

Высшее профессиональное образование

БАКАЛАВРИАТ

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ

Под редакцией В. В. Барабанова
и Н. Н. Лазуковой

Допущено

Учебно-методическим объединением

по направлению «Педагогическое образование»

Министерства образования и науки РФ

в качестве учебника для вузов, ведущих подготовку

по направлению «Педагогическое образование»



Москва

Издательский центр «Академия»

2013

Авторы:

В. В. Барабанов — введение, заключение; *Э. В. Ванина* — разделы 9.1, 9.2;
О. Н. Журавлева — гл. 17; *О. В. Иванов* — гл. 6, раздел 12.3; *Л. В. Искровская* —
гл. 7, 8; раздел 9.3; *Д. В. Кузин* — гл. 1, разделы 2.2, 12.4; *Н. Н. Лазукова* — гл. 4, 5,
10, 11, 13, 15; разделы 2.1, 12.1, 12.2, 12.5; *О. Б. Соболева* — гл. 14, 16.
Под редакцией проф. В. В. Барабанова и к. п. н., доц. Н. Н. Лазуковой

Рецензент:

доктор педагогических наук, профессор *Е. В. Пискунова*

М545 Методика обучения истории: учебник / под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. — М. : Издательский центр «Академия», 2013. — 000 с. — (Сер. Бакалавриат).
ISBN 978-5-4466-0337-8

Учебник создан в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта для студентов учреждений высшего профессионального образования, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» (квалификация «бакалавр»). В нем в систематизированном виде излагается проблемы преподавания истории в средней общеобразовательной школе на основе системно-деятельностного подхода к предметному обучению. Значительная его часть посвящена вопросам формирования умений познавательной деятельности учащихся с использованием современных развивающих технологий. Учебник также содержит большое количество примеров для практической педагогической деятельности, отражающих результаты тридцатилетних исследований кафедры методики преподавания истории и обществознания РГПУ им. А. И. Герцена и творческий опыт учителей истории, уже получившие оценки на городских, всероссийских и международных конкурсах.

Для студентов учреждений высшего профессионального образования. Может быть использован в системе повышения квалификации педагогов, учителями и преподавателями истории.

УДК 94:372.8(075.8)
ББК 74.266.3я73

*Оригинал-макет данного издания является собственностью
Издательского центра «Академия», и его воспроизведение любым
способом без согласия правообладателя запрещается*

© Коллектив авторов, 2013
© Образовательно-издательский центр «Академия», 2013
© Оформление. Издательский центр «Академия», 2013

ISBN 978-5-4466-0337-8

Уважаемые будущие коллеги!

Вашему вниманию предлагается учебник, с которого, возможно, впервые начнется ваше знакомство с методикой обучения истории в школе. В отличие от истории, которую вы изучали сначала в школе, а затем в вузе, методика для большинства из вас — новая область педагогических научных знаний. Поэтому вам придется сразу освоить основы этой науки и приобщиться к пониманию ее сложных современных проблем. Это непросто: содержание методики невозможно просто выучить, его *нужно понять*. Без этого вы не сможете применять знания в своей педагогической деятельности.

Впервые, более чем за 300 лет коренным образом меняются все подходы к обучению истории в школе. Это сложный процесс не только для вас, но и для опытных педагогов, которым, порой, приходится отказываться от своего предшествующего опыта. У вас будет одно преимущество — впервые вам будет предложена целостная методическая система обучения истории в современных условиях. Причем она основывается на данных многолетних научных исследований сотрудников, аспирантов и магистрантов кафедры методики обучения истории и обществознания РГПУ им. А. И. Герцена.

Учебник составлен так, что основополагающие вопросы раскрываются сначала на более простом уровне (*разделы I—III*), чтобы вы освоили классическую «азбуку методики», язык нашей науки. И только затем (в *разделе IV*) излагаются сложные вопросы методической деятельности учителя истории в современных условиях. При изучении этой части учебника у вас будет возможность постепенно, постоянно обращаясь к ранее изложенному материалу, закреплять, расширять и углублять исходные знания, чтобы понять актуальные проблемы исторического образования наших дней.

Наш учебник значителен по объему. Мы это сделали сознательно. Теперь вы обучаетесь в условиях, когда половина учебного времени отводится на самостоятельную работу, и учебник призван помочь вам не только при подготовке к экзаменам по основным дисциплинам, но и в вашей самообразовательной деятельности.

Желаем успехов!

ВВЕДЕНИЕ. МЕСТО МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

Тот, кто, обращаясь к прошлому, способен открывать новое, достоин быть учителем.

Конфуций

Термин «методика» происходит от латинского слова «*méthodos*» — 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. д.), в тех или иных образовательных учреждениях (например, методика обучения истории 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 встречается и старый термин — «методика преподавания истории» в том же смысле.

Рассмотрим понятие «методика» в его первом значении.

Методика как область научных педагогических знаний

Методика обучения истории относится к общественным наукам, так как решает проблему взаимодействия человека с человеком в процессе обучения. Это — педагогическая наука, поскольку исследует проблемы обучения, воспитания и развития учащихся. Если дидактика, являясь частью общей педагогики, призвана обеспечивать единство подходов ко всему процессу образования, то методика выявляет специфику обучения, обусловленную содержанием конкретного учебного предмета, поэтому ее еще называют «частной дидактикой».

Методика обучения истории — относительно молодая отечественная наука. Она возникла в XIX в. И вначале развивалась как описание практического опыта преподавания истории. Лишь в XX в., по мере накопления и обобщения педагогического опыта, у методики появилась своя теория предметного обучения, дающая ей право называться самостоятельной наукой, выделенной из дидактики.

Методика — интегрированная область познания, вбирающая в себя сведения базовой науки — истории, а также философии, психологии, педагогики и ряда других сфер знаний. Она интерпретирует и преобразует сведения других наук в собственную систему знаний, руководствуясь не только общими для всего образования закономерностями процесса обучения, но и спецификой учебного исторического материала и особенностями его познания учащимися.

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.

Методика возникла как область знаний, которая изучает то, что существует в процессе обучения истории. В ней анализируется и обобщается прогрессивный опыт преподавания, приемлемый не для одного талантливого учителя, а для практики массового обучения. По мере развития методов исследований, позволяющих давать научное обоснование «сушего» и «должного», ученые стали не только констатировать уже имеющийся практический положительный опыт, но и опережать его, решать проблемы повышения эффективности предметного обучения в соответствии с общими тенденциями развития образования, отвечая на вызовы времени.

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.

Предметом исследования — то, на что непосредственно направлено то или иное исследование, решающее конкретные про-

блемы 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, включают 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 понятия — *категории*, являются родовыми, основополагающими, из них происходит остальной понятийный аппарат. В методике к основным понятиям относятся, например, содержание исторического образования, методы, формы, средства, результаты обучения.

Основные направления научных методических исследований

В современной методике имеются традиционные и появляются новые направления научных исследований.

Сохраняют значение историко-методические исследования по изучению ценного опыта прошлого, значимого для современного обучения истории.

С вхождением России в мировое образовательное пространство стали актуальными сравнительные исследования проблем обучения истории в других странах. Эти два направления важны для выявления общих закономерностей обучения истории.

В условиях коренных изменений в системе образования не теряет актуальности направление исследований по определению и научному обоснованию целей обучения истории, принципов отбора и построения учебного содержания. Их результаты необходимы при создании новых программ и учебников по истории.

Направленность современного образования на развивающий характер обучения, на организацию активной деятельности учащихся в процессе познания прошлого делает актуальными поиски новых форм и методов предметного обучения. Исследованиями оптимального сочетания форм и методов обучения занимается новое направление в методике — предметные технологии.

Современная педагогика ставит в центр образовательного процесса личность ученика. Его интересами и возможностями определяются отбор содержания, выбор форм и методов обучения. В связи с этим развивается такое направление исследований, как методическая диагностика, позволяющая получать данные о процессе и результатах каждого этапа предметного обучения учащихся, выявлять возникающие у учеников и учителей проблемы, чтобы устранять их причины.

Процесс информатизации привел к появлению исследований, позволяющих организовывать процесс обучения истории не только

в традиционной, но и электронной образовательной среде. Это ставит задачи исследования образовательного потенциала различных электронных продуктов и условий их использования для создания новых средств обучения.

При многообразии видов современных средних учебных учреждений (общеобразовательных, профильных школ, средних специальных учреждений и т.д.). Обучение в каждом из них теперь строится по вариативным маршрутам, отражающим особенности именно его учебного процесса. В разработку содержания, методов, средств обучения истории сегодня вовлечены большие коллективы педагогических работников. Теперь требуется, чтобы методика умела отвечать не только на вопросы чему и как учить школьников, но и как разрабатывать актуальные проблемы исторического образования. Это привело к появлению еще одного направления методических исследований — проектирования, которое занимается поиском эффективных способов создания новых методических объектов и инструментария педагогической деятельности.

Обобщение результатов исследований способствует развитию методической теории. На ее основе создаются научно обоснованные методические рекомендации для учителей и для учащихся.

Современные методы методических исследований

Методические исследования осуществляются на теоретическом 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 гипотез, теоретических идей.

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

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

- 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 (см.: гл. 9).

Важную 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.

Характеристика основных источников методических знаний

Общие основы научных исследований излагаются в трудах по педагогике и психологии, содержащих концепции — основополагающие идеи для построения методических систем в общем русле образовательного процесса в средних школах.

Ориентационную основу для изучения определенной методической проблемы создают *общие методические труды*, систематизирующие знания по всем основным вопросам методики.

Монографические и диссертационные исследования и публикации позволяют изучать уже существующие научные достижения в той или иной области методических знаний. Вопросы практики современного обучения истории находят отражение:

- в *нормативных документах* исторического образования — в стандартах, учебных программах, требованиях к предметной аттестации учащихся и т. д.;

- *средствах обучения школьников* — в учебниках по истории, в справочниках, рабочих тетрадях, книгах для чтения, задачниках для учащихся и т. д.;

- *методических рекомендациях учителю* по изучению курсов истории или их отдельных проблем; в публикациях педагогов в печатных и электронных периодических изданиях.

Для непосредственного освоения учебных методических курсов в педагогическом вузе служат *учебники и практикумы* для студентов, *пособия* для проведения практики, для написания курсовых и выпускных работ, *словари и справочники* по методике.

Изучение методических дисциплин в педагогическом вузе

Современная методическая подготовка в РФ представляет целостную систему образования. В педагогических вузах это уровневое образование. На ступени *бакалавриата* закладываются всесторонние основы методической подготовки учителя к его практической деятельности в школе. В *магистратуре* готовятся специалисты для осуществления научных исследований в области методики, для работы в качестве методистов по историческому образованию. *Аспирантура* выпускает специалистов для научно-исследовательских учреждений и преподавания в вузе.

В педагогических вузах изучение методики преследует следующие главные цели:

- приобретение студентами опыта освоения систематических знаний о методической теории и практической деятельности по обучению истории;
- развитие профессиональной компетентности студентов в области предметной деятельности учителя.

Подготовка в этой области включает в себя различные методические дисциплины и формы обучения: это — *аудиторные занятия*, лекции, практические занятия по основным дисциплинам, специальные курсы и семинары по актуальным проблемам исторического образования. Приобретение студентами опыта деятельности в качестве учителя осуществляется на *школьной практике*.

Учебными планами предусматривается систематическая *самостоятельная учебная деятельность* студентов по освоению учебных дисциплин: выполнение заданий к занятиям, к школьной практике, написание эссе, рефератов, подготовка докладов и т. д.

