученик, достигший этого эталона, получит отметку «отлично»;
- число отличных отметок не ограничивается. Соответственно взаимопомощь не уменьшает возможность каждого получить отличную отметку. Если все ученики класса помогают друг другу, все хорошо учатся, то все могут заслужить отличные отметки;
- каждый ученик получит любую необходимую помощь. Поэтому, если он не может усвоить материал одним способом, то ему будут предоставлены другие альтернативные возможности;
- на протяжении всего курса обучения каждый ученик получает серию «диагностических» проверочных работ (тестов), предназначенных для руководства его продвижением; результаты этих проверок не оцениваются отметками. Сведения по результатам этих проверок служат только для того, чтобы ученик мог легче обнаружить неясности или ошибки и исправить их;
- в случае затруднений при выполнении текущих проверочных работ каждому ученику сразу же будет дана возможность выбрать альтернативные учебные процедуры, чтобы помочь преодолеть затруднения, недопонимание или ошибки;
- эти возможности выбора надо незамедлительно использовать, не позволяя ошибкам или неясностям накапливаться и затруднять последующую учебную деятельность.

Как видно, уже на начальном этапе работы отчетливо прослеживается основная черта всей системы – направленность всего учебного процесса на запланированный конечный результат.

2. Учебный процесс разбивается на блоки, соответствующие предварительно выделенным учебным единицам (в простом случае их последовательность соответствует изложению материала в выбранном учителем учебном пособии).

3. Изложение нового материала и его проработка учащимися происходят традиционно. Однако вся учебная деятельность проходит на основе ориентиров, которые представляют собой точно, конкретно сформулированные учебные цели (их перечень уже объявлен учащимся как эталон, на основе которого будут оцениваться их учебные результаты). После изучения и проработки учащимися данной учебной единицы проводится проверочная работа («диагностический тест»), результаты которого объявляются учащимся сразу же после его выполнения. Единственным критерием оценки является эталон полного усвоения знаний и умений.

4. После выполнения проверочной работы ученики разделяются на две группы: достигших и не достигших полного усвоения знаний и умений. Достигшие полного усвоения на требуемом уровне могут изучать дополнительный материал, помогать отстающим одноклассникам либо просто могут быть свободны – до начала изучения следующей учебной единицы. Основное же внимание учитель уделяет тем учащимся, которые не смогли продемонстрировать полное усвоение материала. С ними организуется вспомогательная (коррективная) учебная деятельность. Для этого вначале выявляются имеющиеся пробелы в знаниях и умениях. По той части учебного материала, которая должным образом не усвоена большинством детей, проводятся занятия со всей группой; изложение материала повторяется заново, причем способ изложения изменяется, – например, с предъявлением материала

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

посредством таких наглядных пособий или ТСО, которые не применялись при его первом изложении, с привлечением дополнительных видов учебных действий детей и т. д. При устранении частных пробелов и затруднений нередко применяется индивидуальная работа учителя с учеником. Основной формой работы в этом случае является работа детей в малых подгруппах (по 2–3 человека), их взаимообучение, использование помощи тех учеников, которые успешно усвоили данный раздел (учебную единицу).

5. Вспомогательная работа завершается проверкой (диагностическим тестом), после которого возможна дополнительная коррекционная работа с теми, кто все еще не достиг требуемого уровня (полного усвоения). Класс переходит к изучению новой учебной единицы лишь тогда, когда все или почти все учащиеся на требуемом уровне усвоили содержание предыдущей учебной единицы. Что касается оценочных суждений (не выставление отметок), то все формулировки результатов промежуточного (диагностического) контроля относятся к типу: «усвоил» – «не усвоил» («зачет» – «незачет»). Однако это не означает, что высказывания учителя будут сводиться именно к такого рода лапидарным и сухим оценкам. Оценочные суждения обычно носят содержательный характер и поддерживают, подбадривают ученика.

Оценка же в виде традиционной отметки выставляется по результатам контрольных работ, охватывающих либо весь курс, либо материал крупного раздела, куда входят несколько учебных тем.

После проверки контрольных работ учитель готовит для каждого ученика обзорную информацию, которая конкретизирует данные итоговой проверки, привязывая их к разделам курса (учебным единицам). Для такой конкретизации применяется уже составленная учителем таблица спецификации целей по всему курсу; крестики, отмечающие запланированные цели полного усвоения, заменяются условными обозначениями того результата, который достигнут учеником по отношению к этим целям, – например: «у» – полное усвоение, «н/у» – неполное усвоение.

Такие данные дают ученику возможность самостоятельно ориентироваться в полученных знаниях и эффективно восполнять имеющиеся пробелы как при подготовке к пересдаче разделов курса (при необходимости), так и в входе дальнейшего обучения.

Обязательные правила.

Правило эквивалентной практики – условия обучения и ожидаемые действия в ходе обучения точно соответствуют ожидаемым действиям во время теста или проверки.

Правило аналогичной практики – возможность упражняться в актах поведения сходных, но не идентичных с конечным.

Правило незамедлительного сообщения результатов – незамедлительное сообщение ученикам результатов каждого действия.

2. Технология проблемного обучения

В XX столетии идеи проблемного обучения получили интенсивное развитие и распространение в образовательной практике. В зарубежной педагогике концепция проблемного обучения развивалась под влиянием идей Дж. Дьюи. В работе «Как мы мыслим» (1909) американский философ, психолог, педагог отвергает традиционное догматическое обучение и противопоставляет ему активную самостоятельную практическую деятельность учащихся по решению проблем. Мышление, утверждает Дж. Дьюи, есть решение проблем.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

В отечественной педагогической литературе идеи проблемного обучения актуализируются, начиная со второй половины 50-х гг. XX в.

Существенное значение в развитии теории проблемного обучения имело положение о роли проблемной ситуации в мышлении и обучении (А. М. Матюшкин). Особый вклад в разработку теории проблемного обучения внесли А. В. Брушлинский, И. А. Ильницкая, Т. В. Кудрявцев, И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов и др.

Для понимания метода необходимы исходные данные, т. е. выяснение его ключевых понятий.

Проблема – «сложный теоретический или практический вопрос, требующий решения исследования … о том, что трудно разрешить, осуществить».

Проблемный – «содержащий, заключающий в себе проблему».

Проблематический (проблематичный) – «предположительный, недоказанный, являющийся еще проблемой».

Учебный проблемный вопрос содержит в себе реальное или кажущееся противоречие, вызывает затруднение при выработке на него ответа, требует не вспоминания готовых знаний, а размышления, рассуждения, отличается относительной краткостью формулировки.

Проблемная задача – это дидактическое средство в виде текста или схемы, содержащее в себе реальное или кажущееся (учебное) противоречие, вызывающее затруднение при выработке на него ответа, требующее не вспоминания готовых знаний, а размышления, рассуждения, содержащее (в отличие от проблемного вопроса) дополнительную вводную информацию и при необходимости – ориентиры поиска ее решения.

Проблемные вопросы, отличающиеся сжатостью информации, предлагаются сильным учащимся, так как в них сконцентрирован значительный смысловой материал. Слабым учащимся непросто воспринять кратко изложенный проблемный вопрос из-за нехватки конкретных знаний и способности логически мыслить. Более обширная информация, содержащаяся в задаче, позволяет им гораздо быстрее включиться в решение проблемы.

Еще один основополагающий термин проблемного метода обучения – проблемная ситуация. Это создание обстановки, в которой у учащихся возникает интеллектуально-психологическое состояние (затруднение), преодоление которого требует поиска новых знаний, новых подходов, направленных на выявление личной оценки противоречий, заложенных в проблемном вопросе (задаче).

Возникает противоречие между имеющимися знаниями и представлениями и новыми знаниями, проявившимися в ходе постановки проблемной задачи. И если в этих условиях у учащихся возникает удивление («как же так, ведь должно было быть по-другому»), это и есть проблемная ситуация.

В основе проблемной ситуации – удивление, озадаченность тем, что новый факт противоречит имеющимся правильным знаниям, вернее не может быть объяснен с их помощью.

Мышление всегда начинается с проблемы или вопроса, удивления или недоумения, с противоречия. Этой проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительный процесс.

Проблемное обучение – это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением или готовых выводов науки, а система

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивости мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций.

Проблемное обучение, обучение при котором преподаватель, систематически создавая проблемные ситуации и организуя деятельность учащихся по решению учебных проблем, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной деятельности с усвоением готовых выводов науки.

Суть проблемного обучения заключается в поисковой деятельности учащихся, которая начинается с постановки вопросов, закладываемых в учебных программах, далее последовательно выдвигаемых в учебниках, в изложении и объяснении знаний учителем, в разнообразной самостоятельной работе учащихся.

Главные цели проблемного обучения:

- развитие мышления и способностей учащихся, развитие творческих умений;
- усвоение учащимися знаний, умений, добытых в ходе активного поиска и самостоятельного решения проблем, в результате эти знания, умения более прочные, чем при традиционном обучении;
- воспитание активной творческой личности учащегося, умеющего видеть, ставить и разрешать нестандартные проблемы.

Проблемное обучение характеризуются наличием репродуктивной, продуктивной и творческой деятельности обучаемых, наличием поиска и решения проблемы.

Проблемное обучение предполагает:

1. Создание проблемной ситуации.

2. Выход из проблемной ситуации, т. е. решение проблемы.

Для решения поставленной проблемы характерно выполнение следующих действий учащихся под руководством учителя:

1) Создание проблемной ситуации.

Постановка проблемного вопроса или задания учителем.

2) Выявление и формулирование проблемы.

На этом этапе учитель сообщает учащимся данные, которые содержат необходимые (но не обязательно достаточные) условия для формулирования проблемы. Учащиеся под руководством учителя составляют условие задачи, учитель формулирует вопрос.

3) Поиск решения проблемы.

Поиск решения проблемы строится на комбинированном соединении ранее известных средств, решений, идей для решения проблемы. Поскольку готового знания или умения у школьников нет, то

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

они выдвигают гипотезу, предположение, касающееся возможного пути решения проблемы, которое еще не подтверждено, но и не опровергнуто (недосказанная теория). Гипотеза должна соответствовать теме исследования, показывать с помощью чего и как можно разрешить существующее противоречие. В ходе обсуждения гипотеза либо опровергается обоснованием содержащихся в ней знаний, либо подтверждается. Опровергнутая гипотеза становится ложным положением и перестает быть гипотезой. Гипотеза, получившая подтверждение, превращается в истинное утверждение и при этом также прекращает свое существование, становясь знаниями школьников.

Особое значение имеет вариативность гипотез, особенно по поводу выявления нескольких показателей, например, причин или следствий исторического явления или процесса.

4) Решение проблемы.

Учитель помогает школьникам определить наиболее рациональные пути решения проблемы, выявить содержащиеся в предполагаемой гипотезе знаний. Подтвержденная гипотеза претендует на решение проблемы, на объяснение ранее необъяснимых явления.

Разрешение проблемной ситуации реализуется методами проблемного обучения:

Классификация методов проблемного обучения:

- метод проблемного изложения,
- частично-поисковый или эвристический,
- исследовательский метод.

Основное различие в методах в степени познавательной самостоятельности учащихся.

3. Игровые технологии

Игра – исторически обусловленный, естественный элемент культуры, представляющий собой вид произвольной деятельности индивида. В игре происходит воспроизводство и обогащение социального опыта предшествующих поколений, освоение норм и правил человеческой жизнедеятельности через добровольное принятие игровой роли, виртуальное моделирование игрового пространства, условий своего собственного бытия в мире. То есть игра является одним из способов освоения человеком мира и отношений в нем, способом самоутверждения человека, состоящим в произвольном конструировании действительности в условном плане. В качестве средства, метода и технологии обучения разнообразные игры широко используются в педагогическом процессе.

Не вызывает сомнения, что игра практически с первых моментов своего возникновения выступает как одна их форм обучения, являясь способом воспроизводства реальных практических ситуаций с целью их освоения и(или) выработки необходимых человеческих черт, качеств, навыков и привычек, развития способностей.

Элементы игры использовались в практике организованного воспитания и обучения еще в древних Афинах (VI–IV в. до н. э.). Дети, подростки, юноши постоянно состязались в гимнастике, танцах, музыке, словесных спорах, военных играх.

Свое развитие использование игры в обучении получило 1930-е г. в СССР, когда М. М. Бирштейном была разработана и проведена первая деловая игра. Метод был подхвачен и сразу получил признание

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

и бурное развитие. Однако в 1938 г. деловые игры в СССР постигла участь ряда научных направлений – они были запрещены. Дальнейшее изучение игры принадлежит советскому психологу Д. Б. Эльконину, который дает обстоятельный анализ зарубежных теорий игры, понимание игры, сложившееся в отечественной психологии, показывает ее значение для психического развития ребенка. В отечественной педагогике игровые технологии разрабатывали О. С. Газман, И. П. Пидкасистый и Ж. С. Хайдаров, Г. П. Щедровицкий и др.

Игра – это активная и /или интерактивная учебная деятельность по имитационному моделированию изучаемых систем, явлений, процессов.

В современной дидактике существуют различные классификации игр в зависимости области деятельности (интеллектуальные, трудовые и др.), игровой методике (сюжетные, ролевые, деловые и др.), по игровой среде (настольные, компьютерные и др.) и т. д.

В современной школе, делающей ставку на активизацию и интенсификацию учебного процесса, игровая технология используется в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета; как элемент (иногда весьма существенный) более обширной технологии; в качестве технологии занятия или его фрагмента (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля); как технология внеклассной работы.

При использовании игровых технологий на уроках необходимо, чтобы игра соответствовала учебно-воспитательным целям урока, была доступна для учащихся данного возраста.

Главной особенностью игровой деятельности является ее двуплановость: с одной стороны – играющий выполняет реальную деятельность, решает конкретную задачу, с другой стороны – ряд моментов деятельности носит условный характер, позволяет отвлечься от реальной ситуации. Именно двуплановость обусловливает развивающий эффект игры, помогает снять психическое напряжение, так как в случае неудачи игру можно повторить несколько раз. Особенно это относится к имитационным играм.

Игровые технологии могут быть использованы как:

1) ролевые игры на уроке;

2) игровая организация учебного процесса с использованием игровых заданий (урок-соревнование, урок-конкурс, урок-путешествие, урок-КВН);

3) игровая организация учебного процесса с использованием заданий, которые обычно предлагаются на традиционном уроке;

4) использование игры на определенном этапе урока (начало, середина, конец; знакомство с новым материалом, закрепление знаний, умений, навыков, повторение и систематизация изученного);

5) различные виды внеклассной работы (КВН, экскурсии, вечера, олимпиады и т. п.), которые могут проводиться между учащимися разных классов одной параллели.

Игровые технологии занимают важное место в учебно-воспитательном процессе, так как не только способствуют воспитанию познавательных интересов и активизации деятельности учащихся, но и выполняют ряд других функций:

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

1) правильно организованная с учетом специфики материала игра тренирует память, помогает учащимся выработать речевые умения и навыки;

2) игра стимулирует умственную деятельность учащихся, развивает внимание и познавательный интерес к предмету;

3) игра – один из приемов преодоления пассивности учеников.

Место и роль игровой технологии в учебном процессе, сочетание элементов игры и ученье во многом зависят от понимания учителем функций педагогических игр. Функция игры – ее разнообразная полезность. У каждого вида игры своя полезность.

Понятие «игровые технологии» включает достаточно обширную группу приемов организации педагогического процесса в форме разных педагогических игр. В отличие от игр вообще, педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Игровая форма занятий создается на уроках при помощи игровых приемов и ситуаций, выступающих как средство побуждения, стимулирования к учебной деятельности, это создание игрового состояния – специфического эмоционального отношения субъекта к реальной или смоделированной ситуации.

Из игровых технологий наиболее популярными являются учебные деловые игры. Технология деловой игры состоит из следующих этапов.

1. Этап подготовки – начинается с разработки сценария (условного отображения ситуации и объекта). В содержание сценария входит учебная цель занятия, описание изучаемой проблемы, обоснование поставленной задачи, план деловой игры, общее описание процедуры игры, содержание ситуации и характеристика действующих лиц.

2. Этап введения в игру – начинается с определения режима работы, формулировки главной цели занятия. Выдаются пакеты материалов, инструкций, правил, установок. Собирается дополнительная информация, при необходимости участники обращаются к ведущему и экспертам за консультацией. Допускаются предварительные контакты между участниками игры. Негласные правила запрещают отказываться от доставшейся роли, выходить из игры, пассивно относиться к игре, нарушать регламент и этику поведения.

3. Этап проведения – с началом игры никто не имеет права вмешиваться в ее ход и изменять ее. Только ведущий может корректировать действия участников, если они отходят от главной цели игры. В зависимости от модификации деловые игры могут быть введены различные типы ролевых позиций участников: организатор. Координатор. Инициатор, критик, автор, понимающий, эрудит, лидер, проблематизатор и др.

4. Этап анализа – обсуждение и оценка игрового события предполагает выступление экспертов, обмен мнениями, защита своих мнений, выводов.

5. Заключительный этап – педагог констатирует достигнутые результаты, отмечает ошибки, формулирует итог занятия в соответствии с поставленной педагогической целью.

Реализация игровых приемов и ситуаций при урочной форме занятий происходит по таким основным направлениям: дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи; учебная

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

деятельность подчиняется правилам игры; учебный материал используется в качестве ее средства, в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую; успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Однако учителя не часто используют игровые технологии на уроках поскольку, это требует большой подготовки со стороны учителя, а раскрепощенность и соревновательность создают на уроке повышенный шум и затрудняют управление процессом обучения.

4. Технология проектного обучения

Технология проектного обучения изначально рассматривалась педагогами как проектный метод, который оформился в США к 1919 г. В основе этой системы лежат идеи Дж. Дьюи, В. А. Лая, Э. Торндайка и др. американских ученых.

Идеи проектного обучения возникли в России практически параллельно с разработками американских педагогов. Под руководством русского педагога С. Т. Шацкого в 1905 г. была организована небольшая группа сотрудников, пытавшаяся активно использовать проектные методы в практике преподавания. Широкое распространение метод получил после издания брошюры В. Х. Килпатрика «Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе» в 1925 г.

Технологией метод проектов российские ученые стали называть в начале 2000-х гг. Технологию проектного обучения разрабатывали В. В. Гузеев, И. П. Пидкасистый, Е. С. Полат, Г. К. Селевко и др.

Цель проектного обучения состоит в том, чтобы создать условия для формирования и развития основ проектной деятельности, подразумевающей получение конкретного результата и его публичной презентации.

Основными понятиями технологии проектного обучения являются «проект» и «проектная деятельность». «Проект» в переводе с латинского означает «брошенный вперед». Под проектом понимается самостоятельно разработанный и изготовленный продукт от идеи до ее воплощения.

Технология проектного обучения представляет собой развитие идей проблемного обучения, когда она основывается на разработке и создании учащимся под контролем учителя новых продуктов, обладающих субъективной или объективной новизной, имеющих практическую значимость.

Деятельность по выполнению проектов называется проектной. Проектная деятельность – это деятельность, в основе которой лежит активизация познавательной и практической составляющих, в результате которой школьник производит продукт, обладающий субъективной (иногда объективной) новизной.

Технологии проектного обучения присущи следующие характеристики:

- деятельностный подход к обучению (учение через деятельность учащегося);
- деятельность учащегося направлена на создание проекта, связанного с изучаемой дисциплиной (темой) или группой дисциплин;
- групповая работа учащихся; учение в сотрудничестве (кооперация);
- индивидуальный темп работы над проектом обеспечивает выход каждого обучаемого на свой уровень развития;

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

- проектная деятельность обучающихся направлена на решение какой-либо проблемы (теоретической или практической), вытекающей из содержания изучаемой дисциплины;
- положительная мотивация решения проблемы (личная заинтересованность каждого учащегося в получении результата);
- личностно-ориентированный подход, предполагающий организацию образовательного процесса в соответствии с потребностями, интересами и способностями учащихся с учетом требований социума к интеллектуальному и нравственному уровню развития личности школьника.

В процессе обучения создаются, как правило, учебные проекты, то есть совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся-партнеров, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата по решению какой-либо проблемы, значимой для участников проекта.

На основе доминирующей деятельности обучающихся выделяют следующую типологию учебных проектов.

Практико-ориентированный проект направлен на решение социальных задач, отражающих интересы участников проекта или внешнего заказчика.

Исследовательский проект по структуре напоминает научное исследование. Это деятельность обучающихся по решению творческой, исследовательской проблемы с заранее неизвестным решением, предполагающая наличие основных этапов, характерных для научного исследования:

Информационный проект направлен на сбор информации о каком-либо объекте или явлении с целью анализа, обобщения и представления информации для аудитории.

Творческий проект предполагает максимально свободный и нетрадиционный подход к его выполнению и презентации результатов.

В ролевом проекте структура только намечается и остается открытой до завершения работы. Участники принимают на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекта. Это могут быть литературные персонажи или выдуманные герои. Имитируются социальные или деловые отношения, усложняются гипотетическими игровыми ситуациями. Результаты работы намечаются в начале их выполнения, но полностью вырисовываются лишь в самом конце. Высока степень творчества.

На практике обычно нельзя увидеть в чистом виде тот или иной проект, можно говорить лишь о доминирующей направленности деятельности участников того или иного проекта.

Любой проект, независимо от типа, имеет практически одинаковую структуру.

1. Начинать следует всегда с выбора темы проекта, его типа, количества участников.

2. Далее учителю необходимо продумать возможные варианты проблем, которые важно исследовать в рамках намеченной тематики. Сами же проблемы выдвигаются учащимися с подачи учителя (наводящие вопросы, ситуации, способствующие определению проблем, видеоряд с той же целью и т. д.). Здесь уместна «мозговая атака» с последующим коллективным обсуждением.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

3. Распределение задач по группам, обсуждение возможных методов исследования, поиска информации, творческих решений.

4. Самостоятельная работа участников проекта по своим индивидуальным или групповым исследовательским, творческим задачам.

5. Промежуточные обсуждения полученных данных в группах (на уроках или на занятиях в научном обществе, в групповой работе в библиотеке, медиатеке и пр.).

6. Презентация проектов, оппонирование.

7. Коллективное обсуждение, экспертиза, результаты внешней оценки, выводы.

Итогом работы ученика над проектом может быть как идеальный продукт (сделанное на основе изучения информации умозаключение, выводы, сформированные знания), так и продукт материальный (туристический проспект с целью представления своей «малой родины», создание газеты и т. д.).

Критериями оценки является достижение и цели проекта, и достижение надпредметных целей (что представляется более важным), которые обеспечивают проектное обучение.

Если цели проекта достигнуты, то можно рассчитывать на получение качественно нового результата, выраженного в развитии познавательных способностей обучаемого и его самостоятельности в учебно-познавательной деятельности.

Ограничения в использовании технологии:

- низкая мотивация учителей к использованию данной технологии;
- низкая мотивация обучаемых к участию в проекте;
- недостаточный уровень сформированности у ряда обучаемых умений исследовательской деятельности;
- нечеткость определения критериев оценки отслеживания результатов работы над проектом.

5. Технология «Педагогические мастерские»

Технология «Педагогические мастерские» создана во Франции в 20-х гг. XX в. психологами П. Ланжевеном, А. Валлоном, Ж. Пиаже и др. С конца 90-х гг. прошлого века мастерские (в буквальном переводе с фр. «atelier» – ателье) начинают изучаться и использоваться отечественными педагогами.

И. А. Мухина пишет: «Мастерская педагогическая – это такая форма обучения детей и взрослых, которая создает условия для восхождения каждого участника к новому знанию и новому опыту путем самостоятельного или коллективного открытия».

Можно сформулировать следующие образовательные *цели* технологии «Педагогическая мастерская»:

- не формировать гармоническую личность, а создавать условия для самоактуализации и самореализации обучающегося;
- не дать знания по конкретному предмету или теме, а предоставить возможность для конструирования собственного знания, для создания своего цельного образа мира;

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

- не проконтролировать и оценить сделанное, а реализовать возможности самооценки и самокоррекции;
- не сформировать умение, а помочь выработать навыки интеллектуального и физического труда, предоставляя учащимся право на ошибку и право на сотрудничество.

Сущность этой системы выражается в следующих основных положениях:

1. Личность с новым менталитетом – это личность «самостоятельная, социально ответственная и конструктивно вооруженная», способная оказывать позитивное воздействие на свою жизнь и окружающий мир.

2. Все способны: каждый ребенок обладает способностями практически ко всем видам человеческой деятельности: к овладению естественным и гуманитарным знанием, изобразительным искусством, музыкой и т. д. Дело только в том, какие методы будут применяться в процессе его образования.

3. Интенсивные методы обучения и развития личности.

То есть, Мастерская – это технология, требующая от преподавателя перехода на позиции партнерства с учащимися, ненасилия, приоритета процесса над результатом. Это технология направлена на «погружение» участников мастерской в процесс поиска, познания и самопознания. В мастерской учитель – это мастер. Он не передает знания и умения незнающему и неумеющему, а лишь создает алгоритм действий, который разворачивает творческий процесс. А принимают в нем участие все, в том числе и сам учитель-мастер.

Построение мастерской технологично, а, следовательно, создается по определенному *алгоритму*.

Первый этап. «Индуктор» – первое задание мастерской, направленное на создание эмоционального настроя, мотивирующее дальнейшую деятельность участников. Индуктором может служить слово, образ, фраза, предмет, звук, мелодия, текст, рисунок и т. д. То есть все, что может разбудить чувство, вызвать поток ассоциаций, воспоминаний, ощущений, вопросов.

Второй этап. Этот этап связан с созданием, индивидуально или в группе, творческого продукта. Его можно разделить на две стадии. В разных источниках эти стадии называются по-разному. Например, «деконструкция и реконструкция». То есть нечто (текст?) разбирается на детали, а потом используется как исходный строительный материал – можно со своими добавками.

Можно найти и такое разделение: «самоинструкция и социоконструкция». «Самоинструкция» – индивидуальное создание гипотезы, решения, текста, рисунка, проекта. «Социоконструкция» – объединение этих элементов в коллективный продукт.

Третий этап. «Социализация» – это предъявление созданного продукта всем участникам (афиширование и чтение текстов, выставка рисунков и т. д.) На этом этапе каждый про себя сравнивает, соотносит свои результаты с чужими и – осваивает все возможные открытия.

Иногда после этого этапа нужна промежуточная рефлексия. Это важно, если, например, нам необходимо заканчивать урок, а мастерская еще не завершена. Здесь же у участников работы часто появляется потребность в новом ли дополнительном знании – информационный запрос.

Четвертый этап. Этот этап не обязателен в каждой мастерской, но необходим, если после этапа социализации участники мастерской исправляют или дополняют созданный продукт. Здесь

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

происходит обращение к новой информации и ее обработка. Что это может быть? Словарные статьи, работы критиков, фрагменты статей, высказывания известных людей. Участник мастерской может продолжить или улучшить написанное. А может создать новый продукт.

Пятый этап. «Афиширование» – представление работ участников мастерской (и Мастера). Это могут быть тексты, рисунки, схемы, проекты и т. д. Основное условие этого этапа: все написанные сочинения читаются, все рисунки демонстрируются, все придуманные сценки, пантомимы разыгрываются. Важно, чтобы все участники мастерской были выслушаны.

Шестой этап. «Разрыв» – лучше всего отражают смысл этого понятия слова озарение, инсайт, понимание, это психологическое состояние участника мастерской, при котором ему внезапно открывается новое видение предмета, закона, явления, образа, отношения. Путем «озарения» он приходит к качественно новому повороту истины. Если на обычном уроке ученик приводится учителем к новому логично, постепенно, многоступенчато и доказательно, то в мастерской самостоятельный вывод, обобщение, закономерность или новый образ появляются чаще всего как прозрение. Происходит разрыв между старым и новым.

«Разрыв» – необходимый и важнейший элемент мастерской, ее ядро. Главный «разрыв» заранее планируется руководителем мастерской. Технология создания условий для разрыва состоит в подборе парадоксального содержания, предлагаемого участникам мастерской для осмысления. Переживание парадокса приводит мысль и эмоции исследователя сначала к состоянию тупика, затем к поиску выхода из тупика и, наконец, к «озарению» – «разрыву». Их количество различно в одной и той же мастерской для каждого участника, так как зависит от степени подготовленности, психологического состояния, личного опыта человека и т. п. Незапланированные «разрывы» могут быть дополнительно на любом этапе мастерской. Если участник мастерской не переживает ни одного «разрыва», для него мастерская не состоялась».

Седьмой этап. «Рефлексия» – что я открыл сегодня – в себе, в тексте, в окружающих? С каким вопросом вышел? Чего не понял? То есть, это этап отражения чувств, ощущений, возникших у учащихся в ходе мастерской. Это богатейший материал для рефлексии самого Мастера, для усовершенствования им конструкции мастерской, для дальнейшей работы.

Типы мастерских

В настоящий момент разработано несколько типов мастерских. Вот их примерная классификация:

Тип	Основная деятельность	Основной продукт
мастерская письма	создание текста	свободный текст
мастерская построения знаний	поиск, открытие, формулировка гипотез	построение нового знания
мастерская ценностных ориентаций	диалог взглядов, позиций, точек зрения	сформулированное отношение, позиция
мастерская сотрудничества	совместная творческая деятельность	1. коллективный продукт 2. опыт события
мастерская проектов	поиск решения проблемы	проект (план) решения проблемы

Невозможно переоценить значение технологии педагогических мастерских. Очень редко уроки, проведенные в данной технологии, бывают неудачными. В основном же, учителя отмечают следующие преимущества мастерских:

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

- работа со словом в мастерской становится первостепенной;
- мастерские – отличный способ развивать собственное «письмо», а значит, готовиться к сочинению;
- мастерские «запускают» ассоциативное мышление. Это путь для проявления собственных представлений, чувств, мыслей, для понимания художественного творчества;
- являясь рефлексивной технологией, мастерская на практике вызывает, тренирует, развивает способность к аналитической деятельности: к анализу произведений и ситуаций общения, к сопоставлению своих и чужих мыслей, чувств, восприятия, отношения; к самоанализу и самоконтролю. Эти умения и навыки необходимы для воспитания грамотного читателя;
- сами старшеклассники не раз фиксировали на стадии рефлексии развивающее воздействие мастерских. Эти занятия поощряют аналитическую и творческую деятельность, развивают доверительные отношения в коллективе, уважительное и радостное отношение к учителю и к учению как к труду и творчеству.

Результаты мастерской не программируются мастером детально. Это может быть или развитие мотивации к дальнейшему познанию, или создание завершенных проектов на основе полученных знаний. Можно сказать, что результатом работы в мастерской становится не только реальное знание или умение, но и сам процесс постижения истины и создание творческого продукта. При этом важнейшим качеством процесса оказывается сотрудничество и сотворчество.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Форма занятия

1-й вариант.

Занятие проводится с использованием стратегии «Зигзаг-1»[1].

Для проведения занятия формируются домашние группы по 5 человек (по количеству изучаемых технологий). Каждый участник домашней группы получает свой текст, покидает свою домашнюю группу и переходят в группу экспертов. Экспертных групп будет пять – по количеству изучаемых технологий. Группы экспертов рассаживаются в порядке, указанном на доске.

У всех членов одной экспертной группы одинаковые тексты. В домашней группе, куда каждому предстоит вернуться, он будете единственным специалистом по своей технологии. Сначала каждый самостоятельно в своей экспертной группе внимательно прочитает текст (про себя), делая любые пометки, которые помогут разобраться в новой информации. Затем члены экспертной группы договариваются, какую именно информацию из текста они будут рассказывать в своей домашней группе, решают, какой графический организатор или другой прием структурирования текста / презентационную схему они будут использовать и формулируют вопросы на понимание для своей домашней группы. Эксперты договариваются, как будут обучать остальных членов своей домашней группы, затем возвращаются в свою домашнюю группу.

Члены домашней группы договариваются о регламенте презентации. Каждый эксперт знакомит других членов домашней группы со своей технологией, пользуясь презентационной схемой, подготовленной в экспертной группе. К концу он должен удостовериться, что все поняли новый материал. Слушатели могут задать уточняющие вопросы для прояснения сложных моментов. Последовательно происходит обмен информацией всех участников домашней группы. Таким образом, в каждой домашней группе, благодаря работе экспертов, складывается общее представление обо всех пяти технологиях.

По ходу изучения материала домашние группы составляют таблицу «Технологии активизации процесса обучения истории». Макет таблицы может быть задан преподавателем или предложен участниками домашней группы. Каждая группа представляет свою таблицу у доски и/или сдает на проверку преподавателю.

Пример.

[1] Марико, В. В., Михайлова, Е. Е. Использование дискуссионных форм обучения для развития коммуникативных компетенций студентов : методическое пособие. Нижний Новгород, 2010. С. 77–82.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Технологии активизации процесса обучения истории

Линии сравнения	Технология				
	Игровая технология	Технология проблемного обучения	Технология проектного обучения	Технология полного усвоения	Технология педагогических мастерских
Время появления технологии					
Автор(ы) технологии					
Основные понятия					
Цели / направленность / особенности технологии					
Содержание технологии / этапы					
Достоинства и недостатки технологии					

2-й вариант.

Занятие проводится в традиционной вопросно-ответной форме.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Термины

- Дидактическая игра,
- педагогическая технология,
- проблемное обучение.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Вопросы и задания

1. Назовите основания для классификации педагогических технологий, принятые в современной педагогической науке.
2. Охарактеризуйте технологию полного усвоения.
3. Охарактеризуйте технологию проблемного обучения.
4. Охарактеризуйте игровые технологии.
5. Охарактеризуйте технологию проектного обучения.
6. Охарактеризуйте технологию педагогических мастерских.
7. Заполните таблицу "Технологии активизации процесса обучения истории"

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Методическая папка

Вложите заполненную таблицу «Технологии активизации процесса обучения истории» в методическую папку.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Литература

1. Елизаров, А. Учебный проект в школе : высокий педагогический результат : методическое пособие / А. Елизаров, М. Бородин, Н. Самылкина. – Москва : Лаборатория знаний, 2019. – 64 с.

2. Ермолаева, М. Г. Игра в образовательном процессе : методическое пособие / М. Г. Ермолаева. – Санкт-Петербург : КАРО, 2008. – 124 с.

3. Кларин, М. В. Технологический подход к обучению / М. В. Кларин // Школьные технологии. – Москва, 2003. – № 5. – С. 4–22.

4. Кларин, М. В. Технология полного усвоения / М. В. Кларин // Школьные технологии. – 2005. – № 5. – С. 60–72.

5. Кларин, М. В. Модель полного усвоения : образовательная технология, ориентированная на полную успешность обучения // Завуч. – 1998. – № 5. – С. 81–92.

6. Короткова, М. В. Методика проведения игр и дискуссий на уроках истории. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – С. 5–13.

7. Ксензова, Г. Ю. Перспективные школьные технологии / Г. Ю. Ксензова. – Москва : Педагогическое общество России, 2001. – С. 6–12, 70–73.

8. Левитес, Д. Г. Практика обучения: современные образовательные технологии / Д. Г. Левитес. – Воронеж : МОДЭК ; Москва : Институт практической психологии, 1998. – С. 156–163.

9. Левитес, Д. Г. Педагогические технологии : учебник / Д. Г. Левитес. – Москв : ИНФРА-М, 2017. – С. 196–201, 265–271, 279–282, 296–306.

10. Методика обучения истории : учебник для студентов учреждений высшего образования / В. В. Барабанов, Н. Н. Лазукова, Э. В. Ванина [и др.] ; под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. – Москва : Академия, 2016. – С. 192–195, 199–201, 205–212.

11. Михайленко, Т. М. Игровые технологии как вид педагогических технологий // Педагогика : традиции и инновации : материалы Международной научной конференции г. Челябинск, октябрь 2011 г. / под общ. ред. Г. Д. Ахметовой : в 2 т. – Челябинск : Два комсомольца, 2011. – Т. 1. – С. 140–146.

12. Педагогические технологии : учебное пособие для студентов педагогических специальностей / М. В. Буланова-Топоркова, А. В. Духавнева, В. С. Кукушин [и др.] ; под общ. ред. В. С. Кукушина. – Ростов-на-Дону : МарТ, 2002. – С. 83–89, 129–140, 237–248.

13. Педагогические технологии : учебник и практикум для академического бакалавриата. Образовательные технологии / под общ. ред. Л. В. Байбородовой, А. П. Чернявской : в 2 ч. – Москва : Юрайт, 2019. – Ч. 1. – С. 80–92, 95–118, 141–146, 175–181.

14. Селевко, Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП / Г. К. Селевко. – Москва : НИИ школьных технологий, 2005. – С. 3–31, 75–87, 147–158, 263–268.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

15. Сергеева, В. П. Технология проектирования в образовательном процессе : учебно-методическое пособие / авт.-сост. В. П. Сергеева, И. С. Сергеева. – Москва : Перспектива, 2016. – 156 с.

16. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС / О. Б. Даутова, Е. В. Иваншина, О. А. Ивашедкина [и др.] – Санкт-Петербург : КАРО, 2015. – С. 30–57, 124–147.