Студенты также занимаются научной деятельностью, которая находит отражение в *методических проектах, курсовых и выпускных работах*. В современной практике широко распространено участие будущих учителей в научно — исследовательской работе кафедр вуза по совершенствованию исторического образования.

Задания к Введению

Познавательное задание

Выберите тему своей курсовой работы. Обоснуйте ее актуальность, определите цель, задачи, объект и предмет исследования.

Задания для самостоятельной работы

1. *Работа с источниками.* Составьте аннотированный список учебников, учебных пособий для студентов по методике обучения истории, включив в него печатные и электронные издания.

2. *Реферат.* Из методического опыта. Изменение смысла понятия «методика» в процессе развития исторического образования.

3. *Проекты, исследования.* Групповой проект «Создание электронного банка данных о методах методических исследований (анкет, тестов, интервью и т. д.)».

4. *Эссе.* В зарубежной практике подготовки учителей истории, как правило, отсутствуют специальные курсы по методике обучения истории. Студентам преподаются только общие педагогические дисциплины, например, общая дидактика. Что вы об этом думаете?

Литература

3.8, 3.16, 3.37, 3.39¹.

РАЗДЕЛ I

ВОЗНИКНОВЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ. СОВРЕМЕННОЕ ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Знание исторических корней, истоков своей профессиональной деятельности — неотъемлемая часть культуры учителя истории. Без их изучения не придет понимание того, какую роль методические знания играли и играют в развитии исторического образования. Методика обучения истории возникла как результат обобщения опыта, накопленного в практике преподавания предмета. Каждое поколение учителей и ученых вносило свой вклад в ее развитие. Одни идеи педагогов не выдерживали испытания временем и исчезали вместе с их создателями, другие укоренились в методике обучения, получили дальнейшее развитие, дошли до наших дней, имеют значимость для решения актуальных проблем современного преподавания.

Но мало знать только отечественный опыт преподавания истории. В условиях процессов интеграции, происходящих в мире, важно рассматривать проблемы современного исторического образования не только с позиций отечественного опыта, но и тех достижений, которые накоплены в зарубежном историческом образовании. Итак, прежде чем обратиться к современным проблемам обучения истории в школе, следует:

- рассмотреть этапы и тенденции в развитии российского исторического образования и методики обучения истории в прошлом;
- понять общие черты и тенденции в отечественном и зарубежном историческом образовании.

Глава 1

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Развитие исторического образования в России прошло длительный путь своего становления. Можно выделить такие его периоды:

- IX—XVII века — допредметное изучение истории;

¹ См. список литературы в конце учебника.

- XVIII — начало XX века — возникновение и развитие исторического образования в дореволюционной России;
- 1917—1980-е гг. становление и развитие советского исторического образования.

При изучении каждого периода исторического образования постарайтесь уяснить:

- чем были обусловлены изменения в судьбе образования на каждом этапе;
- какими были и как менялись цели и структура (построение курсов) исторического образования;
- какое историческое содержание отбиралось для предметного обучения в средних школах, как оно отражалось в программах и учебниках истории;
- как возникла и развивалась методика обучения истории;
- кто из методистов внес существенный вклад в теорию и практику методики, какой опыт методистов прошлого следует изучать и использовать в наши дни.

1.1. Развитие исторического образования до XX века

1.1.1. Допредметное изучение истории в IX—XVII веках

Появлению истории в школе в качестве предмета предшествовал длительный период ее допредметного изучения.

Традиции изучения истории восходят ко времени становления древнерусского государства и зарождения летописания. В школах при церквях и монастырях ученикам сообщались сведения по русской и всеобщей истории.

В период Средневековья история не рассматривалась как особый вид научных знаний. В ней видели скорее определенный жанр литературы, тесно связанный с другими областями знаний: философией, филологией, риторикой, теологией и др. Поэтому длительное время на уровне среднего образования историю изучали вместе с другими областями знаний. Сведения о былом включались в общую религиозную картину знаний о мире. Источниками знаний служили различного рода произведения исторического жанра: летописи, сборники, исторические повести, жития святых и т. д.

Из методического опыта

В XV—XVII вв. исторические сведения можно было найти в «Азбуковниках», сборниках учебного, нравоучительного характера. В статьях по истории содержались сведения о крупных исторических деятелях.

Для доступности восприятия текста книги снабжались «потешными листами» с изображением исторических событий, быта людей.

Исторические знания носили фрагментарный характер и были доступны только состоятельным слоям общества. Основная масса населения находилась на дописьменном уровне культуры и передавала исторические знания устно через различные формы фольклора (былины, сказания, исторические предания и т. п.).

В XVII в. интерес к прошлому в России повысился. Это нашло отражение в создании исторических произведений и расширении круга лиц, интересующихся историей.

1674 г. в Киеве был создан первый учебник по русской истории — «Синописис» («Обозрение»). В этой книге в доступной форме раскрывались основные события отечественной истории. В приложении к «Синописису» приводились «рописи» — перечни русских князей, украинских гетманов. Их имена ученики должны были запоминать. «Синописис» использовался в качестве исторического источника знаний о прошлом на протяжении длительного времени (последний раз был переиздан в 1836 г.) выдержал около 30 изданий.

Профессиональной подготовки учителей тогда не существовало. Преподавали, в основном, представители духовенства: священники, дьячки, архимандриты. Вместе с ними грамоте обучали и светские учителя, так называемые «мастера грамоты».

Предметное обучение истории в это время так и не возникло.

1.1.2. Возникновение и развитие исторического образования в дореволюционной России в XVIII — начале XX века

В этом периоде можно выделить два этапа развития исторического образования:

- XVIII — первая половина XIX в. — становление предметного преподавания истории;
- вторая половина XIX — начало XX в. — расцвет гимназического исторического образования.

Становление предметного преподавания истории в XVIII — первой половине XIX века

Зарождение школьного предметного исторического образования связано со временем преобразований Петра I. История как учебный предмет начала преподаваться в таких учебных заведениях, как московская гимназия Глюка, академическая гимназия, школа Феофана Прокоповича в Санкт-Петербурге.

Первоначально школьники изучали только всеобщую историю по иностранным учебникам. Русская история предлагалась в качестве

дополнения, для «приобщения» к всеобщей. Недостаточное внимание к ней объяснялось тем, что в первой половине XVIII в. только начиналось ее научное исследование. Одним из первых предпринял попытку создать учебную книгу по отечественной истории М. В. Ломоносов — «Краткий российский летописец с родословной» (1760).

Следующий шаг в развитии исторического образования был сделан в период правления Екатериной II. В век «Просвещенного абсолютизма» с принятием устава 1786 г. начинает складываться система средних образовательных учреждений. В учебный план созданных в это время малых и главных народных училищ вошла всеобщая и русская история.

В правление Александра I, в созданных по уставу 1804 г. гимназиях история заняла одно из ведущих мест среди учебных предметов. Изучалась как всеобщая, так и русская история, причем доля последней в структуре исторического образования постепенно росла.

Программы по предметам писали сами учителя гимназий или министерские чиновники. Сохранилась программа по истории для Первой Петербургской гимназии, которая была написана министром народного просвещения С. С. Уваровым, в качестве образца классического предметного образования.

Важную роль в преподавании русской истории сыграл труд Н. М. Карамзина «История государства Российского» (1816—1829). Его сокращенный вариант для юношества использовался в качестве гимназического учебника.

Как изучали историю в это время? В XVIII — первой половине XIX в. она еще не рассматривалась как отрасль научных знаний. В ней видели, прежде всего, основу для морально-нравственного, патриотического воспитания («История — наставница жизни»), для познания политического опыта.

Самые первые переводные учебники по всеобщей истории представляли собой собрания занимательных историй, случаев, из которых школьник мог вынести морально назидательный смысл.

Господствовал экземплиаристский подход (лат. *exempla* — пример) к прошлому, предполагающий обучение на конкретно-исторических примерах поступков исторических героев. Основное внимание уделялось политической истории, с вкраплением материалов по истории культуры (например, мифов).

Методика обучения истории основывалась на «репетиционном методе» — заучивании и воспроизведении учеником огромного количества фактического материала.

В учебниках XVIII в. изложение строилось в вопросно-ответной форме. Учитель на уроке толковал факты, а ученики должны были заучивать их.

В первой половине XIX в. учебники по истории стали излагать содержание в повествовательной форме, но количество учебного

материала не уменьшилось. Особое значение придавалось значению хронологии. Такое пристальное внимание к датам (в учебниках их содержалось до нескольких сот) отчасти объяснялось тем, что внутренние связи исторического материала были еще очень слабы. Связь между фактами устанавливалась на основе локализации событий во времени.

Именно учебники являлись для учителей теми пособиями, которые помогали определить предметное содержание для учебного процесса. Вместе с тем, уже в конце XVIII в. появляются первые методические рекомендации.

В частности, видным реформатором образования времен Екатерины II, Ф. И. Янковичем были созданы «Руководство учителям первого и второго классов народных училищ» и учебник по всемирной истории для народных училищ.

Ф. И. Янкович обращал внимание учителей на необходимость добиваться от учеников развернутого ответа на вопросы, пересказа текста своими словами, на стимулирование их мыслительной деятельности. Рекомендовалось на уроке читать учебник по частям, объяснять содержание, локализуя на географической карте места событий, занося даты в хронологические и синхронистические таблицы. Важное место педагог советовал отводить закреплению изученного учебного материала. Эти методические рекомендации сохраняли свое значение на протяжении длительного времени.

Из методического опыта

В первой половине XIX в. главные усилия педагогов направлялись на поиски приемов запоминания материала. Для изучения хронологии учителя использовали «методу А. Ф. Язвицкого». Ее автор предложил заучивание дат по специальным листам с таблицами дат. По «методу» педагога Г. Шуберта ученики воспроизводили нараспев рифмованные строки, содержащие исторические факты.

Впервые стали уделять внимание обучению учителей в царствование Екатерины II. В соответствии с Уставом 1786 г. началась их подготовка в главных народных училищах. При Петербургском Главном народном училище была образована учительская семинария, в 1783 г. ставшая самостоятельным учебным заведением.

В 1803 г. Министерство народного просвещения разработало систему гимназического образования, согласно которой гимназии должны были готовить учителей для низших училищ. Для подготовки к преподаванию в начальной школе истории и географии в число учебных предметов были включены «дополнительные курсы» географии и истории.

В самих гимназиях и лицеях преподавали историю выпускники университетов, однако специальных педагогических дисциплин в программах их обучения не было. Подготовка учителей предполага-

ла только изучение истории. Обмен педагогическим опытом осуществлялся в рамках педагогических советов в гимназиях.

Расцвет гимназического исторического образования во второй половине XIX — начале XX в.

В середине XIX — начале XX в. в развитии исторического образования произошли важные перемены. Они были обусловлены начавшимся в период Великих реформ постепенным, противоречивым, но неуклонным процессом модернизации всех сторон жизни общества, в том числе образования.

Среднее историческое образование во всем его объеме оставалось элитарным. В начальных школах, доступных относительно большей части населения, давались элементарные знания о прошлом.

В наиболее развернутом виде история изучалась в гимназиях. В это время были приняты новые уставы гимназического образования, созданы первые государственные учебные программы по истории, накоплен опыт создания разнообразных учебных пособий, заложены основы методики преподавания истории как науки.

В этот период история окончательно приобрела статус науки, что сказалось на изменении целей и содержании исторического образования.

На смену экземпляристскому подходу к изучению прошлого пришел эволюционный подход. Он предполагал изучение постепенного, прогрессивного развития общества, выявление внутренних связей фактов.

Первые официальные учебные программы по истории появились в 1872 г. В них излагались цели изучения истории, требования к содержанию курсов, устанавливался хронологический минимум, были определены пути возникновения межпредметных связей истории с латинским и древнегреческим языками. К старшим классам ставилась цель «развить в учениках способность и восприимчивость к пониманию истории», к пониманию связи между событиями, «к различению причин и последствий, побуждений, поводов и целей и т. д.».

В целях воспитания указывалось на необходимость «укреплять нравственное чувство ученика» убеждением в том, что судьба человечества медленно и постепенно улучшается, а добрые начинания не остаются без должных последствий.

Положение истории в учебных планах гимназий оставалось достаточно стабильным на протяжении всего рассматриваемого периода, начиная с 1865 г. — 14 ч в неделю (2 урока в каждом классе).

Тенденция к увеличению времени, отводимого на изучение истории до 22 ч в неделю, проявилась в 1914 г. В основу построения курсов истории в гимназиях была положена *концентрическая структура* исторического образования. Она предусматривала изучение всех курсов истории сначала на одном этапе обучения, а затем их повторение на другом этапе, на более сложном уровне.

Из методического опыта

Учебный план выделял эпизодические и систематические курсы изучения истории. В эпизодических курсах (3—4 классы) преподавались всеобщая история Древнего Востока, Греции и Рима, Средневековья и нового времени и курс отечественной истории. Учащихся знакомили с наиболее важными событиями и личностями всеобщей и русской истории.

Систематические курсы (5—7 классы) предусматривали развернутое изложение исторических событий. Изучение русской и всеобщей истории шло синхронно (по одним и тем же периодам исторического развития) и параллельно. Особое внимание уделялось истории Древней Греции и Рима, что обуславливалось «классическим» характером гимназического образования. В гимназиях много времени отводилось на изучение древнегреческого и латинского языков. В учебных программах устанавливались межпредметные связи истории с древними языками. Античность рассматривалась как своеобразная культурная парадигма, преподавание которой создавало основу для изучения не только истории, но и всей культуры в целом.

Учебные программы по истории содержали большое количество исторических фактов, персоналий, дат.

Наиболее актуальной для исторического образования была проблема усвоения учеником столь большого объема информации. Одним из путей ее решения учителя видели в создании учебников по истории, учитывающих возрастные познавательные возможности учащихся разных классов

Наряду с официально утвержденными Министерством народного просвещения учебниками (Д. И. Иловайского и др.) на рубеже XIX—XX вв. появляются учебные пособия, созданные университетскими профессорами и учителями гимназий.

К числу наиболее популярных относятся учебники по всеобщей истории профессоров П. Г. Виноградова, Н. И. Кареева, Р. Ю. Виппера. В каждый из них были заложены определенные методические идеи.

Историк П. Г. Виноградов создал тип учебника-конспекта. В его учебниках по всеобщей истории систематизированно, лаконично излагался только основной учебный материал. Это должно было облегчить учащимся усвоение и понимание главного содержания и высвободить время на уроке для изучения конкретного материала на основе хрестоматий, книг для чтения и т. д.

Иная идея была заложена в рабочие книги по всеобщей истории Н. И. Кареева. Он придерживался взгляда на историю как на закономерный, движущийся по пути прогресса процесс. Ученый являлся сторонником многофакторного подхода к истории. Он выделил следующие факторы («материи») исторического процесса: международные отношения, явления культуры, основные формы общественно-го сознания, церковные отношения, социально-экономическое

развитие. Свои пособия Н. И. Кареев структурировал по проблемному принципу, различные факты излагал обособлено. Это позволяло ученику изучать материал в различных связях и комбинациях, свободно оперировать материалом.

Ученые-методисты

Николай Иванович Кареев (1850—1931) — выдающийся историк, ученый широкого диапазона, профессор Санкт-Петербургского университета. Н. И. Кареев начал давать частные уроки еще со студенческих времен, в дальнейшем преподавал историю в гимназиях и лицее. Интерес к проблемам преподавания истории он сохранял всю свою жизнь, часто выступая на страницах печати по различным проблемам преподавания истории (Заметки о преподавании истории в средней школе. — СПб., 1900; О школьном преподавании истории. — Пг., 1917).

В методике он видел специальную научную дисциплину, состоящую из двух частей: теоретической и практической. В теоретическую часть методики преподавания истории ученый включал вопросы целей обучения, ее воспитательного значения, принципы отбора материала и его приспособления к возрастным возможностям учащихся, соотношение курсов русской всеобщей и русской истории. Практическая часть, «техническая сторона обучения» включала в себя методы и приемы обучения, опыт учителей. Н. И. Кареев подошел к пониманию необходимости проведения экспериментальных исследований, сам проводил экспериментальные проверки эффективности учебников и изучения школьного курса истории. Н. И. Кареев внес вклад в становление методики преподавания истории как учебной дисциплины. Им был создан и прочитан первый университетский курс методики преподавания истории.

Очень популярными до революции были учебники историка Р. Ю. Виппера, в силу четкости и ясности их структуры, яркости изложения материала, умению автора активизировать мыслительную активность учеников. Отражая современный уровень научных знаний, они были интересны тем, что готовили учеников к выводам и обобщениям социологического характера.

Рассматриваемый период — время зарождения методики преподавания истории как отдельной области педагогического знания. Появляется ряд методических трудов, обобщающих опыт преподавания истории (Я. Г. Гуревич, К. А. Иванов, Н. И. Кареев, Н. Н. Покартило и др.).

Одной из ведущих в методике была проблема активизации познавательной деятельности учеников. Стремление уйти от репродуктивного характера обучения привело к появлению новых методов обучения. Понятие «метод» понималось тогда широко как любое действие, направленное на обучение ученика.

В методический арсенал вошел «реальный метод» обучения — изучение истории на основе первоисточников и научной литературы.

В дальнейшем он получил развитие и стал называться «лабораторным методом». Его разработчиками являлись М. М. Стасюлевич, Н. А. Рожков.

Ученые-методисты

Михаил Матвеевич Стасюлевич (1826—1911) — историк, профессор всеобщей истории Санкт-Петербургского университета. В 60-е гг. XIX в. предложил заменить «формальный метод» заучивания учебного материала по учебнику, ведущему к догматичному восприятию истории, «реальным методом» изучения истории по первоисточникам. М. М. Стасюлевич полагал, что изучение документов знакомит учеников с памятниками человеческой мысли, позволяет сформировать у них самостоятельное, критическое мышление. Для обеспечения преподавания истории соответствующими учебными пособиями М. М. Стасюлевич издал хрестоматию в трех томах — «История Средних веков в ее писателях и исследованиях новейших ученых» (СПб., 1863—1865). Идеи историка были восприняты частью гимназических учителей, однако широкого распространения «реальный метод» не получил. Отсутствие учебника лишало ученика целостного восприятия исторического процесса, так как реконструировать его ход только на основе документов не представлялось возможным. Сам профессор впоследствии признал необходимость использования учебника в процессе преподавания. М. М. Стасюлевич одним из первых обратил внимание на документ как компонент учебного исторического содержания и поставил задачу развития критического мышления учеников в процессе обучения истории.

Историк и педагог А. Ф. Гартвиг предложил «реферативный метод» обучения, заключавшийся в замене традиционных уроков подготовкой и разбором ученических рефератов. Педагог внедрил в практику «метод драматизации» — инсценировки школьниками исторических событий. И. М. Гревсом и другими педагогами также стал использоваться «экскурсионный метод».

В. Я. Уланов и Б. Н. Жаворонков предложили использовать в процессе преподавания так называемый «трудоу метод».

Из методического опыта

Опыт работы Б. Н. Жаворонкова заключался в следующем. Вместо разучивания текста учебника по истории Древнего мира учащимся предлагалось выполнить ряд практических работ. Они должны были самостоятельно выбрать и проработать ряд тем учебного курса, используя для этого литературу, подобранную учителем, и наглядные пособия. На основе полученных из данных источников знаний учащиеся готовили рисунки, модели различных исторических объектов (египетский дворец, храм, пирамиду, египетскую ладью и т. п.). Для выполнения работ в классе имелся набор инструментов поделочный и материал. За год учащиеся выполняли около сотни работ. Ученические

работы ложились в основу выставок и оформления кабинета истории. Таким образом, исторические знания ученики усваивали в ходе практической деятельности, что повышало их мотивацию к изучению истории, активизировало познавательную деятельность.

Шире стали разрабатываться средства обучения. Помимо карт были созданы серии учебных картин по истории (в издательстве И. Кнебеля). Появился «волшебный фонарь», демонстрирующий диапозитивы (слайды) по истории. Издавались хрестоматии и книги для чтения по истории. Это существенно обогатило практику преподавания, способствовало развитию интереса к предмету.

Центром, в котором обсуждались проблемы исторического образования, стала историческая секция учебного отдела Общества распространения технических знаний. На ней обсуждались актуальные проблемы обучения истории. Издавалась серия брошюр «Библиотека для самообразования» (издание И. Д. Сытина), в которой было выпущено 47 книг по истории, философии, экономике, естествознанию.

Формами повышения квалификации педагогических кадров стали учительские съезды, конференции, семинары, совещания. Они проходили как во всероссийском масштабе, так и в масштабах уезда, губернии. На них обсуждались общие проблемы образования, осуществлялся обмен опытом преподавания. В рамках съездов учителей организовывались краткосрочные курсы, на которых ученые историки читали лекции по проблемам истории и методики преподавания.

Методические знания стали входить в систему подготовки учителей истории.

Эти достижения свидетельствовали о поступательном характере развития исторического образования, накопленный педагогический опыт нашел применение на последующих этапах развития исторического образования.

1.2. Школьное историческое образование в СССР

Третий период в развитии исторического образования начинается после 1917 г. Была создана принципиально новая система среднего образования, в том числе исторического. В развитии советской системы исторического образования можно выделить ряд этапов. Первый этап длился с 1917 по 1934 г. Он характеризовался поисками места истории в новой образовательной системе, новых форм и методов преподавания. На втором этапе, с 1934 — до середины 50-х гг., происходило становление советской системы исторического образования. Время с середины 1950-х гг. по середину 1980-х гг. целесоо-

бразно охарактеризовать как этап расцвета советского исторического образования.

С конца 1980-х гг. началось реформирование системы средней школы и становление новой, современной системы исторического образования.

1.2.1. Начало преобразований в изучении общественных наук в советской России

Советская система исторического образования обладала целым рядом черт, сложившихся в ходе ее развития, которые отличали ее как от дореволюционного, так и от современного этапа развития. Большевики пошли по пути создания массовой школы. Историческое образование впервые стало всеобщим, утратив те элитарные черты, которые были присущи гимназическому образованию.

При определении уровня исторических знаний ориентировались на познавательные возможности среднего ученика. Все граждане СССР получали приблизительно одинаковый объем исторических сведений. Вариативное обучение, например, углубленное, не получило в этот период широкого распространения.

Цели, содержание, формы обучения испытывали сильное влияние господствующей идеологии, в качестве которой выступал марксизм. Он был методологической основой освещения истории, его идеями предопределялся отбор содержания и его интерпретация.