17. Справочник учителя истории и обществознания / авт.-сост. Т. И. Сечина, В. В. Головцова, М. В. Ремчукова, Ж. И. Умбеткалиева. – Волгоград : Учитель, 2015. – С. 60–75, 124–127.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Практическое занятие 33. Технология организации групповой работы

План

Теоретический блок

Форма занятия

Термины

Вопросы и задания

Методическая папка

Литература

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

План

1. Формирование групп.
2. Правила организации групповой работы.
3. Отбор материала для групповой работы.
4. Оценивание групповой работы.
5. Преимущества и недостатки групповой работы.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Теоретический блок

1-я группа

Текст 1.1.

По составу групповая работа подразделяется на:

- работу в малых группах постоянного состава;
- работу в малых группах переменного состава.

Каждый класс, в котором я работаю, разделен на группы. Это группы постоянного состава. В каждой из них есть лидер, сильные и слабые учащиеся. Эти группы сформированы по желанию учащихся, ученики сами определяют функции каждого при выполнении заданий.

Также на отдельных уроках класс может быть разделен на группы произвольно (по номеркам, символам, сильные и слабые, по датам рождения, по цвету волос и т. п.)

Дронова Г. Н., учитель истории и обществознания

Текст 1.2.

Состав группы непостоянный, он подбирается с учетом того, чтобы с максимальной эффективностью для коллектива могли реализоваться учебные возможности каждого члена группы, в зависимости от содержания и характера предстоящей работы.

Существует множество вариантов разделения класса на группы:

- по взаимному выбору;
- случайным образом;
- по выбору лидера;
- по выбору педагога.

Высший пилотаж – это когда сами ученики способны назвать способ деления на группы, который будет наиболее эффективным для решения той или иной задачи.

В своей педагогической практике я стараюсь подбирать группы по принципу объединения школьников разного уровня обученности, совместимости учащихся, что позволяет взаимно дополнять и обогащать друг друга.

Численность группы обычно 5 человек. На мой взгляд, в большой группе слабый ученик может остаться в тени, не быть активным, в слишком малой группе (2–3 человека) разница в уровне успеваемости проявляется особенно ярко и может нарушить комфортный микроклимат в группе.

Ефимочкина И. А., учитель истории и обществознания

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Текст 1.3.

2.1 Формирование групп

Организация групповой работы начинается с формирования групп. И тут перед педагогом возникает ряд вопросов: какое количество обучающихся необходимо для создания группы?; как распределить обучающихся по группам?; что является основанием для отбора учащихся в ту или иную группу?

Как отмечает известный русский дидакт М. А. Данилов, величина групп различна. Она колеблется в пределах 3–6 человек.

Состав группы непостоянный. Он меняется в зависимости от содержания и характера предстоящей работы. При этом не менее половины его должны составлять учащиеся, способные успешно заниматься самостоятельной работой.

Руководители групп и сам их состав могут быть разными на разных учебных предметах и подбираются они по принципу объединения учащихся разного уровня обученности, внеурочной информированности по данному предмету, совместимости учащихся, что позволяет им взаимно дополнять и компенсировать достоинства и недостатки друг друга.

В группе не должно быть негативно настроенных друг к другу учащихся. Результаты совместной работы учащихся в группах, как правило, всегда значительно выше по сравнению с выполнением того же задания каждым учащимся индивидуально. И это потому, что члены группы помогают друг другу, несут коллективную ответственность в результатах отдельных членов группы, а также потому, что работа каждого учащегося в группе особенно индивидуализируется при регулировании темпа продвижения, при изучении какого-либо вопроса. Критерии отбора членов группы могут быть различными.

Принцип объединения групп	«+»	«–»
1. Стихийно	• быстрота; • возможность побыть в новой роли.	возможна психологическая несовместимость
2. Интерес а) желание (дружба)	• быстрее могут договориться друг с другом; • лучше понимают друг друга.	могут быть отверженные.
б) по отношению к проблеме, к предмету	• высокий познавательный интерес; • мотивация; • теоретические знания.	сложности взаимоотношений.
в) по уровню познавательной активности: одноуровневые; разноуровневые.	• не ставим самооценку под угрозу; • повышение мотивации у обучающихся с низкой активностью.	• минимальное повышение уровня; • с низким уровнем будут подавлены.
г) с выгодой	менее способный обучающийся не испытывает страха по поводу не выполнения задания, он отдыхает.	вырастает пассивный учащийся.
3. «слабые» + «сильные»	• идет активное взаимообогащение знаниями; • возможность найти свое место и почувствовать успех.	возможно, будут работать только «сильные» учащиеся –формирование пассива

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

4. По выбору «лидера»	• каждый ощущает свою полезность; • каждая группа уже имеет лидера, который сможет организовать эффективную работу.	• желаемых учащихся на всех не хватает; • учащийся видит себя в группе, а его туда не выбирают.
5. По типу темперамента	• комфортность членов группы; • результативность; • завершенность.	• обучающийся не учится работать и жить с людьми несовместимого темперамента; • возможны ошибки, так как нет точных методик определения темперамента
6. По виду мышления	задействован ведущий тип мышления для выполнения задания.	самому учителю сложно определить вид мышления.

Такое разнообразие принципов формирования групп требует от педагога глубокого изучения особенностей коллектива учащихся, а также тщательного подхода к процессу образования групп.

Королева Л. Д., преподаватель истории

Текст 1.4.

Углубив опыт общения и сотрудничества в парах, освоив приемы анализа текста <школьники> получают необходимую подготовку к работе в группе, насчитывающей 4–6 человек. При первоначальном формировании групп следует учитывать желание школьников (возможно проведение социометрического теста), опыт их совместной деятельности в парах. В дальнейшем, принимая во внимание уровень подготовленности учащихся, составы групп корректируются.

Напомним, что в педагогической психологии различают следующие типологические группы школьников:

1) ученики имеют глубокие и прочные знания, которые успешно применяют как в сходных, так и в новых ситуациях, умеют пояснять, аргументировать, доказывать, обобщать факты, выделять существенное при изучении материала;

2) учащиеся имеют хорошие, прочные знания, но не всегда могут аргументировать, доказывать, обобщать. Знают основные приемы самостоятельной работы, но затрудняются в решении задач, связанных с осуществлением творческой поисковой деятельности в новой ситуации;

3) ученики обладают минимумом знаний, умений и навыков, достаточных для их применения по образцу или в сходной ситуации, умеют отвечать на вопросы, не требующие особых рассуждений и доказательств;

4) учащиеся с трудом усваивают факты, понятия, не могут воспроизвести определение, примеры, приведенные учителем, или текст учебника, не умеют применять знания без помощи учителя даже по образцу или сходной ситуации.

Как правило, учебные группы включают представителей всех названных типологических групп во главе с хорошо успевающими учениками. В соответствии с этим на уроке «Колониальная система империализма» были сформированы четыре группы учащихся, каждой из которых предлагалось рассмотреть особенности социально-политического развития одного из регионов, ставших объектом экспансии капиталистических государств…

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

На уроке «Обострение борьбы между революционной и оппортунистической тенденциями в международном рабочем движении в начале XX в.» состав групп был иным. В них объединились школьники с одинаковым уровнем подготовки, что обусловлено заданиями проблемного характера …

Проверку такого рода заданий следует начинать с выступления группы, состоящей из слабых учащихся, чтобы на их мнение не повлияли ответы групп, включающих представителей первой и второй типологических групп …

Баранов П. А. Использование групповой формы работы учащихся при изучении новой истории (X класс) // Преподавание истории в школе. 1990. № 6. С. 104–105.

Текст 1.5.

2. Нужно распределить роли внутри группы

Например, при групповом обсуждении можно предложить распределить роли в группе: генератор идей (разработчик идей), конструктор, оформитель, расчетчик. (Смотри выше другой подход к распределению ролей в группе). Можно самому учителю определить роли каждому (что полагаем не совсем будет верным). Распределение ролей в группе учителем на первых этапах формирования групп нужно, т. к. ученики только учатся совместной работе над заданием. В дальнейшем, по мере освоения методики работы в группе, учитель делегирует право распределения ролей самим ученикам. Ученики могут предложить назначить ведущего, секретаря и докладчика (участники могут меняться ролями). Ведущий руководит обсуждением и следит за тем, чтобы все говорили только о данном вопросе. Секретарь записывает реплики участников, а потом на основе своих записей составляет тезисы (один или вместе с докладчиком). После окончания обсуждения докладчик «отчитывается» о работе группы. Все остальные активно участвуют в обсуждении. Таким образом, каждый член группы, вне зависимости от уровня владения вопросом, имеет свои обязанности, и каждый вносит вклад в общую работу.

Возникает вопрос: Кого назначить ведущим, секретарем, докладчиком (если выбирает учитель)? Скорее всего здесь надо руководствоваться знанием подструктур мышления учащихся, а также другими характеристиками.

Малкова Н. Г., зам. директора по НМР

Текст 1.6.

Разделение класса на группы – это важный момент в организации работы. Способов разделения существует множество, и они в значительной степени определяют то, как будет протекать дальнейшая работа в группе, и на какой результат эта группа выйдет.

1. По желанию.

Объединение в группы происходит по взаимному выбору. Задание на формирование группы по желанию может даваться, как минимум, в двух вариантах:

- Разделитесь на группы по ... человек.
- Разделитесь на ... равные группы.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

2. Случайным образом.

Группа, формируемая по признаку случайности, характеризуется тем, что в ней могут объединяться (правда, не по взаимному желанию, а волей случая) дети, которые в иных условиях никак не взаимодействуют между собой либо даже враждуют. Работа в такой группе развивает у участников способность приспосабливаться к различным условиям деятельности и к разным деловым партнерам.

Этот метод формирования групп полезен в тех случаях, когда перед учителем стоит задача научить детей сотрудничеству. Метод также может использоваться в классах, в которых между учениками сложились в целом доброжелательные отношения. Но в любом случае педагог должен обладать достаточной компетентностью в работе с межличностными конфликтами.

Способы формирования «случайной» группы: жребий; объединение тех, кто сидит рядом (в одном ряду, в одной половине класса); с помощью импровизированных «фантов» (один из учеников с закрытыми глазами называет номер группы, куда отправится ученик, на которого указывает в данный момент педагог) и т. п.

3. По определенному признаку.

Такой признак задается либо учителем, либо любым учеником. Так, можно разделиться по первой букве имени (гласная – согласная), в соответствии с тем, в какое время года родился (на четыре группы), по цвету глаз (карие, серо-голубые, зеленые) и так далее.

Этот способ деления интересен тем, что, с одной стороны, может объединить детей, которые либо редко взаимодействуют друг с другом, либо вообще испытывают эмоциональную неприязнь, а с другой – изначально задает некоторый общий признак, который сближает объединившихся учащихся. Есть нечто, что их роднит и одновременно отделяет от других. Это создает основу для эмоционального принятия друг друга в группе и некоторого отдаления от других (по сути дела – конкуренции).

4. По выбору «лидера».

«Лидер» в данном случае может либо назначаться учителем (в соответствии с целью, поэтому в качестве лидера может выступать любой ученик), либо выбираться детьми. Формирование групп осуществляется самими «лидерами». Например, они выходят к доске и по очереди называют имена тех, кого они хотели бы взять в свою группу. Наблюдения показывают, что в первую очередь «лидеры» выбирают тех, кто действительно способен работать и достигать результата. Иногда даже дружба и личные симпатии отходят на второй план.

В том случае если в классе есть явные аутсайдеры, для которых ситуация набора в команду может быть чрезвычайно болезненной, лучше или не применять этот способ, или сделать их «лидерами».

5. По выбору педагога.

В этом случае учитель создает группы по некоторому важному для него признаку, решая тем самым определенные педагогические задачи. Он может объединить учеников с близкими интеллектуальными возможностями, со схожим темпом работы, а может, напротив, создать равные по силе команды. При этом организатор групповой работы может объяснить принцип объединения, а может уйти от ответа на вопросы участников по этому поводу.

Тупицына Н. М., учитель начальных классов, зам. директора по УВР

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

2-я группа

Текст 2.1.

Групповая работа требует особенно четкого планирования деятельности учащихся и учителя, тщательной подготовки к уроку, нередко специального материала. Организовывая групповую работу на уроке, учитель должен хорошо знать особенности данного класса, учитывать межличностные отношения учеников.

Исходя из опыта педагогической практики, можно сказать, что внедрение групповых форм работы на уроке должно применяться не от случая к случаю, а периодически, причем именно тогда, когда они могут дать максимальный эффект. Учитель при организации групповой работы на уроке истории должен четко продумать, каким будет результат работы каждой группы: отчет, статья, график, таблица, схема, выполненные вместе (они подписываются всеми членами группы, и каждый должен знать и понимать то, что сделано группой). Это может быть и устный ответ, представленный одним из участников группы.

Во время групповой работы учащиеся обычно рассаживаются за определенные столы, закрепленные за каждой группой до конца года. При групповой работе в классе шумнее обычного: внутри групп происходит постоянное общение.

Ефимочкина И. А., учитель истории и обществознания

Текст 2.2.

Обсуждение итогов работы групп. Группа выдвигает из своих рядов выступающего, который рассказывает о результатах работы. Мнения групп фиксируются на доске и затем обсуждаются. Этот этап не так часто встречается в реальной практике. Я же уделяю этому этапу очень большое внимание.

Каждый раз во время групповой работы я задаю учащимся вопросы: «Понравилось ли вам обсуждение? Что давалось легко? Что было трудно? Какие проявления в поведении участников группы способствовали работе, а какие мешали? И, наконец, что нужно было изменить для того, чтобы обсуждение проходило более эффективно?». Таким образом, обсуждение позволяет вывести участников на рефлексию способов групповой работы и тем самым, естественно, развить умение работать в группе. У меня появляется надежда, что в следующий раз обсуждение пройдет успешнее уж потому, что некоторые учащиеся осознали законы обсуждения, увидели возможности самосовершенствования.

Ефимочкина И. А., учитель истории и обществознания

Текст 2.3.

Групповая работа на уроке может быть успешной при условии поэтапной подготовки к ней учащихся.

Первый этап включает в себя организацию индивидуальной работы учащихся, например, с учебным текстом, историческими источниками, иллюстрациями, индивидуальными заданиями, дополнительной литературой.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Второй этап – работа в парах постоянного состава (может рассматриваться и как начальный этап групповой работы). Работа в парах выбирается также при малом опыте детей в коллективной деятельности. Можно использовать эту форму при изучении, например, нового материала, который носит теоретический характер и может быть разделен на варианты.

Третий этап – собственно групповая работа – начинается с первоначального формирования групп. Причем здесь можно использовать несколько вариантов, например: группы могут создаваться по желанию учащихся или самим учителем, могут формироваться как постоянные объединения, так и временные, только на один урок (одну тему).

Исходя из практики организации групповой работы и собственного опыта, учителю рациональнее организовывать рабочие группы самому с учетом успеваемости и индивидуальных особенностей каждого ученика с тем, чтобы в группе были школьники с разными учебными возможностями.

Кузнецова О. П., учитель истории и обществознания

Текст 2.4.

Организация учебно-познавательной деятельности

заключается в том, что:

- класс делится на несколько групп (по 2–6 человек) для решения конкретных учебных задач;
- каждая группа получает конкретное задание, которое может быть как одинаковое для всех групп, так и дифференцированное;
- в результате индивидуального вклада каждого члена группы в работу достигается общая цель, поставленная перед школьниками;
- задание выполняется под руководством учителя или лидера группы таким способом, который позволяет учитывать и оценивать индивидуальный вклад каждого члена группы;
- состав группы может быть непостоянный (подбирается по принципу объединения школьников разного уровня обученности, информированности по предмету, психологической совместимости учащихся, что позволяет взаимно дополнять и обогащать друг друга максимально реализовывать свои возможности) и (подбирается с учетом психологической совместимости учащихся, уровня их обученности).

Групповая работа включает следующие ***обязательные элементы:***

1) постановку и осмысление цели (общегрупповое задание);

2) выполнение индивидуального задания каждым участником группы в соответствии с общей целью;

3) взаимную проверку результатов каждого, помощь и объяснение друг другу возникающих трудностей;

4) совместное формулирование вывода на основе обобщения результатов, полученных каждым членом группы;

5) соотношение вывода с поставленной в начале работы целью.

Дронова Г. Н., учитель истории и обществознания

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Текст 2.5.

Групповая работа может быть успешной при условии поэтапной подготовки к ней учащихся. На первом этапе организуется индивидуальная работа с учебным текстом, на втором – учащиеся работают в парах постоянного состава, на третьем – организуется собственно групповая работа.

На первых уроках ставилась задача восполнить пробелы в умении учащихся анализировать текст, сравнивать и объяснять исторические факты. С этой целью проводились лабораторные занятия, на которых учащиеся работали с текстами и документами учебника, выполняя при этом следующие задания: озаглавить абзац, сформулировать вопросы к тексту, составить план, таблицу, сравнить те или иные исторические явления на основе различных источников и т. д.

Второй этап предусматривает деятельность учеников в парах постоянного состава, где продолжается формирование умений учащихся работать с различными источниками знаний и приобретаются навыки совместной деятельности. Практика показывает, что взаимодействие двух учащихся, обычно сидящих за одной партой, не всегда дает положительные результаты. Наиболее работоспособными оказываются пары, образованные учениками, психологически совместимыми, имеющими общие интересы.

Работу в парах постоянного состава можно проводить как на отдельных уроках (при опросе, проверке домашнего задания, изучении отдельных положений нового материала, его закреплении), так и в течение всего урока.

<Учащимся раздаются> карточки с текстом заданий (каждый ученик в паре получал свой вариант карточки).

Выполнив задание, ученик объясняет его соседу по парте, который следит по учебнику за тем, чтобы вопросы, предложенные в карточке, были правильно освещены. Затем учащиеся меняются ролями.

Практика показала, что наиболее целесообразно в парах постоянного состава организовывать изучение нового материала, который носит теоретический характер и может быть … расчленен на варианты.

Углубив опыт общения и сотрудничества в парах, освоив приемы анализа текста <школьники> получают необходимую подготовку к работе в группе …

…Из числа хорошо успевающих учащихся назначаются так называемые научные эксперты, которые призваны оценивать деятельность групп в баллах. Каждый эксперт закрепляется за одной из групп. Его обязанности: наблюдать за ходом работы в группе, а в случае необходимости – оказать ей помощь.

На первых занятиях научную экспертизу осуществляет учитель. По мере приобретения учениками опыта групповой деятельности эта функция передается учащимся.

Эффективность проведения групповых занятий зависит от подбора учителем заданий в зависимости от степени подготовленности учащихся и владения ими умениями и навыками самостоятельной работы. Впоследствии, как показала практика, учащиеся без труда самостоятельно распределяют между собой задания. После взаимной информации складывается коллективный результат, которым в той или иной мере владеют все члены группы и могут выступить с соответствующим сообщением. Таким докладчиком может быть школьник, выбранный группой или вызванный учителем. После заслушивания групповых ответов следуют вопросы к выступающему, соответствующие исправления и дополнения экспертов и в заключение – обобщение учителя. В результате обеспечивается усвоение

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

всеми учащимися основного программного материала. В ходе групповых занятий возникает атмосфера соревновательности, что повышает заинтересованность учащихся в результатах свой работы.

Баранов П. А. Использование групповой формы работы учащихся при изучении новой истории (X класс) / Преподавание истории в школе. 1990. № 6. С. 101–102, 105.

Текст 2.6.

Групповая деятельность учащихся на уроке, как это показано в работе В. В. Котова, складывается из следующих элементов:

1. Предварительная подготовка учащихся к выполнению группового задания, постановка учебных задач, краткий инструктаж учителя.

2. Обсуждение и составление плана выполнения учебного задания в группе, определение способов его решения (ориентировочная деятельность), распределение обязанностей.

3. Работа по выполнению учебного задания.

4. Наблюдение учителя и корректировка работы группы и отдельных учащихся.

5. Взаимная проверка и контроль за выполнением задания в группе.

6. Сообщение учащихся по вызову учителя о полученных результатах, общая дискуссия в шассе под руководством учителя, дополнение и исправление, дополнительная информация учителя и формулировка окончательных выводов.

7. Индивидуальная оценка работы групп и класса в целом

Пидкасистый П. И. Педагогика. М., 2006. С. 352.

Текст 2.7.

Технологический процесс групповой работы складывается из следующих элементов:

1. Подготовка к выполнению группового задания:

- постановка познавательной задачи (проблемной ситуации);
- инструктаж о последовательности работы;
- раздача дидактического материала по группам.

2. Групповая работа:

- знакомство с материалом, планирование работы в группе;
- распределение заданий внутри группы;
- индивидуальное выполнение задания;
- обсуждение индивидуальных результатов работы в группе;
- обсуждение общего задания группы;

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

- подведение итогов группового задания.

3. Заключительная часть работы:

- сообщение о результатах работы в группе;
- анализ познавательной задачи, рефлексии;
- получение общего вывода о групповой работе и достижении поставленной задачи. Дополнительная информация учителя на группу.

Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. М., 2005. С. 255–256.

3- я группа

Текст 3.1.

Практика показала, что наиболее целесообразна групповая работа на уроках обобщения. Вместе с тем она может быть использована и при изучении нового материала достаточно большого объема, когда есть возможность разбить учебный материал на блоки соответственно количеству изучаемых стран или проблем.

Баранов П. А. Использование групповой формы работы учащихся при изучении новой истории (X класс) / Преподавание истории в школе. 1990. № 6. С. 105–106.

Текст 3.2.

Принципы выбора заданий для групповой работы.

1. Задания должны быть такими, чтобы дружная и согласованная работа всех членов группы давала ощутимо лучший результат, чем мог бы получить каждый из участников, если бы работал один.

Целесообразно использовать:

- задания, которые требуют выполнения большого объема работы;
- задания, которые требуют разнообразных знаний и умений, всей совокупностью которых не владеет ни один из детей индивидуально, но владеет группа в целом;
- задания на развитие творческого мышления, где требуется генерировать максимальное количество оригинальных идей;
- задания, требующие принятия решений, непосредственно касающихся будущей деятельности данной группы.

2. Содержание работы должно быть интересно детям.

3. Задания должны быть доступны детям по уровню сложности.

4. Задания должны быть проблемными, создавать определенное познавательное затруднение, предоставлять возможность для активного использования имеющихся знаний.

Тупицына Н. М., учитель начальных классов, зам. директора по УВР

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Текст 3.3.

Обобщение опыта по теме:

Использование групповых технологий на уроках истории и обществознания.

При изучении темы **«Первая мировая война: причины развязывания войны и основные события»** возможен страноведческий подход и организация групповой работы с выделением групп, изучающие основные события войны с позиции Германии, Австро-Венгрии, Османской империи, Болгарии, России, Великобритании, Франции и США.

Задания группам.

1) В какой блок входила ваша страна?

2) Назовите причины вступления вашего государства в Первую мировую войну, определите его цели.

3) На основании информации учебника определите, как отнеслось население вашей страны к войне? Менялось ли это отношение за годы войны?

4) Назовите людей (политиков, военных и т. д.), чья деятельность в годы войны имела наибольшее значение для вашей страны.

5) В каких основных сражениях участвовала ваша страна? Каковы их результаты и последствия для военных действий и для вашего государства?

6) Каковы главные итоги войны для вашего государства?

Я часто предлагаю одинаковое групповое задание на дом. При изучении темы «Индустриализация страны» одиннадцатиклассники получили следующие домашние задания.

Задание первой группе:

«Основываясь на идеях видных деятелей партии, подготовьте речь (1–2 мин.) в защиту проведения индустриализации форсированными темпами любой ценой».

Задание второй группы

«Основываясь на идеях видных деятелей партии – противников форсированной индустриализации, подготовьте речь (1–2 мин.) в защиту своего метода преобразований».

Задание третьей группе:

«Подготовьте выступление от лица крестьянина (1–2 мин.) «Мое отношение к методам индустриализации, избранным партией в 1928–1929 гг.».

Задание четвертой группе:

«Подготовьте выступление от своего лица (1–2 мин.) «Мое отношение к выбору, сделанному партией в 1928–1929 гг.».

Провела открытый урок в X классе по теме «Быт и нравы дворян и крестьян пореформенной России», разделив класс на четыре группы. Каждая группа получила одинаковое задание.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

1-я группа должна охарактеризовать жизнь дворянства в пореформенной России (особенности быта, служебные обязанности, обычаи и т. п.).

2-я группа характеризует деятельность крестьян, выявляет новые черты в трудовой жизни.

3-я группа готовит ответы на вопросы: в чем состояло основное содержание крестьянского социального опыта? Каково значение крестьянской общины в пореформенное время?

4-я группа определяет, какие изменения произошли в духовной жизни крестьян в пореформенную эпоху.

Школьники работают с различным материалом. Для анализа группам раздаю также тексты, содержащие сведения краеведческого материала.

Урок в XI классе по теме «Внешняя политика СССР в 20–30-е годы» я провожу с использованием групповой работы. Делю класс на четыре группы: «Анализ внешнеполитического курса в 1917–1922 гг.», «Анализ внешнеполитического курса в 1922–1927 гг.», «Анализ внешнеполитического курса в 1928–1933 гг.», «Анализ внешнеполитического курса в 1933–1939 гг.». Каждая группа получает следующие вопросы, которые в группе распределяются дифференцированно:

Назовите основные события внешней политики в соответствующий период;

Каковы основные внешнеполитические условия развития страны в этот период;

Рассмотрите основные цели внешней политики в эти годы. Каково было соотношение задач: а) развязывания мирной революции; б) мирного сосуществования; в) защиты Отечества?

Какое государство можно считать нашим главным внешнеполитическим партнером? Какие факты подтверждают ваше мнение?

Задания, требующие творчества и широкого кругозора, часто решаются на уроках истории с помощью групповой работы. На уроке обобщения по теме «СССР в 1985–1991 гг.» я разделила класс на две группы и дала следующие творческие задания.

1-я группа должна была написать страничку в учебник истории. Для этого назовите людей, чьи имена, по вашему мнению, должны войти в ваш учебник (глава будет называться «СССР в 1985–1991 гг.»). Объясните свой выбор. Напишите свои странички в эту главу.

2-й группе предлагается написать странички в учебник истории по проблеме: «Какие события, явления, процессы последних пяти лет существования СССР должны, по вашему мнению, сохраниться в памяти людей» и войти в главу («СССР в 1985–1991 гг.»)?

На уроке – ролевой игры «Политические партии о перспективах развития страны» класс делится на 7 групп-представителей основных политических партий. В их распоряжении «пакет документов»: задание, алгоритм его выполнения, программа партии, а независимые депутаты получают набор программ всех партий.

Группы получили следующее творческое задание: «Вынесите на обсуждение депутатов Государственной Думы резолюцию по проблеме: «Как обустроить Россию? и примите участие в обсуждении вопроса о наиболее благоприятном для России пути развития» В практике моей педагогической деятельности я часто предлагаю при групповой работе задания-вопросы, на которые

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

могут быть высказаны разные точки зрения. Например, тема «Гражданская война 1918–1922 гг.» предполагает при групповой работе широкое обсуждение следующих проблем: «Есть ли, на ваш взгляд, оправдание красному или белому террору?», «Была ли в этом противостоянии «третья сила», оказавшаяся между молотом и наковальней?

Ефимочкина И. А., учитель истории и обществознания

4-я группа

Текст 4.1.

При использовании групповых технологий особенно важен вопрос оценивания. На мой взгляд, оценка деятельности ученика на уроке должна складываться из оценки его личной деятельности и деятельности в целом группы. Недопустимо выставлять одинаковую отметку всем членам группы независимо от их личного участия в работе. Работу каждой группы на уроке обычно оценивает учитель, но могут сделать и сами ученики, если существуют какие-то четкие и объективные критерии. Иногда при организации групповой работы учитель назначает эксперта или «оценщика» в каждой группе, иногда группа сама может выбрать «оценщика». Желательно, чтобы ребята, исполняющие эту роль, менялись почаще, то есть «в роли оценщика» должны попробовать себя все ученики.

Правда, иногда я делаю отступления от принятой нормы оценивания групповой работы и даю общую оценку всей группе. Цель подобного подхода оценивания – обратить внимание на самого слабого ученика, более других нуждающегося в помощи и поддержке. Не в последнюю очередь именно благодаря нему члены групп сотрудничества, не отличающиеся ни особыми способностями, ни усердием, нередко добиваются весьма значительных успехов. Объясняя и повторяя материал слабому, они сами лучше его усваивают и запоминают. При этом оцениваются не столько знания, сколько усилия учеников (у каждого своя «планка»).

Ефимочкина И. А., учитель истории и обществознания

Текст 4.2.

Формирование рефлексивных умений происходит в следующей последовательности: оценка – взаимооценка – самооценка.

Первый этап – овладение умением оценивать чужую деятельность в соответствии с эталоном.

Второй этап – овладение умением оценивать свою деятельность в соответствии с эталоном.

Третий этап – овладение умениями оценки своего взаимодействия с другими детьми в разных формах деятельности (работа в парах, работа в группах) через распределение функций, их усложнение.

Карточка оценки, самооценки и взаимооценки учащегося

Список учащихся	Взаимооценка работы в группе	Самооценка	Оценка итоговая

Кузнецова О. П., учитель истории и обществознания

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Текст 4.3.

…Из числа хорошо успевающих учащихся назначаются так называемые научные эксперты, которые призваны оценивать деятельность групп в баллах. Каждый эксперт закрепляется за одной из групп. Его обязанности: наблюдать за ходом работы в группе, а в случае необходимости – оказать ей помощь.

На первых занятиях научную экспертизу осуществляет учитель. По мере приобретения учениками опыта групповой деятельности эта функция передается учащимся …

Обобщить итоги деятельности групп помогает следующая примерная таблица, которая заполняется на доске экспертами.

№ групп-пы	Выполнение задания (до 10 баллов)	Вопросы другой группе (до 3 баллов)	Ответы на вопросы (до 5 баллов)	Дополнения к ответу (до 2 баллов)	Соблюдение правил сотрудничества в группе (до 10 баллов)	Организа-ционная сторона	Общее кол-во баллов	Место

Каждый эксперт оценивает ответ представителя группы в баллах, сумма которых определяет место той или иной группы. Результаты работы каждого члена группы оценивает старший, который согласовывает свое мнение с научным экспертом, закрепленным за данной группой

Баранов П. А. Использование групповой формы работы учащихся при изучении новой истории (X класс) // Преподавание истории в школе. 1990. № 6. С. 105.

Текст 4.4.

Критерии эффективности групповой работы

Параметр 1. Адекватность выбора групповой формы работы этапу и типу урока:

0-й уровень (0 баллов): ГР была необходима, но не использовалась;

1-й уровень (1 балл): ГР разворачивалась на одном из этапов урока, но использовалась неадекватно;

2-й уровень (2 балла): ГР разворачивалась на основном этапе урока и была адекватна цели урока;

3-й уровень (3 балла): ГР разворачивалась на основном этапе урока и по ситуации на уроке.

Параметр 2. Целеполагание (цель групповой работы):

0-й уровень: цель для работы в группе либо не озвучивается, либо не понята учащимися;

1-й уровень: цель работы объявляет учитель;

2-й уровень: цель работы выдвигают учащиеся;

3-й уровень: цель работы выдвигают учащиеся, учитель проверяет понимание и удержание цели в ходе групповой работы.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Параметр 3. Содержание групповой работы (каждый показатель оценивается по 1 баллу):

- учитель обучает ведению диалога, дискуссии в группе и между группами;
- учитель обучает приемам моделирования, схематизации группами своего решения;
- обращается внимание на координацию действий в группе;
- организуется групповая и межгрупповая коммуникация;
- организуется работа по самокоррекции своих действий группами и индивидуально;
- учитель работает с пониманием и непониманием учащихся, точно фиксируя все детские версии (нет искажения или подмены детских версий своим пониманием); работа идет со всеми версиями детей, а не только с «верными».

Параметр 4. Организация рефлексии групповой работы:

0-й уровень (0 баллов): на уроке отсутствует;

1-й уровень (1 балл): учителем дается оценка работы групп (результата и процесса) по готовым критериям;

2-й уровень (2 балла): учащимися дается оценка работы группы (результата и процесса) по готовым критериям;

3-й уровень (3 балла): оценку и рефлексию работы групп осуществляют учащиеся по критериям, которые обсуждаются и дорабатываются.

Тупицына Н. М., учитель начальных классов, зам. директора по УВР

Текст 4.5.

Особенности групповой работы на уроке обозначены уже давно и очень четко. Конечно, в первую очередь это особенная организация учебного процесса, когда за итоговый результат отвечает не каждый отдельный ученик, а несколько человек сразу.

Приступая к планированию работы в группах, необходимо решить для себя проблему оценивания деятельности учащихся.

Во-первых, нужно определить, когда оценивание целесообразно, а когда – нет. Например, при организации работы в группах во время изучения новой темы оценивание целесообразно далеко не всегда, если же речь идет о закреплении или повторении материала, то оценивание работы учащихся просто необходимо.

Во-вторых, определить критерии оценивания.

Перед началом работы учащиеся должны быть ознакомлены с данными критериями.

Ниже приведены критерии, могут быть использованы на любых предметах при работе в группах.

1. Критерии оценивания репродуктивных знаний:

А) Критерии оценивания работы группы

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

№ гр.	Правильность изложения материала	Логика изложения материала, четкость	Культура изложения материала	Дополнения других групп	Поведение в группе, умение сотрудничать
I					
II					
III					
IV					

Б) Критерии оценивания выступления от группы:

- регламент,
- информативность,
- доступность изложения,
- логика изложения,
- культура речи.

В) Критерии самооценки учащегося при работе в группе:

- знание учебного материала,
- организация работы группы,
- активность на уроке,
- поведение на уроке,
- умение работать в команде.

2. Критерии оценивания работы группы, ориентированные на продуктивные знания:

- умение приводить аргументы,
- умение сравнивать,
- использование различных исторических источников,
- установление межпредметных связей,
- умение отвечать на дополнительные вопросы по теме.

3. Критерии оценивания работы в команде, ориентированные на творчество учащихся:

- описания своих впечатлений, ощущений и ассоциаций по данной теме с помощью синквейна,
- описания своих впечатлений, ощущений и ассоциаций по данной теме с помощью диаманта,
- подготовка презентации по теме.

Николаева Т. В., учитель истории и культуры

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

5-я группа

Текст 5.1.

В настоящее время вновь возрос интерес к групповым формам обучения. В рамках классно-урочной системы групповые формы обучения позволяют традиционный диалог «учитель-ученик» заменить на диалог «учитель-группа-ученик». Где класс делится на небольшие группы, каждая из которых в своем темпе и своим способом овладевает учебным материалом.

За счет организации коллективного познавательного процесса происходит интенсификация учебного процесса, повышается производительность труда школьников, их самостоятельность и познавательная активность. В групповой работе происходит осознанное и более прочное усвоение учащимися учебного материала, их самооценка, повышается объективность в оценке себя и других.

Дронова Г. Н., учитель истории и обществознания

Текст 5.2.

Таким образом, групповая работа активизирует процесс обучения школьников, создает широкую базу для теоретических обобщений, обеспечивает условия для овладения школьниками такими сложными умениями, как постановка целей, контроль, оценка. Велик развивающий потенциал групповой работы, при которой ученик становится важным участником общего дела – ведь от его труда зависит результат всей группы. В этих условиях школьник эффективно овладевает учебной деятельностью и накапливает предпосылки к переходу на следующую ступень в своем развитии – организации индивидуальной самостоятельной учебной деятельности.

При групповой работе на уроке значительно возрастает индивидуальная помощь каждому нуждающемуся в ней ученику, как со стороны учителя, так и со стороны одноклассников. Причем помогающий тоже получает пользу, так как закрепляет свои знания. В этой деятельности знания конкретизируются, приобретают гибкость. Опыт показывает, что работа в малых группах дает возможность экономить время, потому что исчезает потребность выслушивать каждого ученика в большой группе или в целом классе. В малых группах ребенок чувствует себя безопасно, лучше раскрывается, может выбрать свои собственный ритм работы, развить навыки разговорной речи.

Ефимочкина И. А., учитель истории и обществознания

Текст 5.3.

Для работы в группах характерными признаками являются:

1. Положительная взаимозависимость участников (цель осознается как единая, требующая объединения усилий всех членов группы).

2. Личная отчетность каждого о проделанной работе в группе (организация деятельности предполагает разделение труда, установление отношения ответственности за свою часть работы).

3. Одновременное взаимодействие учащихся (при подготовке группового задания и выступления группы на уроке).

4. Равноправное участие каждого в работе группы.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

5. Отчетность групп (контроль деятельности частично осуществляется самими учащимися).

6. Рефлексивная деятельность в группах (коллективный анализ и самоанализ).

Эта форма деятельности школьников опирается на их самостоятельную работу, которую в методике обучения истории и обществознания рассматривают и как форму организации обучения, и как вид учебной деятельности учащихся.

Таким образом, рационально организованная групповая (коллективная) деятельность учащихся не только позволяет решать познавательные задачи, способствует повышению эффективности обучения истории и обществознания, но помогает становлению личности школьника, сплочению и развитию ученического коллектива.