Советское историческое образование носило светский характер. Одной из задач преподавания истории стало атеистическое воспитание школьников.

История, как учебный предмет, далеко не сразу обрела свое место в новой системе образования. Большевики были критически настроены к дореволюционной школе. Одним из основных недостатков преподавания была оторванность от практических потребностей жизни, его схоластический характер (запоминание большого количества сведений).

Новая школа, и историческое образование в том числе, должны были способствовать включению учеников в строительство нового коммунистического общества. Для этого следовало усвоить основы материалистического мировоззрения, законы исторического развития, ориентироваться в тенденциях развития современного общества. Подробное изучение периодов истории, близких к современности, стало еще одной отличительной чертой нового образования.

Первые программы по истории начала 1920-х гг. предполагали существенное обновление содержания за счет расширения изучения вопросов экономического развития, классово-политической борьбы, социалистических учений, истории культуры.

Представители московской методической школы (Б. Н. Жаворонков, С. П. Сингалевич и др.) стали сторонниками замены курса истории на курс обществоведения, обеспечивающего более тесную связь с современностью. Педагоги и ученые ленинградской методической школы (А. Е. Кудрявцев, Н. В. Андреевская и др.) высказывались за сохранение истории как предмета. Первая тенденция возоблада-

ла. В 1923 г. были приняты новые комплексные программы, поставившие задачу создания у школьников целостных представлений о мире. Систематическое преподавание истории отменялось. Содержание учебного материала строилось по трем большим блокам: природа, труд, общество. Блоки делились на отдельные темы, изучаемые по годам обучения.

Из методического опыта

Вопросы истории затрагивались в зависимости от основной темы. Например, при изучении темы «Деревня», ученики могли обращаться к рассмотрению истории сельских жителей после отмены крепостного права. Привлекательный исторический материал носил социологический характер, что ясно видно уже из некоторых заголовков тем: «Социологический обзор главных этапов развития человечества», «История труда», «Международное положение» и т. п.

В 1927 г. был осуществлен частичный возврат к изучению истории в старшей школе в рамках курса обществоведения. Основной его задачей являлась социологическая характеристика общественно-экономической формаций. Изучение истории сохраняло схематический, фрагментарный характер. Важную роль в обучении обществоведению и истории играл краеведческий материал.

Развитие исторического образования в 20-е годы отмечено поисками новых форм, методов и средств преподавания, обеспечивающих достижение максимально возможной активности и самостоятельности познавательной деятельности ученика.

Классно-урочная система была отменена. Главное место отводилось самостоятельной деятельности учащихся.

Широкое распространение получил *лабораторно-бригадный метод обучения*. Он заключался в самостоятельном изучении темы по группам (бригадам) на основе источников.

Из методического опыта

Группе школьников — «бригаде» на длительное время давалось задание «Проработать историю Французской революции XVIII века». Ученики распределяли каждому свой участок деятельности, изучали документы революции, труды классиков марксизма. Затем они обобщали проделанную всеми работу, и их бригадир на конференции из-

лагал ее результаты. Группа получала коллективный зачет. От участия каждого зависел успех всей бригады.

В практике обучения младших школьников и подростков использовался «игровой метод» реконструкций — ученики, вслед за пещерным человеком, добывали огонь, «строили» пирамиды и т. п.

Школьники совершали экскурсии на различные объекты (деревни, фабрики), проводили опросы и анкетирование. Результаты работы предьявлялись в виде докладов с использованием различных форм наглядности.

Роль учителя сводилась к организации, курированию самостоятельной ученической деятельности.

Вместо термина «методы преподавания» появилось новое понятие — «методы работы».

Для работы школьников создавались различные пособия, например, рабочие книги, содержащие материалы для изучения темы (выдержки из документов), к которой давались вопросы и задания, список литературы.

Из методического опыта

Пособием нового типа была «Рабочая книга по истории» А. А. Введенского и А. В. Предтеченского (1928). Книга была разделена на большие «отделы», посвященные основным стадиям развития общества (дофеодальное общество, феодализм, разложение феодализма и т. д.), разделы делились на задания. Например, отдел 1 «Дофеодальное общество» содержал 4 задания: первобытное общество, родовое общество, хозяйственный и общественный быт древних германцев, разложение родового быта у восточных славян и их раннее государство. Каждое задание включало в себя небольшое введение, выдержки из текстов источников и научной литературы, вопросы на освоение основного содержания текста. В конце задания давался список литературы для домашнего чтения. Пособие было нацелено на самостоятельное приобретение учеником знаний на основе работы с историческими текстами.

В педагогических вузах стал изучаться курс методики предметного преподавания. Начала складываться государственная система повышения квалификации учителей, их методического сопровождения.

Таким образом, в 1920-е — начале 1930-х гг. были опробованы различные варианты преподавания истории. Был накоплен опыт интегрированного изучения курса обществоведения с элементами исторических знаний. Данная система оказалась не эффективной для исторического образования по причине фрагментарности и схематичности получаемых учениками знаний.

+ 1 СТРОКА

1.2.2. Становление советской системы исторического образования с 1934 — до середины 1950-х годов

На рубеже 1920-х — начала 1930-х гг. в жизни страны происходили значительные перемены, связанные с социалистическими преобразованиями во всех сферах общества. Складывающаяся тоталитарная политическая система во главе с И. В. Сталиным увидела в истории, как учебном предмете, возможность усиления идейно-политического влияния власти на молодое поколение. Изменившаяся международная обстановка, угроза войны, обострившаяся в связи с приходом к власти в Германии фашистов, поставили перед историческим образованием задачи воспитания советского патриотизма.

В 1934 г. было принято партийно-правительственное постановление «О преподавании гражданской истории в школах СССР». Фактически оно восстанавливало полноценное преподавание истории как предмета, основанного на изучении конкретных исторических фактов. Были созданы новые учебные планы. История вновь стала преподаваться на всех ступенях обучения от начальной школы до старших классов на основе *линейной структуры* построения курсов, которая предполагала последовательное, хронологически упорядоченное, однократное их изучение в процессе предметного преподавания

Из методического опыта

В начальной школе изучался краткий (элементарный) курс истории СССР. Далее, к 1950-м гг. линейная структура исторического образования выглядела так. В 5-м классе изучалась история Древнего мира. В 6-м классе продолжалось изучение истории Древнего мира и начиналось преподавание истории Средних веков. В 7-м классе завершалось изучение истории Средних веков и изучался курс Конституции СССР (с 1936 г.). В 8-м классе изучалась первая часть Новой истории и история СССР до конца XVIII в. В 9-м классе продолжалось изучение новой истории и истории СССР XIX в. В 10-м классе изучалась история СССР XX в., а с 1958 г. был введен курс Новейшей истории.

В 1930-е гг. было создано новое поколение школьных учебников по истории. В их написании приняли участие ведущие ученые-историки того времени (А. В. Шестаков, А. В. Мишулин, Е. В. Косминский, А. М. Панкратова, А. В. Ефимов, В. М. Хвостов и др.). Это был важный шаг в развитии образования, так как до этого долгие годы слово учителя было чуть ли не единственным источником знаний.

История раскрывалась на основе единой марксистской методологии. Исторический процесс трактовался как закономерная смена

общественно-экономических формаций от первобытнообщинного строя к социализму. В учебниках большое внимание уделялось вопросам экономики, классовой борьбы. Они были переполнены историческими фактами, не всегда учитывали возрастные особенности учеников. Методический аппарат пособий еще не сложился, в целом он состоял из текстов, карт, черно-белых иллюстраций.

Главной проблемой данного периода являлся отбор содержания курсов истории, этому преимущественно посвящались методические издания для учителей. Изучение прошлого в этот период времени носило в основном репродуктивный характер. Появились первые труды по методике, посвященные проблемам обучения истории в начальной школе (И. В. Гиттис), на средней ступени школьного образования (М. А. Зиновьев) и в старших классах (В. Н. Бернадский).

Ученые-методисты

Виктор Николаевич Бернадский (1890—1959) — советский методист и историк, доктор исторических наук, профессор Ленинградского государственного педагогического института имени А. И. Герцена, являлся одним из создателей методики преподавания истории как отрасли научного педагогического знания. Им была защищена одна из первых диссертаций по методике обучения истории. Ему принадлежит приоритет в исследовании проблем обучения истории в старших классах (Методы преподавания истории в старших классах. — М.; Л., 1939).

В отличие от дореволюционных методистов, не учитывавших в своих построениях возрастных особенностей учащихся, В. Н. Бернадский исходил из анализа психологических особенностей старшеклассников. Предложил классификацию уроков по ведущему методу обучения: урок-лекция, урок-коллективный разбор документа, урок с докладами учащихся, урок-экскурсия. В своем творчестве много внимания уделял изучению истории исторического образования в нашей стране. Его статьи по этим вопросам насыщены большим количеством фактического материала и сохраняют научное значение до сих пор.

С 1934 г. стал выпускаться журнал «Преподавание истории в школе», в котором содержались статьи для учителей по исторической тематике, по методическим проблемам исторического образования, а также освещался педагогический опыт предметного обучения.

В 1944 г. была создана Академия педагогических наук РСФСР. В ее состав вошел Институт методов обучения со специальным сектором методики истории. Методика преподавания истории обрела научный статус как отдельная научная педагогическая дисциплина.

Из методического опыта

В 1954—1957 гг. на страницах журнала «Преподавание истории в школе» прошла дискуссия о месте методики преподавания истории и

системе научного знания, ее теоретических и практических основ. В ходе обсуждения было определено, что методика преподавания истории относится к числу педагогических наук, так как исследует обучение как двусторонний процесс деятельности учителя и ученика (Н. В. Андреевская); она должна раскрывать педагогические закономерности обучения, изучать задачи и содержание школьного курса истории, методы преподавания, организацию процесса обучения.

В педагогических вузах шла разработка методики преподавания истории как учебного курса. Вышел первый учебник по методике Н. В. Андреевской и В. Н. Бернадского (1947) для подготовки учителей истории. В нем систематизировался опыт преподавания истории.

Ученые-методисты

Большой вклад в становление методики преподавания истории внесла Наталья Владимировна Андреевская (1894—1968) — доцент кафедры методики преподавания истории Ленинградского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. В 1940—1950 гг. в учебнике по методике и в монографии «Очерки методики истории в V—VII классах» (1958) Н. В. Андреевской были рассмотрены вопросы отбора содержания учебных курсов истории, изучения основных компонентов исторического содержания (экономика, классы и классовая борьба, политика, культура), заложены основы классификации уроков в зависимости от этапов усвоения знаний (урок изучения нового материала, урок закрепления, повторительно-обобщающий урок и т. д.). Особое внимание Н. В. Андреевская уделила проблеме целеполагания как системообразующему звену при определении логики отбора исторического материала урока.

В своем исследовании, посвященном изучению вопросов преемственности при изучении курсов истории восьмилетней школы (в соавторстве с А. Н. Поповой, Н. В. Сперанской, Т. С. Шабалиной, 1970, Н. В. Андреевской и ее коллегами были рассмотрены проблемы системного конструирования учебных курсов, получили обоснование идеи индуктивного изучения истории, поступательного движения ученика от овладения историческими представлениями к формированию на их основе понятий и закономерностей движения общества. Особое внимание было уделено приемам установления внутрикурсовых и межпредметных связей.

Н. В. Андреевская принимала участие в создании школьных программ по истории, учебника по истории Средних веков под редакцией академика Е. А. Косминского (1940). Особо нужно выделить вклад Н. В. Андреевской в развитие вузовского методического образования. В 1944 г. ее усилиями была воссоздана кафедра методики преподавания истории в ЛГПИ им. А. И. Герцена, которой она заведовала до 1950 г. Н. В. Андреевская стояла у истоков петербургской методической школы. Под ее научным руководством подготовлены и защищены свыше 20 кандидатских диссертаций.

В 1930—1950-х гг. историческое образование прочно утвердилось в системе средней школы, методика обучения истории становится областью самостоятельных научных исследований.

1.2.3. Расцвет советского исторического образования с середины 1950-х по середину 1980-х годов

В это время произошел частичный демонтаж тоталитарного режима, что привело к определенным изменениям в историческом образовании. Положительно сказывалась стабильность места истории в учебном плане школы (не менее 18 ч в неделю). Попытка перейти к концентрической структуре исторического образования в 1959—1965 гг. не была признана успешной и не оказала существенного влияния на развитие исторического образования. Сохранялась линейная система обучения.

Из методического опыта

В своем последнем варианте (1980-е гг.) советская система исторического образования строилась так. Обучение истории открывалось пропедевтическим курсом эпизодических рассказов по истории СССР (5-й класс). Далее следовали курсы истории Древнего мира (6-й класс), Средних веков (7-й класс), Истории СССР с древнейших времен до конца XVIII в. (8-й класс), курсы Новой истории (часть 1) и истории СССР XIX в. (9 класс). В 10-м классе изучались курсы Новой истории (часть 2) и истории СССР (с конца XIX в. до 1939 г.) и Новейшей истории (1918—1939 гг.). В выпускном, 11-м классе — История СССР и Новейшая история (с 1939 г. до современности).

Подобная структура обуславливалась тем, что она в наибольшей степени соответствовала формационному подходу к прошлому, позволяла целостно представить смену общественно-экономических формаций. Это давало возможность проводить научные методические исследования, осуществлять подготовку диссертаций, внедрять в практику научно обоснованные рекомендации.

Усилиями ученых-методистов Ф. П. Коровкина, Е. В. Агибаловой, Г. М. Донского, П. С. Лейбенгруба был создан новый тип учебников по истории. Они характеризовались четким отбором учебного содержания в соответствии с возрастными возможностями учащихся; разработанным методическим аппаратом, включающим в себя вопросы и задания разного характера, выдержки из исторических документов, иллюстративный материал, карты и схемы.

Ученые-методисты

Федор Петрович Коровкин (1903—1981) — кандидат педагогических наук, Заслуженный учитель школы РСФСР, с 1945 г. — научный

сотрудник НИИ содержания и методов обучения АПН СССР. Его научная и педагогическая деятельность охватывает более полувека (1920—1960 гг.). Ф. П. Коровкин — автор более 150 научных трудов по различным проблемам методики преподавания истории. Главный вклад Ф. П. Коровкина в методику состоял в создании нового типа учебника истории. В 1954 г. им был создан экспериментальный учебник по истории Древнего мира для 5-го класса, который после экспериментальной апробации был внедрен в практику преподавания истории и использовался вплоть до начала 1990-х гг. Учебник был удостоен Государственной премии СССР (1973). В отличие от учебников предыдущего поколения, учебник Ф. П. Коровкина содержал систему знаний, доступную для усвоения учащимися в отведенное программой время, соответствовал возрастным возможностям школьников, был прост и ясен в изложении, в нем был произведен тщательный отбор дат, фактов, исторических персоналий, понятий. Принципиально новым был методический аппарат учебника. Ученый одним из первых ввел вопросы и задания в текст учебника, осуществил подбор иллюстраций и документов, обеспечивающих освоение основного содержания текста учебника. Ф. П. Коровкин был одним из авторов и редактором фундаментальной коллективной монографии «Методика обучения истории Древнего мира и Средних веков в V—VI классах» (М., 1970). В этом исследовании освещались вопросы истории исторического образования, проблемы методики преподавания истории как науки, целей и методов обучения истории. Ученый являлся редактором и автором «Методики обучения истории в средней школе» (М., 1978). В этом труде ему принадлежали главы, в которых освещались фундаментальные положения методики обучения истории. Долгое время эта книга служила учебным пособием для преподавания методики в педагогических вузах.

По сравнению с предшествующими периодами, существенно возросло методическое сопровождение учебного процесса. По каждому курсу были разработаны поурочные методические рекомендации для учителя, хрестоматии, книги для чтения, сборники проблемно-познавательных заданий. В соответствии с содержанием курсов истории для уроков создались и другие средства обучения: учебные картины, аппликации, альбомы по искусству, диапозитивы и диафильмы, учебные фильмы. В 1970-е гг. возникло учебное телевидение, транслирующее уроки истории и передачи о прошлом для школьников.

Ученые-методисты этого времени уделяли внимание проблемам воспитания в обучении истории (Л. Н. Боголюбов, А. Т. Кинкулькин, П. С. Лейбенгруб). Одной из центральных проблем методики обучения истории в этот период была разработка методов обучения (А. А. Вагин, Д. Н. Никифоров, А. И. Стражев, использования технических средств в обучении истории (Д. И. Полтораки). Она также нашла отражение в творчестве П. В. Горы.

+ 1 СТРОКА

Ученые-методисты

Кандидат педагогических наук Петр Васильевич Гора (1919—1988), профессор Московского государственного педагогического университета, внес существенный вклад в разработку проблем наглядного обучения истории. Наиболее значима его монография «Методические приемы и средства наглядного обучения истории в средней школе» (1971). Им были исследованы психолого-дидактические основы организации наглядного обучения, обосновано место и роль наглядного обучения в истории, принципы отбора и использования средств наглядного обучения

В последней своей крупной работе «Повышение эффективности обучения истории в средней школе» (М., 1988) П. В. Гора рассмотрел основные вопросы методики преподавания истории в школе (как они виделись в конце 1980-х гг.). Ученый одним из первых среди методистов стал подходить к обучению истории как к процессу взаимосвязанной деятельности учителя и ученика. П. В. Гора предложил свой подход к классификации методов и группировке приемов обучения истории, к структуре учебных исторических знаний. Одним из первых он рассмотрел проблемы проектировочной деятельности учителя при разработке процесса обучения (структурно-функциональный анализ учебника, структурирование учебных знаний и т. д.).

П. В. Гора внес существенный вклад в развитие вузовского методического образования. Им была разработана программа учебного курса по методике преподавания истории. Под его научным руководством подготовлены и защищены 27 кандидатских диссертаций.

Другое направление научных исследований методистов этого времени было связано с разработкой проблем уроков истории, с изучением вопросов их классификации, структуры, особенностей проведения различных типов уроков (Н. Г. Дайри, П. С. Лейбенгруб).

Именно в это время начинают активно разрабатываться основы развивающего обучения истории. Впервые проблемы формирования учебных умений в обучении истории были исследованы Н. И. Запорожцем. У истоков проблемного обучения истории стоял Н. Г. Дайри.

Ученые-методисты

Доктор педагогических наук Нейт Георгиевич Дайри (1905—1990) свою педагогическую деятельность начал в 1930-е гг. с преподавания истории в школе. С 1956 г. и до конца жизни работал в НИИ содержания и методов обучения АПН СССР. Ему принадлежит более 400 публикаций по методике преподавания. Работы ученого всегда основывались на основательных экспериментальных исследованиях. Лейтмотивом творчества Н. Г. Дайри был поиск максимально эффективных средств активизации познавательной деятельности учеников. Эта тема получила развитие в работе «Обучение истории в старших классах» (1966), в которой были заложены основы развивающего, проблемного обучения истории. Эти идеи были глубоко и всесторонне развиты

ученым в главах «Методика обучения истории в средней школе» (М., 1978), в работах, посвященных проблемам урока истории — «Современные требования к уроку истории» (1978) и «Основное усвоить на уроке» (1987). Многие из положений трудов Н. Г. Дайри со временем приобретают все большую актуальность и значимость.

Существенное влияние на методику оказали исследования проблем развития исторического мышления И. Я. Лернера.

Ученые-методисты

Исаак Яковлевич Лернер (1917—1996) — кандидат исторических, доктор педагогических наук, профессор, член корреспондент АПН СССР, Заслуженный деятель науки РСФСР. С 1959 г. работал в секторе исторического образования НИИ содержания и методов обучения АПН СССР. В 1970 г. перешел на работу в Институт общей педагогики. До 1974 г. совмещал научную работу с преподаванием истории в школе. Автор более 200 работ по различным вопросам методики преподавания истории. Ученый внес существенный вклад в разработку проблем развивающего обучения истории. Им была предложена и обоснована общедидактическая классификация методов обучения по уровням познавательной деятельности учеников, которая и сейчас широко используется в методике и педагогике. Итоги многолетних исследований были подведены И. Я. Лернером в монографии «Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории» (М., 1982). Одним из первых он поставил вопрос о формировании исторического мышления школьников как одной из целей обучения. И. Я. Лернер обосновал необходимость применения системы проблемных заданий для формирования исторического мышления, показал принципы ее конструирования и методику применения в процессе обучения, предложил типологию проблемно-познавательных заданий, создал сборники заданий для самостоятельной работы.

Результаты исследований ученых находили отражение в учебных программах по истории: была выстроена система формирования умений по курсам, разработана система установления межпредметных связей.

Конечно, методические труды данного времени были не свободны от господствующих в обществе идеологических установок, но накопленный в этот период опыт изучения и решения основных методических проблем сохраняет свое существенное значение для развития современной системы исторического образования, для научных методических исследований.

ЗАДАНИЯ К ГЛАВЕ

Познавательное задание

Систематизируйте свои знания по теме «Выдающиеся деятели школьного отечественного исторического образования» и представьте их в виде та-

блицы: 1-й столбец — «Деятели исторического образования», 2-й — «Основные заслуги в развитии исторического образования», 3-й — «Основные методические труды». В таблицу нужно включить не менее 10 имен деятелей дореволюционного и советского периода отечественного образования.

Задания для самостоятельной работы

1. *Работа с источниками.* Дайте развернутую аннотацию школьного учебника истории дореволюционной или советской России (по выбору).

2. *Реферат.* Учебные программы по истории 1970—1980-х гг. как источник исторического образования в СССР.

3. *Проекты, исследования.* Групповой проект «Сохраняем методическое наследие прошлого». В 1970—1980 гг. издавались наборы приложений к школьным курсам истории. Они позволяли на уроках наглядно и динамично представить в образах явления и процессы прошлого. В некоторых школах учителя до сих пор хранят и используют их. Найдите такие наборы, оцифруйте их, обеспечьте рекомендациями для работы на уроках в электронной среде. Ссылка на создателей наборов приложений обязательна.

4. *Эссе.* Может ли опыт обучения истории одного учителя стать достоянием методической науки?

Литература

2.6, 2.18, 2.24, 3.6, 3.29, 3.30

СОВРЕМЕННОЕ ЗАРУБЕЖНОЕ И РОССИЙСКОЕ ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Историческое образование в РФ — составная часть мировой системы образования. Поэтому нужно соизмерять шаги, предпринимаемые для его развития в XXI в., с общими тенденциями в мировом образовании, в том числе в зарубежном историческом образовании. Опыт зарубежного исторического образования еще только начинает изучаться российскими методистами, и здесь требуются серьезные научные исследования.

Чтобы понять, какое место российское историческое образование занимает в мировом образовательном процессе, важно выяснить какие общие черты характеризуют современное зарубежное историческое образование; какие присущи российской системе образования.