Учащиеся обязательно должны быть вовлечены в процесс анализа своих умений сотрудничества друг с другом, помогать и принимать помощь.

Это очень важно для социализации личности и формирования гуманистического мировоззрения.

Что положительного дает групповая форма работы учащихся?

Во-первых, на таких занятиях возникает атмосфера соревновательности, раскованности, что повышает заинтересованность учащихся в результатах своей работы.

Во-вторых, коллективная деятельность стимулирует сначала развитие умений анализа и оценки, потом взаимоанализа и взаимооценки, а затем – самоанализа и самооценки.

В-третьих, меняется роль учителя, который не дает готовых истин, а организует деятельность учащихся так, что ученики самостоятельно находят решение поставленных проблем.

В-четвертых, в групповой работе используется исследовательский или поисковый метод, который развивает творческий подход учащихся и использованию уже полученных знаний.

В-пятых, использовать групповую форму работы можно достаточно широко и с разными вариантами на уроках обобщения и повторения, изучения нового материала, на семинарах, конференциях, диспутах, при проведении ролевых учебных игр.

В-шестых, в условиях групповой работы возникает благоприятный эмоциональный фон: исчезает страх перед учебной неудачей, возрастает уверенность учащихся в собственных силах, удовлетворяется потребность в общении, снижается утомляемость, стимулируется познавательный интерес.

Кузнецова О. П., учитель истории и обществознания

Текст 5.4.

Такая форма активизации обучающихся имеет ряд достоинств. Во-первых, повышается учебная и познавательная мотивация обучающихся. Во-вторых, снижается уровень тревожности, страха оказаться неуспешным, некомпетентным в решении каких-то задач. В-третьих, в группе выше обучаемость, эффективность усвоения и актуализации знаний. При совместном выполнении задания происходит взаимообучение. Именно групповая работа способствует улучшению психологического климата, развитию толерантности, умению вести диалог и аргументировать свою точку зрения

Королева Л. Д., преподаватель истории

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Текст 5.5.

Безусловно, групповая форма организации работы имеет немало достоинств. Однако есть в ней и некоторые трудности, или минусы.

Плюсы:

1. Повышается учебная и познавательная мотивация.

2. Снижается уровень тревожности учащихся, страха оказаться неуспешным, некомпетентным в решении каких-то задач.

3. В группе выше обучаемость, эффективность усвоения и актуализации знаний.

4. Улучшается психологический климат в классе.

Минусы.

Хотя ведущую роль в групповой работе играют учащиеся, ее эффективность во многом зависит от усилий и мастерства учителя.

1. Групповой работе надо сначала научить. Для этого учитель должен потратить время на каких-то уроках. Без соблюдения этого условия групповая работа бывает неэффективна.

2. Организация групповой работы требует от учителя особых умений, затрат усилий.

3. При непродуманном комплектовании групп некоторые ученики могут пользоваться результатами труда более сильных одноклассников.

4. Разделение на группы может проходить непросто, даже драматично.

5. В классе всегда найдутся дети, желающие работать в одиночестве. Им надо создать условия для этого. Это дополнительные сложности для учителя.

Тупицына Н. М., учитель начальных классов, зам. директора по УВР

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Форма занятия

На занятии организуется групповая работа. Студенты объединяются в 5 равных групп, получают пакет материалов и выполняют задания.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Термины

Групповая форма работы.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Вопросы и задания

1. На основании приведенных материалов определите, групповая работа – это деятельность, технология или форма обучения. Ответ обоснуйте.

ГРУППОВАЯ РАБОТА НА УРОКЕ – форма организации учебно-познавательной деятельности на уроке, предполагающая функционирование разных малых групп, работающих как над общими, так и над специфическими заданиями педагога. Групповая работа на уроке стимулирует согласованное взаимодействие между учащимися, отношения взаимной ответственности и сотрудничества.

Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь М., 2003. С. 31.

Групповая деятельность – процесс организации познавательной коллективной деятельности учащихся, в ходе которой происходит раздел функций между учащимися, достигается их позитивная взаимозависимость, осуществляется взаимодействие, требующее индивидуальной ответственности каждого.

Кузнецова О. П., учитель истории и обществознания

Собственно групповыми технологиями в практике называют групповую работу (на принципах дифференциации) и межгрупповую работу (каждая группа имеет свое задание в общей цели).

Вершинина С. В., учитель истории

История развития групповых форм обучения уходит в глубокую древность. Групповые формы обучения складывались еще в древности на территориях Азии, Ближнего Востока, Африки и Европы. Один учитель занимался с несколькими учениками, вместе хором заучивались учебные тексты. Сами группы по своему составу, возрасту учеников, уровню знаний были неоднородны. Из групповой формы возникла классно-урочная система.

Дронова Г. Н., учитель истории и обществознания

2. *Задание для всех групп:* подготовьте методические рекомендации по организации групповой работы на основе выполненного задания. Оформите их на листе ватмана.

Задания по группам

Группа 1. Формирование групп

Познакомьтесь с пакетом материалов вашей группы, ответьте на вопросы и выполните задания.

Какие факторы учитываются при формировании групп для работы на уроке?

Предложите различные варианты деления класса на группы.

На основе выполненного задания подготовьте методические рекомендации для учителя по организации групповой работы. Оформите их на листе ватмана.

Группа 2. Правила организации групповой работы

Познакомьтесь с пакетом материалов вашей группы, ответьте на вопросы и выполните задания.

Какие требования предъявляются к организации групповой работы на уроке?

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Подготовьте перечень правил проведения групповой работы для учащихся.

На основе выполненного задания подготовьте методические рекомендации для учителя по организации групповой работы. Оформите их на листе ватмана.

Группа 3. Отбор материала для групповой работы

Познакомьтесь с пакетом материалов вашей группы, ответьте на вопросы и выполните задания.

Проанализируйте предложенные варианты организации групповой работы. Какое историческое содержание предполагает использование групповой работы на уроке истории? Какие требования предъявляются к заданиям для малой группы?

На основе выполненного задания подготовьте методические рекомендации для учителя по организации групповой работы. Оформите их на листе ватмана.

Группа 4. Оценивание групповой работы

Познакомьтесь с пакетом материалов вашей группы, ответьте на вопросы и выполните задания.

Какие требования предъявляются к оцениванию результатов работы учащихся в группе и на уроке в целом?

Продумайте варианты оценивания работы учащихся в группе. Предложите различные приемы контроля за усвоением материала всеми учащимися.

На основе выполненного задания подготовьте методические рекомендации для учителя по организации групповой работы. Оформите их на листе ватмана.

Группа 5. Преимущества и недостатки групповой работы

Познакомьтесь с пакетом материалов вашей группы, ответьте на вопросы и выполните задания.

Сформулируйте достоинства и недостатки применения групповой работы на уроках истории.

На основе наблюдения за работой других групп, а также по ходу презентации ими выполненных заданий, фиксируйте преимущества и недостатки и дополните свой перечень.

На основе выполненного задания подготовьте методические рекомендации для учителя по организации групповой работы. Оформите их на листе ватмана.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Методическая папка

Составьте общие рекомендации по организации групповой работы на уроке истории.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Литература

1. Баранов, П. А. Использование групповой формы работы учащихся при изучении новой истории (X класс) / П. А. Баранов // Преподавание истории в школе. – 1990. – № 6. – С. 101–106.

2. Дьяченко, В. К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие / В. К. Дьяченко. – Москва : Педагогика, 1989. – С. 98–147.

3. Лийметс, Х. Й. Групповая работа на уроке / Х. Й. Лийметс. – Москва : Знание, 1975. – 64 с.

4. Методика обучения истории : учебник для студентов учреждений высшего образования / В. В. Барабанов, Н. Н. Лазукова, Э. В. Ванина [и др.] ; под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. – Москва : Академия, 2016. – С. 201–205.

5. Педагогические технологии : учебник и практикум для академического бакалавриата. Образовательные технологии / под общ. ред. Л. В. Байбородовой, А. П. Чернявской : в 2 ч. – Москва : Юрайт, 2019. – Ч. 1. – С. 44–56.

6. Селевко, Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП / Г. К. Селевко. – Москва : НИИ школьных технологий, 2005. – С. 251–263.

7. Студеникин, М. Т. Методика преподавания истории в школе : учебник для студентов вузов / М. Т. Студеникин. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – С. 172–176.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Практическое занятие 34. Проблемное обучение как основа педагогических технологий

План

Теоретический блок

Термины

Вопросы и задания

Методическая папка

Литература

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

План

1. Основные понятия проблемного обучения.
2. Приемы создания проблемной ситуации на уроках истории.
3. Проблемное изложение.
4. Частично-поисковый метод. Эвристическая беседа.
5. Исследовательский метод.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Теоретический блок

1. Суть проблемного обучения заключается в том, что в процессе решения ***особого рода*** познавательных задач учащиеся в совместной с учителем деятельности или под его общим руководством овладевают новыми знаниями, преимущественно теоретического характера, и способами действия, формирующими их творческие способности: продуктивное мышление, воображение, интеллектуальные эмоции, познавательную мотивацию, а также опыт творческой деятельности.

...Проблема – теоретический или практический вопрос, требующий разрешения, исследования. Различают ***научные проблемы*** – противоречивые ситуации, выступающие в виде противоположных позиций в объяснении каких-либо явлений, процессов, объектов и требующие адекватной теории для их разрешения. Ответы на научные проблемы в момент их постановки действительно никому не известны.

В обучении, как правило, имеют дело с ***учебными проблемами*** – сложными вопросами, построенными на несоответствии наличного уровня знаний и умений ученика к требующемуся для решения поставленной задачи. Ответы на эти вопросы неизвестны пока только ученикам :«Почему, свергнув иго Орды, Иван III начал борьбу за выход к Балтийскому морю, а не к Черному?», «В фильме «Александр Невский» (1942 г.) не упомянут Даниил Галицкий, а в фильме «Даниил Галицкий» (1985 г.) не упомянуты ни Александр Невский, ни его брат Андрей. Почему?».

Критериями значимости учебных проблем, определяющими их отбор для занятий со школьниками, являются: соответствие проблем потребностям и интересам данной группы учащихся, их возрастным особенностям; участие детей в отборе проблем, разработке плана действий и способов решения; вариативность способов решения проблемы; повторяемость, типичность проблемы для достаточно широкого круга событий и явлений; серьезность проблемы; наличие необходимых материалов.

Сама по себе учебная проблема не организует проблемное обучение, единицей его содержания психологи представляют **проблемную задачу**. Ее структуру образуют три компонента: данные (условия), требования и искомое (неизвестное). Функцию требования в проблемной задаче может выполнять **проблемный вопрос**, но он может выступать как относительно самостоятельная форма мысли, как отдельное проблематизированное высказывание, требующее ответа. Однако и во втором случае, по мере предварительного анализа вопроса, субъект обучения (учитель, ученики) уточняет условия его постановки, отчленяет условия от требований, т. е. постепенно переформулирует вопрос в задачу.

Важно отметить, что далеко не каждый вопрос является проблемным. Вопросно-ответная форма обучения существует в школе с незапамятных времен, а в конце XIX – начале XX в. российские учителя истории активно применяли катехизацию для «разучивания трудных вопросов с классом». Но между проблемным вопросом и информационным, равно как между проблемной задачей и логической, есть принципиальные различия:

Логическая задача	Проблемная задача
1. В условии нет прямого ответа на поставленный вопрос. 2. В условии может содержаться информация, достаточная для решения задачи, ее также можно обнаружить в учебнике и других источниках.	1. В условии нет ответа на поставленный вопрос 2. В условии недостаточно исходных данных для решения задачи. 3. В учебнике и других пособиях сложно найти готовые ответы.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

3. В содержании задачи прямо или косвенно *заданы логические* операций, с помощью которых решается данная задача (сравнение, доказательство, обобщение, анализ и т. п.) 4. Ответ на вопрос задания однозначен, точен. Для его оценки можно разработать четкие критерии, дать эталон.	4. Условие задачи не предлагает способов ее решения, расчет на то, чтобы ученики самостоятельно догадались, выбрали мыслительные стратегии. 5. Ответ носит творческий, индивидуальный характер. Для его проверки можно составить только примерные требования к содержанию и оценить оригинальность способа решения.

...Таким образом, только проблемные задачи и проблемные вопросы порождают в сознании учащихся проблемные ситуации – сложные психические состояния, затрагивающие познавательную и мотивационно-эмоциональную сферу. Внешне это проявляется как затруднительное положение, ясно или смутно осознаваемое учеником, побуждающее к поиску новых знаний и способов деятельности для его преодоления. К возникновению проблемной ситуации приводят два условия: ***гносеологическое*** – разница между имеющимся у школьника запасом знаний и умений, с одной стороны, и требующимся для решения проблемной задачи – с другой, должна быть оптимальной, разумной для того, чтобы ученик преодолел ее самостоятельно; ***мотивационное*** – содержание задачи способно затронуть душевные струны ученика, вызвать эмоциональный отклик и побудить школьника к раздумьям, поискам ответа. Не случайно в педагогической практике подчеркивается, что «проблемы должны естественно возникать из опыта и потребностей самих учащихся». Отсутствие одного из этих условий сводит на нет попытки учителя организовать проблемное обучение.

Существует несколько способов создания проблемных ситуаций в обучении истории. Представление о них помогает учителю самостоятельно конструировать проблемные задачи на конкретном историческом материале.

Ситуация неожиданности создается при ознакомлении учащихся с фактами и идеями, вызывающими удивление, кажущимися парадоксальными, вызывающими вопрос: «А может ли такое быть?» «Неоднозначен был князь Владимир, запятнавший себя убийством Рогволда и его сыновей, которые никогда не были его врагами. Он заставил дочь Рогволда Рогнеду быть его женой, вероломно умертвил собственного брата, предал своих боевых товарищей-варягов. Князь Владимир был многоженцем: летопись говорит о пяти, так сказать, законных женах и невероятном количестве наложниц князя. Его грехи еще долго можно было бы перечислять. Но вот что любопытно: в памяти народной он остался князем Владимиром-Красное Солнышко. Почему?».

Ситуация конфликта построена на противоречии новых фактов и теоретических обобщений, сложившихся в науке, обществе, индивидуальном сознании. «США, Англия и Франция горячо доказывали, что блок НАТО со дня своего основания – это фактор мира в Европе. Чтобы развенчать этот довод, в середине 50-х гг. председатель Совета министров Н. А. Булганин официально заявляет о готовности СССР вступить в этот блок. Западные страны оставляют данное предложение даже без ответа. Почему?».

Ситуация несоответствия складывается из столкновения научных данных с житейским опытом и бытовыми представлениями. «В царствование Павла I было запрещено „Путешествие Гулливера“. Неужели столь забавная книга представляла опасность для правящих кругов России?».

Проблемное задание с *ситуацией неопределенности* содержит в своем условии недостаточное количество данных для решения, но оно все-таки может быть найдено благодаря сообразительности, смекалке, интуиции ученика и базовым знаниям. «В. С. Соловьев писал: „Из двух знаменитых военных, при одинаковых личных правах на святость, за одним она признана, за другим – нет. Почему? Почему,

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

я спрашиваю, Александр Невский, бивший ливонцев и шведов в тринадцатом веке, – святой, а Александр Суворов, бивший турок и французов в восемнадцатом, – не святой?“».

В проблемных заданиях с *ситуацией предположения* школьникам предлагается создать собственную интерпретацию исторических событий и явлений, объяснить их причины и следствия, мотивы и цели деятельности, привести аргументы. «Великий князь Московский Дмитрий Донской обрел широкую известность после Куликовской битвы 1380 г. Однако его причисление к лику святых состоялось лишь... в 1988 г. Почему?».

Проблемное задание *версионного характера* содержит в условии два и более противоречивых мнения о причинах, характере, последствиях исторических событий и явлений. Школьникам нужно определиться в собственном отношении к ним, обосновав справедливость одной из версий или выдвинув свою. «Многие обвиняют И. В. Сталина в аннексии Прибалтийских государств, восточных районов Польши, Бессарабии накануне Великой Отечественной войны. Но, во-первых, почти все эти земли до революции 1917 г. принадлежали России и были отторгнуты у нее не по желанию населения, а насильственно (1918–1920 гг.); во-вторых, если бы эти земли не отошли к СССР, большинство из них подпали бы под нацистский сапог; в-третьих, Советский Союз отодвинул и обезопасил свои западные границы. Так, может быть, этим шагом Сталин осуществил воссоединительную операцию народов России для продолжения насильственно прерванного процесса?».

Ситуация прогнозирования альтернативных путей развития исторических событий: и тех, которые уже состоялись, и тех, последствия которых еще никому неизвестны. «Представьте, что восстание 14 декабря 1825 г. увенчалось бы успехом и декабристы заставили бы Сенат подписать „Манифест к русскому народу“. Подумайте, как этот документ был бы принят дворянством, всеми ли одинаково? Духовенством? Генералитетом? Сложились бы в России в первой четверти XIX в. предпосылки для победы буржуазной революции?».

Стихийное, неупорядоченное применение проблемных задач в обучении истории полезно, но недостаточно для достижения каждым учеником наиболее высокого и доступного ему уровня творческого мышления. Нужна ***система*** проблемных задач, основные параметры которой были предложены И. Я. Лернером ...

К основным понятиям теории проблемного обучения относится также понятие «способ разрешения проблемной ситуации», которое на методическом уровне представлено совокупностью приемов и средств, адекватных целям и содержанию школьного исторического образования.

Проблемное изложение – монологическое изложение исторических фактов без объяснения их сущности. Но своим содержанием и логикой повествования оно побуждает школьников к использованию имеющихся у них знаний и умений для ответа на сложные теоретические вопросы, которые могут быть сформулированы на основе его информации. Внешне этот прием напоминает сюжетный рассказ или образное повествование (подробное и яркое изложение фактов) и может остаться на эмпирическом уровне, если не будут поставлены вопросы проблемного теоретического характера или задание окажется слишком трудным для учеников. В школьных учебниках и практике преподавания истории проблемное изложение используется не часто, являясь приемом, занимающим больше времени и места, чем объяснение, непосильным для слабых учащихся и требующим особого мастерства в отборе и композиции фактов, В то же время проблемное изложение активизирует внимание и мышление, развивает умения: образно воспринимать и воссоздавать образы исторических

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

событий, анализировать факты, выделять в них существенное, формулировать понятия, выявлять закономерности.

«Царь в Москву не вернулся, а отправился в Александрову слободу... Лишь спустя месяц после отъезда царя Москва узнала о причинах его загадочного поведения. 3 января 1565 г. Иван IV прислал митрополиту грамоту, в которой писал, что он положил гнев и опалу на всех бояр, детей боярских, воеводских и приказных людей за их многочисленные измены, казнокрадство и нежелание воевать против недругов. Гневался царь и на лиц духовного звания за их „печалование“ (заступничество) об опальных. „Не хотя их изменных дел терпети“, он решил оставить государство и „вселитися, иде же его, государя, Бог наставит“. Одновременно была получена и вторая грамота, адресованная посадским людям столицы. Царь заверял их, чтобы они „себе никакого сумления не держали, гневу на них и опалы никоторые нет“» ...

Эвристическая беседа – диалоговая форма общения учителя и учащихся, в процессе которой целостная проблема расчленяется на составные части и решается последовательно, поэтапно, усилиями всего класса под руководством учителя. В отличие от повторительно-обобщающей беседы, для ответов на эвристические вопросы школьникам недостаточно вспомнить и воспроизвести изученный ранее материал. В отличие от аналитической беседы учитель, применяя эвристическую беседу, рассчитывает не только на умение учеников анализировать предъявленную информацию, но и на их интуицию, творчество, озарение. Этот прием логически продолжает проблемное изложение, когда школьники не могут самостоятельно найти способ решения проблемной задачи.

Вопросы к проблемному тексту «Начало опричнины»:

1) Охарактеризуйте внутри- и внешнеполитическую ситуацию в России в конце 1564 – начале 1565 г.

2) К каким слоям населения обратился Иван Грозный из Александровой слободы?

3) Предположите, какой была реакция низших людей на жалобу царя об измене бояр и его отказ царствовать.

4) Почему москвичи взяли сторону Ивана IV, а не боярства?

5) Зачем царю понадобилось столкнуть друг с другом два социальных слоя? На что он рассчитывал; затевая этот спектакль?

Индивидуальное (групповое) исследование – способ самостоятельной работы учащихся над проблемной задачей, включающий все этапы проблемного обучения: формулирование учебной проблемы; определение рабочей гипотезы; поиск оптимальных приемов решения и дополнительного материала; решение проблемной задачи; оформление результата и его обсуждение.

Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Теория и методика преподавания истории в школе М., 2003. С. 238–248.

2. Проблемный вопрос, как и проблемная задача, является характеристикой объекта мышления. Но между ними есть и различие. Структуру проблемной задачи образуют три компонента: данные (условия), требование и искомое (неизвестное). Вопрос же, с одной стороны, может входить в структуру проблемной задачи и выполнять функцию ее требования, с другой – выступать как относительно самостоятельная форма мысли, как отдельное проблематизированное высказывание, требующее ответа.

...Проблемный вопрос отличается от информационного тем, что он ориентирован на противоречивую ситуацию и побуждает к поиску неизвестного, нового знания.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

В одних вопросах такая ориентация задается явно. Так, в ходе проведения проблемного занятия в политическом дискуссионном клубе для обсуждения предлагается вопрос: «Может ли полный хозрасчет привести первоначально к снижению заработной платы?» ...

В других проблемных вопросах ориентация на противоречивую ситуацию задается исподволь, им присуща определенная «провокационность», способствующая вовлечению учащихся в эту ситуацию. Так на уроке истории по теме «Падение Римской рабовладельческой республики» учитель ставит перед учащимися вполне «безобидный» вопрос «Почему пала Римская республика?» Из усвоенного ранее материала учащиеся знают, что рабовладельцы стремились уничтожить республику. Поэтому они без особого труда отвечают, что «удар республике нанесли рабовладельцы». Но учитель не соглашается с ними. «Это верная мысль, но не она является главной. Если я спрошу, кому в Риме принадлежало господство, то вы, не сомневаясь, скажите: рабовладельцам. Оказывается – продолжает учитель, – те, кто господствовал в Риме, они же и разрушали республику. Как понять это противоречивое положение?». Эти рассуждения учителя вызвали недоумение и затруднение у учащихся, которое «развеял» сам учитель: «Рабовладельческую республику разрушили рабы, а рабовладельцы, напуганные революционным движением рабов, требовали скорейшего создания военной диктатуры, так как она лучше защищала их интересы от натиска рабов» …

…проблемный вопрос учителя превращается в действенное средство развития творческого мышления учащегося лишь тогда, когда «принимается» последним как свой собственный…

…проблемные задачи и проблемные вопросы порождают в сознании учащихся проблемные ситуации … проблемная ситуация рассматривается как познавательное затруднение субъекта, преодолев которое можно лишь путем поиска новых знаний …

Кудрявцев Т. В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы М., 1991. С. 27–28.

3. Что бы историк ни изучал, что бы каждый человек в истории ни осмысливал, он обращает внимание на следующие стороны изучаемого материала и решает следующие, связанные с ним проблемы:

1. Установление причинно-следственных связей исторических событий и явлений.

2. Осознание процесса исторического развития и его механизма.

3. Установление общих и частных закономерностей общественного развития.

4. Определение преемственности между фактами и эпохами.

5. Определение тенденций развития данного общественного явления или их совокупности.

6. Определение степени прогрессивности исторического явления.

7. Определение классовой сущности событий и явлений.

8. Выяснение структуры социального объекта и выявление взаимоотношений между его элементами.

9. Соотнесение явления, факта и эпохи, частного факта и общей закономерности общественного развития.

10. Определение этапов и периодов развития явления или эпохи.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

11. Определение типичности, единичного и массового явления.

12. Выяснение и осознание специфики общественного явления и эпохи. Установление различного социального смысла сходных явлений в разные эпохи.

13. Установление новых фактов и явлений.

14. Оценка характера и значения явлений.

15. Извлечение уроков истории из фактов прошлого.

Лернер И. Я. Развитие мышления учащихся в обучении истории. М., 1982. С. 105–106.

4. Главный элемент проблемной ситуации – неизвестное, новое, то, что должно быть открыто для правильного выполнения задания, для выполнения нужного действия. Для того чтобы создать проблемную ситуацию в обучении, нужно поставить учащегося перед необходимостью выполнить такое практическое или теоретическое задание, при котором подлежащие усвоению знания будут занимать место неизвестного.

...Проблемное обучение в основном комплексе условий обучения – проблемной ситуации включает личность обучающегося как основное ядро самой проблемной ситуации. Вне субъекта личности нет проблемной ситуации. Проблемная ситуация включает в себя в качестве одного из необходимых компонентов мотивы и потребности ребенка. В условиях проблемного обучения процесс усвоения перестает быть только интеллектуальным процессом, он становиться процессом личностным. Именно поэтому он позволяет слить воедино процесс обучения и процесс воспитания, процесс усвоения знаний и процесс формирования мировоззрения ребенка.

Правила создания проблемных ситуаций

Правило первое. Для создания проблемной ситуации перед учащимися должно быть поставлено такое практическое или теоретическое задание, при выполнении которого учащийся должен открыть подлежащие усвоению новые знания или действия.

При постановке задания, вызывающего проблемную ситуацию, необходимо соблюдать следующие основные условия:

1. Задание основывается на тех знаниях и умениях, которыми владеет учащийся. Они должны быть достаточными для понимания условий задания, достигаемой конечной цели и путей его выполнения. Задание должно включать один неизвестный элемент (отношение, способ или условия действия), потребность в котором должна вызываться у учащегося в процессе выполнения задания.

2. Неизвестное, которое нужно открыть для выполнения поставленного задания, составляет подлежащую усвоению общую закономерность, общий способ действия или некоторые общие условия выполнения действия.

3. Выполнение проблемного задания должно вызвать у учащегося потребность в усваиваемом знании.

Правило второе. Предлагаемое ученику проблемное задание должно соответствовать его интеллектуальным возможностям. Степень трудности предлагаемого проблемного задания можно оценивать по двум главным показателям: 1) по степени новизны подлежащего усвоению учебного материала и 2) по степени его обобщенности. Чем большими интеллектуальными возможностями обладает учащийся, тем большей степени новизны и тем большей степени обобщенности могут быть

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

те подлежащие усвоению знания и способы действия, необходимость в которых возникает при выполнении проблемного задания.

Правило третье. Проблемное задание должно предшествовать объяснению подлежащего усвоению учебного материала. Однако при отсутствии у учащихся достаточных сведений об изучаемом явлении или некоторых элементарных способов действия первым этапом в обучении будет этап сообщения учащимся таких сведений или обучение их таким действиям, которые необходимы для создания проблемной ситуации.

Следует различать учебный материал, необходимый для постановки проблемного задания (его сообщение должно предшествовать постановке самого проблемного задания), и тот учебный материал, который усваивается после постановки проблемного задания), и тот учебный материал, который усваивается после постановки проблемного задания, после возникновения у учащегося потребности в этом учебном материале. При подготовке учебного материала, подлежащего усвоению, нужно выделять в нем 1) материал, который должен быть сообщен учащимся, и 2) тот материал, который должен быть усвоен ими творчески. К первому типу учебного материала относятся фактические сведения, описания процессов и т. п., а также необходимые умения. Ко второму типу учебного материала относятся общие закономерности, общие способы действия, общие условия выполнения усваиваемых действий.

Правило четвертое. В качестве проблемных заданий могут служить: а) учебные задачи, б) вопросы, в) практические задания и т. п. Однако нельзя смешивать проблемное задание и проблемную ситуацию. Проблемное задание само по себе не является проблемной ситуацией. Оно может вызывать у учащихся проблемную ситуацию только при строгом соблюдении перечисленных выше условий.

Вопрос, поставленный учителем, не составляет сам по себе проблемной ситуации. Вопрос может быть показателем проблемной ситуации в том случае, когда он возникает у учащегося при выполнении поставленного перед ним практического или теоретического задания.

Формулирование вопроса учителем должно соответствовать тому реальному вопросу, который возникает у учащегося. В том случае, когда учитель формулирует вопрос, не соответствующий тому реальному вопросу, который возник у учащегося, такой вопрос не отвечает условиям проблемного обучения. Вопрос, формулируемый учителем, должен соответствовать вопросу, возникающему у учащегося.

Правило пятое. Одна и та же проблемная ситуация может быть вызвана различными типами заданий. Так, проблемная ситуация может быть вызвана с помощью теоретического проблемного задания, требующего объяснить или предсказать определенные события, процессы или действия. В этом случае постановке теоретического задания должны предшествовать демонстрация, описание или сообщение необходимых фактов. Теоретическое задание, вызывающее проблемную ситуацию, должно основываться на соответствующих фактах, составляющих условие постановки проблемного задания.

Проблемная ситуация может быть создана с помощью практического задания. При этом проблемная ситуация возникает в результате того, что поставленное учебное задание не может быть выполнено учеником. Невозможность его выполнения с помощью известных учащемуся способов вызывает проблемную ситуацию, центральным звеном которой становится потребность в новом неизвестном способе действия, в неизвестной новой закономерности.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Правило шестое. Возникшую проблемную ситуацию должен формулировать учитель путем указания ученику на причины невыполнения им поставленного практического учебного задания или невозможности объяснить им те или иные продемонстрированные факты. Например, «Вы не могли построить треугольник по трем данным углам, потому что в этом задании нарушен один из важных законов о треугольнике». «Вы не могли объяснить этого явления, потому что не знаете соответствующего закона физики» и т. п. Такое фиксирование проблемной ситуации учителем подчеркивает учебный характер предлагаемого ученику проблемного задания и определяет область поиска требуемого неизвестного. Оно завершает этап создания проблемной ситуации и является необходимым переходным звеном к объяснению учебного материала, требуемого созданной проблемной ситуацией.

Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении М., 1972. С. 33, 95, 181–184.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Термины

- Исследовательский метод,
- мозговой штурм,
- проблемная задача,
- проблемная ситуация,
- проблемное изложение,
- проблемное обучение,
- проблемный вопрос,
- учебная проблема,
- частично-поисковый (эвристический) метод,
- эвристическая беседа.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Вопросы и задания

1. Используя материалы Теоретического блока к практическому занятию № 17 (Раздел II. Методы и средства обучения истории), сравните репродуктивные методы с методами проблемного обучения. Приведите примеры изучения исторического материала с использованием каждого из методов.

2. В учебнике по педагогическим технологиям под общ. ред. Л. В. Байбородовой, А. П. Чернявской даны характеристики «хороших проблем». Назовите такие характеристики. Проверьте полноту ответа по учебнику (стр. 87).

3. Сравните приведенные ниже задачи и определите, какая из них – логическая, а какая – проблемная. Ответ обоснуйте.

1) На каком языке сейчас говорят египтяне?

2) Ударную силу египетского войска составляли колесницы. Однако колесничий транспорт в самом Египте использовался мало. Почему?

3) Основой воспитания мальчиков в Древней Спарте были физические упражнения. Как это связано с устройством спартанского полиса?

4) Залесский край – это северная территория, где климат не слишком благоприятен для земледелия. Однако, в XIII в. в этом краю сложился центр земледельческого хозяйства. Почему?

5) В 1382 г. хан Тохтамыш осадил и сжег Москву. Почему москвичи не сумели отстоять свой город?

6) Почему помещики были более надежными слугами московского князя, чем бояре?

7) Никон стал патриархом благодаря поддержке царя Алексея Михайловича. Однако вскоре между царем и патриархом произошли серьезные разногласия. Почему?

8) Политика императоров XVIII – первой четверти XIX в. носила продворянский характер. Почему именно дворяне впервые открыто выступили против существующей власти?

9) Почему после отмены крепостного права возникла необходимость проведения других либеральных реформ?

10) В начале Первой мировой войны россияне считали, что они защищают свое Отечество. Точно также думали англичане и немцы, французы и австрийцы. Но разве такое возможно, чтобы все страны – участники одной войны и каждая одновременно относились к войне как к отечественной?

4. Преобразуйте следующие вопросы в проблемные вопросы и задачи:

а) Как проходила оборона города Козельска от монгольских завоевателей?

б) Почему после победы на Куликовом поле сохранялась зависимость русских земель от Золотой Орды?

в) В интересах каких слоев населения была составлена «Русская правда»?

г) Почему в 1547 г. Иван IV принимает титул царя?

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

5. *В учебниках М. Т. Степанищева, Е. Е. Вяземского и О. Ю. Стреловой авторы предлагают несколько способов создания проблемных ситуаций в обучении истории. Приведите примеры использования каждого из способов на уроках истории.

6. Почему, несмотря на значительные преимущества, проблемное обучение не часто используется на уроках истории?

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Методическая папка

Вложите в методическую папку выполненное задание № 5.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Литература

1. Вяземский, Е. Е., Стрелова, О. Ю. Теория и методика преподавания истории в школе : учебник для студентов вузов / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – С. 238–248.

2. Ильницкая, И. А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке / И. А. Ильницкая. – Москва : Знание, 1985. – 80 с.

3. Кудрявцев, Т. В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / Т. В. Кудрявцев. – Москва : Знание, 1991. – 80 с.

4. Левитес, Д. Г. Педагогические технологии : учебник / Д. Г. Левитес.– Москва : ИНФРА-М, 2017. – С. 265–271.

5. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения : монография / И. Я. Лернер. – Москва : Педагогика, 1981. – 185 с.

6. Лернер, И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – Москва : Знание, 1974. – 64 с.

7. Лернер, И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории : пособие для учителей / И. Я. Лернер. – Москва : Просвещение, 1982. – 191 с.

8. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – Москва : Педагогика, 1972. – 208 с.

9. Методика обучения истории : учебник для студентов учреждений высшего образования / В. В. Барабанов, Н. Н. Лазукова, Э. В. Ванина [и др.] ; под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. – Москва : Академия, 2016. – С. 207–210.

10. Педагогические технологии : учебник и практикум для академического бакалавриата. Образовательные технологии / под общ. ред. Л. В. Байбородовой, А. П. Чернявской : в 2 ч. – Москва : Юрайт, 2019. – Ч. 1. – С. 80–87.

11. Педагогические технологии : учебное пособие для студентов педагогических специальностей / М. В. Буланова-Топоркова, А. В. Духавнева, В. С. Кукушин [и др.] ; под общ. ред. В. С. Кукушина. – Ростов-на-Дону : МарТ, 2002. – С. 129–140.

12. Селевко, Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП / Г. К. Селевко. – Москва : НИИ школьных технологий, 2005. – С. 64–74.

13. Справочник учителя истории и обществознания / авт.-сост. Т. И. Сечина, В. В. Головцова, М. В. Ремчукова [и др.] – Волгоград : Учитель, 2015. – С. 124–132.

14. Степанищев, А. Т. Методика преподавания и изучения истории : учебное пособие для студентов вузов / А. Т. Степанищев : в 2 ч. – Москва : ВЛАДОС, 2002. – Ч. 1. – С. 160–172.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Лабораторное занятие 13. Эвристическая беседа на уроке истории

Задание

Подготовьте эвристическую беседу по теме, указанной преподавателем.

Методические рекомендации

1. Внимательно прочитайте текст параграфа в учебнике, по которому предстоит подготовить эвристическую беседу.

2. Определите проблему для беседы и создайте информационное поле – на основе каких фактов вы будете формулировать проблему.

3. Сформулируйте проблему. Проблема не может быть сформулирована в виде вопросов: «какова роль», «какие причины», «было ли» и т. п., даже «почему» не всегда может быть проблемой. Проблема – это противоречие, которое может быть выражено формулой «... , однако ...», или «... тем не менее ...», или «не смотря на...» / «почему не смотря на...» и т. п.

4. Сформулируйте серию последовательных вопросов-предположений (гипотез) для решения проблемы. Используйте для формулировки речевые обороты «может быть...», «я думаю...», «мы можем предположить... и т. п.».

5. Вопросы не должны быть глобальными и требовать пространных ответов – короткие вопросы и такие же короткие ответы, иначе вы можете получить не те ответы, которых ждете и не сможете продолжать беседу.

6. Для каждого вопроса-предположения продумайте возможные ответы детей, которые могут быть ошибочными и верными.

7. Все вопросы и предполагаемые ответы должны быть связаны и вытекать один из другого. Учитель не может задавать по 2-3 вопроса подряд, а потом слушать ответы. На КАЖДЫЙ вопрос необходимо сначала получить ответ, а потом задавать следующий вопрос.

8. Продумайте вывод, который должен соответствовать сформулированному противоречию и решать его.

Пример

Информационное поле. Избранная рада, это круг близких к Ивану IV людей, неофициальное правительство России, которое проводило реформы, необходимые для развития страны – был созван первый Земский собор, создана приказная система, создано стрелецкое войско, усовершенствована система местного управления и др. Вместе с тем, реформы затронули не были завершены.

Проблема. Однако в 1560 г Иван Грозный распустил Избранную раду. Почему?

Гипотеза 1 (вопрос-предположение). *Учитель:* Может быть существенно изменился состав Избранной рады?