2.1. Современная система зарубежного среднего исторического образования

Чтобы разобраться во всем многообразии зарубежного исторического образования обратимся к *методу моделирования*, который в данном случае предполагает исследование существующих образовательных систем путем рассмотрения их основных признаков, характеризующих сущность рассматриваемых объектов.

Модели среднего образования можно изучать, классифицируя их на разных основаниях (рис. 1). Однако в данном случае более целесообразно охарактеризовать современную модель исторического образования в целом по таким основным вопросам:

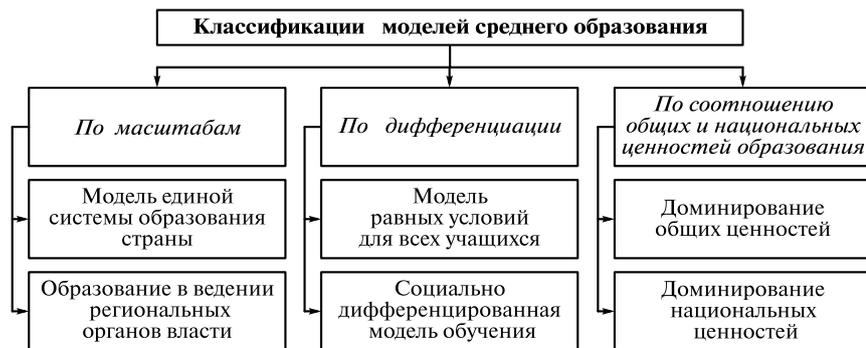


Рис. 1. Классификации моделей среднего образования

- место истории в системе среднего образования;
- общая характеристика построения учебного исторического содержания;
- средства обучения истории;
- формы и методы изучения прошлого.

2.1.1. Факторы развития среднего исторического образования

На судьбу изучения истории в школе во все времена оказывали влияние многообразные факторы.

Возникновение исторического образования обязано появлению и развитию научных знаний о прошлом. С незапамятных времен исторические знания входили в содержание образования взрослых и подрастающего поколения. Они были распространены в античном мире, в школах Азии и, как правило, включались в общую систему знаний учащихся о мире. Их объем и содержание во многом зависели от уровня развития исторической науки в странах Древнего мира. Например, они были безусловной ценностью образования в Древней Греции. Уже Геродот (V в. до н.э.) был известен не только своими историческими сочинениями, но и выступлениями на исторические темы, которые сейчас принято называть публичными лекциями.

В другой цивилизации Древнего мира — в Китае — история изучалась уже во времена Конфуция (VI — V в. до н.э.). Выдающийся философ и педагог заложил основы светского национального образования. Он являлся автором основательных трудов по истории. Знания о прошлом органично входили в обучение молодого поколения. Созданная Конфуцием система образования просуществовала до середины XIX в.: до этого времени по его историческим трудам изучали прошлое.

В Новое время все большее воздействие на судьбу среднего образования, в том числе исторического, стало оказывать развитие педагогической мысли. Под влиянием педагогических идей оформляется система предметного обучения. История становится самостоятельной областью знаний учащихся (в разных странах это происходило в различные периоды времени). На ее содержании, помимо сведений исторической науки, все большее воздействие начинают оказывать педагогические идеи, традиции.

В первую очередь, это проявляется в создании учебников, которые отражали педагогические подходы к отбору учебного содержания и организации учебного процесса. Например, в XVII в. известен факт создания учебника истории выдающимся педагогом Я. М. Коменским.

К XVIII в. в европейских странах уже существовал опыт создания школьных учебников Всеобщей истории и истории своей страны. Как правило, эти учебные пособия имели воспитательную направ-

ленность, излагали преимущественно политические сведения, часто строились по биографическому принципу. В угоду занимательности их авторы не всегда опирались на достоверные факты.

По мере развития предметного обучения во второй половине XVIII—XIX в. в европейской педагогической мысли методика из сферы общей дидактики начинает выделяться в специальную область частных дидактик (И. Песталоцци, А. Дистервег). Это способствовало целенаправленному развитию методических идей, которые отражали достижения в практике предметного преподавания, и в то же время оказывали на нее свое влияние.

На развитие исторического образования тех веков в основном влияли факторы внутреннего развития государств: общая система социально-политического устройства общества, их государственная идеология и политика в области образования, религиозные и светские национальные ценности жизни и культуры, уровень развития исторических наук и педагогических идей. При этом историческое образование в странах, имевших давние педагогические традиции, влияли на развитие исторического образования стран, в которых национальные системы образования переживали период своего становления. Например, в США образование развивалось под влиянием педагогической системы Великобритании, в Западной Европе и в России сказывалось влияние немецкой педагогической школы.

К XX в., по мере развития интеграционных процессов в мире, на судьбы исторического образования все большее влияние начинают оказывать внешние факторы. В крупных европейских государствах, лидирующих на международной арене, углубились и упрочились национальные традиции исторического образования. В зависимых странах изучение истории складывалась иначе, их путь к становлению своего исторического образования был более противоречивым.

Из зарубежного опыта

В Китае в конце XIX — первой половине XX в. под воздействием внешнеполитических процессов, когда страна попадала в сферы влияния других государств, на содержании обучения истории сказывалось воздействие самых различных систем исторического образования — Японии (в начале XX в.), США (в 1920—1930-е гг.). Примечательно, что в первый период Гражданской войны (1927—1936гг.) в зависимости от того, какой из воюющих сторон принадлежали те или иные провинции, изучение истории в школах осуществлялось по американским учебникам или было ориентировано на советскую модель образования.

Во второй половине XX в. в международном пространстве фактом, во многом определяющим развитие мирового сообщества, стало существование двух систем — западных стран и стран социалисти-

ческого лагеря. Это, соответственно, сказалось на судьбе исторического образования.

В крупных западноевропейских странах и США продолжали развиваться уже существующие национальные традиции исторического образования. К использованию их опыта обратились государства, получившие в этот период национальную независимость, но развивавшиеся долгое время под патронажем стран-метрополий. Например, историческое образование в Индии складывалось под воздействием педагогического опыта Англии, в Алжире — под влиянием французской системы исторического образования и т. д.

В странах социалистического лагеря также произошли принципиальные изменения в историческом образовании. Был осуществлен переход к новой марксистской методологической основе освещения прошлого, что, соответственно, сказывалось на учебном содержании предмета. Существенное влияние на становление новых моделей образования оказывал опыт исторического образования в СССР, методика предметного обучения во многих странах выделилась в самостоятельную область педагогических знаний.

Как правило, новые системы исторического образования социалистических стран, как и в СССР, включали в себя курсы всеобщей истории и истории своей страны и строились линейно (Болгария, Польша, Куба и т. д.). На этапе их становления при написании учебников использовался опыт советских авторов. Известно, что после революции 1949 г. (в 1950-е гг.) китайские школьники учились по пособиям, в основу которых были положены советские учебники, например, по истории Древнего мира — Ф. П. Коровкина, по истории СССР — А. М. Панкратовой. В СССР готовились специалисты по методике преподавания истории для других стран.

Коренные изменения в мире, произошедшие в последней четверти XX в., отразились также на судьбах исторического образования

В Европе, в связи с интеграционными процессами и созданием в 1990-е гг. Европейского союза, в который вошла значительная часть государств этой части света, стала прослеживаться тенденция к построению общих для стран ЕС моделей среднего образования, в том числе исторического. Под эгидой Совета Европы были проведены многочисленные семинары, конференции, на которых обсуждались общие проблемы развития исторического образования, излагался инновационный опыт обучения истории. Неоднократно предпринимались попытки создания единого учебника по истории Европы.

В странах, ранее входивших в социалистическое содружество, наблюдалась поляризация направленности исторического образования в зависимости от новых внешнеполитических ориентиров государств. Общим являлось то, что историческое образование по направленности содержания приводилось в соответствие с курсом внутренней и внешней политики.

Из зарубежного опыта

Показательно в этом отношении рассмотрение судьбы исторического образования в двух государствах, возникших после распада Социалистической республики Югославии, — Сербии и Хорватии. Несмотря на общий прошлый опыт изучения истории сейчас историческое образование в этих странах различается по направленности содержания и методике. В Сербии, ориентированной в своих международных контактах на РФ, сохраняется внимание к изучению истории Восточной Европы, в частности России. В Хорватии построение исторического образования ближе к европейским традициям. Символично обложки учебников истории XX в. В Сербии на ней изображен Ю. Гагарин, в Хорватии — американский астронавт.

Под влиянием этих факторов складываются две тенденции в развитии исторического образования — его направленность на интеграцию в международное образовательное пространство и сохраняющаяся тенденция к построению моделей образования на национальной основе.

2.1.2. Особенности построения систем зарубежного исторического образования в современном мире

Система среднего исторического образования современного мира сложна и многообразна (см.: рис. 1). Во многих странах сложилась *централизованная система* управления средним образованием, с общими требованиями к историческому образованию, например, в Греции, Израиле, Китае, на Кубе, в Польше, Норвегии, Франции, Японии и т. д.

К *децентрализованным системам* исторического образования можно отнести образовательные системы: в Германии (по федеральным землям), Великобритании (по автономиям), Канады (по провинциям), США (по штатам). В США и Англии приняты национальные стандарты по истории, но значительные права в создании своих программ и учебников остаются за регионами. В странах существуют также частные, светские и религиозные школы, школы, комплектуемые по национальному и социальному признакам. Образовательные программы разных видов школ существенно различаются.

В рамках данной темы будут рассматриваться преимущественно тенденции в государственном историческом образовании.

Цели и содержание обучения истории регулируются в большинстве стран государственными нормативными документами различных видов — стандартами, учебными программами и учебными планами.

Содержание и методика обучения находят отражение в школьных учебниках и пособиях для школьников, в критериях оценки дости-

жений учащихся для выпускных экзаменов. Изучение этих источников об историческом образовании позволяет, в определенной мере, обозначить общие черты и тенденции в современном предметном обучении¹.

2.1.3. Место истории в общей системе среднего зарубежного образования

Еще в конце XIX — первой половине XX в. история занимала достойное место в системах зарубежного школьного образования, как правило уступая по объему учебных часов лишь изучению родных языков и математике.

Со второй половины XX в. в постиндустриальных обществах в системе среднего образования прослеживается сокращение удельного веса гуманитарных областей учебных знаний в пользу предметов математического и естественно научного циклов, наблюдается общая тенденция к сокращению часов на изучение истории в школе.

Далеко не всегда предметное обучение теперь осуществляется на всех ступенях среднего образования: в начальной, основной и полной школе².

Из зарубежного опыта

В начальной школе (особенно в странах ЕС под влиянием образовательных организаций Совета Европы) прослеживается тенденция к включению исторических знаний в интегрированные курсы: истории и географии, краеведческие и общеобразовательные курсы, дающие общие представления о различных сферах жизнедеятельности человека. В некоторых странах, например, в Австрии, в среднем звене изучается интегрированный предмет «История и обществоведение». В старших классах место истории в обучении, как правило, зависит от вида и профиля учреждения, предмет может вовсе отсутствовать.

Положение истории в системе общего образования — предмет пристального внимания международных и государственных организаций, его состояние обсуждается даже на уровне глав министров

¹ В параграфе используются результаты более 20 исследований зарубежного опыта обучения истории аспирантами, магистрантами, студентами РГПУ им. А. И. Герцена, который отражен в диссертациях, проектных работах, публикациях (М. Ю. Белова, Ван Цзяцзы, Ли Наньнань, В. С. Неелова, В. Д. Соловьева, А. В. Федосеевой, А. С. Фролова, Л. Л. Шишова и др.).