Ученик: Нет, мы читали в учебнике, что состав Избранной Рады не изменился.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Гипотеза 2. *Учитель:* Верно, состав Избранной рады на протяжении длительного времени практически не изменился. Может быть тогда изменились отношения между царем и ее членами?

Ученик: Возможно.

Учитель: Предположите, по каким вопросам могли возникнуть разногласия между ними?

Наводящий вопрос. *Учитель*: Какие важные события происходили в России во внутренней и внешней политике?

Ученик: Ливонская война.

Ученик: Походы на Казань и Астрахань.

Ученик: Поход на Крымское ханство.

Ученик: Смерть любимой жены Ивана IV Анастасии.

Ученик: Отказ некоторых членов Избранной рады присягнуть сыну Ивана IV Дмитрию во время тяжелой болезни царя.

Учитель: Действительно, разногласия между царем и членами Избранной Рады возникали в разное время по разным вопросам. Однако разногласия в правительстве – это обычное явление и не повод для его роспуска. Значит причиной роспуска Избранной рады стали не роазногласия.

Гипотеза 3. *Учитель:* Может быть Избранная рада больше не проводила реформы и поэтому была распущена?

Ученик: Нет, еще проводилась военная реформа.

Гипотеза 4. *Учитель:* Верно, также шел процесс укрепления и совершенствования приказной системы. Значит, реформы еще не были завершены и продолжались. Тогда почему царь распустил Избранную раду?

Наводящий вопрос. *Учитель*: Ребята, вспомните, сколько лет было Ивану IV, когда он вступил на престол?

Ученик: 17 лет.

Учитель: Кто и как готовил его к занятию престола?

Ученик: Рассказывает о тяжелом детстве Ивана IV и делает вывод, что бояре не особо заботились о его воспитании и не готовили к занятию престола.

Гипотеза 5. *Учитель:* Мог ли семнадцатилетний юноша, не имеющий опыта правления, понимать проблемы, стоящие перед страной и знать как их разрешить?

Ученик: Наверное, нет.

Учитель: Действительно, он опирался на знающих людей, Адашева например. А теперь посчитайте сколько лет было Ивану IV в 1560 г.?

*Ученик:*30 лет.

Учитель: Сколько лет он уже был правителем страны?

Ученик: 13 лет.

Учитель: Сопоставьте эту информацию и сделайте вывод.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Ученик: Иван IV стал уже опытным в делах и мог сам управлять страной без Избранной рады.

Вывод (решение проблемы). *Учитель:* Таким образом, усиление разногласий между царем и членами Избранной рады, тяготившая его опека со стороны Адашева и Сильвестра, полученный жизненный опыт и опыт управления государством, стремление к самостоятельному правлению стали основными причинами роспуска Избранной рады. Кроме того, после смерти Анастасии, царь стал подозрительным, нетерпимым, мстительным и жестоким.

Методическая папка

Вложите в методическую папку вариант разработанной Вами эвристической беседы.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Лабораторное занятие 14. Мозговой штурм

Задание

1. Проанализируйте варианты формулировки проблем. Выберите проблемы, на основе которых можно организовать мозговой штурм.

1) После прорыва оборонительных линий Врангеля на Перекопском перешейке, примерно 100-тысячная белая армия была перевезена из Крыма в Турцию. Почему, закаленная в боях огромная армия, престав сражаться, бежала из России?

2) Кто из великих правителей, обращаясь к своему войску, объявил: «С давних пор татарский народ губил наших отцов и дедов. За отцов и дедов местью отомстим, воздаянием воздадим!»

3) Сравните культуру европейского и русского крестьянства. Найдите отличия между ними.

4) Хитон – один из распространенных видов одежды в Древней Греции. Однако молодой афинянин не мог появиться в общественном месте в хитоне. Почему?

5) Л. Гумилев высказывал мысль, что монголо-татарского ига Руси не существовало. Приведите аргументы «за» и «против» данной точкой зрения. Аргументируйте свою позицию.

6) Определите преимущества и недостатки политического курса московских князей по сравнению с другими русскими князьями в XIV в.

7) После какого события древние скифы вселялись в дома, а мы из них выселяемся?

8) На какие родственные связи с Иваном Грозным претендовали царевичи Петр, Лаврентий, Федор, Клементий, Савелий, Семен. Василий, Гаврила, Мартын?

9) Роль интеллигенции в культурной и общественной жизни России в XIX в.

2. Смоделируйте фрагмент урока истории с использованием технологии мозгового штурма.

Методические рекомендации

1. Познакомьтесь с теоретическим материалом по теме «Мозговой штурм».

2. Выделите этапы проведения мозгового штурма, определите назначение и содержание каждого из них.

3. Создайте рабочие группы 4–6 человек для моделирования фрагмента урока.

4. Выберите одну из проблемных задач для подготовки мозгового штурма:

1) Русские княжества боролись за право получения велико-княжеского ярлыка. Но вот парадоксальный факт: в начале XIV в. новгородцы стали подкупать татарских вельмож, чтобы великое княжение получил ... московский князь.

Как же так? Неужели самому Новгороду, более богатому и сильному, чем Москва, не хотелось быть первым на Руси?

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

2) Летом 1480 г. золотоордынский хан Ахмат подошел с большим войском к пограничной московской реке Угре. Московская рать встала на противоположном берегу. Ни Ахмат, ни Иван III так и не рискнули начать генеральное сражение – на том и разошлись.

Так есть ли основание считать, будто это «стояние на Угре» ознаменовало собой свержение ордынского ига?

3) Овладев Сибирью, пишет Р. Г. Скрынников, вольные казаки во главе с Ермаком задумались над вопросом: что делать дальше? Отправляясь в Сибирь, они надеялись конечно ж е обогатиться (не туристы же!). Так и вышло.

В Кашлыке они захватили большие богатства. Ничего им теперь не мешало вернуться на Русь: за дачу, поставленную Строгановым, выполнили, к тому ж е разбогатели. Но вместо этого казаки принимают решение идти дальше. Позднее большинству из них это решение стоило головы.

Почему казаки не вернулись на Русь – удовлетворенные выполненным заданием и богатые? Зачем сложили буйны головы, ведь могли и дальше жить по своему казацкому характеру – вольно и припеваючи?

4) В XIV в. многие россияне хорошо знали имя Сергия Радонежского. С XVII в. с уст многих людей не сходило имя Степана Разина. Радонежский являлся лучшим представителем национального идеала. Разин тоже отвечал народным идеалам. Итак, Сергий и Степан. «Это словно разные полюса русской души, – пишет С. В. Бушуев, – смирение и бунт, созидание и разрушение, вера в Бога и упование на собственную силу...» Но вот ведь какая оказия: Сергия Радонежского знают, пожалуй что, только историки, писатели, музейные работники, служители церкви и верующие, а С. Разина знают все – и стар, и млад, о нем в разные времена сложено множество песен, стихов, легенд.

Получается, чтобы на века остаться в памяти народной, «лучше быть» Степаном Разиным, чем Сергием Радонежским?

5) В 1646 г. Алексеем Михайловичем был принят указ о соля- ном налоге, затем было сокращено жалованье стрельцам, поддержке и опоре царя, а в 1654 г. серебряные деньги были заменены на медные (в 1662 г. за один серебряный рубль давали 14 медных). Эти непопулярные меры правительства привели к восстаниям городского населения – Соляному (1648 г.) и Медному (1662 г.) бунтам. Однако гнев народа был направлен не против царя, а на бояр.

Почему, ведь бояре были всего лишь исполнителями царской воли?

5. На основе текста учебника(-ов) и дополнительных материалов (в том числе Интернет-ресурсов) сформулируйте ответ на вопрос задачи.

6. В соответствии с этапами мозгового штурма выстройте последовательность действий учащихся, приводящих к решению проблемы.

7. Оформите фрагмент урока с использованием технологии мозгового штурма по приведенному примеру.

Пример

Первая волна эмиграции

1. Постановка проблемы для мозгового штурма.

По разным сведениям, 2–3 мил русских людей были вынуждены покинуть большевистскую Россию. Более всего из числа тех, кто не мог мириться с диктатурой большевиков, кому угрожала опасность террора. Казалось бы, оказавшись за границей, эти люди должны были объединиться в стремлении к борьбе с Советами. Однако этого не произошло. Почему?

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

2. Проводится первичное обсуждение и понимания проблемы.

Кто и почему покинул большевистскую Россию?

В каких странах больше всего оказалось российских эмигрантов? и др.

Проблема: почему покинувшие Россию люди не смогли объединиться для борьбы с большевиками?

3. Первый этап мозгового штурма. СОЗДАНИЕ БАНКА ИДЕЙ

Любой участник мозгового штурма может предложить свой вариант решения проблемы. Основное правило на первом этапе штурма – никакой критики!

Значительно частью эмигрантов были представители интеллигенции, которые не способны были к организации вооруженной борьбы.

Эмигранты были рассредоточены по разным странам, и не имели связи между собой. и др.

Выбранные секретари (2–3 человека) фиксируют возникающие идеи на доске или на отдельных листах бумаги.

4. Второй этап. АНАЛИЗ ИДЕЙ

Все высказанные идеи группа рассматривает критически. При этом придерживается основного правила: в каждой идее желательно найти что-то полезное, рациональное зерно, возможность усовершенствовать эту идею.

Значительно частью эмигрантов были представители интеллигенции, которые не способны были к организации вооруженной борьбы. Многие руководители партии большевиков были представителями интеллигенции, но они смогли захватить власть вооруженным путем. Кроме того, добровольными или принужденными изгнанниками стали не только представители интеллигенции, но и офицеры и часть солдат, имевшие опыт ведения военных действий, которые могли, но не возглавили вооруженное сопротивление.

Эмигранты были рассредоточены по разным странам, и не имели связи между собой, несмотря на большое количество эмигрантов, они действительно были разбросаны по разным странам, удаленных друг от друга порой на тысячи километров – во Франции, в Турции, Тунисе, Китае и т. д. Это затрудняло выработку совместных действий против большевиков.

Таким же образом разбираются все остальные высказанные идеи.

5. Третий этап. ОБРАБОТКА РЕЗУЛЬТАТОВ

Отбирается несколько правильных объяснений, которые приводят к решению проблемы.

6. Подведение итогов

Формулирование причин невозможности объединения эмигрантов для борьбы с большевистской Россией.

Оказавшись в основном в европейских странах, они сделали некоторые попытки объединить усилия по ликвидации большевистского строя в России. Но у них, даже самых активных и влиятельных, не оказалось объединяющей идеи. Часть эмигрантов ратовала за реставрацию на родине монархии, часть выступала за возврат к буржуазному строю и т. д. Единого авторитетного центра, координирующего усилия всех недовольных, создать так и не удалось. И это неудивительно: если в годы гражданской войны не смогли объединиться в единую силу А. И. Деникин, А. В. Колчак, интервенты и пр., то как подобный вопрос можно было решить в эмиграции?

Нельзя сбрасывать со счетов и моральное состояние остатков белых вооруженных формирований: оно было подавленным.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Кроме того, несмотря на предполагаемую материальную иностранную помощь, достаточных средств на создание боеспособных частей для похода на Советы не было. Офицеры и солдаты бросились на поиски хотя бы какой-то работы, чтобы просто физически выжить.

7. Обсуждение проведенного мозгового штурма.

Перечисление достоинств и недостатков мозгового штурма как технологии обучения истории. Формулирование правил проведения мозгового штурма.

8. Проведите мозговой штурм по вашей проблеме в группе.

9. Примите участие в обсуждении проведенного фрагмента урока.

Теоретический материал по теме «Мозговой штурм».

1. УЧЕБНЫЙ МОЗГОВОЙ ШТУРМ (далее – УМШ).

ФОРМУЛА: решение творческой задачи организуется в форме учебного мозгового штурма.

Развитие творческого стиля мышления – вот основная его цель. Перечислим дидактические ценности УМШ:

- это активная форма работы, хорошее дополнение и противовес репродуктивным формам учебы;
- учащиеся тренируют умение кратко и четко выражать свои мысли;
- участники штурма учатся слушать и слышать друг друга, чему особенно способствует учитель, поощряя тех, кто стремится к развитию предложений своих товарищей;
- учителю легко поддержать трудного ученика, обратив внимание на его идею;
- наработанные решения часто дают новые подходы к изучению темы;
- УМШ вызывает большой интерес учеников, на его основе легко организовать деловую игру.

ТЕХНОЛОГИЯ

Обычно штурм проводится в группах численностью 7–9 учащихся.

До штурма:

1. Группу перед штурмом инструктируют. Основное правило на первом этапе штурма – НИКАКОЙ КРИТИКИ!

В каждой группе выбирается или назначается учителем ведущий. Он следит за выполнением правил штурма, подсказывает направления поиска идей. Ведущий может акцентировать внимание на той или иной интересной идее, чтобы группа не упустила ее из виду, поработала над ее развитием.

Группа выбирает секретаря, чтобы фиксировать возникающие идеи (ключевыми словами, рисунком, знаком...).

2. Проводится первичное обсуждение и уточнение условия задачи.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

3. Учитель определяет время на первый этап. Время, обычно до 20 минут, желательно зафиксировать на доске.

Первый этап. СОЗДАНИЕ БАНКА ИДЕЙ

Главная цель – наработать как можно больше возможных решений. В том числе тех, которые на первый взгляд кажутся «дикими». Иногда имеет смысл прервать этап раньше, если идеи явно иссякли, и ведущий не может исправить положение.

Теперь небольшой перерыв, в котором можно обсудить штурм с рефлексивной позиции: какие были сбои, допускались ли нарушения правил и почему ...

Второй этап. АНАЛИЗ ИДЕЙ

Все высказанные идеи группа рассматривает критически. При этом придерживается основного правила: в каждой идее желательно найти что-то полезное, рациональное зерно, возможность усовершенствовать эту идею или хотя бы применить в других условиях.

И опять небольшой перерыв.

Третий этап. ОБРАБОТКА РЕЗУЛЬТАТОВ

Группа отбирает от 2 до 5 самых интересных решений и назначает спикера, который рассказывает о них классу и учителю. (Возможны варианты: например, группа отбирает самое практичное предложение и самое «дикое».) В некоторых случаях целью группы является поиск как можно большего числа решений, и тогда спикер может огласить все идеи.

Рекомендации:

1. Класс предлагается разбить на несколько групп. Все группы могут одновременно, независимо друг от друга, штурмовать одну задачу. Возможна организация конкурса идей. И пусть жюри тоже состоит из учеников.

Пример.

Предложите научные эксперименты на борту научной орбитальной станции. Эксперименты должны быть оригинальными и результаты полезными. Если разными группами будут предложены одинаковые эксперименты, то оценка «за оригинальность» снижается.

2. Каждая из групп может штурмовать свою задачу. Лучше все задачи объединить одной, более общей, проблемой

Пример.

а) Лестницы, особенно каменно-цементные, очень опасны в гололед. Предложите идеи, которые позволят уменьшить травматизм.

б) Предложите обувь, в которой неопасно ходить в гололед.

в) Гололед – причина огромного числа автомобильных аварий. Предложите способы уменьшить аварийность

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

3. Нет ничего плохого в том, если третий этап будет отделен временем, даже проведен на другом уроке. Если за это время у участников группы появятся новые идеи – пусть обсуждают и их. Ведь главное – спровоцировать интенсивную мыслительную деятельность над учебной задачей, а не выдвинуть определенное количество идей в строго отведенное время. А иногда целесообразно вообще ограничиться только первым этапом штурма с оглашением всех найденных идей.

КАК ВЫБРАТЬ ЗАДАЧУ ДЛЯ УМШ?

Мозговой штурм пройдет гарантированно интересно, если задача имеет большое число возможных решений. Если это исследовательская задача, например, необходимо объяснить непонятное явление, то она должна допускать несколько возможных гипотез-объяснений.

Пример.

Несколько лет мировая пресса писала о загадочных кругах, которые таинственно возникали на пшеничных полях графства Уилтшир в Англии. В пределах такого круга стебли злаков почему-то согнуты и уложены на землю по часовой стрелке. Причем если сначала появились просто круги, то потом они стали переплетаться, составляя замысловатые фигуры. Предложите гипотезы, объясняющие это явление. Какие из гипотез кажутся вам наиболее правдивыми?

Вот неполный список наработанных группой старшеклассников идей: неравномерности в строении почвы; неравномерное распределение удобрений; в почву попал яд; болезнь растений в результате заражения микроорганизмами; стаи птиц высаживаются кольцами; какие-то животные, например олени, вытаптывают посевы в брачных играх; особые метеорологические явления типа мини-торнадо или шаровых молний; шуточки студентов; сами крестьяне потихоньку вытаптывают круги для привлечения зевак, с которых можно брать деньги, и др ...

ТИПОВЫЕ ОШИБКИ ПРИ ОСВОЕНИИ УМШ.

1. Плохо подобрана тема – например, она требует глубоких специальных знаний или аналитических рассуждений.

2. При обсуждении решений учитель принимает только известный ему контрольный ответ на задачу или жестко критикует предложения участников штурма.

3. Регулярное вмешательство в работу группы на рабочих этапах. Пусть группа делает ошибки, нарушает правила штурма – при освоении новой формы деятельности это неизбежно. Учитель же сможет высказать свои замечания при «разборе полета».

ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ УМШ ДЛЯ РАЗНЫХ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ

ИСТОРИЯ

По всем нашим представлениям древний человек должен быть очень сильным и ловким – таковы были условия выживания. Но вот при раскопках был обнаружен скелет однорукого мужчины, погибшего под обрушившимся сводом пещеры. Изучение скелета показало, что мужчине в момент смерти было лет 50, а правую руку он потерял еще в юношеском возрасте. Как выжил этот человек? (УМШ активизирует уже имеющиеся знания учеников о жизни древних людей и дает богатую пищу для дальнейшего изучения темы.)

Гин А. А. Приемы педагогической техники. М., 2001. С. 32–36.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

2. «Мозговой *штурм», или «мозговая атака»*

Цель. Ведение группового обсуждения для организации коллективной аналитической или проективной работы.

Процесс. Коллектив разбивается на две группы. Первая группа – «генераторы идей». Они должны в течение короткого времени предложить как можно больше вариантов решения обсуждаемой проблемы, при этом они *не имеют* права обсуждать эти варианты, отметая или соглашаясь с ними. В группе выбирается один человек, который, не участвуя в «генерации», только фиксирует все возникшие идеи.

Вторая группа – «аналитики». Они получают от первой группы списки вариантов и, не добавляя ничего нового, рассматривают каждое предложение, выбирая наиболее разумное и подходящее. Выбранные предложения группируются и объявляются.

Группы аналитиков и генераторов идей формируются по принципу добровольности: проведя первый круг «мозговой атаки», группы меняются своими функциями и проводят второй круг.

Можно не чередовать функции групп. В этом случае они обе вначале работают как «генераторы», затем меняются листочками с предложениями и выступают в позиции аналитиков по отношению друг к другу.

Во время проведения «мозговой атаки» педагог выступает в роли «заказчика». Он кратко излагает суть проблемы (или стоящих перед группой задач) и правила проведения мозговой атаки. Строжайше запрещается всякая критика любых мнений и предложений, предпочитается количество, а не качество идей.

Как проводить «мозговой штурм»:

- Принимайте и уважайте все идеи. (Здесь нет правильных или неправильных, лучших или худших предложений.)
- Подходите к решению проблемы творчески.
- Отталкивайтесь от идей других участников.
- Отложите оценку или осуждение на потом.
- Предлагайте как можно больше идей. (Чем больше, тем лучше.)

Процесс выбора:

- После «мозгового штурма» проясните непонятные идеи.
- Исключите повторения.
- Каждый имеет три голоса и отдает их за наилучшие, по его мнению, три идеи. Оценка может быть произведена следующим образом: первая идея получила три голоса, вторая – два и третья – один. Идея, набравшая наибольшее количество голосов, и есть ваше решение.

Критерии успеха:

- Если ранжирование не дает очевидного результата, а проблема серьезна, необходимо определить критерии, которые помогут найти наиболее удачное решение.
- Напишите список критериев и оставьте те, которые отвечают требованиям всех участников группы.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

- Оцените уже имеющиеся идеи по этим критериям.

«Мозговая атака 66»

Все участники делятся на группы по шесть человек и в течение шести минут проводят прямую «мозговую атаку». После этого все наиболее интересные идеи передаются другим группам для фантазирования и генерирования идей-ассоциаций. Эти вторичные идеи являются основой для решения содержательных проблем.

«Двойное кольцо Сократа»

Этот вариант более всего подходит коллективам, которые насчитывают 15 и более человек. Участники атаки делятся на две группы: в центре и вокруг. В центре стоят семь стульев, шесть из них занимают участники, а седьмой – всегда свободен. Во внешнем круге, на периферии, существует запрет на разговоры – здесь можно только писать. Говорить и обсуждать тему могут только те, кто находится во внутреннем круге. Если у кого-то из внешнего круга возникает желание что-то высказать, он занимает свободный стул, и тогда кто-то из внутреннего круга должен уйти, освободив седьмой стул.

Никитина И. Н., Шустова И. Ю. Технологии организации коллективного взаимодействия школьников. Классный руководитель. 2005. № 2. С. 78–80.

3. *Урок – проблемный семинар (В. В. Гузеев).* Представляет соединение достоинств «творческой дискуссии» и «мозгового штурма». Учебный материал усваивается в ходе дискуссии углубленно за счет:

- обмена информацией между участниками;
- поощряемых учителем разных подходов к одному и тому же предмету;
- сосуществования различных, вплоть до противоположности, точек зрения;
- возможности критиковать и даже отвергать любое мнение;
- поиска группового соглашения в виде общего мнения или решения.

Схема проблемного семинара такова:

1. Постановка и осмысление проблемы.
2. Генерирование вариантов решения проблемы.
3. Поиск аргументов в поддержку предложенных решений.
4. Отбор наиболее аргументированных вариантов решений.
5. Критика отобранных решений.
6. Отбор решений, наиболее устойчивых к критике.
7. Продумывание способов реализации отобранных решений.
8. Обсуждение этих способов.

9. Подведение итогов (характеристика учителем деятельности участников и ее результатов; планирование конкретных действий; рефлексия учащихся).

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Организационная схема проблемного семинара

Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. М., 2005. С. 135–136.

4. Правила «мозговой атаки»:

1. Выбор ведущего при равноправном положении всех участников.

2. Свобода воображения. Авансированно-доброжелательный настрой на партнеров.

3. Возможны лишь уточняющие вопросы, поощрение и поддержка партнеров. Это не относится к экспертам.

4. Неприемлемость критических замечаний и промежуточных оценок в процессе «штурма» (например: «согласен, но можно и по-другому»). Возможны дополнения и комбинирование идей.

5. Четкость и обобщенность формулирования суждений, идей. Действие по принципу: чем больше идей, решительнее атака, тем ближе достижение цели штурма.

6. Свобода от некоторых (предварительно обозначить) педагогических стереотипов и традиций. Доброжелательный настрой и раскованность участников.

7. Активность всех участников команд оценивается баллами. Пассивные участники дают повод экспертам снимать баллы команде.

8. Оптимизм и уверенность.

Игровые моменты и опорные конспекты на уроках истории // Всемирной Истории и Истории России. – [сайт]. URL: http://www.istorya.ru/referat/referat3/1907.php (дата обращения: 11.12.2020)

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Методическая папка

Смоделируйте фрагмент урока с использованием мозгового штурма по теме, согласованной с преподавателем.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Практическое занятие 35. Дискуссия на уроке истории

План

Теоретический блок

Форма занятия

Термины

Вопросы и задания

Методическая папка

Литература

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

План

1. Понятие дискуссии, ее признаки.
2. Типы и виды дискуссий.
3. Подготовка и проведение дискуссии на уроке истории.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Теоретический блок

1. Дискуссия в обучении истории (от лат. discussio – рассмотрение, исследование) – способ, основанный на активном диалоге сторон по отстаиванию своей точки зрения на проблемы, связанные с познанием прошлого и имеющие альтернативные решения. В методической литературе термин «дискуссия» не имеет однозначного толкования: трактуется как метод обучения (в классификации методов по способам познавательной деятельности учащихся), употребляется в значении приема обучения (диалогический прием устного метода обучения), используется для обозначения типа урока и формы внеклассной работы. Элементы дискуссии стали внедряться в обучение истории в конце XIX – начале XX в. Ее использование в современной практике нашло отражение в методических публикациях и исследованиях (М. В. Короткова, М. Т. Студеникин и др.).

Главная цель дискуссии в обучении истории – выработка ценностно-осознанного отношения учеников к изученному материалу, их самоопределение в рассматриваемых проблемах. Проведение дискуссии позволяет учащимся осмыслять, закреплять, применять, углублять, оценивать и переоценивать исторические знания. Она способствует развитию проблемного и критического мышления учащихся, умений излагать и отстаивать свою точку зрения (ввести диалог), коммуникативной культуры учащихся, осознанию относительности, интерпретационного характера исторических знаний, *воспитанию основ плюралистического сознания.*

Теория и методика обучения истории: словарь-справочник. М., 2007. С. 46–47.

2. Дискуссия – целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями в группе ради формирования мнения каждым участником или поиска истины.

Признаки дискуссии:

- работа группы лиц, выступающих обычно в ролях ведущего и участников;
- соответствующая организация места и времени работы;
- процесс общения протекает как взаимодействие участников;
- взаимодействие включает высказывания, выслушивание, а также использование невербальных выразительных средств;
- направленность на достижение учебных целей.

Взаимодействие в учебной дискуссии строится не просто на поочередных высказываниях, вопросах и ответах, но на содержательно направленной самоорганизации участников – т. е. обращении учащихся друг к другу и к учителю для углубленного и разностороннего обсуждения самих идей, точек зрения, проблемы. Общение в ходе дискуссии побуждает учащихся искать различные способы для выражения своей мысли, повышает восприимчивость к новым сведениям, новой точке зрения; эти личностно развивающие результаты дискуссии впрямую реализуются на обсуждаемом в группах учебном материале. Сущностной чертой учебной дискуссии является диалогическая позиция педагога, которая реализуется в предпринимаемых им специальных организационных усилиях, задает тон обсуждению, соблюдению его правил всеми участниками (см. табл.).

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Сравнительные характеристики общения в традиционном обучении и дискуссии

Характеристики	Обычный разговор	Дискуссия
Кто больше говорит	Учитель – две трети времени	Ученики – половину времени или больше
Типичное поведение	Вопрос — ответ. Учитель спрашивает. Ученик отвечает. Учитель оценивает	Нет вопросов и ответов. Неупорядоченный обмен вопросами и ответами учителей и учеников
Обмен фразами	Многократный, краткие быстрые фразы	Более медленный, фразы длиннее
Вопросы	Важен не вопрос, а знание учениками ответа	Важен смысл вопроса
Ответ	Оценивается как правильный или неправильный. Единственный правильный ответ для всех учеников.	Оценивается как «согласен – не согласен». Правильны самые разные ответы.
Оценивание	«Правильно / неправильно». Только учителем	«Согласен / не согласен». И учениками, и учителями.

Педагогические технологии / под общ. ред. Л. В. Байбородовой, А. П. Чернявской. М., 2018. С. 13–132.

3. Тип дискуссии зависит от целей, определенных учителем на конкретное занятие.

Императивный тип дискуссии (императивный – «требующий безусловного подчинения, согласия», в условиях которой участники семинара приходят к общей позиции, общей точке зрения на предмет обсуждения.

Данный тип дискуссии оценивается как результативный: от нескольких точек зрения участники семинара подошли к одной; единая точка зрения аргументированно и обстоятельно доказана всеми учащимися и понята ими.

Конфронтационный тип дискуссии (конфронтация – «противоборство, противостояние; столкновение»), в процессе которой участники семинара не приходят к единой точке зрения, занимая противоположные позиции. Он получил название «ничейный», поскольку участники семинара (микрогруппы из участников семинара) остались каждый при своем мнении.

Информативный тип дискуссии (информативный – несущий информацию; насыщенный информацией). Учащиеся получают в первую очередь от ведущего такой материала, который позволяет лишь вникнуть в сущность вынесенной проблемы. Такая дискуссия получила название «неопределенной», поскольку ее главный вопрос так и остается нерешенным либо переходит на еще более сложный уровень ...

Выбор темы дискуссии. Тема носит актуальный и солидный характер. Актуальность определяется той пользой, которую принесут учащимся полученные в ходе дискуссии знания, а также навыки и умения их добывания. Солидность темы предполагает ее высокую значимость в изучении истории. Мелкие вопросы на дискуссию не выносятся.

Порядок ведения дискуссии на семинаре. Учителя, не определившие порядок ведения дискуссии, часто терпят провал, поскольку учебной дискуссии экспромт не свойственен.

План дискуссии включает (предусматривает):

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

а) ***вступительное слово.*** Ведущий формулирует дискуссионную тему, обосновывает ее. Особо выделяются тезис, то есть положение, истинность которого должна быть доказана, и антитезис, то есть суждение, противопоставленное тезису;

б) ***выступления и возможные реплики участников дискуссии.*** Учитель строго следит за ними, чтобы никто из участников не нарушал правил дискуссии, оперативно и умело гасит возникающие конфликтные ситуации, обеспечивает свойственную учебной дискуссии тональность и т. д.;

в) ***формирование альтернативных групп.*** Это должно стать правилом дискуссии – формирование групп единомышленников. Те ведущие, которые недооценивают этот фактор, не разжигают искорку разномнения, не понимают сущности дискуссии;

г) ***постепенное подведение дискуссии к общей точке зрения.*** Поскольку дискуссии имеют учебные цели, они должны, как правило, завершаться положительным результатом, то есть все или большинство участников должны встать на единую или близкую к ней точку зрения. В ходе этой работы ведущий как бы отсекает избыточную информацию в выступлениях учащихся, тем самым группирует важную информацию и сближает точки зрения дискутирующих;

д) ***заключение.*** В нем подводятся итоги дискуссии:

- формулируется основная точка зрения, к которой пришли участники семинара;
- объявляются персональные оценки выступающих;
- перечисляются вопросы темы, требующие дополнительной отработки;
- определяются практические занятия с целью реализации теоретических наработок;
- дается задание для подготовки к изучению новой темы.

Недостатки (пороки) дискуссии. Они имеют место в условиях слабой подготовки дискуссии и неумелости педагога. Наиболее характерным пороком является *выступление части учащихся в качестве разрушителей, отрицателей и т. п.* Разговор выливается в «плохо то, плохо это, нужны перемены».

Важным недостатком дискуссии являются *разговоры, не имеющие непосредственного отношения к теме.* Так, проблема рыночных отношений в России выливается в разговор о несвоевременной выдаче заработной платы родителям, проблема укрепления международных связей России подменяется обсуждением вопроса о причинах поездок за границу вместе с руководителями государства их жен и т. д. Такие выступления идут обычно во вред дискуссии.

Третий недостаток дискуссии – *использование в выступлениях утверждений в сослагательном наклонении:* «Вот если бы не распался Советский Союз, мы бы сейчас жили лучше»; «Если бы в России не ввели президентское правление, то многих провалов в экономике и социальной жизни мы избежали бы» и т. д.

Отдельные молодые учителя, не справившиеся с управлением дискуссией, пытаются уподобиться кучеру, который в потемках, теряя дорогу, отпускает вожжи и предоставляет лошадям самим искать путь. Но схожесть здесь только в одном: учитель и кучер потеряли дорогу из-за своей неопытности. И если кучер так поступает, заранее зная, что лошади выведут его на нужную дорогу, то учитель – лишь бы быстрее завершить разговор. Так не должно быть.

Степанищев А. Т. Методика преподавания и изучения истории. М., 2002. Ч. 2. С. 30–34.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

4. Дискуссии на уроке истории.

В самом общем виде, используя общепедагогические классификации, все дискуссии на исторические темы можно поделить на несколько групп и подгрупп в зависимости от принципов их проведения, задач и направленности обсуждения.

Первый тип – это *структурированная,* или *регламентированная* дискуссия. Название говорит само за себя, ибо на подобного рода занятии ученики имеют четкий план, структуру и регламент обсуждения. Смысл дискуссии такого типа заключается в том, что «малые» группы изучают какую-либо «частную» проблему (вопрос) как часть какой-либо общей глобальной проблемы, которую предстоит решить классу.

В начале урока учитель формулирует общую проблему занятия перед всем классом и даже в ряде случаев выдвигает возможные гипотезы по ее решению. Гипотезы рассматриваются под углом зрения небольшой проблемы, исследованием которых ребята и занимаются. Учитель определяет и регламентирует и структуру малых групп, и структуру тех знаний, которые каждая группа должна «добыть» в ходе урока ...

Другим типом дискуссии является дискуссия *с элементами игрового моделирования.* Смысл этого занятия, в отличие от предыдущего, заключается в том, чтобы взглянуть на поставленную проблему не просто с позиций современного человека, а под углом зрения представителей определенного социального лагеря (движения, партии, слоя и др.).

Суть урока такого типа заключается в обсуждении проблем (вопросов) с позиций «очевидцев» событий, как бы абстрагируясь от оценок современных людей, учебников и дополнительной литературы. Часть ребят представляет современных экспертов, и поэтому имеет более поздние оценки исторических событий. Сочетание оценок прошлого времени и современных создает своеобразие данной дискуссии. Группы в этой дискуссии, как правило, довольно большие, поэтому целесообразнее давать задания участникам по рядам.

Третий тип дискуссии – *проектная.* Она основана на методе подготовки и защиты проекта по определенной теме. За одну – две недели школьникам объявляется тема и модель анализа проблемы:

1. Исторический анализ проблемы.

2. Выявление трудностей, определяемых контекстом проблемы.

3. Разделение изучаемой проблемы на отдельные вопросы.

4. Поиск и разработка частных задач одной общей проблемы.

5. Предложение гипотезы по решению проблемы в определенных исторических условиях.

В ходе занятия ученики выявляют предпосылки возникновения данной проблемы, ее истоки. Суть дискуссии состоит в том, что в результате исследования вопроса (темы) и выявления трудностей в его решении школьники в ходе спора намечают возможные попытки выхода (благоприятного исхода) по разрешению проблемной ситуации. Так рождаются проекты – различные гипотезы по ее решению. Каждая группа готовит свой вариант решения проблемы, и они обсуждаются в дискуссии…

Короткова М. В. Методика проведения игр и дискуссий на уроках истории. М., 2001. С. 14–16.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

5. Особенности учебной дискуссии

Среди современных дидактических поисков одно из заметных мест принадлежит учебной дискуссии. Дискуссия в обучении диалогична по самой своей сути – и как форма организации обучения, и как способ работы с содержанием учебного материала. Чрезвычайно значимы «сопутствующие результаты» учебной дискуссии: формирование коммуникативной и дискуссионной культуры, развитие критического мышления, приобщение юных граждан к культуре демократического общества. Далее мы увидим, что обращение учителя к дискуссии как способу своей работы предполагает и параллельный ряд – прямое обучение дискуссионным процедурам.

Организация и самоорганизация

Что такое учебная дискуссия? Использование этого вида учебной работы столь многообразно, а его название столь популярно, что им нередко обозначают самые разные способы организации учебной работы, лишь бы они включали обмен высказываниями. Часто под название «дискуссия» подпадает и обсуждение, участники которого высказывают дополняющие и уточняющие сведения, соображения. В отличие от обсуждения как обмена мнениями, дискуссией нередко называют обсуждение-спор, столкновение точек зрения, позиций, подходов и т. д. В то же время дискуссию нередко смешивают с полемикой, эмоциональным, заведомо пристрастным отстаиванием уже имеющейся, сформированной и неизменной позиции ...

На наш взгляд, главной чертой учебной дискуссии является то, что она представляет собой целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями в группе ради поиска истины (точнее, истин), причем все – каждый по-своему – участвуют в организации этого обмена. Целенаправленность дискуссии – это не подчинение ее задачам, которые важны только учителю, но ясная для каждого ученика устремленность к поиску нового знания-ориентира (для последующей самостоятельной работы), знания-оценки (фактов, явлений).

Взаимодействие в учебной дискуссии строится не просто на поочередных высказываниях, вопросах и ответах, но на содержательно направленной *самоорганизации* участников, т. е. обращении учеников друг к другу и к учителю для углубленного и разностороннего обсуждения самих идей, точек зрения, проблем. Сущностной чертой учебной дискуссии является диалогическая позиция педагога, которая реализуется в предпринимаемых им специальных организационных усилиях, задает тон обсуждения, соблюдение его правил всеми участниками ...

Ход дискуссии

Действия учителя. ...Вопросы – не единственное средство руководства дискуссией. Нередко вопрос, вместо того чтобы стимулировать обсуждение, может остановить его; напротив, молчание учителя, пауза могут дать ученикам возможность подумать. Вопросы в моменты неясности, путаницы в исходных понятиях или фактических сведениях могут привести к еще большему замешательству – в опыте учебных дискуссий здесь обычно рекомендуется разъясняющее, информативное (но краткое) высказывание учителя. К числу часто применяемых относится также парафраз (краткий пересказ), проясняющий высказывание ученика, – он особенно эффективен, когда мысль сформулирована недостаточно ясно. Если высказывания ученика неясны, педагог прямо и тактично говорит об этом (например, «Я не уверен(а), что правильно понимаю тебя», «Мне не совсем понятно, каким образом, то, что ты говоришь, связано с данным случаем» и т. д.).

Еще один прием побуждения к высказыванию – предложение продолжить высказывания на данную тему. Оно обычно формулируется в косвенной форме. Например: «Эта мысль звучит многообещающе.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Интересно было бы развить ее подробнее» или: «Это очень интересно. Ты не мог(ла) бы немного подробнее поделиться впечатлениями?». Плодотворность побуждений к высказыванию связана с тем, что учащийся стремится лучше, полнее и яснее выразить свои мысли и чувства; кроме того, ученики внимательнее к такого рода высказываниям, чем к прямым ответам на вопросы учителя.

В проведении учебных дискуссий значительное место принадлежит созданию атмосферы доброжелательности и внимания к каждому. Так, безусловным правилом является общее заинтересованное отношение к учащимся, когда они чувствуют, что учитель выслушивает каждого из них с равным вниманием и уважением – как к личности, так и к высказываемой точке зрения.

Один из самых сложных вопросов, встающих перед ведущим дискуссию, – *реакция на ошибки* учащихся. Безусловное правило ведения дискуссии, выделяемое в практике обучения, состоит в том, чтобы воздерживаться от какого бы то ни было – скрытого или, тем более, открытого – высказывания одобрения или неодобрения. В то же время педагог не оставляет без внимания нелогичность рассуждений, явные противоречия, необоснованные высказывания. Общий подход, как правило, состоит в том, чтобы тактичными репликами (обычно посредством вопросов) прояснять основания утверждений, фактические данные, поддерживающие высказываемое мнение, побуждать к размышлению о логических следствиях высказываемых идей. Педагог может попросить говорящего подтвердить или доказать свое утверждение, сослаться на какие-либо сведения или источники, прояснить неопределенность. Например, спросить: «Что означает этот термин?» или: «Какой именно вопрос мы в сейчас стремимся решить?» и т. д.

Важным элементом руководства обсуждением является и сосредоточение всего хода дискуссии на ее теме, фокусирование внимания и мыслей участников на обсуждаемых вопросах. Иногда достаточно заметить: «Кажется, мы отошли от темы дискуссии...». В некоторых случаях необходимо сделать специальную остановку, паузу. (При продолжительном обсуждении проводится промежуточное подведение итогов дискуссии. Для этого делается пауза, ведущий просит специально назначенного протоколиста подвести итоги обсуждений на текущий момент так, чтобы класс мог лучше сориентироваться в направлениях дальнейшего обсуждения.) Подводя текущие итоги обсуждения, учитель обычно останавливается на одном из следующих моментов дискуссии:

- резюме сказанного по основной теме;
- обзор представленных данных, фактических сведений;
- суммирование, обзор того, что уже обсуждено, и вопросов, подлежащих дальнейшему обсуждению;
- переформулирование, пересказ всех сделанных к данному моменту выводов;
- анализ хода обсуждения вплоть до текущего момента.

Требование к подведению итогов – как по ходу, так и в конце дискуссии – краткость, содержательность, отражение всего спектра аргументированных мнений. В конце дискуссии общий итог – это не только и не столько конец размышления над данной проблемой, сколько ориентир в дальнейших размышлениях, возможный отправной момент для перехода к изучению следующей темы.

Кларин М. В. Дискуссия в обучении: живая и виртуальная // Школьные технологии. 2015. № 1. С. 59–61, 70–71.

6. Проведение дискуссии на основе исторических материалов следует начинать с постановки конкретного исторического вопроса. Ни в коем случае не следует его формулировать в духе того, кто

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

был прав, а кто нет. В центре внимания должны быть возможности хода событий. Что было возможным при том или ином стечении обстоятельств? Какие действия мог бы предпринять тот или иной исторический деятель для достижения данной цели или от каких действий воздержаться? Отражала ли эта цель действительные интересы представляемой им социальной группы? Были ли возможны альтернативные действия?

Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М., 1994. С. 18.

7. Подготовка дискуссии

На протяжении последних десятилетии выделение в классе малых временных групп стало общим приемом, основой для активизации взаимодействия между учащимися. Обычное число участников – 5–6 человек. Разбивка класса производится оперативно, на ограниченное время (обычно 5–6 минут). Перед группами ставятся задачи промежуточного характера, т. е. такие, которые готовят почву для следующего этапа учебного процесса.

Задачи временных групп:

- подготовка общеклассной дискуссии;
- пересмотр и переформулирование целей дискуссии, зашедшей в тупик;
- решение (выбор), что делать дальше, например: выбор варианта ведения дискуссии или переход к планированию практических заданий-проектов;
- проведение мозгового штурма;
- выработка правил;
- обмен идеями, собственным опытом;
- постановка вопросов, проблем для предстоящего учебного исследования или для общеклассной дискуссии, определение круга приглашаемых докладчиков-экспертов и т. п.;
- выявление и обсуждение разногласий и расхождений;
- быстрая актуализация и обмен сведениями, почерпнутыми из разных источников;
- возможность дать выход чувствам, поделиться переживаниями, возникающими как реакция на происходящее в классе.

Работая с малыми временными группами, педагог держит в поле внимания три основных момента: цель, время, итоги. Группы должны получить от педагога ясные ориентиры: какого рода результат ожидается от их обсуждения. Рамки времени лучше выбрать более сжатыми, но при необходимости время можно продлить; внутри группы следует выделить ведущего; процедура сообщения должна быть заранее известна учащимся.

После обсуждения группы сообщают о результатах. Как правило, каждая группа выделяет по одному представителю-докладчику. Представители могут составить временный экспертный совет, который обсудит предложения. Во многих случаях достаточно просто записать перечень предложений или основных идей. Иногда педагог переводит класс к общей дискуссии даже без промежуточного заслушивания сообщений.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Один из распространенных в практике эффективных способов организации учебной дискуссии, повышающий самостоятельность учеников, – разделение класса на малые группы (по пять-семь человек) и последующая организация своеобразного межгруппового диалога. В каждой из малых групп между участниками распределяются основные роли-функции.

Распределение ролей-функций в дискуссионной группе:

- ведущий (организатор) – его задача состоит в том, чтобы организовать обсуждение вопроса, проблемы, вовлечь в него всех членов группы;
- аналитик задает вопросы участникам по ходу обсуждения проблемы, подвергая сомнению высказываемые идеи, формулировки;
- протоколист – фиксирует все, что относится к решению проблемы; после окончания первичного обсуждения именно он обычно выступает перед классом, чтобы представить мнение, позицию своей группы;
- наблюдатель – в его задачи входит оценка участия каждого члена группы на основе заданных педагогом критериев.

Порядок работы класса при этом способе организации дискуссии таков:

1. Постановка проблемы.
2. Разбивка участников на группы, распределение ролей в малых группах, пояснения учителя о том, каково ожидаемое участие учащихся в дискуссии.
3. Обсуждение проблемы в малых группах.
4. Представление результатов обсуждения перед всем классом.
5. Продолжение обсуждения и подведение итогов.

Кларин М. В. Технология дискуссии в образовательном процессе // Народное образование. 2015. № 5. С. 143–144.

8. Формы дискуссии

В зарубежном педагогическом опыте получили распространение приемы организации обмена мнениями, которые представляют собой свернутые формы дискуссий. К их числу относятся:

- «круглый стол» – беседа, где «на равных» участвуют все участники небольшой группы учащихся (обычно около пяти человек), во время которой происходит обмен мнениями как между ними, так и с «аудиторией» (остальной частью класса);
- «заседание экспертной группы» («панельная дискуссия») (обычно четыре-шесть учеников с заранее назначенным председателем), где вначале намеченная проблема обсуждается участниками группы, а затем они излагают свои позиции всему классу. При этом каждый участник выступает с сообщением, которое, впрочем, не должно перерастать в долгую речь;
- «форум» – обсуждение, сходное с «заседанием экспертной группы, в ходе которого эта группа вступает в обмен мнениями с «аудиторией» (классом);

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

- «симпозиум» – более формализованное по сравнению с предыдущим обсуждение, в ходе которого участники выступают с сообщениями, представляющими их точки зрения, после чего отвечают на вопросы «аудитории» (класса);

- «дебаты» – явно формализованное обсуждение, построенное на основе заранее фиксированных выступлений участников-представителей двух противостоящих, соперничающих команд (групп) и опровержений. Вариант этого вида обсуждений – так называемые британские дебаты, воспроизводящие процедуру обсуждения вопросов в английском парламенте, которая начинается с выступления представителей от каждой из сторон, после чего трибуна предоставляется для вопросов и комментариев участников поочередно от каждой стороны;

- «судебное заседание» – обсуждение, имитирующее судебное разбирательство (слушание дела).

Мы привели подробный перечень различных видов обсуждения, хотя в практике они нередко обозначаются одним и тем же словом – «дискуссия».

Интересен вариант организации коллективного взаимодействия – «техника аквариума» ...

Этот вариант дискуссии интересен тем, что здесь **делается упор на сам процесс представления точки зрения, ее аргументации.** Включенность всех участников достигается участием каждого в начальном обсуждении, после чего группа заинтересованно следит за работой и поддерживает связь со своими представителями. Вместе с тем то, что в поле внимания всего класса находятся всего 5–6 говорящих, сосредоточивает восприятие на основных позициях ...

Начало дискуссии. Проведение дискуссий связано с немалым количеством «подводных камней». Заметные затруднения учителя нередко связаны с началом дискуссии. Поскольку дискуссия менее жестко фиксирована, чем другие, более привычные виды учебной работы, учителю необходимо позаботиться о том, чтобы ученики ясно представили себе предмет и общие рамки дискуссии, равно как и порядок ее проведения. Организуя дискуссию, западные педагоги обращают внимание на то, чтобы создать благоприятную, психологически комфортную обстановку, видя в ней залог успеха. Например, размещение участников должно быть таким, чтобы каждый мог видеть лицо каждого, – обычно это достигается при расположении учеников по кругу. В содержательном плане важно предварительно прояснить тему, вопрос. Вводная часть строится так, чтобы актуализировать имеющиеся у учеников сведения, ввести необходимую информацию, создать интерес к проблеме.

Вводная часть – важный и необходимый элемент любой дискуссии, ибо учащимся необходим как эмоциональный, так и интеллектуальный настрой на предстоящее обсуждение. В опыте проведения учебных дискуссий накоплены различные варианты организации вводной части. Например: предварительное краткое обсуждение вопроса в малых группах (по четыре-шесть учеников). Можно также использовать заранее поставленное перед одним или несколькими учениками задание выступить перед классом с вводным проблемным сообщением, раскрывающим постановку проблемы. Иногда учитель может использовать краткий предварительный опрос.

В целом можно выделить и перечислить целый ряд конкретных приемов введения в дискуссию, которые применяются в зарубежной школе:

- изложение проблемы или описание конкретного случая;

- ролевая игра;

- демонстрация диафильма или кинофильма;

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

- демонстрация материала (объекты, иллюстративный материал и т. д.);
- приглашение экспертов (в этом качестве выступают люди, хорошо и широко осведомленные в обсуждаемых вопросах);
- использование новостей;
- магнитофонные записи;
- инсценировка, ролевое разыгрывание какого-либо эпизода;
- стимулирующие вопросы, особенно вопросы типа «что?», «как?», «почему?» и «что произошло, если бы ...?» и т. д.

Опыт проведения дискуссий свидетельствует, что использование любого из вводных приемов должно быть связано с небольшими затратами времени – так, чтобы как можно скорее подвести учеников к самой дискуссии. Следует всеми силами избегать «застревания» на каком-либо из вводных моментов, иначе саму дискуссию будет очень трудно, а то и невозможно по-настоящему «завести».

Руководство ходом дискуссии: использование вопросов

По ходу дискуссии от учителя требуется немалое искусство, чтобы его участие не сводилось к директивным репликам или высказыванию собственных суждений. В содержательном плане основное средство в руках учителя – это вопросы. Умелое использование вопросов, краткая запись ключевых моментов текущего обсуждения на доске – вот те внешне несложные приемы, которыми пользуется опытный учитель. Важны, однако, тип вопросов, их характер. Многолетние исследования и практика показывают высокую эффективность вопросов открытого типа, стимулирующих мышление, – «дивергентных» либо «оценочных» по своему содержательному характеру.

«Открытые» вопросы в отличие от «закрытых» не предполагают краткого однозначного ответа (обычно это вопросы типа «как?», «почему?», «при каких условиях?», «что может произойти, если ...?» и т. д.).

«Дивергентные» вопросы (в отличие от «конвергентных») не предполагают единственно правильного ответа, они побуждают к поиску, творческому мышлению.

«Оценочные» вопросы связаны с выработкой учеником собственной оценки того или иного явления, собственного суждения по вопросу.

В опыте зарубежных педагогов можно выделить ряд приемов, помогающих такому переходу. Все они связаны с прямым обращением учителя к детям с вопросами, побуждающими к поисковому мышлению, активному формированию и критическому осмыслению собственной точки зрения.

Приемы, стимулирующие познавательную активность и творческую инициативу. Продуктивность генерации идей повышается, когда учитель:

- дает время, чтобы ученики могли обдумать ответы;
- избегает неопределенных, двусмысленных вопросов;
- обращает внимание на каждый ответ (не игнорирует ни одного ответа);

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

- изменяет ход рассуждений ученика – расширяет мысль или меняет ее направленность (например, задает вопросы типа: «Какие еще сведения можно использовать?», «Какие еще факторы могут оказывать влияние?», «Какие здесь возможны альтернативы?» и т. д.);

- уточняет, проясняет высказывания детей, задавая уточняющие вопросы (например: «Ты сказал, что здесь есть сходство; сходство в чем?», «Что ты имеешь в виду, когда говоришь...?» и т. д.);

- предостерегает от чрезмерных обобщений (например: «На основании каких данных можно доказать, что это справедливо при любых условиях?», «Когда, при каких условиях это утверждение будет верно?» и т. д.);

- побуждает учащихся к углублению мысли (например: «Итак, у тебя есть ответ; как ты к нему пришел? Как можно показать, что это верно?»).

Фактор продуктивности ... пауза. Известно, что в учебном процессе нет мелочей. Однако в отношении активных методов и форм обучения это обстоятельство «срабатывает» особенно явно. Одна из повседневных деталей учебной дискуссии – вопросы учителя и ответы учащихся. Педагогические исследования показали, что такая «мелочь», как **продолжительность паузы,** которую делает учитель, ожидая ответа на обращенный к ученику вопрос, заметно сказывается на характере учебного диалога, взаимодействия в классе .

Исследователи стали выделять два вида интервала ожидания:

- «пауза ожидания – 1» – между вопросом учителя и ответом ученика;

- «пауза ожидания – 2» – между ответом ученика и реакцией на него со стороны учителя. Этот второй вид паузы в большей степени контролируется самим учителем... увеличение длительности обоих видов «пауз ожидания» приводит к положительным сдвигам в обстановке учебного процесса, мотивации учащихся, их отношении к предмету, включенности в обсуждение.

Кларин М. В. Обучение как дискуссия. Модели учебной дискуссии // Школьные технологии. 2004. № 6. С. 64–68.

9. В школьных условиях дискуссии могут быть следующих видов:

Дискуссия-диспут, ведущий объявляет тему и предоставляет слово желающем (иногда тем, кто специально подготовился). Ход диспута определяется частично ведущим, но в основном непредсказуем, имеет эмоциональный характер.

Конференция – вид дискуссии, где обсуждение и спор предваряются коротким сообщением о состоянии проблемы или результатах некоторой работы. Для конференции характерны развернутая аргументация выдвинутых тезисов, спокойное их обсуждение.

Дискуссия в печати, по радио, телевидению связана с отсутствием непосредственного контакта участников и возможностью неторопливого продумывания выступлений.

Прогрессивная дискуссия. Ее цель – групповое решение проблемы с одновременной тренировкой участников в соответствующих коммуникативных умениях и навыках. Этот вид дискуссии состоит из 5 этапов:

а) зарождение идеи (участникам дается время на выдвижение идей о путях решения данной проблемы);

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

б) все предложения выписываются на доске;

в) обсуждается каждый предложенный вариант;

г) рассматриваются наиболее подходящие варианты, затем они располагаются по степени значимости, т. е. осуществляется верификация идей;

д) руководитель организует дискуссию, в результате которой остаются решения, получившие наибольшее количество голосов, из них и выбирается окончательное.

Подобная форма дискуссии помогает вырабатывать умение быстро и эффективно принимать групповое решение.

Дискуссия-соревнование. Все участники делятся на команды. Выбирается жюри, определяющее критерии оценивания предлагаемых решений: глубина решения, его доказательность, логичность, четкость, адекватность поставленной цели. Согласовывается тема дискуссии и система баллов.

Вести дискуссию в данном случае может сам учитель.

В конце проводится коллективное обсуждение, предложенных вариантов решения проблемы или проблемной ситуации. Затем жюри объявляет результаты, комментирует их.

В проведении дискуссии используются различные организационные методики.

Методика «вопрос-ответ». Данная методика – это разновидность простого собеседования, отличие состоит в том, что применяется определенная форма постановки вопросов для собеседования с участниками дискуссии-диалога. Стратегия ведения диалога заключается в переходе от желания собеседника говорить с вами к пониманию его интересов, состояний, отношений; от понимания собеседника к принятию, а в случае необходимости к его убеждению.

Процедура «Обсуждение вполголоса». Данная методика предполагает проведение закрытой дискуссии в микрогруппах, после чего проводится общая дискуссия, в ходе которой мнение своей микрогруппы докладывает ее лидер и это мнение обсуждается всеми участниками.

Методика клиники. При использовании «методики клиники» каждый из участников разрабатывает свой вариант решения, предварительно дав в открытое обсуждение свой «диагноз» представленной проблемной ситуации, затем это решение оценивается как руководителем, так и специально выделенной для этой цели группой экспертов по балльной шкале либо по заранее принятой системе «приятно-неприятно».

Методика «лабиринта». Этот вид дискуссии иначе называют методом последовательного обсуждения, он представляет собой своеобразную шаговую процедуру, в которой каждый последующий шаг делается другим участником. Обсуждению здесь подлежат все решения, даже неверные (тупиковые).

Методика эстафеты. Каждый заканчивающий выступление участник может передать слово тому, кому считает нужным.

Свободноплавающая дискуссия. Сущность данного вида дискуссии состоит в том, что группа к результату не приходит, но активность продолжается, уже во внутреннем плане. В основе такой процедуры групповой работы лежит «эффект Б. В. Зейгарник», характеризующийся высоким качеством

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

запоминания незавершенных действий, поэтому участники продолжают «домысливать» наедине идеи, которые оказались незавершенными.

Правильно организованная дискуссия проходит четыре стадии развития: ориентация, оценка, консолидация и рефлексивный анализ.

На стадии ***ориентации*** участники дискуссии адаптируются к проблеме и друг к другу, т. е. в это время вырабатывается определенная установка на решение поставленной проблемы.

Стадия оценки обычно предполагает ситуацию сопоставления, конфронтации и даже конфликта идей, который в случае неумелого руководства дискуссией может перерасти в конфликт личностей.

Стадия консолидации предполагает выработку определенных единых или компромиссных мнений, позиций, решений.

Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. М., 2005. С. 100–102.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Форма занятия

1-й вариант.

На занятии проигрывается три вида дискуссии (по 15–20 минут на каждую): «круглый стол», «аквариум», «вертушка» с последующим обсуждением достоинств и недостатков каждого из видов.

Содержание занятия вариативное, можно выбрать другие виды дискуссии.

Для дискуссии может быть использована одна проблема (по всем трем видам), отдельные аспекты проблемы в разных видах или разные проблемы.

Например, 1) «Нужна ли была России „маленькая победоносная война?“», 2) «Можно ли считать Манифест 17 октября 1905 г. окончанием революции?», 3) «Первая Государственная дума в России: самый революционны или самый бессильный в мире парламент?», 4) Существуют различные оценки столыпинской аграрной реформы. Какое из них, на ваш взгляд, более объективно раскрывает суть проведенных преобразований: «…столыпинские аграрные реформы должны пониматься на самом деле как часть более обширной социальной, политической и экономической программы, нацеленной на коренное преобразование существующей системы при сохранении политической преемственности» (Японский историк Мацузато Кимитака) или «Реакционность черносотенной программы состоит … в развитии капитализма по юнкерскому пути для усиления власти и доходов помещика, для подведения нового, более прочного фундамента под здание самодержавия» (В. И. Ленин)?

По вопросу «Столыпинская аграрная реформа» может быть выбрана как проблема оценки Столыпинской аграрной реформы, так и его отдельные подпроблемы: необходимость проведения реформы на данном этапе развития государства, необходимость сохранения помещичьего землевладения, необходимость разрушения крестьянской общины, необходимость переселенческой политики и т. п.

Подготовка студентов к практическому занятию (кроме проработки теоретического блока) заключается в подборе материала для аргументации различных точек зрения в соответствии с выбранным вариантом проведения занятия.

2-й вариант.

Занятие проводится в традиционной вопросно-ответной форме.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Термины

- Дискуссия,
- полемика,
- спор.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Вопросы и задания

1. Перечислите признаки дискуссии.
2. Чем дискуссия отличается от других диалогических приемов обучения?
3. В чем специфика дискуссии как формы организации проблемного обучения?
4. Можно ли, на ваш взгляд, рассматривать дискуссию как образовательную технологию?
5. *Заполните таблицу

Классификации дискуссий

	М. В. Кларин	**М. В. Короткова**	**А. Т. Степанищев**	**Г. К. Селевко**
Типы дискуссий				
Виды дискуссий				
Формы дискуссии				

6. Какой тип дискуссии по классификации А. Т. Степанищева, на ваш взгляд, предпочтительнее использовать на уроках истории? Ответ аргументируйте.
7. Назовите и охарактеризуйте этапы проведения дискуссии.
8. Ученые предлагают формировать группы для дискуссии на разных этапах – до ее начала (М. В. Кларин) или в ходе самой дискуссии (А. Т. Степанищев). Как Вы полагаете, с чем связано такое различие в подходах к формированию групп?
9. Перечислите достоинства и недостатки использования дискуссии на уроке истории.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Методическая папка

Сформулируйте проблему для дискуссии по теме, согласованной с преподавателем. Подберите материалы для аргументации различных точек зрения.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Литература

1. Гузеев, В. В. Технология проблемного семинара: синтез «мозгового штурма» и «творческой дискуссии» / В. В. Гузеев // Школьные технологии. – 1998. – № 1. – С. 51–57.

2. Дорожкина, Н. И. Современный урок истории. 5–11 классы / Н. И. Дорожкина. – Москва : ВАКО, 2017. – С. 243–245.

3. Кларин, М. В. Дискуссия в обучении: живая и виртуальная / М. В. Кларин // Школьные технологии. – 2015. – № 1. – С. 59–77.

4. Кларин, М. В. Обучение как дискуссия. Модели учебной дискуссии / М. В. Кларин // Школьные технологии. – 2004. – № 6. – С. 58–78.

5. Кларин, М. В. Технология дискуссии в образовательном процессе / М. В. Кларин // Народное образование. – 2015. – № 5. – С. 139–151.

6. Кларин, М. В. Учебная дискуссия : инновации в обучении / М. В. Кларин // Мир образования. – 1996. – № 1. – С. 28–31.

7. Короткова, М. В. Методика проведения игр и дискуссий на уроках истории / М. В. Короткова. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – С. 1–21, 87–100, 150–195.

8. Кульневич С. В., Лакоценина, Т. П. Современный урок : научно-практическое пособие для учителей, методистов, руководителей учебных заведений, студентов и аспирантов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК в VI ч. Часть III. Проблемные уроки / под общей ред. С. В. Кульневича. – Ростов-на-Дону : Учитель, 2006. – С. 174–191.

9. Педагогические технологии : учебник и практикум для академического бакалавриата. Образовательные технологии / под общ. ред. Л. В. Байбородовой, А. П. Чернявской : в 2 ч. – Москва : Юрайт, 2019. – Ч. 1. – С. 130–138.

10. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП / Г. К. Селевко. – Москва : НИИ школьных технологий, 2005. – С. 99–115.

11. Степанищев, А. Т. Методика преподавания и изучения истории : учебное пособие для студентов вузов / А. Т. Степанищев : в 2 ч. – Москва : ВЛАДОС, 2002. – Ч. 2. – С. 30–44.

12. Студеникин, М. Т. Методика преподавания истории в школе : учебник для студентов вузов / М. Т. Студеникин. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – С. 178–179.

13. Теория и методика обучения истории : словарь-справочник / под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. – Москва : Высшая школа, 2007. – С. 46–47.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Практическое занятие 36. Технология развития критического мышления посредством чтения и письма (ТРКМЧП)

План

Теоретический блок

Форма занятия

Термины

Вопросы и задания

Литература

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

План

1. Особенности ТРКМЧП.
2. Стадии организации критической деятельности учащихся.
3. Приемы технологии критического мышления.
4. Особенности проведения урока истории по технологии критического мышления.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Теоретический блок

1. Как же можно определить критическое мышление? Дэвид Клустер предлагает 5 пунктов, определяющих данное понятие.

1. **Критическое мышление есть мышление самостоятельное.** Когда занятие строится на принципах критического мышления, каждый формулирует свои идеи, оценки и убеждения независимо от остальных. Никто не может думать критически за нас, мы делаем это исключительно для самих себя. Следовательно, мышление может быть критическим только тогда, когда оно носит индивидуальный характер. Ученики должны иметь достаточно свободы, чтобы думать собственной головой и самостоятельно решать даже самые сложные вопросы. Самостоятельность, таким образом, есть первая и, возможно, важнейшая характеристика критического мышления.

2. **Информация является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления.** Знание создает мотивировку, без которой человек не может мыслить критически. Как иногда говорят, «трудно думать с пустой головой». Чтобы породить сложную мысль, нужно переработать гору «сырья» – фактов, идей, текстов, теорий, данных, концепций. Мыслить критически можно в любом возрасте. Разумеется, мыслительные способности детей будут еще совершенствоваться при обучении, но даже малыши способны думать критически и вполне самостоятельно. В своей познавательной деятельности ученики и учителя, писатели и ученые подвергают каждый новый факт критическому обдумыванию. Именно благодаря критическому мышлению традиционный процесс познания обретает индивидуальность и становится осмысленным.

3. **Критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить.** Человеческие существа любопытны по своей природе. Мы замечаем что-то новое – и хотим узнать, что это такое. Мы видим некую достопримечательность – и нам уже хочется проникнуть внутрь. Однако подлинный познавательный процесс на любом его этапе характеризуется стремлением познающего решать проблемы и отвечать на вопросы, возникающие из его собственных интересов и потребностей.

Бразильский педагог Пауло Фрейре придерживается мнения, что надо заменить традиционное «накопительное» образование – когда головы учеников служат своеобразными «счетами», на которые учителя кладут знания, – на образование «проблемно-постановочное», когда ученики занимаются реальными, взятыми из жизни проблемами. Учение, считает он, пойдет гораздо успешнее, если ученики будут формулировать проблемы – в том числе экономические, общественные и политические – на основе собственного жизненного опыта и затем решать их, используя при этом все возможности, которые предоставляет ему школа.

4. **Критическое мышление стремится к убедительной аргументации.** Критически мыслящий человек находит собственное решение проблемы и подкрепляет это решение разумными, обоснованными доводами. Он также сознает, что возможны иные решения той же проблемы, и старается доказать, что выбранное им решение логичнее и рациональнее прочих.

Всякая аргументация содержит в себе три основных элемента: **утверждение, доказательство, довод.**

Критически мыслящий человек, вооруженный сильными аргументами, способен противостоять даже таким авторитетам, как печатное слово, сила традиции и мнение большинства, им практически

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

невозможно манипулировать. Именно разумный, взвешенный подход к принятию сложных решений о поступках или ценностях лежит в основе большинства определений критического мышления.

5. **Критическое мышление есть мышление социальное.** Всякая мысль проверяется и оттачивается, когда ею делятся с другими. Когда мы спорим, читаем, обсуждаем, возражаем и обмениваемся мнениями с другими людьми, мы уточняем и углубляем свою собственную позицию. Поэтому педагоги, использующие технологию критического мышления, всегда стараются применять на своих уроках всевозможные виды парной и групповой работы, включая проведение дебатов и дискуссий, а также различные виды публикаций письменных работ учащихся.

Справочник учителя истории и обществознания / авт.-сост.: Т. И. Сечина. Волгоград, 2015. С. 52–54.

2. Данная технология получила развитие в системе российского образования с 1997 г., ее авторы – американские ученые Ч. Темпл, К. Мередит, Д. Стилл. Она развивалась при поддержке Консорциума Демократической педагогики и Международной читательской ассоциации. Совместная работа идеологов технологии и педагогов-практиков и российских ученых позволила адаптировать предложенную модель для российской педагогики, подробно обосновать дидактические, психологические и философские основы предложенного подхода, дополнить практическую часть проекта, обогатив ее новыми приемами, и создать модель, которая в педагогической литературе получила название «Технология развития критического мышления» (ТРКМ).

Структура педагогической технологии РКМ посредством чтения и письма стройна и логична, так как ее этапы соответствуют закономерным этапам когнитивной деятельности личности. Взгляд на мир как на целостную взаимосвязанную систему выявляет проблему формирования нового категориального аппарата мышления (осознание внутренней многозначности позиций и точек зрения, преодоление эгоцентризма своего мышления, осознание внутренней альтернативности принимаемых решений, умение адекватно интерпретировать получаемую информацию), ставит сложные задачи формирования нового стиля мышления, чертами которого являются открытость, гибкость, рефлексивность.

Цель данной образовательной технологи (по идее ее создателей) – развитие интеллектуальных умений учащихся, необходимых не только в учебе, но и в обычной жизни (умение принимать взвешенные решения, работать с информацией, анализировать различные стороны явлений и др.). Иными словами, главная цель технологии развития критического мышления – развитие интеллектуальных способностей ученика, позволяющих учиться самостоятельно.

Основу данной технологии составляет базовая модель трех стадий «вызов – реализация смысла – рефлексия», которая помогает учащимся самим определять цели обучения, осуществлять продуктивную работу с информацией и размышлять о том, что они узнали ...

В ходе работы в рамках этой модели учащиеся овладевают различными способами интегрирования информации, учатся вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений, строить умозаключения и логические цепи доказательств, выражать свои мысли ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим.

Первая стадия (фаза) – стадия вызова, на которой ставится задача не только активизировать, заинтересовать учащегося, мотивировать его на дальнейшую работу, но и «вызвать» уже имеющиеся знания либо создать ассоциации по изучаемому вопросу, что само по себе станет серьезным активизирующим и мотивирующим фактором для дальнейшей работы. Важнейшими функциями фазы вызова являются:

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Информационная. Вызов уже имеющихся знаний, опыта, который имеется у учащихся по теме. Часто у учащихся нет «первоначальных» знаний по изучаемому вопросу, тогда на стадии вызова «работают» вопросы до изучения нового материала («толстые и тонкие вопросы», «ромашка Блума», таблица «вопросительные слова» и др., возможен вариант «вызова знаний» при помощи ассоциаций, предположений.

Мотивационная. «Свой опыт», «свои вопросы» всегда интересны учащемуся.

Целеполагание. Технология развития критического мышления – единственная технология, которая помогает от декларации самостоятельного целеполагания перейти к научению этому умению. Озвучивая свои вопросы (запросы) к изучаемому, систематизируя знания на стадии вызова, обучаемый выбирает направления изучения темы. Определяет собственные цели.

Систематизационная. Эта функция не является ведущей. Часто на стадии вызова учитель дает задание или помогает учащимся систематизировать (в большинстве случаев графически оформить) материал до его изучения, для этого служат отдельные приемы ТРКМ («кластеры», линии сравнения в «концептуальной» и «сводной» таблицах и др.).

Вторая стадия (фаза) – стадия осмысления (реализация смысла). На этой стадии идет непосредственная работа с информацией, причем приемы и методы технологии РКМ позволяют сохранить активность ученика, сделать чтение или слушание осмысленным. На стадии осмысления информационная функция меняется, ведущей задачей становится приобретение новых знаний. Значение мотивационной функции остается ведущим, на стадии вызова важно сохранить интерес к изучаемому, не «забыть» о поставленных учеником на стадии вызова целях, предъявленных запросах.

Третья стадия (фаза) – стадия рефлексии (размышления). На этой стадии информация анализируется, интерпретируется, творчески перерабатывается. На стадии рефлексии педагогу важно организовать обсуждение пройденного таким образом, чтобы ученик смог оценить и продемонстрировать, как изменилось его знание от стадии вызова – к стадии рефлексии. Не менее важным является и оценка того «мыслительного пути», действий учащегося, оценки своей работы в команде, своего понимания пройденного, всего того, что мы определяем как инструменты, которые помогут ученику в дальнейшем, «научат его учиться» и без помощи учителя.

Технология представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с текстом. Особенность технологии – работа с информацией – чтение и письмо. Различные приемы, касающиеся работы с информацией, организация работы в классе, группе, предложены авторами проекта – это «ключевые слова», работа с различными типами вопросов, активное чтение, графические способы организации материала.

Развитие навыков критического мышления позволяет найти свой собственный образовательный маршрут как при изучении отдельных тем, решении отдельных вопросов, так и для решения задачи образования в целом. Таким образом, во многом решается задача самореализации и дальнейшего самообразования.

Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС. СПб., 2015. С. 5–60.

3. Признаками критического мышления являются продуктивность, самостоятельность, индивидуальность, аргументированность, социальность, рефлексивность, оценочность ...

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Методика формирования критического мышления (данная технология позволяет максимально обеспечить эффективность проведения урока в проблемно-деятельностной модели) ...

Приемы, используемые на стадии вызова.

1. Прием «Я уже знаю». Учитель выделяет ключевое понятие изучаемой темы и предлагает учащимся за определенное время выписать как можно больше слов или выражений, связанных, по их мнению, с предложенным понятием. Важно, чтобы школьники выписывали все приходящие им на ум ассоциации.

1-й этап (2 мин): учащиеся выполняют работу индивидуально.

2-й этап (2 мин): обсуждение полученных записей в парах (группах). Учащиеся выделяют совпадающие представления, наиболее оригинальные идеи, вырабатывают коллективный вариант ответа.

3-й этап (2–4 мин): «Сброс идей в корзину». Каждая пара (группа) поочередно называет одно из выписанных выражений. Учитель фиксирует реплики на доске (основное условие – не повторять то, что уже было сказано другими). В результате на доске формируется кластер (пучок), отражающий имеющиеся у учащихся знания по данной конкретной теме, что позволяет учителю диагностировать уровень подготовки класса, использовать полученную схему в качестве опоры при объяснении нового материала.

2. Прием «Решение творческих учебных задач». Опираясь на сюжет изучаемого материала, учитель заранее составляет текст задачи и предлагает учащимся найти различные пути ее решения.

Условие задачи должно соответствовать следующим требованиям:

- наличие проблемы, требующей решения;
- достаточность условия;
- корректность вопроса;
- наличие противоречия (неочевидность ответа).

Учащиеся решают поставленную задачу самостоятельно или в группах, выдвигают варианты решения. Учитель предлагает школьникам выяснить, как данная ситуация разрешилась в реальности (переход к изучению нового материала).

3. Прием «Лови ошибку». Учитель заранее подготавливает текст, содержащий ошибочную информацию, и предлагает учащимся выявить допущенные ошибки. Важно, чтобы задание содержало в себе ошибки двух уровней;

А – явные, которые достаточно легко выявляются учащимися, исходя из их личного опыта и знаний;

Б – скрытые, которые можно установить, только изучив новый материал.

Учащиеся анализируют предложенный текст, пытаются выявить ошибки, аргументируют свои выводы. Учитель предлагает изучить новый материал, после чего вернуться к тексту задания и исправить те ошибки, которые не удалось выявить в начале урока.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Приемы, используемые при работе с текстом на стадии осмысления.

1. Прием «Анализ текста по предложенной схеме». Учащиеся получают распечатку текста документа. Текст должен быть доступен для понимания учащихся. Учитель предлагает школьникам провести анализ данного документа, опираясь на перечень вопросов, зафиксированных на доске или в индивидуальной памятке. Важно, чтобы поставленные вопросы не носили репродуктивный характер, а позволяли учащимся сформировать свое собственное отношение как к событиям, описанным в источнике, так и к позиции автора документа.

Школьники производят предварительное ознакомление с текстом документа и списком предложенных вопросов; учитель дает комментарии, обращая внимание на субъективизм различных видов письменных исторических источников. Учащиеся выполняют предложенную работу, стараясь ответить на максимальное количество вопросов (на все поставленные вопросы давать ответы не обязательно).

В заключение происходит обсуждение различных вариантов ответов; разбор совместно с учителем затруднений, возникших в ходе выполнения работы.