² Так как общий возраст учащихся, начинающих и завершающих среднее образование в разных странах колеблется от 5 до 18 (19) лет, то ступени зарубежного образования будут обозначаться условно, соотносясь с их делением в российском образовании: начальная школа (условно-младший подростковый возраст) — основная школа (средний подростковый возраст) — старшие классы (юношеский возраст).

европейских стран, педагогическими сообществами Стран Европы. Например, директор школьного, внешкольного и высшего образования Совета Европы Г. Мацца заявлял: «ценность истории как предмета уникальна, и поэтому она не может быть заменена ни одним другим предметом»¹.

И все же изучение прошлого, даже и в разном объеме, сохраняется в структуре среднего образования зарубежных стран. Более последовательно, системно представлено изучение истории в школах Германии, Италии, Франции, США, Китая, Кубы, Японии и др.

2.1.4. Содержание зарубежного исторического образования

Интеграционные процессы в современном мировом сообществе отражаются в подходах к освещению истории. По ценностным ориентирам можно выделить две основных модели освещения истории.

В первой модели (в основном, это страны Евросоюза) декларируются идеи *рассмотрения прошлого в контексте общедемократических, общегуманистических ценностей, толерантности, плюрализма* по отношению к историческому наследию народов (в сочетании с национальными интересами изучения прошлого). Например, в учебных программах Швеции ярко выступают гуманистические цели образования: школа должна быть носителем «христианской традиции и Западного гуманизма», «воспитывать чувство сострадания», «чувство справедливости, щедрости Духа, терпимость и ответственность». При обучении истории акцент переносится с традиционного использования социально-политического потенциала предмета на поиски учениками личностного смысла в историческом познании.

Из зарубежного опыта

Показательно отношение в Германии к освещению прошлого по ключевой теме немецкой истории XX в. — фашистской диктатуры. Содержание учебников (например, по истории 9-го класса земли Саксония-Анхальт) направлено на то, чтобы ученики воспитывались в неприятии идей национал-социализма, осознавали, что современные немцы не виновники преступлений фашизма, но они ответственны за будущее, в котором никогда не должны повторяться ошибки прошлого.

Вторая модель исторического образования в большей мере направлена на *формирование национальной идентичности личности*,

¹ Мацца Габриэль. Вступление. В сб.: Историческое образование в Европе: 10 лет сотрудничества между Российской Федерацией и Советом Европы. Страсбург. [Электронный ресурс] http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Cooperation/RussianFederation/TenYears_ru.pdf

на приоритетное изучение истории в контексте *идеологических ориентиров и ценностей своих стран*. Например, это прослеживается в содержании исторического образования на Кубе и в Китае, где история рассматривается с позиций национальных вариантов марксизма, классового подхода к оценке исторических событий. В Израиле, несмотря на полемику в обществе, существенным остается влияние национальной религии на освещение истории. В Японии существенно влияют на изучение прошлого традиции своей исторической науки, что проявляется в трактовках истории и своей, достаточно специфичной хронологии.

В современной структуре построения курсов истории преобладает концентрическая модель исторического образования. Знания по истории, как правило, представлены на трех уровнях: историко-краеведческом, истории своей страны и Всеобщей истории. О масштабе исторических ориентиров, задаваемых школьникам, свидетельствует соотношение в программах и учебниках курсов Всеобщей истории и истории своей страны.

В современном историческом образовании существует опыт создания как единых курсов по Всеобщей истории (например, в Германии, Норвегии, Польше, Сербии, Франции и др.), так и отдельного изучения истории своей страны и Всеобщей истории (например, в Израиле, Китае, США, Японии и др.).

В отборе материала Всеобщей истории в значительной мере сказываются национальные ориентиры государств во внешней политике. Например, в ряде штатов США, стране исходящей из идей глобализма в осуществлении своей внешней политики, школьники изучают прошлое всех континентов, включая историю Австралии.

В учебниках истории Китая, расширяющей свое влияние в мире, наряду с изучением стран Азии, большое внимание отводится изучению европейской истории, истории России и США.

В странах Европейского союза встречается евроцентристская модель изучения истории, когда преимущественно рассматривается прошлое этого региона мира, причем в первую очередь — история крупных европейских государств.

Из зарубежного опыта

Различия в подходах к отбору содержания можно проследить при сопоставлении освещения периода между двумя мировыми войнами в трех современных учебниках по всеобщей истории: Франции под редакцией Ж.-М. Ламбина (Histoire. История), Германии, земля Баден-Вюртемберг (Г. Бауэр, Д. Христоф и др. История и обществоведение. Geschichte/Gemeinschaftskunde) и Китая, под редакцией Чжэнь Ци (Всемирная история, ч. 2). Следует учесть, что в учебниках Франции и Германии существует единый курс Всеобщей истории и истории своей страны, а в Китае курс истории своей страны изучается отдельно.

Общими для трех учебников являются темы: «Версальская система», «Революции в России», «Тоталитарные режимы». Различия проявляются в том, как определяются приоритетные для изучения темы, и в расстановке акцентов. Во французском учебнике в отдельные темы выделены революционные события после Первой мировой войны в Европе и Азии, отдельно, по главам рассматриваются тоталитарные режимы в Италии, Германии и США. Специальная глава посвящена демократическому развитию Франции в 1930-е гг. В немецком учебнике отдельно выделена тема «США и СССР — разделение мира (США на пути к великой державе, Октябрьская Революция в России)»; остальное содержание связано с освещением истории Веймарской республики (три главы) и истории Германии при национал-социализме (три главы). В китайском учебнике отдельно рассматриваются темы «СССР в годы революций и гражданской войны» и «СССР в период строительства социализма», «История США в 1920—1930-е годы». В одной теме раскрываются история возникновения фашизма в Германии, Италии, Японии.

Учебное содержание разрабатывается в соответствии с традициями национальных научных исторических школ на различных историко-методологических основах. Это проявляется в различных периодизациях исторических процессов, в соотношении структурных компонентов содержания (экономики, политики, социальных отношений, культуры).

Например, в США и Германии история, как правило, излагается по периодам развития цивилизации, но эти периодизации различны; в Японии — по династиям правления императоров и т.д.

В европейских странах доминируют вопросы политики и историко-культурное содержание, большое внимание уделяется истории повседневности. В Китае и на Кубе большое внимание уделяется вопросам экономических отношений, классово-борьбы.

Если идейно-политическая направленность отбора учебного исторического содержания обусловлена, в значительной мере, политическими системами стран, их идеологией, внешней и внутренней политикой, то в методике предметного обучения в большей мере прослеживаются общие тенденции в организации, дидактических принципах построения, в разработке форм и методов изучения прошлого.

2.1.5. Формы, методы и средства обучения истории в зарубежных странах¹

Стремительность процессов, происходящих во многих сферах жизни мирового сообщества, практически безбрежное расширение

¹ Сам термин «методика обучения», как область педагогики, занимающаяся проблемами предметного обучения, распространен далеко не во всех странах, часто примерно в этом смысле используются термины «технологии обучения», «предметная дидактика» и т.д.

информационного пространства за счет внедрения коммуникативных, в первую очередь, интернет-технологий, актуализировали необходимость решения задач подготовки нового поколения школьников, обладающего способностью мобильно адаптироваться к динамичным условиям жизни в современном мире.

Это привело к пересмотру веками существовавшей традиционной модели образования, ориентированной на приобретение знаний как на главную цель обучения школьников. В зарубежном среднем образовании, в том числе историческом, четко прослеживаются тенденции отхода от знаниевой модели к методике обучения, основывающейся на организации активной познавательной деятельности школьников в учебном процессе.

В значительной части европейских стран и в США стали распространяться модели исторического образования, построенные на компетентностном подходе. Он охватывает совокупность общих принципов определения целей образования, отбора его содержания, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов.

Цели обучения истории в этом случае направлены на получение конечного результата, заключающегося в развитии у школьников способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования своих знаний, опыта познавательной деятельности и жизнедеятельности в целом.

Развитие компетенций становится ведущим требованием к историческому образованию. Задачи систематического освоения содержания предмета отходят на второй план. В некоторых странах, например в Англии, требования к содержанию предмета вообще не вошли в нормативные документы об образовании.

В ряде стран, где история изучается в незначительных объемах (по сравнению с другими системами исторического образования), прослеживается тенденция к отказу от систематического изучения исторических фактов. Нормативные документы часто ориентируют на поиски учащимися личного смысла в историческом материале, на патриотические и социальные ценности, а также на элементарное владение способами исторического познания. В нормативных документах ряда европейских стран прослеживается общность подходов к определению видов и содержания компетенций в обучении истории.

Из зарубежного опыта

Как правило, в документах зарубежного образования выделяются:

- методологическая компетентность, означающая освоение учениками способов получения знаний из различных источников, включая Интернет-ресурсы;
- предметная компетентность, характеризующая способность школьников осмысливать историческое содержание;

- социальная компетенция, связанная с осознанием ответственности за свои действия и умениями коммуникативного, группового общения и т. д.;
- личностная компетенция, как совокупность умений верно анализировать и оценивать свои действия.

Нормативные документы предусматривают описание видов познавательной деятельности учащихся. Например, в учебном плане Австрии заложено: участие в проектах, в социальных исследованиях, дебатах, ролевых играх (в том числе с принятием решений), создание школьниками творческих работ, коллажей, графиков и т. д.

Требования к предметному содержанию предъявляются не в виде традиционного, систематизированного по курсам перечня единиц основных исторических знаний, подлежащих освоению, а как система заданий или проблемных вопросов, на которые ученик должен уметь отвечать.

Из зарубежного опыта

В Национальных стандартах США, в соответствии с содержанием курсов истории, указываются, к примеру, такие задания, которые должны выполнять ученики: оцените значение путешествия Колумба и его взаимодействия с коренными народами; объясните, как и почему принципы Декларации независимости стали объединяющей идеей американской демократии; почему индустриализация сделала потребительские товары более доступными, способствовала повышению уровня жизни для большинства американцев; оцените значение русской революции и то, как это повлияло на Первую мировую войну и т. д.

Отход от знаниевой модели обучения прослеживается и в нормативных документах других стран, не использующих компетентностный подход (Китай, Куба, Сербия и др.). Они предъявляют требования к развитию у школьников умений познавательной деятельности.

В соответствии с новыми требованиями к содержанию и достижениям учащихся меняется методика предметного обучения. В ее основе теперь лежат технологии, решающие задачи организации активной познавательной деятельности школьников: проектные, исследовательские, игровые и т. д.

За рубежом осуществляется разработка средств обучения предмету, которые создают условия для активной познавательной деятельности школьников. Наиболее ярко новые подходы проявляются в подготовке учебников по истории.

Во многих странах учебники взяли на себя функции не только носителей основной учебной исторической информации, но и управления самостоятельной работой учащихся. Об этом свидетельствует

анализ учебников многих стран: Австрии, Англии, Германии, Греции, Китая, Кубы, Польши, Норвегии, Сербии, США, Хорватии и др.

Из зарубежного опыта

Французские учебники по истории разных издательств, как правило, строятся примерно на одних принципах.