Пример возможного варианта списка вопросов:

1) Определить название, автора, дату создания, выходные данные предложенного документа.
2) Определить вид документа (государственные документы, мемуары, художественные произведения и т. д.).
3) Охарактеризовать историческую обстановку, на фоне которой создавался документ.
4) Установить адресат документа (Кому конкретно или какой социальной группе он предназначался?).
5) Установить цели документа (официальные – неофициальные, главные – второстепенные).
6) Охарактеризовать факты, содержащиеся в документе.
7) Выделить основные понятия (уже известные – еще неизвестные).
8) Охарактеризовать проблемы, затронутые в документе.
9) Охарактеризовать идеологическую позицию автора документа.
10) Выявить стилистические особенности текста.
11) Определить уровень эмоциональности.
12) Провести возможное сравнение с другими документами.
13) Определить историческое значение документа.
14) Сформулировать вопросы, возникающие по ходу анализа.

2. Прием «Пометки на полях». Учитель предлагает проработать текст документа или параграфа учебника, используя установленную знаковую систему. Учащиеся внимательно знакомятся с текстом, делая карандашом соответствующие пометки на полях текста:

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

V – то, что было известно учащимся ранее;

+ – новая, неожиданная информация;

– – информация, противоречащая взглядам учащихся;

? – информация до конца не выяснена (не вполне понятна).

Количество используемых условных обозначений может изменяться в зависимости от сложности предложенного для анализа текста или уровня развития навыков у учащихся.

Полученные новые сведения можно оформить в виде таблицы.

Знаю	Узнал	Хочу узнать

3. Прием «Двойной дневник». Учитель предлагает изучить определенный текст. Учащиеся делят тетрадный лист на две части. В первой из образовавшихся колонок школьники выписывают понятия, даты, взгляды, иную информацию, почерпнутые ими из изученного текста, во второй – стремятся выразить собственные мысли, исходя из проблемной ситуации, возникшей при изучении текста.

Примеры возможных проблемных ситуаций:

1. Ситуация неожиданности – при работе с текстом учащиеся сталкиваются с фактами, идеями, вызывающими удивление, кажущимися парадоксальными, поражающими своей неожиданностью.

2. Ситуация конфликта создается, когда новые факты и выводы вступают в противоречие с известными учащимся научными теориями и представлениями.

3. Ситуация несоответствия создается, когда жизненный опыт учащихся противоречит данным, полученным из текста документа.

4. Ситуация неопределенности возникает в случаях, когда текст не содержит достаточной информации для решения поставленной проблемы, расчет делается на сообразительность, смекалку, интуицию учащихся.

5. Ситуация предположения основана на возможности выдвинуть собственную версию о причинах, характере, последствиях исторических событий.

6. Ситуация выбора основана на возможности выбора одного из вариантов решения поставленной проблемы, наиболее убедительного, по мнению учащихся.

Приемы, используемые на стадии размышления (рефлексии).

1. Прием «Пресс-конференция». Перед изучением учебного текста учитель ставит задачу составить к нему список вопросов (целесообразно оговорить минимальное их число). Он заранее рассказывает ученикам, что вопросы могут быть репродуктивными, расширяющими знания или развивающими его.

Репродуктивные вопросы неинтересны, ответ на них — повторение уже известного. Расширяющие знания вопросы позволяют узнать новое об изучаемом объекте, уточнить известное, но не претендуют на значительное усложнение знания. Развивающие вопросы вскрывают суть, обобщают, содержат в себе исследовательское начало.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Всю массу поставленных вопросов учитель разбивает на три группы, комментируя свои действия:

1) вопросы, на которые можно ответить на уроке;

2) вопросы, требующие отдельного исследования;

3) вопросы, ответов на которые, возможно, нет.

Учитель отвечает на вопросы из первой группы. Целесообразно также предоставить право ответа более подготовленным ученикам.

Некоторые вопросы из второй группы можно использовать как темы для подготовки учащимися докладов.

2. Прием «Написание эссе». Учитель предлагает школьникам в письменном виде изложить свои взгляды на изучаемую проблему. Важно не ограничивать учащихся в формах изложения своей позиции. Школьники могут написать эссе-размышление, рассказ, стихотворение. В условиях недостатка времени на уроке данную работу можно предложить в качестве домашнего задания.

При обсуждении эссе на уроке важно давать положительную оценку творчеству учащихся, обращать особое внимание на логическую завершенность размышления.

3. Прием «Составление синквейна». Синквейн – белый стих, составленный по определенной схеме.

Учащиеся пишут и озвучивают свои варианты синквейна.

Чеботарева Н. И. Всеобщая история. М., 2012. С. 166–172.

4. Приемы для стадии вызова на уроке

Приемы разные – многие сочетают этапы индивидуальной и групповой работы, что важно для активизации всех учеников в классе.

Важное условие всех приемов стадии вызова: никакой критики и никакого анализа!

Ученики могут высказывать свои мнения и предположения, не стесняясь, не боясь ошибиться. На данном этапе идет простой набор всех идей и предложений. А все ошибки, неточности будут исправляться уже в ходе урока. Именно это позволяет учащимся самим увидеть свои недочеты, научится строить логические цепочки от «старого к новому» видеть взаимосвязь уже изученного и нового, учит использовать накопленный опыт для решения новых задач.

- **Верно – не верно.** Учитель предлагает несколько утверждений по теме урока. Учащиеся фиксируют свои ответы, соглашаясь или отрицая услышанное. На стадии рефлексии необходимо вновь вернутся к этим вопросам и скорректировать свои ответы в связи с полученной информацией.

- **Кластер –** прием, который помогает не только вспомнить все, что относится к теме, но и систематизировать ЗУН. Задается ключевое слово. Учащиеся называют факты, термины, даты, относящиеся к этому слову. Затем «гроздья» кластера можно группировать, объединяя ответы по какому-либо принципу.

- **Инсерт –** эффективный метод, который позволяет выделить из текста важные абзацы и предложения. Инсерт – это прием маркированного чтения. На полях текста учащиеся отмечают специальными значками то, что они уже знают, то, что явилось новым, то, что идет вразрез с их

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

знанием и то, что требует уточнений, пояснений. Таблица, составленная после прочтения, анализируется в ходе урока, и дети возвращаются к ней уже на стадии рефлексии.

- **Дерево предсказаний**. На доске – изображение дерева. Его ветви – это направления размышлений. Листья – мнения и предположения учащихся.

- **Толстые и тонкие вопросы** – не только помогают актуализировать знания по теме, но и учат расставлять приоритеты и составлять разные типы вопросов. Тонкие вопросы для этого приема – максимально конкретные, требующие четких и кратких ответов: Что? Когда? Где? Почему? Толстые вопросы предполагают размышление, аргументацию, приведение доказательств и примеров: Объясните, почему ..?, В чем различие ..? Что, если ..?

- **Инвентаризация**. Учащиеся в начале урока тезисно записывают то, что им известно по теме. В дальнейшем список обсуждается в парах и по ходу урока пополняется или корректируется.

- **Таблица «ЗХУ»**. Ученик вспоминает все, что он знает по теме и записывает свои мысли в таблицу:

На стадии вызова заполняются первые две колонки. Третья пополняется фактами и сведениями во время урока. А на этапе рефлексии учащиеся проводят анализ таблицы.

Таблицу ЗХУ легко использовать уже в начальной школе. Для облегчения систематизации знаний учитель может задавать наводящие вопросы.

Например, на уроках чтения:

Какие произведения этого писателя вы знаете?

Что интересного в его рассказах?

Что вы хотите узнать о нем? и т. д.

- **Прогнозирование по иллюстрации**. Учащимся предлагается рисунок или иллюстрация. Они выдвигают свои теории и предположения о том, что изображено и как это связано с темой урока.

- **Ассоциации**. Называется тема урока или предлагается рисунок. Учащиеся высказывают свои мнения – какие ассоциации вызывает эта тема? Например, озвучивается название произведения. Какие ассоциации вызывает это название? Что может происходить в рассказе с таким названием? и т. д.

- **Мозговой штурм** – один из вариантов создания «банка идей». Собираются и записываются все мнения учащихся, даже самые фантастические. Никакой критики! Затем следует этап коллективного обсуждения, в ходе которого в каждом из предположений пытаются найти рациональное зерно. Оставляются в банке только самые перспективные по версии учащихся идеи.

- **Корзина идей** – в условную «корзину» тезисно записываются все соображения и предположения учащихся по заявленной теме. В ходе урока все мнения корректируются и либо остаются в корзине, либо выбрасываются из нее. На этапе рефлексии учащиеся вновь возвращаются в корзине и систематизируют накопленные ЗУН.

- **Перепутанные цепочки**. Учитель предлагает ряд перепутанную последовательность событий, действий. Ученики должны восстановить правильную последовательность.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

- **Ключевые слова**. Учитель перечисляет ключевые слова, относящиеся к новой теме. Учащиеся пытаются предположить, о чем пойдет речь на уроке, какие вопросы будут рассматриваться.
- **Бортовой журнал**. Учащиеся заполняют таблицу:

Прием рассчитан на весь урок, на стадии вызова заполняется только первая колонка.

- **Отсроченная догадка**. По названию темы или по ключевым словам учащиеся высказывают предположение: какой вопрос будет главным на уроке. К догадке возвращаются в конце урока, проверяя правильность предположений.
- **Круги по воде**. Ключевое слово или понятие записывается в столбик. И на каждую букву учащиеся предлагают существительные или словосочетания по теме.

Таким образом, стадия вызова в рамках уроков ТРКМЧП выполняет сразу несколько функций: мотивационную (пробуждает интерес к теме, побуждает к работе с новой информацией), информационную (заставляет вспомнить то, что уже известно по заявленной теме), коммуникационную (предполагает бесконфликтный обмен мнениями и предположениями). Многие приемы стадии вызова предполагают возвращение к ним на стадии рефлексии или размышления, что делает урок цельным.

Шутова Г. Стадия вызова на уроках: приемы и примеры // Pedsovet.su – сообщество взаимопомощи учителей. [сайт]. URL: https://pedsovet.su/metodika/6127_stadia_vyzova_kak_etap_uroka (дата обращения: 11.12.2020)

5. Игра «Верите ли вы?»

Стадию вызова может продолжить следующая игра. Учитель записывает на доске ряд вопросов и просит учащихся (индивидуально или в группах) попробовать на них ответить, аргументируя свои предположения.

Например: Верите ли вы, что.

- возникновению и росту городов способствовали успехи в сельском хозяйстве;
- деревенские кузнецы, плотники, гончары и другие ремесленники стали меньше времени уделять сельскому хозяйству;
- в первые столетия Средневековья в Европе было мало городов;
- новые города возникали у стен больших монастырей и замков феодалов, среди развалин римских крепостей;
- раньше всего, уже в IX в., возродились древние и возникли новые города в Италии и на юге Франции.

После того, как прозвучат ответы на данные вопросы, учащимся предлагается прочитать текст параграфа, найти подтверждения своим предположениям и ответы на вопросы.

Ромашка Блума»

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Систематика вопросов, основанная на созданной Б. Блумом таксономии учебных целей по уровням познавательной деятельности (знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка), соответствует вопросам различного типа.

Учитывая, что «Блум» можно перевести с немецкого языка как «цветок», мы сделали теоретические построения ученого более наглядными, привлекательными и предложили новый прием – «Ромашка Блума». Шесть лепестков – шесть типов вопросов[1].

Уточнялись формулировки вопросов, придумывались различные способы использования на занятиях самой формы «Ромашки». В результате нами была создана «Ромашка вопросов», которую в России по-прежнему упорно называют «Ромашкой Блума». Сам же перечень вопросов на ее лепестках был заимствован из выступления американских коллег Джеймса и Кэрол Бирс.

Шесть лепестков – шесть типов вопросов.

- *Простые вопросы.* Это вопросы, отвечая на которые, нужно назвать какие-то факты, вспомнить и воспроизвести определенную информацию. Их часто используют при традиционных формах контроля: на зачетах, в тестах, при проведении терминологических диктантов и т. д.

- *Уточняющие вопросы.* Они обычно начинаются со слов: «То есть ты говоришь, что?..», «Если я правильно понял, то?..», «Я могу ошибаться, но, по-моему, вы сказали о?..» Целью этих вопросов является предоставление человеку возможностей для обратной связи относительно того, что он только что сказал. Иногда их задают с целью получения информации, отсутствующей в сообщении, но подразумевающейся. Очень важно задавать эти вопросы без негативной мимики. В качестве пародии па уточняющий вопрос можно привести всем известный пример (поднятые брови, широко раскрытые глаза): «Ты действительно думаешь, что?..».

- *Интерпретационные (объясняющие) вопросы.* Они обычно начинаются со слова «Почему?». В некоторых ситуациях (об этом говорилось выше) такие вопросы могут восприниматься негативно – как принуждение к оправданию. В других случаях они направлены на установление причинно-следственных связей: «Почему листья на деревьях осенью желтеют?» Если ответ на этот вопрос

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

известен, он из интерпретационного превращается в простой. Следовательно, данный тип вопроса срабатывает тогда, когда в ответе присутствует элемент самостоятельности.

- *Творческие вопросы.* Если в вопросе есть частица «бы», алименты условности, предположения, прогноза, мы называем его творческим: «Что изменилось бы в мире, будь у людей не пять пальцев на каждой руке, а три?», «Как вы думаете, как будет развиваться сюжет фильма после рекламы?» и т. д.

- *Оценочные вопросы.* Эти вопросы направлены на выяснение критериев оценки тех или иных событий, явлений, фактов: «Почему что-то хорошо, а что-то плохо?», «Чем один урок отличается от другого?» и т. д.

- *Практические вопросы.* Если вопрос направлен на установление взаимосвязи между теорией и практикой, мы называем его практическим: «Где вы в обычной жизни можете наблюдать диффузию?», «Как бы вы поступили на месте героя рассказа?» и т. д.

Стратегия работы с вопросами может вывести учащихся за рамки когнитивных умений – в поле метакогнитивного опыта.

Синквейн

Самым популярным приемом, применяемым на стадии рефлексии, стал синквейн (пятистишие). Синквейн – стихотворение, представляющее собой синтез информации в лаконичной форме, что позволяет описывать суть понятия или осуществлять рефлексию на основе полученных знаний.

Правилами написания этого стихотворения является определенное количество слов в строке и назначение каждой строки:

1-я строка – название стихотворения, тема (обычно существительное);

2-я строка – описание темы (два прилагательных);

3-я строка – действие (обычно три глагола, относящихся к теме);

4-я строка – чувство (фраза из четырех слов, выражающих отношение автора к теме);

5-я строка – повторение сути, синоним первой строки (обычно существительное).

Отработка понятий	**Рефлексивная оценка пройденной темы**
Метафора Загадочная, необычная. Волнует, переворачивает, удивляет. Жизнь становится интереснее, красочнее. Новый мир.	*Сказки Пушкина* Знакомые и незнакомые. Читаю, думаю, удивляюсь. Что за прелесть эти сказки! Чудо!
Иго Страшное, кровавое, Убивает, сжигает, собирает дань. Татарское иго – тяжелая ноша. Страшно!	*Семинар* Яркий, интересный Учит, вдохновляет, задает вопросы. Критическое мышление – путь к самообразованию. Открытие.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Учащиеся учатся писать подобные стихотворения в парах, напоминая друг другу правила написания, подбирая лексику. Затем синквейн пишется индивидуально. Целью написания подобного стихотворения может быть отработка понятий, рефлексивная оценка пройденного.

Синквейн может помочь организовать итоговое повторение, резюмировать полученную информацию, оценить понятийный багаж учащихся, научить излагать сложные чувства и представления в краткой форме.

Муштавинская И. В. Технологии развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя. СПб., 2017. С. 36–39, 46–47.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Форма занятия

1-й вариант.

Занятие проводится по образцу, приведенному ниже. Содержание занятия вариативное.

Основы технологии Критического мышления

Оборудование: листы бумаги, фломастеры (по два разноцветных на группу), листы бумаги А3 для кластеров.

Ход занятия

Для проведения занятия необходимо сформировать рабочие группы.

Вызов:

1. Раздали портрет человека. Давайте подумаем, что можно предположить об этом человеке?

1 – в какое время жил,

2 – место, в котором жил,

3 – чем занимался (род деятельности, чем мог быть знаменит)

Обсуждаем в группе, выносим на доску или лист бумаги, прикрепляем на стену.

2. Называем – этот человек Альфред Нобель. В чем-то мы оказались правы, в чем-то не совсем. Возвращаемся к предположениям и за одну минуту анализируем.

3. Теперь, когда его имя названо, давайте каждый сам в течение двух-трех минут подумает и напишет на своем листочке все, что всплывает в памяти, когда звучит имя Альфреда Нобеля. (Данный прием носит название «**Мозговая атака**» или «**Мозговой штурм**»). Тишина, пока каждый думает про себя. Теперь поделитесь в группе и объедините ваши списки в группе.

4. Давайте попробуем объединить все сведения об Альфреде Нобеле на доске. Записываем все поступившие сведения.

5. Теперь попробуем проструктурировать наши общие представления об Альфреде Нобеле (с записью на доске).

6. Для начала напишем тему (это может быть слово или фраза) в центре доски (наша тема «Альфред Нобель» - пишем «А. Н.»). У темы появляется идея-спутник, допустим, «чем он знаменит» (или «что он сделал»). Пишем справа от «А. Н.», обводим в кружочек и соединяем с «А. Н.» прямой линией. Вспомним, что мы знаем о том, чем он знаменит. Эти идеи помещаем в кружочки около кружочка «Чем он знаменит» и соединяем с ним. Если – предприниматель или ученый, то в какой области предприниматель и в какой – ученый.

Ставим кружочки и соединяем их между собой. Такой прием разбивки информации на блоки называется **кластером** (разработан **Дж. Стилл и П. Стилл**, адаптирован **Ч. Темплом, Дж. Стилл и К. Мередитом)**.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

7. Задание на группу. Разбить информацию об А. Н. на блоки идей, то есть построить кластер на листах бумаги форматом А3. Если не уверены в какой-то информации, рядом с кружочком необходимо поставить вопросительный знак.

8. Представление кластеров. Пояснение для групп: Если вам кажется, что информация, которая есть у ваших коллег, соответствует действительности, но вы ее не вспомнили, а сейчас хотите внести дополнения в свой кластер, вы можете это сделать.

9. Представляем вашему вниманию 5 утверждений об А. Нобеле: обсудите в группах, согласны вы с ними или нет. Свою оценку вы строите на имеющихся у вас представлениях об А. Нобеле.

1. Несмотря на серьезное заболевание сердца, Нобель продолжал работать – писал драму.

2. Нобель был ярым пацифистом.

3. А. Нобель в совершенстве владел пятью иностранными языками.

4. А. Нобель проиграл судебное дело в Лондоне и был обвинен в шпионаже.

5. Младший брат А. Нобеля погиб при взрыве на заводе по производству нитроглицерина.

В парах поставьте значки напротив предложений: **+** правда; – не правда; **?** – не уверен.

10. Учитель на доске заполняет таблицу для всех групп:

	1-й группа	**2-й группа**	**3-й группа**	**4-й группа**
1-й вопрос				
2-й вопрос				
3-й вопрос				
4-й вопрос				
5-й вопрос				

Проставляем значки.

Осмысление:

11. Раздается текст об А.Н. Прежде, чем начать читать его, выслушайте задание: по ходу чтения необходимо карандашом проставлять значки на полях.

Такой прием называется **ИНСЕРТ** (I.N.S.E.R.T. – «Interactive Notation System for Enhanced Reading and Thinking»).

Значки:

√ – это я знал;

+ – новая информация;

- – противоречит моим представлениям;

? – информация непонятна или недостаточна.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

На чтение текста отводится 15 минут.

12. Чтение текста.

13. Закончив читать, участники должны нарисовать и заполнить **«Маркировочную таблицу»,** в каждую колонку которой следует внести не менее 3–4 пунктов.

√	+	–	?

Размышление:

14. Итак, текст прочитан, поделитесь, пожалуйста, в группе своими впечатлениями, на это вам 2 минуты, а потом мы поговорим о нем все вместе.

15. Скажите, пожалуйста, много ли у вас на полях значков – это я знал? А новая информация для меня? А есть ли информация, которая противоречит вашим представлениям? Или осталась непонятной для вас? Наверное, именно это отражено как раз в ваших предположениях, когда вы думали о том, верные ли утверждения вам представлены? Обсудим коротко их.

- **16.** Давайте же теперь вернемся к кластерам и поработаем с ними:
- Обведем другим фломастером ту информацию, которая подтвердилась.
- Зачеркнем те кружочки, в которых отражены предположения, которые оказались неверными.
- Может, вы можете внести дополнения в блоки идей. Появилась новая информация, которую нужно оформить новыми блоками знаний об А. Н. Давайте внесем их в наши кластеры. На работу с кластером отводится 5 минут.

17. Представление новых кластеров

18. Вывешивание их на стену.

19. Заключительный этап нашего занятия – эссе. Это свободное письмо без жанра. За 10 минут, не отрывая ручки от бумаги, вы стараетесь изложить свои мысли об А. Нобеле.

Эссе может начинаться словами: «Я, Альфред Нобель …» или «Альфред Нобель был необыкновенным человеком …».

Распаковка занятия: Первичное знакомство с трехфазовой моделью

«Вызов – Осмысление – Размышление»

Итак, занятие закончилось. Теперь у нас есть время обсудить все его нюансы.

1-й вариант

На 1 – 2 – 3 рассчитались.

Работать предлагается в трех смысловых группах:

1-я группа (первые номера) – Находят доказательства или опровержения реализации в ходе данного занятия 4-х подходов (субъект-субъектного, фасилитарного, холистического, интерактивного), которые

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

в свою очередь могут свидетельствовать о реализации личностно-ориентированного обучения. Опорный материал – текст «Педагогические подходы» (см. приложения).

2-я группа (вторые номера) – Рассматривают технологический цикл занятия, методическое наполнение каждой стадии. Обосновывают соответствие использованных приемов задачам каждой стадии. Опорный материал – текст «Технология развития критического мышления: стадии и методические приемы» (см. приложения)**.**

3-я группа (третьи номера) – Находят доказательства или опровержения развития в ходе занятия навыков критического мышления. Опорный материал – текст «Пять характеристик критического мышления» по Д. Клустеру (см. приложения).

1. В течение 30 минут – работа в группах

2. Отчет о работе в группе – по 5 минут

3. По окончании отчета каждой группы, можно индивидуально или от лица своей группы высказать иные мнения, замечания и дополнения по сути задания.

4. Личные впечатления о результативности занятия (с обоснованием).

5. Личные ощущения по ходу занятия (с обоснованием).

6. Ответы на вопросы по ходу занятия.

2-й вариант

Предполагает фронтальную работу.

На доске вычерчивается таблица, которая заполняется в процессе совместного (фронтального) обсуждения.

Ход занятия (шаги)	**Методические приемы**	**Цели и задачи (каждого шага)**	**Стадии (этапы)**

Примечание:

Здесь мы хотели бы предложить вам еще один методический прием для стадии ВЫЗОВ, который называется «**ключевые слова**».

Данный прием заключается в следующем: перед чтением текста ведущий выбирает из текста наиболее важные с точки зрения смысла текста или наиболее интригующие слова или словосочетания и просит слушателей индивидуально, в парах или группах составить рассказ (буквально из трех предложений), объединяющем эти слова в логической или какой-то иной смысловой последовательности. Рассказ обязательно оформляется на больших листах бумаги, и каждая группа зачитывает его на всю аудиторию. Листы с рассказом вывешиваются на стены и остаются там до конца занятия, а может быть и дольше – в зависимости от целей занятия.

Грудзинская Е. Ю., Марико В. В. Активные методы обучения в высшей школе. Нижний Новгород, 2007. С. 18–23.

2-й вариант.

Занятие проводится в традиционной вопросно-ответной форме.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Термины

Критическое мышление.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Вопросы и задания

1. Назовите особенности технологии критического мышления.
2. Охарактеризуйте стадии организации критической деятельности учащихся.
3. Перечислите приемы технологии критического мышления. Какие из приемов могут быть использованы на разных стадиях?
4. Сравните ТРКМ и технологию проблемного обучения.
5. Особенности проведения урока истории по технологии критического мышления.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Методическая папка

Подготовьте задание для школьников по предложенной преподавателем теме с использованием приёмов "Толстые и тонкие вопросы", кластер, "ромашка Блума".

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Литература

1. Заир-Бек, С. И., Муштавинская, И. В. Развитие критического мышления на уроке : пособие для учителя / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – Москва : Просвещение, 2011. – 223 с.

2. Кларин, М. В. Развитие критического и творческого мышления / М. В. Кларин // Школьные технологии. – 2004. – № 2. – С. 3–10.

3. Левитес, Д. Педагогические технологии : учебник / Д. Г. Левитес. – Москва : ИНФРА-М, 2017. – С. 329–340.

4. Муштавинская, И. В. Технологии развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя / И. В. Муштавинская. – Санкт-Петербург : КАРО, 2017. – 144 с.

5. Педагогические технологии : учебник и практикум для академического бакалавриата. Образовательные технологии / под общ. ред. Л. В. Байбородовой, А. П. Чернявской : в 2 ч. – Москва : Юрайт, 2019. – Ч. 1. – С. 151–155.

6. Селевко, Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП / Г. К. Селевко. – Москва : НИИ школьных технологий, 2005. – С. 94–99.

7. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС / О. Б. Даутова, Е. В. Иваншина, О. А. Ивашедкина [и др.]. – Санкт-Петербург : КАРО, 2015. – С. 58–87.

8. Справочник учителя истории и обществознания / авт.-сост. Т. И. Сечина, В. В. Головцова, М. В. Ремчукова, Ж. И. Умбеткалиева. – Волгоград : Учитель, 2015. – С. 51–60.

9. Чеботарева, Н. И. Всеобщая история : учебно-методические материалы к программе дополнительного профессионального педагогического образования (повышения квалификации). – Москва, Дрофа, 2012. – С. 224.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Практическое занятие 37. Технологии работы с документами

План

Теоретический блок

Форма занятия

Термины

Вопросы и задания

Методическая папка

Литература

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

План

1. Поэтапное изучение исторических источников А. Т. Степанищева.
2. Технология Ю. Л. Троицкого.
3. Организация урока истории с использованием кейса.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Теоретический блок

1. Поэтапное изучение источников – это метод изучения исторической литературы, основанный на ориентировании учащихся в самостоятельном изучении необходимой информации посредством трехэтапного алгоритма действии: подготовительной работы; усвоения содержания источника; выполнения обобщающих и практических заданий.

Подготовительная работа (первый этап). Этап предназначен для предотвращения «бросания вводу» (в огромный поток информации) учащегося, не умеющего плавать (элементарно разбираться в этой информации). Он включает четыре вида работы.

1. ***Уяснение терминологии источника, несущей смысловую нагрузку.***

2. ***Выяснение причин, времени и условий создания изучаемого произведения.***

Учителя чаще всего выясняют это лишь по дате написания произведения. Год выхода в свет источника – это, конечно, важно. Но гораздо важнее, *почему* этот источник появился именно в том году, а главное – *чем обусловлено* его написание ...

3. ***Разбор основных фактов и событий, включенных авторами в текст.***

4. ***Выяснение качественных характеристик личностей, упоминаемых автором.***

На этом завершается предварительная подготовка учащегося к изучению источника.

Усвоение содержания источника (второй этап). Первый этап работы с источником носит пропедевтический характер. Второй этап содержит решение главных задач изучения источника.

1. ***Выделение узловых вопросов источника.*** Задача трудна и требует дифференциации в ее решении.

Для учащихся с неустойчивыми навыками изучения истории целесообразнее избрать такой способ. Учитель заранее ориентирует их на вопросы источника, требующие особого внимания и концентрации мысли. Ученики, работая в дальнейшем самостоятельно, следуя этим ориентирам, постепенно наращивают объем нужной информацию по заданному алгоритму.

Для более подготовленных учащихся может быть рекомендован такой способ. В ходе первого прочтения источника они самостоятельно выделяют узловые вопросы. Затем на эти вопросы как бы нанизывается детализирующая информация. В результате основные идеи и положения обретают обобщенную форму.

2. ***Вычленение аспекта изучаемой темы, курса.*** История – широкая наука. В нее входит все: политика, экономика, жизнь и быт, дипломатия, духовность, военное дело, искусство и т. д. Но история, рассматривая вопросы экономики, не вникает в детали, к примеру, социалистических или рыночных отношений. Ее больше интересует, что и как те или иные экономические отношения дали человеку, обществу, к чему приводит несоответствие экономических отношений интересам граждан и т. п. Оценивая картины художника, историк в первую очередь видит исторический смысл полотна: людей, их взаимоотношения, способности, возможности и т. п.; природу, ее силу, взаимодействие с человеком; события как отражение действительности. Историю почти не интересует стиль

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

стихосложения поэта, но она не остается безучастной к смыслу строки, духу, пронизывающему стих, его влиянию на человека и т. п.

Многоаспектный источник, а таковых большинство, можно было бы по согласованию заинтересованных учителей разных предметов отрабатывать комплексно: здесь каждая учебная дисциплина получила бы соответствующий дисциплине материал. Однако пока такой способ изучения источников практикуется редко.

При изучении хрестоматийных источников необходимо придерживаться ограничения не только в смысле отсечения неисторической информации, но и в области самой истории, то есть выделять исторический аспект вплоть до конкретной темы.

3. ***Уяснение идей и положений, получивших развитие в последующие периоды истории.***

Если бы человечество не использовало исторический опыт, каждому его поколению пришлось изобретать уже не раз изобретенное. Во избежание этого учащиеся могут быть научены, как прослеживать судьбу идей, положений, фактов, чтобы видеть, что одно, другое, третье носило случайный или неслучайный характер, а если неслучайный, то, как оно трансформировалось, во что превратилось, чем закончилось или продолжилось, актуально ли теперь.

К примеру, идея «Москва – третий Рим», существовавшая как политическая теория в XV–XVI вв., обосновывала историческое значение столицы Русского государства Москвы как всемирного политического и церковного центра. Московские цари провозглашались преемниками римских и византийских императоров. (Идея сформулирована в письмах Филофея, монаха Елизарова монастыря, великому князю Василию III Ивановичу).

Кратко упоминается об идее в большинстве учебников в изложении истории до XVII в. Но разве нет отголосков названной идеи в истории России середины XVII в. – в годы никонианства? Разве не имела никакого отношения к идее «Москва – третий Рим» идея панславизма, в основу которой было положено стремление к объединению славянских народов под главенством русского царя в конце XVIII – начале XX в.? Разве не входило в планы, включая Русско-турецкую войну 1877–1878 гг., Первую мировую войну 1914–1918 гг., завладеть Константинополем, Босфором и Дарданеллами? А разве в современных условиях не наблюдается борьба Русской православной церкви с Зарубежной православной церковью, другими православными церквами, с католической церковью за лидерство в христианском мире? Ответы на эти и другие вопросы показывают, что идея «Москва – третий Рим», разумеется, не в чистом виде, пусть в меньшей мере в политическом, а больше в религиозном виде, имеет место и полтысячелетия спустя. Проблема по-прежнему настолько актуальна, что, по заявлению директора Института российской истории РАН А.Н. Сахарова, в настоящее время «с Римским университетом мы работаем над темой “от Рима к Третьему Риму: Рим – Византия – Москва”».

4. ***Оформление конспекта (рабочие записи содержания источника).***

Выполнение обобщающих и практических заданий (третий этап). Данный этап включает три основных составляющих.

Целесообразность и необходимость заключительной работы с источником по предлагаемому алгоритму определяется следующими причинами.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Во-первых, информация об одних и тех же идеях и положениях в источнике, как правило, не скомпонована (обобщена), а как бы разбросана по всему тексту. В таких условиях усвоить необходимое положение, идею в цельном виде довольно трудно.

Во-вторых, учащиеся, изучившие содержание источника, тем не менее не могут понять, что дали заложенные в нем идеи для периода его создания.

В-третьих, учащиеся, как ни вглядываются в зеркало прошлого, часто не могут увидеть в нем хотя бы отдельные штрихи схожести с собой, то есть не понимают, что мы, современники, можем, должны взять из опыта прошлого в нынешнюю жизнь.

В-четвертых, большинство исторических тем с целью их более глубокого понимания требуют выполнения практических заданий, особенно таких, которые несут воспитательную и методическую нагрузку.

Метод поэтапного изучения источников наиболее сложный, так как особенно на первых порах, требует большого умственного напряжения и значительных затрат времени, но и наиболее эффективный, поскольку порядок работы по методу носит полностью управляемый характер – по направлению движения к цели и по глубине ее реализации.

Степанищев А. Т. Методика преподавания и изучения истории. М., 2002. Ч. 2. С. 99–104.

2. ...Сегодня все более очевидной становится исчерпанность той детерминистской парадигмы, из которой выросло традиционное школьное историческое образование. В центре этой парадигмы всегда находился учебник истории, а основными ее проблемами считались отбор и подача материала.

Обратите внимание на то, как организовывалась учебная деятельность школьников на уроках истории. Если отбросить методические уловки (вроде «развития познавательного интереса у школьников»), то в остатке получим только репродуктивную деятельность – воспроизведение прочитанного или сказанного учителем.

Самым большим достижением учебниковой образовательной парадигмы можно считать *проблемное обучение.* Но что такое проблемное обучение, как не игра в открытие давно открытого? Познавательная деятельность неизменно ограничивалась рамками известного учителю и неизвестного ученикам.

Парадокс современного состояния исторического образования я вижу в несоответствии усвоенных (в основном из западной педагогики) тезисов о личностно ориентированном процессе познания старым способам организации обучения. В основе этого противоречия лежит *недоверие к личности ребенка, к его интеллектуальному потенциалу.* Положив перед школьником учебник истории, содержащий в свернутом виде и программу, и стандарты, и способы работы, мы должны честно сказать ребятам о недоверии к ним: учебник рассчитан на согласие читателей и на воспроизведение заложенных в книгу смыслов, даже если автор предлагает оспорить свои выводы. Ни один школьный учебник не пишется в расчете на действительное несогласие читателя-ученика.

Учебники строятся таким образом, что даже не предполагают постановку проблемы *исторической достоверности.* Модальность вероятности, тем более неуверенности вовсе отсутствует на страницах учебных книг истории. Даже если авторы излагают историографические гипотезы, они приписывают сомнения академической науке, коллегам-историкам; позиция самих авторов не прикреплена ни к историографической, ни к методической, ни к какой-либо иной линии текста, т. е. *безответственна.* Безупречность учебника оборачивается непригодностью для диалога с учениками.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Вопросы и задания обычно предполагают работу с текстом учебника, т. е. внимательное чтение учебника автоматически обеспечивает успешность исторического образования. Однако известно, что реальное понимание текста требует зазора между содержащимися в этом тексте значениями и порождаемыми ими *личностными смыслами читателя.* Продуктивность читательского восприятия определяется несовпадением реального получателя текста с обозначенным в тексте адресатом.

Это, например, означает, что смысловая емкость рассказа учебника о крещении Руси несопоставима с соответствующим фрагментом Повести временных лет: текст учебника школьник может и должен принять к сведению и запомнить, а летописное повествование требует значительных мыслительных усилий для адекватного его понимания. Смысловой потенциал исторического документа неизмеримо шире за счет несовпадения языка современников текста и потомков, воспринимающих его спустя несколько столетий. Временная (и историко-культурная) дистанция усиливает смыслы воспринимаемого текста и даже генерирует их.

Работа в школе с историческим документом позволяет всерьез поставить не только проблему исторической достоверности, но и целый ряд проблем историографических. Такая работа сродни работе профессионального историка (реконструкция исторических событий и создание связных, внутренне непротиворечивых описаний). Следовательно, стена, разделяющая академическую науку и школьное образование, может быть разрушена. Созданная пятиклассником версия оказывается соизмеримой с интерпретациями ученых.

Разумеется, никто не ставит задачи превращения школьников в маленьких историков, – важна сама возможность реальной познавательной деятельности. Опыт семилетней работы по инновационной технологии исторического образования в десятках школ Новосибирска, Барнаула, Красноярска, Москвы (общий тираж созданных в рамках этой технологии рабочих тетрадей составил около 1 миллиона экземпляров) убеждает в реальности предлагаемого подхода.

Концепция технологии

Смысл концепции состоит в том, что школьники работают с *документально-методическими комплексами* (ДМК) и сами выдвигают те или иные версии исторических событий – другими словами, *сами пишут историю.* Например, в V классе детям предлагается написать свой учебник отечественной истории, в котором все тексты, вопросы и задания, иллюстрации, карты, схемы – плод коллективной работы школьников.

ДМК составляется по определенным правилам и функционирует как *квазипроизведение,* т. е. целое поле разных, но равноправных интерпретаций и прочтений. Это позволяет организовать в классе реальный учебный диалог, основным признаком которого является непредсказуемость каждого следующего шага в познавательной деятельности. Если ДМК составлен правильно, то могут возникнуть даже взаимоисключающие версии тех или иных событий.

Вместо объяснения или рассказа возникает беседа; особое значение приобретает *реплика,* иногда свернутая до междометия, иногда развернутая в пространный монолог, который является ответом на чужую реплику и в самом себе содержит предвосхищение речевой реакции собеседников.

В рамках данной технологии предполагается, что на исходе XX в. коренным образом изменяется историографическая парадигма и писание истории перестает быть привилегией узкой группы профессиональных историков. К историческим изысканиям, на мой взгляд, вполне применимы выводы Р. Барта, показавшего в эссе «Смерть автора», что настоящим создателем художественного текста является читатель. Поэтому задачей историка сегодня становится не столько создание связных и

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

непротиворечивых исторических описаний, которые обрекают читателей (особенно учеников) на пассивную позицию внимающих и соглашающихся, сколько составление документальных пакетов, которые позволили бы любому школьнику выстраивать авторскую версию исторических событий.

Смысл исторического образования в школе мы видим в становлении *исторического мышления,* под которым понимаем набор мыслительных стратегий, дающих школьнику возможность самостоятельно выстроить интерпретацию тех или иных событий.

Другая задача исторического образования состоит в *демифологизации истории.* Побороть мифопорождающую историографию можно благодаря выявлению механизмов мифопорождения и столкновению мифологий. Именно в точке столкновения мифов на мгновение высекается истина, которая живет до тех пор, пока не облекается в связный текст, где благополучно умирает ...

В описанной технологии принципиальным оказывается не сюжетно-тематическое планирование, а организация учебной деятельности школьников ...

Основной принцип технологии – работа с подлинными текстами изучаемой эпохи. Слово *текст* понимается в семиотическом смысле: остатки жилищ, предметы быта, наскальная живопись – все это *тексты.* Только в работе с подлинными остатками прошлого может быть сформулирована проблема *исторической истины.*

Вопросы к текстам организуются на двух уровнях: репродуктивном (ответ лежит на поверхности документа) и творческом (школьник должен «вытащить» из текста скрытые факты, датировать документ, определить круг возможных авторов). Вопросы первого уровня помогают ученику освоить текст, войти в него; творческий уровень работы с документом предполагает активное привлечение внетекстовой информации, учет формулярного, этикетного, лингвистического, стилистического и прочих пластов изучаемого документа.

Пафос работы с документально-методическим комплексом состоит в том, что историческая действительность запечатлевает себя в текстах сложным и опосредованным образом; у историка нет другого способа познать прошлое, как вглядываться в него сквозь «замутненное стекло» текстов.

...ДМК дает возможность *реального выбора* из некоторого набора вариантов объяснения и понимания исторических событий. Документальный пакет неизбежно ставит ребенка в ситуацию выбора, предполагая и *ответственность* за сделанный выбор.

Предметный потенциал технологии

Ученикам средней школы предлагается всерьез приобщиться к самой сути предметной деятельности историка – добыванию фактов и складыванию из них внутренне непротиворечивого исторического описания.

Серьезность познавательной деятельности гарантирована непредсказуемостью версий и интерпретаций, возникающих в ходе работы с ДМК (это могут быть и версии, конгениальные историографическим). Документально-методические комплексы можно рассматривать как действующую модель современной парадигмы работы историка: они содержат аутентичные тексты изучаемого времени, а также вопросы и задания, позволяющие оценить достоверность показаний документов (используется, например, игровая шкала достоверности: *правда – домысел – вымысел).*

В комплексы включены фрагменты исторических сочинений и исследований – от Повести временных лет до трудов современных историков. Следовательно, можно говорить и об историографическом

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

компоненте ДМК. Наконец, сами задания, которые предлагаются ребятам, по типу приближены к исследовательским.

Основная задача гуманитарного образования – *формирование мнений;* в документальных пакетах эта задача решается за счет сопоставления трех позиций (точек зрения) – *современника событий, потомка* и *иностранца*. При этом акцентируются несовпадения указанных позиций, а школьнику предлагается выстроить свою версию, которая не совпадет ни с одной из известных ребятам точек зрения.

Троицкий Ю. Л. Дети пишут историю // Преподавание истории в школе. 1999. № 1. С. 11–16.

3. Современник событий (летописец, хронист, свидетель). Ролевая позиция «современник» позволяет окунуться в гущу событий в качестве соучастника. Эта роль включает механизм сопереживания и дает эмоциональную окраску историческому материалу... В освоении позиции «современник» ключевыми становятся вопросы о соотношении факта и версии в хронике или летописи, отбор летописцем материала (чему он отдавал предпочтение), анализ умолчаний, соотношение домысла и вымысла в тексте, источники информации летописца (круг начитанности и «наслышанности»). Здесь могут использоваться схемы источниковедческой критики документов.

Потомок (историк, писатель, школьник). Ролевая позиция «потомок» позволяет дистанцироваться от события и занять по отношению к нему позу наблюдателя. Это позиция *объяснения*. Роль потомка имеет в виду две основные операции: объяснение и оценивание. При этом нельзя увлекаться оценочным подходом, который имеет способность к экспансии, к вытеснению других способов отношения к прошлому, к подмене и объяснения, и понимания поверхностным оцениванием ... Не судить, но объяснять – так можно определить ролевую позицию потомка ...

Позицию потомка-историка хорошо помогает очертить **исторический словарь**, который заводят школьники и куда заносятся и объясняются новые слова из текстов документов, новые понятия, исторические персонажи. В позиции «потомок» работает и сам школьник, когда пишет истории и создает свою версию событий.

Иностранец (путешественник, купец, паломник, дипломат). Ролевая позиция «иностранец» дает возможность инокультурного взгляда на собственную культуру ... Именно поэтому мнения иностранцев, зачастую чудовищно неточные в деталях, удивительно верно схватывают тип, характер, колорит другого народа. Высказывания иностранцев, с которыми работают школьники, должны сопоставляться с точкой зрения носителей собственной культуры, с акцентом на несовпадения и разночтения этих позиций.

Троицкий Ю. Л. «Понимание» как образовательная технология // Universum: Вестник Герценовского университета. 2012. № 1. С. 70–71.

4. Кейс-технология (case study)

По мнению Т. С. Терновской, кейс (case) – конкретная практическая ситуация, рассказывающая о событии (или последовательности событий), в котором можно обнаружить достаточно проблем.

Технология кейсов – педагогическая технология с использованием практических ситуаций (кейсов) ...

Этапы организации урока с использованием кейс-технологии

1. *Подготовительный этап* – учитель конкретизирует дидактические цели, разрабатывает соответствующую «конкретную ситуацию» и сценарий урока с использованием данной технологии.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Основными целями урока является не только закрепление теоретических знаний, но также предоставление учащимся возможности проявления и развития инициативы, коммуникативных и личностных универсальных учебных действий, познавательных УУД: аналитических, умений вырабатывать и аргументировать самостоятельные решения.

При разработке или оценке содержания конкретной ситуации важно учитывать ряд *обязательных требований:*

- пример должен логично продолжать содержание теоретического курса и соответствовать будущим профессиональным потребностям сегодняшних учащихся;
- сложность описанной ситуации должна учитывать уровень возможностей учеников, т. е. быть в меру сложной, чтобы, с одной стороны, быть по силам, а с другой, вызывать желание с ней справиться и испытать чувство успеха;
- содержание должно отражать реальные профессиональные ситуации, а не выдуманные события и факты;
- ученикам должны быть предоставлены четкие инструкции работы над конкретной ситуацией.

2. *Ознакомительный этап* – на данном этапе происходит вовлечение учащихся в живое обсуждение реальной ... ситуации, поэтому очень важно продумать наиболее эффективную форму преподнесения материала для ознакомления.

Далее происходит непосредственное знакомство учащихся с содержанием конкретной ситуации, которое может быть индивидуальным или групповым. В этой методике большую роль играет группа, так как вырабатываемые во время обсуждения идеи и предлагаемые решения являются плодом совместных усилий. По этой причине, возможно, и ознакомление с описанием конкретной ситуации тоже полезно выполнить в малой группе.

3. *Аналитический этап* – после знакомства учащихся с предоставленными фактами начинается их анализ в групповой работе. Этот процесс выработки решения, составляющий сущность метода, имеет временные ограничения, за соблюдением которых следит учитель.

Продуктивность групповой аналитической работы обеспечивается применением специфических приемов организации групповой работы и структурированием работы по определенному алгоритму, который в виде инструкции или ряда вопросов предлагается ученикам. Рекомендации могут быть такими:

- анализ ситуации целесообразно начинать с выявления *признаков проблемы;*
- корректная *постановка проблемы* требует ясности, четкости, а главное краткости формулировки;
- успех в решении проблемы зависит от выработки различных способов действий в данной ситуации – *альтернатив;*
- необходимым условием для принятия окончательного решения является *разработка критериев решения проблемы* – требований к содержанию альтернатив и их обоснование;
- *при выборе лучшего решения* (альтернативы) нужно опираться как на анализ положительных и отрицательных *последствий* каждого, так и на анализ необходимых *ресурсов* для их осуществления;

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

- *при составлении программы* деятельности нужно ориентироваться на первоначальную *цель и реальность* ее воплощения.

4. *Итоговый этап* – результативность данного метода увеличивается благодаря заключительной презентации результатов аналитической работы разными группами, когда учащиеся могут узнать и сравнить несколько вариантов оптимальных решений одной проблемы. В определенной мере такой прием помогает расширению индивидуального опыта анализа и решения проблемы каждым учеником.

Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС. СПб., 2015 С. 148–152.

5. *Кейс включает в себя:*

А) Сюжетную часть – описание ситуации, информация, позволяющая понять окружение, в котором развивается ситуация, с указанием источника получения данных: наличие реально существующей ситуации; название компании, продукции, ее особенности; имена и должности главных персонажей; описание состояния педагогической теории и практики; и т. д.

Б) Информационную часть – информация, которая позволит правильно понять развитие событий: этапы развития ситуации, важные моменты в истории развития, успехи и неудачи; краткое описание проблемы, желательно привести несколько различных точек зрения (как она видится разными участниками событий); хронология развития ситуации с указанием действий или воздействующих факторов, желательно оценить результаты их воздействия; предпринятые действия по ликвидации проблемы (если таковые предпринимались), какие результаты они давали; какие ресурсы могут быть выделены на решение данной ситуации.

В) Методическую часть, которая разъясняет место данного кейса в структуре учебной дисциплины, формулирует задания по анализу кейса для учащихся и записку по преподаванию конкретной ситуации для учителя.

Сюжетная и информационная части могут существовать как относительно независимые (информация может быть вынесена в приложение), так и тесно переплетаясь. Но в любом кейсе его назначение и задание должны быть четко сформулированы.

Кейс может содержать видео-, аудиоматериалы, материалы на электронных носителях или любые другие.

Ученикам раздается на дискете, CD или в виде твердой копии версия текста ситуации, приложения, возможные вопросы, но без методической записки.

В методической записке авторы кейсов должны разрабатывать конкретные рекомендации по разбору ситуаций, в которых излагается авторский разбор ситуаций, их ключ, а также рекомендуемая методика проведения занятий.

Педагогические технологии. Образовательные технологии / под общ. ред. Л. В. Байбородовой, А. П. Чернявской. М., 2019. Ч. 1.С. 91.

6. Кейс – совокупность учебных материалов, в которых сформулированы проблемы, имеющие практическое значение, предполагающие коллективный или индивидуальный поиск их решения. Отличительная особенность кейса – описание проблемной ситуации на основе фактов реальной жизни. Это целостный информационный комплекс, позволяющий понять ситуацию. Кейс может

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

содержать различную информацию, включать в себя документальные данные, сведения из учебного издания, информацию из газет, исторический факт, видеоролик.

Основная работа преподавателя направлена на разработку индивидуальных кейсов. Следует тщательно подбирать и подготавливать учебный материал, который впоследствии будет включен в кейс ...

Особое внимание необходимо уделить разделу «Задания для самостоятельной работы». Следует разработать такие задания, решение которых направлено на формирование системы знаний, умений и навыков в определенном порядке, где каждый новый блок учебного материала логически связывается с другими блоками. Задания должны выдаваться с постепенным увеличением степени сложности. Сообщаемая система знаний будет основываться на уже имеющихся у учащихся знаниях и опыте решения подобных задач, и будет происходить постоянное систематическое повторение изученного материала с последующим его осмыслением и прочным усвоением ...

Роли учеников в группе

- «Координатор» – организует работу;
- «секретарь» – фиксирует результаты работы группы;
- «шкипер» – представляет проект на общее обсуждение.

Группы по очереди представляют подготовительный материал. Творческой группе задаются вопросы по содержанию проблемы и уточнению подходов к ее решению.

Метод кейсов способствует развитию умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант и составлять план его осуществления; вырабатывает устойчивый навык решения практических задач.

Работа ученика с кейсом

I этап – знакомство с ситуацией, ее особенностями;

II этап – выделение основной проблемы (проблем), выделение фактов и персоналий, которые могут реально воздействовать на ситуацию;

III этап – предложение концепций или тем для «мозгового штурма»;

IV этап – анализ последствий принятия того или иного решения;

V этап – решение кейса – предложение одного или нескольких вариантов последовательности действий, указание на важные проблемы, механизмы их предотвращения и решения.

Справочник учителя истории и обществознания / авт.-сост: Т. И. Сечина. Волгоград, 2015. С. 18–19, 25.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Форма занятия

1-й вариант.

Первая часть занятия проводится в форме деловой игры как урок истории в VI классе с использованием ДМК из рабочей тетради Ю. Л. Троицкого.

Вторая часть занятия моделируется как работа учащихся с кейсом по теме «Канун Великой Отечественной войны».

Содержание занятия вариативное, для занятия могут быть избраны любые другие темы.

1. Технология Ю. Л. Троицкого

Повесть временных лет

Нестор-летописец

В лето 6 472 (964). Когда Святослав вырос и возмужал, начал собирать много храбрых воинов. И легко ходил в походах, как пардус, и много воевал. В походах же не возил за собою ни возов, ни котлов, не варил мяса, но, тонко нарезав конину, или зверину, или говядину и зажарив на углях, так и ел. Не имел он и шатра, но спал, подостлав потник, с седлом в головах. Такими же были и все прочие его воины. И посылал в иные страны со словами: «Иду на вы».

И пошел на Оку-реку и на Волгу, и встретил вятичей, и сказал им:

- Кому дань даете?

Они же ответили:

- Хазарам по щелягу от сохи даем.

В лето 6 473 (965). Пошел Святослав на хазар. И в битве одолел Святослав хазар и столицу их взял. И победил ясов и косогов.

В лето 6 474 (966). Вятичей победил Святослав и дань на них возложил.

В лето 6 475 (967). Пошел Святослав на Дунай, на болгар. И бились обе стороны, и одолел Святослав болгар, и взял восемьдесят городов их по Дунаю, и сел княжить там, в Переяславце, беря дань с греков.

В лето 6 479 (971). Пришел Святослав к Переяславцу, и затворились болгары в городе. И вышли болгары на сечу против Святослава, и была сеча велика, и стали одолевать болгары. И сказал Святослав своим воинам!:

- Здесь нам и пасть! Постоим же мужественно, братья и дружина!

И к вечеру одолел Святослав, и взял город приступом и поспал к грекам со словами!

- Хочу на вас идти и взять столицу вашу, как взял и этот город.

И сказали греки:

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

- Мы не можем стоять против вас, возьми с нас дань, но скажи, сколько вас, мы дадим по числу мужей.

Так говорили греки, обманывая русских. И сказал им Святослав:

- Нас двадцать тысяч, - и прибавил он десять тысяч, ибо было русских только десять тысяч.

И выставили греки против Святослава сто тысяч и не дали дани. И пошел Святослав на греков, и вышли те против русских. Увидев их, русские сильно испугались такого великого множества воинов, и сказал Святослав:

- Уже нам некуда деться, волею или неволею - должны сразиться. Так не посрамим земли русской, но ляжем костьми, ибо мертвые срама не имам. Если же побежим, срам нам будет. Не побежим, но станем крепко, я же пойду впереди вас: если моя голова ляжет, то сами о себе позаботьтесь.

И ответили воины:

- Где твоя голова ляжет, там и мы свои головы сложим.

История

Лев Диакон

Сфендослав очень гордился своими победами над мисянами; он уже прочно овладел их страной и весь проникся варварской наглостью и спесью. Объятых ужасом испуганных мисян он умерщвлял с врожденной жестокостью: говорят, что, с бою взяв Филиппополь, он со свойственной ему бесчеловечной свирепостью посадил на кол двадцать тысяч оставшихся в городе жителей и тем самым смирил и [обуздал] всякое сопротивление и обеспечил покорность. Ромейским послам Сфендослав ответил надменно и дерзко: «Я уйду из этой богатой страны не раньше, чем получу большую денежную дань и выкуп за все захваченные мною в ходе войны города и за всех пленных. Если же ромеи не захотят заплатить то,что я требую, пусть тотчас же покинут Европу, на которую они не имеют права, и убираются в Азию, а иначе пусть и не надеются на заключение мира с тавроскифами».

Сфендослав, угнав о поражении у Преславы, испытывал огорчение и досаду. Он считал это плохим предзнаменованием для будущего, но, одержимый скифским безумием и кичась своими победами над мисянами, надеялся легко победить и войско ромеев.

Сфендоспав видел, что мисяне отказываются от союза с ним и переходят на сторону императора. Поняв по зрелом размышлении, что, если мисяне склонятся к ромеям, дела его закончатся плохо, он созвал около трехсот наиболее родовитых и влиятельных из их числа и с бесчеловечной дикостью расправился с ними - всех их он обезглавил, а многих других заключил в оковы и бросил в тюрьму. Затем, собрав войско тавроскифов - около шестидесяти тысяч, он выступил против ромеев.

Сфендослав приплыл по реке на скифской ладье, сидел на веслах и греб вместе с приближенными, ничем не отличаясь от них. Вот какова была его наружность: умеренного роста, не слишком высокого и не очень низкого, с мохнатыми бровями и светло-синими глазами, курносый, безбородый, с густыми, чрезмерно длинными волосами над верхней губой. Голова у него была совершенно голая, но с одной стороны ее свисал клок волос - признак знатности рода; крепкий затылок, широкая грудь и все другие части тела вполне соразмерные, но выглядел он угрюмым и диким. В одно ухо у него была вдета золотая серьга; она была украшена карбункулом, обрамленным двумя жемчужинами. Одеяние его было белым и отличалось от одежды его приближенных только чистотой. Сидя в ладье на скамье для гребцов, он поговорил немного с государем об условиях мира и уехал.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

1. Каким рисует князя Святослава древнерусский летописец?

2. Чем объяснить странное поведение Святослава, предупреждавшего своих врагов «Иду на вы»?

3. Опишите взаимоотношения князя и дружины.

4. Какие слова Святослава стали поговоркой?

5. Каким рисует Святослава Лев Диакон?

6. В чем совпадают и не совпадают портреты Святослава, нарисованные Нестором и Львом Диаконом?

7. Можно ли доверять древнерусскому летописцу?

8. Как вы думаете, каким был князь на самом деле?

2. Кейс-технология

1. Подготовительный этап. Для занятия студенты делятся на рабочие группы, которые получают материалы кейса.

Ситуация. 28 декабря 1940 г. командующий западным Особым военным округом генерал армии Д. Г. Павлов, войска которого противостояли вермахту на направлении главного удара, утверждал, что советский танковый корпус способен решить задачу уничтожения одной-двух танковых или четырех-пяти пехотных дивизий противника.

Начальник Генерального штаба фашистской Германии Ф. Гальдер в мае 1941 г. записал в своем дневнике: «Русский офицерский корпус исключительно плох. Он производит худшее впечатление, чем в 1933 г. России потребуется 20 лет, пока она достигнет прежней высоты».

Достаточен ли был уровень подготовки вооруженных сил СССР, чтобы отразить нападение врага?

2. Ознакомительный этап. Изучение учащимися материалов кейса.

Материалы кейса.

1. «С 1939 г. по июнь 1941 г. доля военных расходов в бюджете увеличилась с 26 % до 43 %. Выпуск военной продукции более чем втрое опережал общие темпы промышленного роста. На востоке страны ускоренными темпами строились оборонные заводы, предприятия-дублеры. Осваивалось производство новых видов военной техники, некоторые образцы которой (танки Т-34, реактивные минометы БМ-13, штурмовики Л-2) качественно превосходили все зарубежные аналоги. 1 сентября 1939 г. был введен закон о всеобщей воинской обязанности. Численность вооруженных сил с августа 1939 г. до июня 1941 г. выросла с 2 до 5,4 млн человек. Было сформировано 125 новых дивизий.

История Отечества в документах. 1917–1993. М., 1995. Ч. 3. С. 24–29.

2. «Навязчивое стремление Сталина избежать осложнения отношений с Германией отчасти можно объяснить слабостью СССР. Основная причина – в потере времени и ущербе, причиненном сталинским террором 1936–1939 гг. Последующая лихорадочная работа позволила наверстать лишь часть упущенного. К этому добавились ошибки, порожденные чрезмерной осторожностью.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Самолеты и танки новых типов только начинали сходить с заводских конвейеров. Они составляли лишь 18 и 21 % этих видов техники, причем личный состав еще не имел времени обучиться их применению. В феврале 1941 г. был отдан приказ о сооружении 190 аэродромов вблизи от вероятного района будущих операций – практически ни один из них не был закончен к лету.

В относительном изобилии имелись пулеметы, но не хватало автоматов. Артиллерия, которой славилась еще русская армия, даже превосходила немецкую, но у нее не было механической тяги. Очень плохо были оснащены … связисты. Скудными было запасы хлеба: армия была обеспечена ими на полгода; другими сырьевыми ресурсами еще на меньший срок.

… военная мысль находилась в застое …, упор делался исключительно на наступательные операции».

Итальянский историк Дж. Боффа. История Советского Союза. М., 1990. Т. 2. С. 18–19.

3.

Сравнительная таблица численности вооруженных сил СССР, Германии и её союзников к началу Великой Отечественной войны (учитывалось исправное вооружение)

Силы и средства	СССР	Германия	Япония	Италия	Румыния	Финлян-дия	Венгрия
Люди, млн	5,7	7,3	2,1	2,6	0,7	0,65	0,2
Орудия и минометы, тыс.	117,6	71,5	13,5	13,1	7,8	3,8	1,5
Танки, тыс.	18,7	5,6	2,5	2,4	0,2	0,086	0,1
Боевые самолеты, тыс.	16,0	5,7	2,5	2,4	0,7	0,3	0,3

Мягков М. Ю, Обичкин О. Г. История России. Двадцатый век. М., 2009. С. 306.

4. Действительное же состояние подготовки нашей страны к обороне в то время было далеким от этих хвастливых заявлений ...

До 1941 г. у нас было очень мало механизированных соединений и только весной 1941 г. было принято решение о формировании 15-ти механизированных корпусов за счет ликвидации кавалерии, но это решение было крайне запоздалым ...

Качество нашей авиации оказалось ниже немецкой, да и та из-за отсутствия аэродромов была крайне скученно расположена в приграничной зоне, где и попала под удар авиации противника.

Артиллерия, особенно зенитная, была очень плохо обеспечена тягачами, вследствие чего не имела возможности передвигаться...Очень много артиллерии из-за отсутствия артиллерийских тягачей было брошено при отходе наших войск.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

У Генерального штаба не было законченных и утвержденных Правительством оперативного и мобилизационного планов.

Промышленности не были выданы конкретные мобзадания по подготовке мобилизационных мощностей и созданию соответствующих материальных резервов.

Особенно плохо обстояло дело с руководящими военными кадрами, которые в период 1937–1939 гг., начиная от командующих войсками округов до командиров дивизий и полков включительно, неоднократно менялись в связи с арестами. Вновь назначенные командиры оказались слабо подготовленными к занимаемым должностям. Особенно плохо были подготовлены командующие фронтами и армиями

Из проекта выступления Г. К. Жукова на Пленуме ЦК КПСС 19 мая 1956 г.

5. Только в высшем руководстве армии были уничтожены:

из 5 маршалов – 3;

из 5 командармов I ранга – 3;

из 10 командармов II ранга – 10;

из 57 командиров корпусов –50;

из 186 комдивов – 154;

из 16 армейских комиссаров I и II ранга – 16;

из 26 корпусных комиссаров – 25;

из 64 дивизионных комиссаров –58;

из 456 командиров полков – 401.

Вслед за ними были репрессированы 40 тыс. офицеров Красной Армии.

Данилов А. А., Косулина Л. Г. История Отечества. М., 1995. С. 180.

6. Песня «Если завтра война»

Если завтра война, всколыхнется страна

От Кронштадта до Владивостока,

Всколыхнется страна, велика и сильна,

И врага разобьем мы жестоко!

Полетит самолет, застрочит пулемет,

Загрохочут могучие танки,

И линкоры пойдут, и пехота пойдет,

И помчатся лихие тачанки.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Мы войны не хотим, но себя защитим-

Оборону крепим мы недаром.

И на вражьей земле мы врага разгромим

Малой кровью, могучим ударом!

Муз. бр. Покрасс, слова В. Лебедев-Кумач, 1938 г.

3. Аналитический этап. Анализ материалов кейса в группе, ответы на вопросы кейса.

Вопросы к кейсу.

1. На основе анализа материалов кейса сравните оценку вооруженных сил СССР советскими и иностранными военными деятелями.

2. Оцените реальный уровень обороноспособности накануне Великой Отечественной войны.

3. Как советская пропаганда представляла вооруженные силы СССР?

4. Сравните численность вооруженных сил СССР, Германии и ее союзников к лету 1941 г.

5. В чем причины неготовности Красной Армии к предстоящей войне?

4. Итоговый этап. Разрешение поставленной в кейсе ситуации. Ответ на основной вопрос: уровень подготовки вооруженных сил СССР для отражения нападения врага был не достаточен.

2-й вариант.

Занятие проводится в традиционной вопросно-ответной форме.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Термины

- Документ,
- документально-методический комплекс (ДМК),
- исторический источник.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Вопросы и задания

1. Раскройте роль исторических документов на уроке истории (для ответа используйте материал Практического занятия № 16 из Раздела II).

2. Перечислите и охарактеризуйте этапы изучения исторических источников, выделенные А. Т. Степанищевым.

3. Раскройте основные положения технологии изучения документов Ю. Л. Троицкого.

4. Выделите достоинства и недостатки технологии Ю. Л. Троицкого.

5. В теоретическом блоке представлено два разных определения кейса. Какое из них, на ваш взгляд, наиболее полно раскрывает суть технологии case study? Ответ аргументируйте.

Кейс (case) – конкретная практическая ситуация, рассказывающая о событии (или последовательности событий), в котором можно обнаружить достаточно проблем.

Кейс – совокупность учебных материалов, в которых сформулированы проблемы, имеющие практическое значение, предполагающие коллективный или индивидуальный поиск их решения.

6. Перечислите и охарактеризуйте структурные элементы кейса.

7. В чем особенности организации урока истории с использованием кейса?

8. Сравните основные положения технологии Ю. Л. Троицкого и кейс-технологии.

9. В чем, на ваш взгляд, отличие технологии кейсов от других технологий, в основе которых лежит проблемное обучение?

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Методическая папка

Подготовьте документально-методический комплекс (ДМК) ИЛИ кейс по теме, согласованной с преподавателем.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Литература

1. Вяземский, Е. Е., Стрелова, О. Ю. Методические рекомендации учителю истории : основы профессионального мастерства : практическое пособие / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – С. 105–115.

2. Методика обучения истории : учебник для вузов / В. В. Барабанов, Н. Н. Лазукова, Э. В. Ванина [и др.] ; под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. – Москва : Академия, 2016. – С. 209–210, 377.

3. Педагогические технологии : учебник и практикум для академического бакалавриата. Образовательные технологии / под общ. ред. Л. В. Байбородовой, А. П. Чернявской : в 2 ч. – Москва : Юрайт, 2019. – Ч. 1. – С. 87–92.

4. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС / О. Б. Даутова, Е. В. Иваншина, О. А. Ивашедкина [и др.] – Санкт-Петербург : КАРО, 2015. – С. 148–160.

5. Справочник учителя истории и обществознания / авт.-сост. Т. И. Сечина, В. В. Головцова, М. В. Ремчукова [и др.]. – Волгоград : Учитель, 2015. – С. 17–50.

6. Степанищев, А. Т. Методика преподавания и изучения истории : учебное пособие для студентов вузов / А. Т. Степанищев : в 2 ч. – Москва : ВЛАДОС, 2002. – Ч. 2. – С. 98–104.

7. Троицкий, Ю. Л. Дети пишут историю / Ю. Л. Троицкий // Преподавание истории в школе. – 1999. – № 1. – С. 11–16.

8. Троицкий, Ю. Л. «Понимание» как образовательная технология / Ю. Л. Троицкий // Universum : Вестник Герценовского университета. – 2012. № 1. – С. 66–72.

9. Херрид, К. Ф. Кейсовое обучение в науке / К. Ф. Херрид // Школьные технологии. – 2007. – № 6. – С. 112–116.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Лабораторное занятие 15. Технология опорного конспектирования

Задание

Составьте лист опорных сигналов (ЛОС) по теме (по согласованию с преподавателем).

Методические рекомендации

1. Познакомьтесь с теоретическим материалом по теме «Технология опорного конспектирования».
2. Создайте рабочие группы из 4–5 человек для подготовки ЛОС по одной из тем:

- «Ассирийская держава»,
- «Древнее Двуречье»,
- «Финикийские мореплаватели»,
- «Индийские касты»,
- «Древняя Спарта»,
- «Основание греческих колоний».

3. Составьте лист опорных сигналов с учетом предъявляемых к ним требований.
4. Оформите составленный лист опорных сигналов на листе ватмана.
5. Представьте подготовленный ЛОС группе.
6. Примите участие в обсуждении листов опорных сигналов, подготовленных другими группами, выявите их достоинства и недостатки.

Теоретический материал по теме «Технология опорного конспектирования»

1. Богатые ассоциации вызывают у учеников условные изображения – символы исторических событий и явлений. Символ – это внешнее явление, которое условно, через посредство заключенного в нем наглядного образа, вызывает в нас мысль об определенном, часто весьма значительном и отвлеченном содержании». Исторические явления, изображенные в схематических пособиях в виде условных знаков, символов, служат ученику опорой в его мыслительной деятельности. Знаки как бы фиксируют мысленные образы. Как показывают исследования, наблюдения предмета, явления оставляют в памяти учеников в среднем 90 % воспринятого.

Как известно, хорошо продуманная графическая схема дает возможность разбить сложный вопрос на несколько детальных пунктов, изобразить их в условной форме, с тем, чтобы сконцентрировать внимание слушателей на существе проблемы, помочь охватить все выделенные моменты в целости. Значительно помогает ученикам зрительная опора в усвоении базовых знаний. Главные факты в виде опорных сигналов скомпонованы в блоки, в них выделено самое главное. Такой опорный конспект представляет собой условно-графические знаковые изображения учебного материала, позволяющего обращать внимание на логику его изложения, на главные факты и легко запоминать их.

Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе. М., 2004. С. 196.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

2. Опорные сигналы – это набор ключевых слов, знаков и других опор для мысли, особым образом расположенных на листе. В основе их создания заложено свойство человеческого мышления – в сжатой, образной форме запоминать информацию, схематизировать ее. Но опорные сигналы отличаются от схемы, где информация сокращена, но все же записана словесно и логически оформлена.

Опорные сигналы классифицируются на:

1) символические (б; +; 3 и др.);
2) графические ({; \; ↔ и др.);
3) рисунчатые;
4) словесные (причины; дань и др.).

С их помощью составляются листы опорных сигналов (ЛОС), где закодирована учебная тема. ЛОС несут информацию о протяженности учебной темы (от чего и до чего) и обозначают только вехи изучаемого материала (главные мысли). Объем и глубина информации закладываются только в процессе изучения нового материала – изложения учителя, изучения текста учебника, документов и т. д.

Для составления ЛОС нужно подготовить развернутый текст изложения темы. Затем производится «сортировка» учебного материала: текст разбивается на смысловые части, в каждой из которых выделяется главная мысль и материал, который к ней относится. В школьных учебниках текст уже разбит на такие смысловые части. Следующий этап работы – выделение смысловых элементов (аргументация, иллюстрация и, если есть, вывод) в каждой смысловой части. Удобно делать это в таблице:

Россия на рубеже XIX–XX вв.

Главная мысль	Аргументация	Иллюстрация	Вывод
1. В России быстро развивается крупная промышленность и т. д.	1. По уровню концентрации производства и рабочей силы Россия вышла на первое место в мире. 2. Создаются монополии. и т. д.	1. Карта экономического развития страны 2. Синдикаты «Продуголь», «Продвагон» и др.	

Затем каждая смысловая часть кодируется в виде опорных сигналов и располагается на листе в логической последовательности темы.

К составлению ЛОС предъявляются следующие требования:

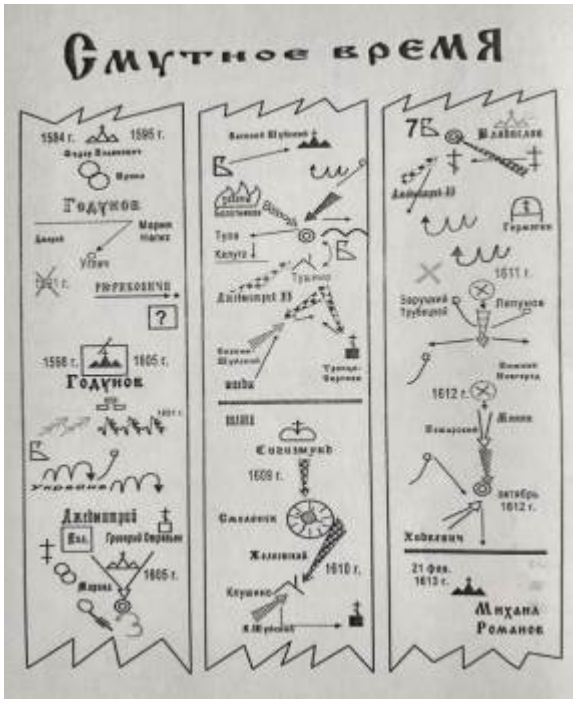
- ЛОС должен в логической последовательности излагать учебный материал в виде слов, предложений, рисунков, знаков и т. д., связи должны быть выделены;
- ЛОС должен быть составлен так, чтобы ученик мог его озвучить, изучив текст учебника, но не подменять его;
- ЛОС состоит из нескольких блоков, каждый из которых представляет собой законченную мысль, блоки визуально отличаются друг от друга формой, цветом и пр.
- ЛОС не должен быть громоздким, только самое главное;
- Изображения ЛОС – рельефные – различный шрифт, расположение слов;
- Следует избегать одинаковых внешне ЛОС, нужно разнообразить цвет, форму, символы и т.д.;
- ЛОС должен быть прост в исполнении, чтобы ученик мог воспроизвести его за короткое время;
- ЛОС не должен быть пестрым и перенасыщен красным цветом;

Головеева Л. Ю. Реализация идеи опоры и крупных блоков в процессе обучения отечественной истории / Актуальные проблемы современного исторического образования. Барнаул, 1996. С. 15–20.

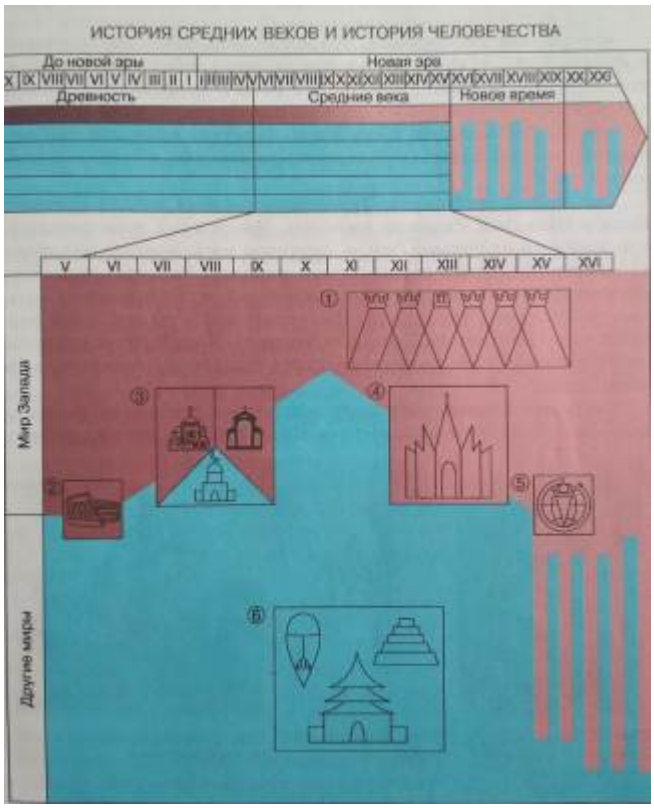
© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

3.

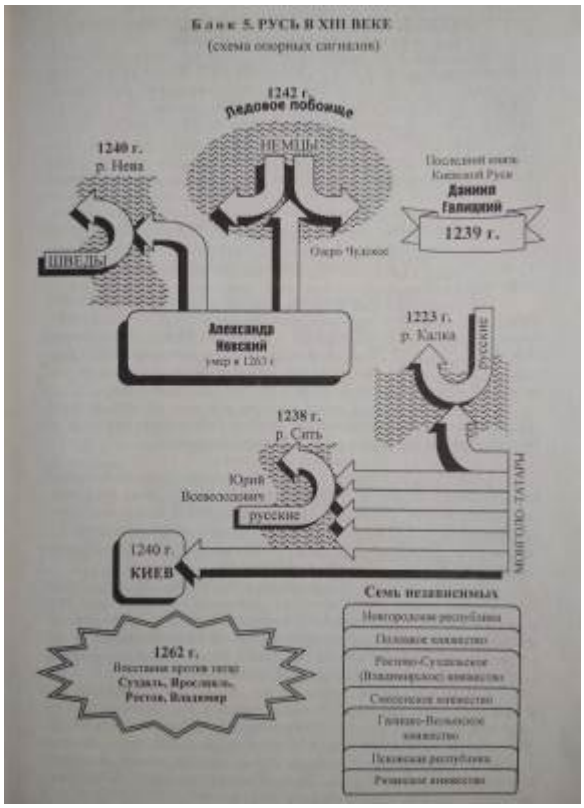
В. Я. Оберман



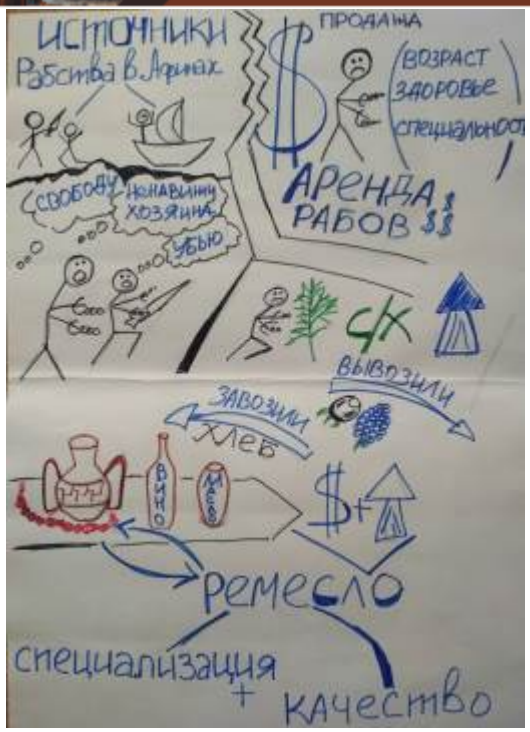
С. В. Селеменев



В. В. Сухов и др. История средних веков



Н. С. Кочетов



Студенческие работы

Методическая папка

Вложите в методическую папку фотографию подготовленного в рабочей группе листа опорных сигналов.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Литература

1. Андюсев, Б. Е. Опорные конспекты по истории древнего мира : 5 класс : пособие для учителя / Б. Е. Андюсев. – Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 96 с.

2. Андюсев, Б. Е. Опорные конспекты по истории средних веков : 6 класс : пособие для учителя / Б. Е. Андюсев. – Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 96 с.

3. Головеева, Л. Ю. Реализация идеи опорных сигналов и крупных блоков в процессе обучения отечественной истории / Л. Ю. Головеева // Актуальные проблемы современного исторического образования : материалы «круглого стола» в рамках международной конференции «Социально-экономические проблемы образования в Западно-Сибирском регионе России», г. Барнаул, октябрь 1995 г. / отв. ред. З. С. Ионина. – Барнаул, Издательство БГПУ, 1996. – С. 15–20.

4. История России. 10 класс : методическое обеспечение уроков (лекции, опорные конспекты, тесты, схемы) / авт.-сост. Н. С. Кочетов. – Волгоград : Учитель, 2003. – 144 с.

5. Кларин, М. В. Символическая наглядность: прошлое или будущее? / М. В. Кларин // Magister. – 1996. – № 2. – С. 51–58.

6. Оберман, В. Я. Опорные конспекты и схемы на уроках истории / В. Я. Оберман // Преподавание истории в школе. – 1996. – № 3. – С. 24–32.

7. Селеменев, С. В. Сайт о наглядных конструкциях : [сайт]. – URL : http://www.ok-sv.ru/ (дата обращения: 12.12.2020).

8. Степанищев, А. Т. Методика преподавания и изучения истории : учебное пособие для студентов вузов / А. Т. Степанищев : в 2 ч. – Москва : ВЛАДОС, 2002. – Ч. 1. – С. 181–193, 295–296.

9. Степанищев, А. Т. Опорные конспекты по истории России. 6–11 класс : пособие для учителя / А. Т. Степанищев. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – 128 с.

10. Студеникин, М. Т. Методика преподавания истории в школе : учебник для студентов вузов / М. Т. Студеникин. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – С. 195–221.

11. Теория и методика обучения истории : словарь-справочник / под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. – Москва : Высшая школа, 2007. – С. 193–194.

12. Шевченко, С. Д. Школьный урок : как научить каждого / С. Д. Шевченко. – Москва : Просвещение, 1991. – 175 с.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Вопросы к экзамену по дисциплине «Методика обучения истории»

1. Предмет, цель и задачи методики обучения истории.

2. Характеристика компонентов процесса обучения истории в общеобразовательной школе.

3. Проблемы школьного исторического образования и методики обучения истории на современном этапе.

4. Структура и компоненты ФГОС.

5. Системно-деятельностный подход как основа организации процесса обучения истории.

6. Общая характеристика нормативной базы школьного исторического образования.

7. Понятие о цели как системообразующем факторе процесса обучения истории. Иерархия целей. Требования к постановке целей.

8. Соответствие цели результатам обучения истории. Результаты обучения истории в соответствии с ФГОС.

9. Понятие и роль исторических знаний. Содержательные линии школьного исторического образования.

10. Структура содержания школьного исторического образования.

11. Факты в обучении истории и их виды. Особенности исторического факта.

12. Исторические представления, понятия и связи: общая характеристика и роль в историческом образовании.

13. Историческое представление и его виды.

14. Классификации исторических понятий. Этапы формирования исторических понятий.

15. Исторические связи: понятие, виды, характеристика. Причинно-следственные связи как основной вид исторических связей.

16. Уровни познавательной самостоятельности учащихся.

17. Понятия «умение» и «навык» в методике обучения истории. Классификация познавательных умений школьников.

18. Понятие и функции средств обучения истории. Классификации и характеристика средств обучения истории.

19. Печатные средства: виды, характеристика и роль в процессе обучения истории.

20. Наглядные средства: виды, характеристика и роль в процессе обучения истории.

21. Изобразительная наглядность и приемы работы с ней.

22. Условно-графическая наглядность. Приемы работы с условно-графической наглядностью.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

23. Понятие и классификации методов обучения.

24. Устное слово учителя в процессе обучения истории. Монологические приемы устного метода обучения.

25. Диалогические приемы обучения истории.

26. Понятие, состав и особенности УМК по истории.

27. Понятие и функции школьного учебника. Структура школьного учебника по истории.

28. Методика работы с учебником на уроке истории.

29. Работа с хронологией на уроках истории.

30. Классно-урочная система в современной школе. Классификация уроков истории.

31. Требования к современному уроку истории. Место отдельного урока в системе уроков истории.

32. Роль мотивации в процессе обучения. Приемы формирования мотивации на уроке истории.

33. Закрепление и рефлексия на уроке истории. Приемы закрепления и рефлексии.

34. Приемы организации познавательной деятельности школьников на уроках истории.

35. Особенности проведения урока изучения нового материала по истории.

36. Особенности проведения комбинированного урока истории.

37. Особенности проведения повторительно-обобщающего урока истории.

38. Особенности проведения контрольного урока истории.

39. Подготовка учителя к уроку истории.

40. Анализ и самоанализ урока.

41. Понятие о повторении и проверке результатов обучения истории. Виды и назначение проверки результатов обучения истории.

42. Приемы проверки знаний по истории.

43. Оценивание результатов обучения истории.

44. Понятие и виды УУД.

45. Основные методы, приемы и средства воспитания в обучении истории. Воспитательный потенциал урока истории.

46. Понятие, классификации и виды современных технологий обучения истории.

47. Групповая работа на уроках истории.

48. Проблемное обучение как основа педагогических технологий.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

49. Дискуссия на уроке истории.
50. Технология развития критического мышления.
51. Технология опорного конспектирования.
52. Технология «Педагогическая мастерская».
53. Технологии работы с историческими документами.
54. Технология Ю. Л. Троицкого.
55. Кейс-технология в обучении истории.
56. Мозговой штурм на уроках истории.
57. Эвристическая беседа в обучении истории.
58. Игровые технологии в процессе обучения истории.
59. Внеклассная работа по истории.
60. Профессиональная компетентность и личностные качества учителя истории.

Практический блок

1. Методика работы с событийной учебной картиной.
2. Методика работы с типологической учебной картиной.
3. Методика работы с учебной картиной.
4. Методика работы с портретом на уроке истории.
5. Методика работы с вещественной наглядностью.
6. Методика работы с исторической картой.
7. Методика работы с контурной картой.
8. Методика работы с графиками и диаграммами в процессе обучения истории.
9. Методика работы с логической схемой на уроке истории.
10. Методика работы с локальной схемой на уроке истории.
11. Методика работы с технической схемой на уроке истории.
12. Методика работы с синхронистической таблицей на уроке истории.
13. Методика работы с хронологической таблицей на уроке истории.
14. Методика работы со сравнительной таблицей на уроке истории.
15. Методика работы с шаржем и карикатурой на уроке истории.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

16. Методика обучения анализу исторического документа.
17. Методика создания учебного проекта по истории.
18. Методика проведения дискуссии в процессе обучения истории.
19. Методика изучения памятников архитектуры.
20. Методика обучения историческому анализу произведений живописи.
21. Методика изучения художественной литературы на уроке истории.
22. Методика обучения доказательству собственных суждений.
23. Методика определения причин исторических событий.
24. Методика определения сущности исторических явлений.
25. Методика определения последствий исторических событий.
26. Методика обучения оцениванию исторических событий.
27. Методика обучения сравнению исторических событий.
28. Методика рассуждения и объяснения.
29. Методика организации аналитической беседы.
30. Методика организации эвристической беседы.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ

Актовые документы – официальные материалы, имеющие юридическую, правовую основу.

Актуализация знаний – организация работы по осознанию значимости изучаемого материала для настоящего момента.

Анализ – мыслительная операция, направленная на разделение объекта познания на составные части и рассмотрение каждой из них в отдельности.

Аналитическая беседа – основной вид беседы на уроке истории, в процессе которой совместными усилиями анализируется содержание учебного исторического материала.

Аналитическое описание – монологический прием, мысленно расчленяющий целостный исторический факт на составные части с целью показа его структуры, назначения и взаимодействия компонентов.

Аннотация – краткая характеристика основного содержания источника.

Беседа – диалогический прием обучения, предполагающий постановку системы заранее запланированных вопросов школьникам и прогнозируемый результат.

Биографический метод – способ преподавания истории на основе изучения биографий выдающихся исторических деятелей.

Вводная беседа – вид беседы, которая проводится с целью актуализации прежних знаний.

Внеклассная работа по истории – добровольная деятельность учащихся по истории, не регламентируемая расписанием и осуществляемая после уроков.

Внеурочная работа – обязательная деятельность учащихся, предусмотренная учебным планом и осуществляемая после уроков.

Воспитание в обучении истории – целенаправленное педагогическое воздействие на учащихся в процессе их предметной урочной и внеурочной деятельности, обеспечивающее осознанное присвоение ими ценностей культуры прошлого.

Воспитательные цели – цели формирования качеств, чувств, убеждений, отношений личности.

Восприятие – непосредственное отражение в сознании школьника изучаемых им явлений, фактов, процессов.

Временные представления – отнесение исторического факта к определенному времени.

Временные связи – установление последовательности или одновременности событий и процессов.

Вспомогательные средства обучения истории – дополнительные средства, не имеющие самостоятельной информационной нагрузки по истории, позволяющие усваивать и упорядочивать основную информацию (памятки, алгоритмы и т. п.).

Выборочное чтение – вид чтения, направленный на поиск в тексте ответа на поставленный вопрос.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Главный факт – факт, являющийся важным для понимания определенной исторической эпохи и оказавший значительное влияние на развитие общества.

График – вид условно-графической наглядности, отражающий динамику исторических явлений и процессов, их этапов.

Групповая форма работы – форма организации деятельности, при которой создаются небольшие рабочие группы для совместного выполнения учебного задания.

Дедуктивный метод – способ обучения, характеризующий логическую последовательность освоения учебного содержания от раскрытия обобщенных знаний и их конкретизации.

Дедукция – логическое умозаключение от общего к частному.

Диагностика – это методы и приемы объективного выявления знаний учащихся на основе определенных критериев и действий.

Диаграмма – вид условно-графической наглядности, показывающий соотношение количественных или качественных характеристик исторических событий и явлений.

Диалог – форма устного или письменного обмена высказываниями между двумя и более людьми.

Дидактическая игра – целенаправленная активная познавательная деятельность в условных ситуациях.

Динамичный факт – фрагмент реальности, быстро развивающийся и существенно изменяющийся за короткий промежуток времени.

Дискуссия – диалогический прием обучения, предполагающий отстаивание своей точки зрения при решении какой-либо проблемы.

Доказательство – логический прием, предполагающий обоснование суждений при помощи логических доводов и научно установленных исторических фактов.

Документ – письменный источник, содержащий текстовую информацию об историческом факте.

Документально-методический комплекс (ДМК) – набор текстов, визуальной информации и система вопросов и заданий к ним.

Домашнее задание – форма организации обязательной самостоятельной внеурочной деятельности учеников по изучению истории.

Драматизация – прием образного или сюжетного повествования в форме диалога одного или нескольких лиц.

Единичный факт – единственный факт, не повторяющийся в истории.

Задача – составная часть цели, ориентирующая на выполнение конкретного действия в заданных условиях.

Заключительная беседа – вид беседы, которая проводится для проверки первичного усвоения знаний учащимися на данном уроке.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Закономерность **–** необходимая, существенная, постоянно повторяющаяся взаимосвязь явлений реального мира.

Закрепление **–** вторичное восприятие и осмысливание материала, изучаемого на уроке.

Запоминание **–** это сохранение в памяти новой информации.

Знание – субъективное отражение объективной реальности.

Идея – определяющее понятие, лежащее в основе теоретической системы, логического построения.

Иерархия – расположение частей целого в порядке подчиненности по убыванию или возрастанию.

Измерение – процедура сравнения данной величины с эталоном.

Изобразительная наглядность – средства обучения истории, которые воспроизводят образы исторического прошлого с помощью различных изобразительных средств.

Индивидуализированная форма работы **–** деятельность учащегося по выполнению заданий в соответствии с его подготовкой и учебными возможностями.

Индивидуальная беседа – форма беседы, предполагающая диалог учителя и ученика или двух учащихся между собой.

Индивидуальная форма работы **–** деятельность учащихся по самостоятельному выполнению одинаковых для группы заданий.

Индуктивный метод – способ обучения истории, характеризующий логическую последовательность освоения учебного содержания от конкретных знаний к их обобщению.

Индукция – логическое умозаключение от отдельных фактов к обобщениям.

Интервью – прием составления школьниками вопросов и ответов в воображаемой беседе с историческим персонажем.

Исследовательский метод – способ познавательной деятельности учащихся по самостоятельному решению учебных проблем.

Историко-культурный стандарт – документ, содержащий научную основу содержания школьного исторического образования.

Историческая беллетристика – художественные произведения об изучаемой эпохе, созданные писателями более позднего времени на основе научного исследования прошлого.

Историческая карта – вид условно-графической наглядности, отображающий исторические факты в их взаимосвязи с географическими факторами в различные времена истории человечества.

Исторические связи – объективные, существенные, внутренние, повторяющиеся связи между историческими явлениями и процессами.

Исторический источник **–** документ или предмет материальной культуры, созданный в изучаемый период и отражающий представление исторической эпохе.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Исторический портрет – изображение облика исторических деятелей.

Исторический факт – имевший место фрагмент реальности.

Историческое время – хронология и периодизация событий и процессов.

Историческое понятие – отражение в сознании наиболее значимых, обобщенных систематизированных черт исторических фактов, раскрывающих их внутреннюю сущность.

Историческое представление **–** образ исторического факта, мысленная картина исторических событий.

Календарно-тематическое планирование – документ, включающий перечень тем курса в соответствии с датами их изучения.

Карикатура – изобразительная сатира, преувеличение каких-либо черт.

Карта-схема – вид тематической карты, воссоздающий в схематически упрощенном виде локализованные на местности отдельные исторические объекты.

Картина – произведение живописи.

Картинное (образное) описание – монологический прием создания яркого целостного образа на основе перечисления его признаков.

Класс – группа учащихся примерно одинакового возраста и постоянного состава, получающая единые базовые знания.

Комбинированный (уплотненный) опрос **–** вариативное сочетание видов текущей проверки.

Комментированное чтение – чтение, сопровождающееся пояснением, толкованием текста.

Коммуникативные УУД – способы действия, которые обеспечивают продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Конкретизация – мыслительная операция, позволяющая выделить детали в объектах познания.

Конспективное повествование – монологический прием, краткое и лишенное образности изложение, передающее развитие неглавных исторических фактов во времени и пространстве.

Контроль – выявление, измерение и оценивание знаний и умений.

Контрольная беседа – вид беседы, которая проводится для проверки и оценивания знаний и умений учащихся.

Контурная карта – вид карты с географической основой для выполнения учебных заданий.

Концентрическая структура школьного исторического образования – двукратное изучение истории в основной и средней школе в одних и тех же хронологических рамках с повышающимся уровнем обобщения исторического материала.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Критическое мышление – система суждений, которая используется для анализа фактов с формулированием обоснованных выводов и позволяет выносить обоснованные оценки и интерпретации.

Лабораторно-исследовательский метод – способ освоения учебного исторического содержания, основанный на самостоятельной работе школьников с различными видами источников.

Лабораторный метод – способ освоения учебного исторического содержания на основе использования исторических источников.

Легенда карты – список условных обозначений на карте с разъяснением их значения.

Лента времени – линия, на которой в хронологической последовательности отображаются исторические события и даты.

Линейная структура школьного исторического образования – однократное в хронологической последовательности изучение курсов отечественной и зарубежной истории.

Личностные результаты – сформировавшаяся в образовательном процессе система ценностных отношений учащихся к себе и другим объектам познания.

Личностные УУД – способы действия, которые обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся в окружающей среде.

Логическая схема – вид схемы, отражающий причинно-следственные связи событий, явлений.

Логические приемы – приемы, обеспечивающие осознанное усвоение, систематизацию материала при формировании теоретических знаний.

Локализация объектов в историческом времени – соотнесение изучаемых событий с хронологией.

Локализация объектов в историческом пространстве – отнесение событий к конкретному пространству и описание географической среды, в которой оно произошло.

Локальная связь – вид связи, раскрывающий взаимоотношения между историческими объектами, обусловленные их географическим положением.

Метапредметные результаты – способы деятельности, освоенные обучающимися на базе одного или нескольких учебных предметов.

Метод обучения – способ совместной деятельности учителя и учащихся по достижению педагогической цели.

Метод работы с печатными текстами – способ освоения исторического содержания при помощи различного вида письменных печатных текстов.

Методика – отрасль педагогической науки, исследующая закономерности обучения определенному учебному предмету.

Миниатюра – небольшой рисунок в красках в старинной рукописи, книге.

Модуль урока – логически законченная единица урока, предполагающая решение одной локальной задачи на основе использования определенных методических приемов.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Мозговой штурм – оперативный метод решения проблемы, при котором участникам обсуждения высказывают как можно большее количество вариантов решения, из которых потом выбирается самое оптимальное.

Мотивационная беседа – вид беседы, которая проводится с целью подведения учащихся к осознанию проблемы изучаемой темы и определения круга вопросов, на которые предстоит ответить в ходе ее решения.

Мотивация – побуждение к действию.

Мышление – процесс познавательной деятельности человека, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности.

Навык – умение, доведенное до автоматизма.

Наглядные средства обучения истории – совокупность носителей исторической информации, представленной в образной или символьной форме для непосредственное восприятия учащимися.

Наглядный метод – способ взаимодействия учителя и ученика по освоению исторического содержания на основе непосредственного восприятия изучаемых фактов или с помощью их изображений.

Неглавный факт – факт, который необходим для освоения главных фактов.

Обзорная карта – вид исторической карты, отражающий динамику, ряд последовательных этапов в развитии изучаемого процесса.

Обобщающая (итоговая) характеристика – монологический прием, предполагающий перечисление существенных признаков, обобщенных черт исторических фактов.

Обобщающая беседа – вид беседы, которая применяется для углубления и систематизации знаний учащихся.

Обобщение – мыслительная операция, позволяющая выделить общие свойства для определенной группы фактов.

Образная характеристика – монологический прием, предполагающий создание ярких представлений на основе перечисления внешних или внутренних признаков исторических фактов.

Образное повествование – монологический прием, передающий главные исторические факты и их существенные детали в спокойной бесконфликтной, как правило, не эмоциональной, но образной форме.

Образовательные цели – цели, направленные на формирование знания исторических фактов и теорий.

Обучение – целенаправленный процесс взаимодействия учителя и ученика по организации передачи и усвоения знаний, умений и навыков деятельности.

Общая карта – вид исторической карты, отражающий исторические различные события и процессы в стране или группе стран на определенном этапе исторического развития

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Объяснение – логический прием, предполагающий раскрытие внутренних связей исторических событий, сущности понятий и рациональных способов учебной деятельности.

Объяснительно-иллюстративный метод – способ передачи учителем готовой информации и организации ее осознанного восприятия.

Описание – монологический прием, предполагающий перечисление существенных черт, признаков, состояния, вида, характера исторических фактов.

Опорная дата – хронологические сведения, способствующие временной локализации менее значимых, второстепенных фактов.

Опорные сигналы – система ключевых слов, знаков и других опор для мысли, особым образом расположенных на листе для долговременного запоминания учебной информации.

Определение понятия – мыслительная операция, раскрывающая содержание понятия через род и видовые отличия.

Опрос – форма текущей проверки выполнения домашнего задания на уроке истории.

Осмысливание – понимание, анализ и обобщение изучаемого материала, выяснение причинно-следственных связей и закономерностей изучаемых событий и процессов.

Основная дата – хронологические сведения о важнейших исторических фактах, которые необходимы для изучения определенного курса истории.

Основная образовательная программа (ООО) образовательной организации – нормативный документ, составленный на основе Примерной ООП ООО, с учетом особенностей образовательной организации.

Открытая теория – развернутое объяснение признаков исторических понятий, характеристика причин и следствий исторических событий, закономерностей исторических явлений и процессов, с аргументированными оценочными суждениями.

Отметка – количественное условно-формальное отражение результата оценивания.

Оценивание – процесс определения соответствия качественных и количественных показателей теоретической и практической подготовки обучаемых существующим оценочным требованиям.

Оценка – суждение о качестве знаний и уровне сформированности способов деятельности.

Оценка исторических фактов – монологический прием, предполагающий определение места изучаемого объекта в истории, значения исторических фактов, деятельности исторических лиц, которая используется для выражения своей позиции, для показа образца оценивания исторических объектов.

Памятники художественного слова – произведения устного народного творчества.

Педагогическая технология – взаимодействие участников педагогического процесса, основанное на определенном алгоритме для получения прогнозируемых результатов.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Педагогический эксперимент – метод педагогического исследования, предполагающий изучение педагогических явлений и активное воздействие на них исследователя с целью повышения эффективности процесса обучения.

Педагогическое наблюдение – метод педагогического исследования, предполагающий целенаправленное восприятие и изучение педагогических явлений без вмешательства в их течение.

Персонификация –прием образного или сюжетного повествования от имени очевидца или участника исторического события.

Печатные средства обучения истории – тексты, необходимые для реализации целей обучения истории и соответствующие возрастным особенностям школьников.

Плакат – цветной настенный рисунок с агитационным или иным текстом.

Повествование – монологический прием, предполагающий последовательное изложение хода исторических событий.

Повествовательно-описательные документы – документы, в которых последовательно излагаются сведения о каких-либо событиях.

Повод – исторический факт, способствующий проявлению причин.

Повторение – это воспроизведение уже пройденного материала, установление органичной связи между старым и новым материалом.

Познавательная деятельность – сознательная деятельность, направленная на познание окружающей действительности.

Познавательные возможности учащихся – индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения какой-либо деятельности.

Познавательные УУД – способы действия, которые обеспечивают поиск информации, ее преобразование и использование.

Полемика – разновидность спора, обсуждение проблемы для утверждения своей точки зрения по обсуждаемому вопросу.

Портретная характеристика – монологический прием воссоздания образов реальных исторических деятелей или типичных представителей различных групп.

Практический метод – способ освоения исторического содержания, предусматривающий различные виды практической деятельности учащихся и учителя, требующий большей самостоятельности учащихся.

Предметная наглядность – подлинные вещественные памятники материальной и духовной культуры или их реконструкции.

Предметные результаты – освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения, специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Предпосылка – предварительное условие чего-нибудь.

Прием обучения – методическая категория, составная часть методов обучения, способа учебной работы учителя и учащихся, который может быть выражен в перечне составляющих прием действий, адекватных специфике изучаемого материала.

Примерная основная образовательная программа – нормативный документ, определяющий цели, содержание и объем, планируемые результаты и примерные условия освоения образовательной программы определенного уровня.

Примерная основная образовательная программа (ООП) основного общего образования (***ООО)*** – нормативный документ, определяющий цели, задачи, планируемые результаты, содержание и организацию образовательного процесса на ступени основного общего образования.

Причина – основание, предлог для каких-нибудь действий.

Причинно-следственная связь – вид связи между двумя фактами, при которых в определенных исторических условиях одно событие (причина) порождает другое событие (следствие).

Проблема – сложный вопрос, требующий разрешения, исследования.

Проблемная задача – задача, которая состоит из условия и вопроса, требующего разрешения противоречия.

Проблемная ситуация – явно или смутно осознанное субъектом затруднение, преодоление которого требует творческого поиска новых знаний, новых способов действий.

Проблемное изложение – метод проблемного обучения, предполагающий постановку учителем учебной проблемы и раскрытие путей ее решения в процессе изложения учебного содержания.

Проблемное обучение – обучение, при котором учитель, создавая проблемные ситуации, обеспечивает развитие творческих способностей и мышления школьников.

Проблемный вопрос – вопрос, заключающий в себе противоречие.

Проверка – выявление уровня освоения учащимися содержания образования.

Программа – заранее сформулированные цели и подробный план предстоящей деятельности.

Простой факт – состоит из элементарных фактов и их совокупность составляет сложный факт.

Процесс – последовательная смена состояний в развитии, цепь взаимосвязанных во времени фактов, связующим звеном в которых являются причины и следствия.

Пуансон – условный знак на исторической карте для обозначения населенного пункт.

Рабочая программа по истории (авторская) – документ, имеющий авторскую концепцию построения содержания учебного курса, составленная с учетом требований ФГОС и Примерной ООП, и являющаяся основой для разработки учебно-методического комплекса по истории.

Рабочая программа по истории (учителя) – индивидуальный документ учителя, составляемый на основе авторской рабочей программы, в соответствии с уровнем подготовки учащихся и условиями обучения в данной школе.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Развивающие цели – цели формирования исторического мышления, умений и навыков.

Развитие – процесс перехода из одного состояния в другое, более совершенное, переход от старого качественного состояния к новому качественному состоянию, от простого к сложному, от низшего к высшему.

Рассуждение – логический прием, предполагающий постановку учителем проблемы, риторических вопросов и последовательного обоснованного ответа на них, который применяется для раскрытия сущности теоретических проблем, процессов и явлений, для анализа версий исторических событий.

Реальный метод – способ освоения учебного исторического содержания на основе первоисточников.

Регулятивные УУД – способы действия, которые обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности.

Результат – конечный итог, ради которого осуществляется какое-либо действие.

Результат обучения – действительный уровень образования, воспитания и развития учащихся.

Репетиционный метод – способ освоения учебного исторического содержания, основанный на приемах заучивания материала.

Репродуктивный метод – способ организации деятельности учащихся по воспроизведению сообщенных им знаний и показанных способов действий.

Репродукция – копия произведения живописи.

Реферативный м**етод – способ освоения учебного исторического содержания на основе подготовки учащимися самостоятельных исследовательских работ – рефератов.

Рефлексия – процесс самоанализа и активного осмысления деятельности и ее результатов.

Самостоятельная работа – деятельность учащихся, которая выполняется по заданию учителя без его непосредственного участия, в специально отведенное для этого время.

Сжатое информативное сообщение – монологический прием, изложение неглавных исторических фактов, которое содержит большое количество, дат, цифр, имен, географических мест, названий, взаимосвязанных друг с другом и с главными фактами.

Синтез – мыслительная операция, направленная на воссоздание целостного объекта познания.

Синхронизация – процесс приведения к взаимному соответствию периодов протекания нескольких изменяющихся объектов, когда они протекают одновременно.

Синхронистическая таблица – вид таблицы, в которой фиксируется одновременность событий, явлений, процессов из истории разных стран или относящихся к различным сторонам общественной жизни в одной стране.

Синхронная связь – вид связи, определяющий одновременность исторических фактов.

Система – совокупность взаимосвязанных элементов.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Системно-деятельностный подход – организация самостоятельной познавательной деятельности учащихся, при которой они являются субъектами образовательного процесса.

Системообразующий фактор – фактор, формирующий систему из разнородных элементов.

Скрытая теория – теоретические сведения, которые скрываются в специальном подборе и изложении исторических фактов и могут быть обнаружены при целенаправленных мыслительных усилиях школьника.

Следствие – обстоятельства или положение дел, которые вытекают из чего-либо.

Сложный факт – факт, представляющий совокупность взаимосвязанных фактов-событий, каждый из которых можно разложить на еще более мелкие и самостоятельные элементы.

Смысловой анализ – прием, направленный на изучение сущности текста, полноты интерпретации события и оценку обоснованности суждений автора источника.

Событие – единичный, оригинальный, строго локализованное в пространстве и времени факт, в котором принимал участие определенный круг лиц.

Событийная (эпизодическая) картина – вид учебной картины, которая изображает уникальный исторической факт.

Содержание обучения истории – система знаний, умений и навыков, опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностного отношения к историческим фактам.

Сопоставительный анализ – прием, направленный на соотнесение текста с другими документами и источниками информации.

Спор – процесс отстаивания из сторон своего мнения, столкновение мнений и попытки убедить оппонента.

Сравнение – мыслительная операция, направленная на выявление сходств и различий между объектами познания.

Сравнительно-обобщающая таблица – вид таблицы, в которой фиксируются общие и особенные черты, признаки исторических фактов.

Средства обучения – разнообразные материальные объекты, использующиеся в качестве носителей учебного содержания.

Статичный факт – фрагмент реальности, относительно постоянный в пространстве и времени на протяжении довольно существенного отрезка времени.

Стилизация – прием имитации подлинных текстов исторических документов.

Структура – взаиморасположение составных частей целого.

Структура исторического образования – последовательность преподавания курсов всеобщей и отечественной истории в образовательных организациях.

Структура урока – сочетание компонентов урока.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Структурная схема – вид схемы, отражающий взаимное расположение элементов изучаемого исторического факта.

Структурно-функциональный анализ учебного текста – логическая обработка учебного текста с целью выделения в нем главных исторических фактов, теоретических положений и последующего определения их образовательных, воспитательных и развивающих возможностей.

Структурный анализ – прием, предполагающий выделение основных элементов текста, их последовательности и взаимосвязей.

Существенный признак – признак, без которого данный предмет существовать не может, выражает суть предмета и отличает его от других.

Схема – вид условно-графической наглядности, отражающий совокупность взаимосвязанных частей исторического объекта.

Сюжетное повествование (рассказ) – монологический прием изложения главных исторических фактов, в основе которого лежит конфликтная ситуация, имеющая завязку, кульминацию и развязку.

Таблица – вид условно-графической наглядности, отображающий систематизированную на определенных принципах, лаконичную текстовую или цифровую информацию по графам.

Тематическая карта – вид исторической карты, отражающий отдельные события или стороны исторических событий и процессов.

Тематическое планирование – документ, в котором раскрывается последовательность изучения разделов и тем программы, распределение учебного времени по разделам и темам.

Теоретический уровень изучения истории – уровень осмысления сущности фактического материала и овладения системой научных понятий, выводов, причинно-следственных связей и закономерностей общественного развития.

Теория – совокупность обобщенных положений, учение о каких-либо фактах; система взглядов по какому-либо вопросу.

Термин – слово или словосочетание, обозначающее понятие.

Технологическая карта – современная форма планирования педагогического взаимодействия учителя и учащихся на уроке, направленного на достижение личностных, метапредметных предметных результатов.

Технология обучения – четкая, регламентированная последовательность действий, направленных на достижение планируемых результатов обучения.

Типичный факт – повторяющийся факт, имеющий однородные признаки с подобными фактами.

Типологическая картина – вид учебной картины, на которой изображен типичный исторический факт.

Трудовой метод – способ освоения учебного исторического содержания на основе практической деятельности школьников.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Умение – сознательное владение каким-либо приемом деятельности.

Универсальные учебные действия (УУД) – совокупность способов действий учащегося, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса.

Урок – форма организации предметного обучения продолжительностью 40–45 минут, которое обеспечивает учебно-познавательную деятельность учащихся определенного возраста, состава и уровня подготовки (класса), направленная на достижение образовательных результатов.

Условие – фактор, определяющий возможность существования данного факта.

Условно-графическая наглядность – вид наглядных средств обучения, обеспечивающий зрительное восприятие учебного содержания учениками или фиксацию исторической информации при помощи символических изображений.

Устный метод обучения истории – способ передачи информации посредством звучащего слова и восприятие учебного содержания на слух.

Учебная картина – вид изобразительной наглядности, специально созданный для изучения исторического материала.

Учебная проблема – теоретический или практический вопрос, требующий разрешения, исследования в процессе обучения.

Учебник – массовая учебная книга, излагающая предметное содержание образования и определяющая виды деятельности, предназначенные для обязательного усвоения учащимися с учетом их возрастных и иных особенностей.

Учебно-методический комплекс (УМК) – совокупность учебно-методических материалов и средств обучения, обеспечивающих реализацию требований ФГОС в школе.

Учебный план – составная часть ООП, которая определяет перечень учебных предметов, порядок их изучения по классам и максимальный объем учебной нагрузки обучающихся.

Учебный текст – текст, специально адаптированный для обучения в соответствии с возрастом учащихся.

Учитель истории – педагогический работник, профессионально осуществляющий педагогические функции, связанные с реализацией задач исторического образования.

Факт-знание – исторический факт, описанный, систематизированный и объясненный учеными.

Факт-источник – действительно имевшее место событие, локализованное во времени и пространстве, характеризующееся объективностью, субъективностью, и отраженное в исторических источниках.

Фактор – существенное обстоятельство исторического факта.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) – нормативный документ, определяющий совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Форма организации обучения – вид учебного занятия с определенным распорядком совместной деятельности учителя и учащихся.

Фронтальная беседа – форма беседы, ориентированная на всех учащихся класса и направленная на выявление их уровня знаний.

Фронтальная форма работы – деятельность учащихся по выполнению одновременно одинаковой, общей для всех работы с последующим обсуждением ее результатов.

Характеристика – монологический прием, предполагающий перечисление внешних или внутренних признаков исторических объектов с явно выраженным или скрытым оценочным компонентом.

Хронологическая связь – вид исторической связи, определяющий последовательность исторических фактов.

Хронологическая таблица – вид таблицы, в которой фиксируется последовательность во времени исторических событий, явлений.

Хронология – перечень событий в их временной последовательности.

Художественная литература – письменные творческие произведения, в которые отражаются реальные и вымышленные события.

Целеполагание – постановка общих и частных целей.

Цель – мысленное предвосхищение результата деятельности.

Цитирование – точное воспроизведение фрагмента источника информации.

Частично-поисковый (эвристический) метод – способ обучения, предполагающий решение учебной проблемы учащимися под руководством учителя.

Эвристическая беседа – вид беседы, в которой учитель не сообщает учащимся готовых знаний, а подводит их к самостоятельному решению обсуждаемой проблемы.

Элементарный факт – факт, который, не подлежит разложению на еще более мелкие элементы.

Эмпирический уровень изучения истории – уровень изучения исторических фактов с внешней стороны (что? кто? где? когда? как?) и формирование на этой основе их образов.

Явление – исторический факт с типичными, характерными признаками, присущими определенному историческому периоду или ряду стран на определенном этапе истории.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

ОБ АВТОРАХ

Головеева Лариса Юрьевна

Вдовина Валентина Михайловна

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Головеева Лариса Юрьевна

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры правоведения и методики преподавания социально-экономических дисциплин Алтайского государственного педагогического университета. В 2020 г. Лариса Юрьевна отметила тридцатилетний юбилей преподавательской деятельности, все эти годы она также преподает историю в общеобразовательной школе, в том числе в профильных гуманитарных классах.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021

Вдовина Валентина Михайловна

– старший преподаватель кафедры правоведения и методики преподавания социально-экономических дисциплин Алтайского государственного педагогического университета, в котором преподает методику обучения истории с 1990 года. Более 25 лет совмещает преподавательскую деятельность в вузе с работой учителя истории и обществознания в общеобразовательной школе.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2021