Они начинаются с введения в курс, где объясняется, как работать с учебником. Каждый новый раздел начинается с постановки познавательных заданий к его изучению. Здесь же приводятся иллюстрации, стимулирующие познавательный интерес к новой теме, «лента времени», акцентирующая внимание к новым основным историческим датам.

Далее в каждом параграфе дается лаконичное (не более 1 страницы), четкое изложение его главного содержания. Прямо из основного текста делаются отсылки к картам, иллюстрациям, документам, относящимся к его содержанию.

Так, в работе с учебником ученики приобретают опыт комплексного извлечения информации из авторского текста и дополнительных источников. Большая часть параграфа (до 6 страниц) отводится на дальнейшую самостоятельную работу учеников над темой на уроках и дома. Ставятся задания, выполнение которых требует работы с фрагментами текстовых, изобразительных источников, схем, графиков и т. д. Ценным является то, что в учебник включены методические рекомендации ученикам для осуществления ими самостоятельной деятельности: как изучать документы, как работать с изобразительной наглядностью, порой встречаются даже объяснения способов правильного выполнения заданий для самостоятельной работы.

Завершаются разделы учебника материалами для закрепления хронологического и биографического минимума, основных понятий, главного изученного содержания (резюме). Дается список дополнительной научной и художественной литературы по истории, видео источников, Интернет-ресурсов и даже музыкальных произведений.

В ряде стран (Сербия, Хорватия, Куба и т. д.) учебный процесс поддерживается целым комплексом дополнительных средств обучения к учебникам истории.

Например, на Кубе комплекс средств обучения к курсам истории включает в себя учебники, рабочие тетради, книги для чтения, мультимедийные обучающие программы, электронные словари, документы, сборники тестов, сборники заданий для подготовки к экзаменам и т. д.

Во многих странах создаются дистанционные курсы по истории, интернет-порталы для школьников, на которых представлены электронные учебники, видео и текстовые исторические источники, познавательные задания и т. д.

Так, историческое образование зарубежных стран стремится отвечать на вызовы Времени.

2.2. Современное среднее историческое образование в РФ

Историческое образование в России получают в средних образовательных учреждениях разных типов. Наиболее массовыми являются общеобразовательные учреждения начального, основного и среднего (полного) общего образования: школы, гимназии, лицеи. Помимо этого, историческое образование предоставляется в учреждениях среднего специального образования: профессионально-технических училищах, технических лицеях, колледжах, техникумах, средних военных учреждениях, кадетских училищах и др. Существует также система среднего вечернего (заочного) образования и экстернат.

Как правило, обучение в них соотносится с требованиями, предъявляемыми для общего среднего образования, но имеет свою специфику, обусловленную образовательными программами данных учебных учреждений.

Обучение истории также осуществляется в специальных (коррекционных) учреждениях для воспитанников с ограниченными возможностями здоровья. В них реализуются как общеобразовательные программы, так и программы для специальных учреждений этого типа.

В настоящем учебнике будут рассмотрены проблемы среднего исторического образования в средних общеобразовательных учреждениях, дающих основное (5—9 класс) и полное (10—11 класс) среднее образование.

Система среднего исторического образования обеспечивает получение высшего исторического образования.

Рассмотрим основные тенденции в становлении современной системы основного среднего образования, ее нормативную основу, структуру и отличительные черты.

2.2.1. Основные тенденции в становлении и развитии новой системы исторического образования

Основы современной системы российского общего среднего исторического образования закладывались в середине 1980-х — 1990-х гг., когда осуществлялись коренные преобразования во всех сферах жизни в РФ.

Процесс социальной дифференциации в обществе привел к возникновению в системе среднего образования разных видов образовательных учреждений (таких, как гимназии, лицеи, колледжи), соответствующих запросам разных слоев населения. Разнообразное стало многоуровневое образование. История стала преподаваться на

углубленном (ряд гимназий, профильные классы), базовом и компенсирующем уровне (для учащихся с проблемами в адаптации к условиям массовой школы).

Демократизация в образовании проявилась в том, что определенные права на самостоятельность в организации учебного процесса получили регионы и сами образовательные учреждения. Обучение стало осуществляться на основе образовательной программы школы, создаваемой на основе общих нормативных требований и при этом отражающей особенности организации учебного процесса в данном учреждении (в т.ч. специфику профильного обучения в старших классах). Школы получили право сами выбирать программы и учебники. В конце XX в. вариативные учебные программы и учебники истории стали создаваться не только на государственном (федеральном), но и на региональном уровне.

На содержании среднего исторического образования отразились изменения в исторической науке. В исследованиях ученых на смену единственного, марксистского, подхода к освещению прошлого пришел методологический плюрализм. Это привело к переосмыслению содержания, структуры исторических знаний, к новым интерпретациям и оценкам объектов исторического познания (вопросов экономического детерминизма, классовой борьбы, революций др.).

Состояние научных исследований отразилось на разработке содержания среднего и высшего исторического образования. В настоящее время отсутствуют единые историко-методологические подходы к конструированию учебного содержания. В процессе его отбора и построения используются элементы различных методологических подходов: цивилизационного, формационного, историко-антропологического и др.

На развитие методики обучения истории оказал влияние поиск новых психолого-педагогических основ российского образования. Разрабатывались отечественные концепции развивающего, личностно ориентированного обучения, компетентностного подхода, информационных технологий и т.д.

За счет возросших международных контактов педагогов расширилось привлечение зарубежного опыта в сферу исторического образования.

Наиболее активно развивалось сотрудничество РФ с Советом Европы (с 1996). Оно выражалось в проведении совместных конференций, семинаров по всей нашей стране. Российские педагоги стали участвовать в деятельности Европейской ассоциации преподавателей истории ЕВРОКЛИО (EUROCLIO). Эта организация преследует цели повышения качества обучения истории на основе объединения усилий специалистов различных стран. Например, российские школьники в разные годы принимали участие в международных проектах ЕВРОКЛИО — «Уроки Клио» «Мозаика культур» и т.д. Также международное сотрудничество осуществляется в рамках

ISEI (Международного общества по распространению информации в сфере исторического образования, Япония), SADH (Международное общество историков-дидактов) и др.

1990-е гг. характеризовались рождением новых авторских школ, учебников, методик обучения, всплеском творческой активности учителей-новаторов, в том числе и в области исторического образования. Этот опыт используется для решения проблем современного предметного обучения.

Процессы информатизации в обществе способствовали тому, что учебный процесс стал осуществляться не только в традиционной, но и в электронной образовательной среде, появились новые мультимедийные средства обучения, образовательные Интернет-сайты и порталы.

В РФ образование включено в сферу государственного регулирования. Содержание этой деятельности находит отражение в нормативных документах.

2.2.2. Основные документы общего среднего исторического образования в РФ

Юридической основой государственной политики РФ в среднем образовании является «Закон об образовании». Стратегия государства в области образования определена в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года». В ней указывается главная цель политики в этой области: повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина.

Основным документом, определяющим цели, содержание и требования к уровню подготовки учеников средней школы, в том числе по истории, является *Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС)*. Этот документ призван обеспечить единство образовательного пространства на всей территории РФ.

Организация учебного процесса в общеобразовательных учреждениях регулируется *Федеральным базисным учебным планом РФ*. Этот нормативный правовой акт устанавливает перечень учебных предметов, в том числе по истории, и объем учебного времени, отводимого на их изучение по ступеням общего образования, по учебным годам (классам). Он является основой для разработки региональных учебных планов, учебных планов образовательных учреждений (ОУ), а также программ.

Конкретизация требований стандартов к историческому образованию находит отражение в учебных программах по предмету. Учебная программа — это краткое, системное описание совокупности информации, полностью и однозначно определяющее состав про-

цесса обучения, чтобы он осуществлялся в соответствии с заданными целями.

Примерные (типовые) учебные программы конкретизируют общие требования ФГОС к историческому образованию, определяют структуру курсов истории по классам, основные единицы учебного содержания для каждого курса и примерный объем времени, отводимого на его изучение в соответствии с Федеральным базисным учебным планом РФ. В них содержатся требования к достижению личностных, метапредметных и предметных результатов в обучении истории.

Содержание этих программ является ориентиром для составления программ по истории, непосредственно используемых в практике обучения в ОУ. Это учебные программы курсов, создателями которых обычно являются авторы учебников истории, используемых в данной школе. Учебники, как правило, имеют гриф Министерства образования и науки РФ.

Каждая школа осуществляет свою деятельность на основе *образовательной программы*. Это нормативный документ учреждения, определяющий приоритетные ценности и цели, особенности содержания, организации образовательного процесса, его методического обеспечения. Он регламентирует организацию всех видов деятельности обучающихся, направлен на все субъекты образовательного процесса: обучающихся, учителей, родителей. В соответствии с современным ФГОС, в образовательной программе рассматриваются в единстве требования к содержанию и формам организации урочной и внеурочной деятельности учащихся в рамках школьной образовательной среды.

Соответственно, возникает необходимость в соотнесении нормативных целей и содержания обучения истории в документах РФ с особенностями организации учебного процесса, которые определяются в образовательных программах конкретной школы. В силу этого перед учителем встает задача создания своих рабочих программ, в которых отражались бы особенности организации процесса обучения истории в данном ОУ (см.: 11.2).

Другим важным документом учителя является *перспективное (тематическое) планирование* преподаваемых курсов истории. В нем конкретизируются требования программ, определяется тематика уроков и сроки их изучения (см.: 11.3).

2.2.3. Современные требования к среднему историческому образованию в Федеральном государственном образовательном стандарте

В настоящее время действует Федеральный государственный образовательный стандарт начального, основного и среднего (полного)

общего образования. Он разрабатывался с учетом отечественных психолого-педагогических концепций.

В основу ФГОС положен системно-деятельностный подход. Это ориентирует на организацию целенаправленного, непрерывного, взаимосвязанного (на всех ступенях) процесса обучения на основе активной учебно-познавательной деятельности учащихся. Акцент переносится с традиционных целей усвоения системы знаний на формирование компетентной личности, способной овладевать знаниями и умениями и применять их для решения учебных познавательных задач и проблем своей жизнедеятельности.

Для создания стандарта была разработана «Концепция фундаментального ядра содержания общего образования», в ней раскрыто ключевое отличие нового стандарта от прежнего ГОС. Если ранее этот нормативный документ определял минимум содержания образования, то новый стандарт строится на основе *принципа фундаментальности образования*. Это предполагает такой отбор содержания в основополагающих (главных, самых существенных) областях знаний и такое построение учебного процесса, которое обеспечивает приобретение учащимися опыта освоения культурно-исторического наследия человечества. В этом документе:

- определяются базовые национальные ценности, на которые ориентировано среднее образование;
- фиксируются по предметам основные, системообразующие элементы научных знаний теорий, идей, понятий, фактов;
- определяется круг универсальных учебных действий, на формирование которых направлен образовательный процесс.

ФГОС, созданный на основе концепции фундаментального ядра знаний, содержит общие и предметные требования к конечным результатам обучения на ступенях начального, основного и среднего (полного) общего образования. Он не включает требований к историческому содержанию, а только к общим результатам предметного обучения, обеспечивающим жизнедеятельность выпускников школы в современном обществе.

Выделены три группы общих требований к результатам обучения:

- *личностные результаты* предполагают жизненное, личностное, профессиональное самоопределение;
- *метапредметные результаты* предусматривают овладение учеником способами деятельности, применимыми как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях;
- *предметные результаты* описывают знания, умения и навыки, опыт решения проблем, опыт творческой деятельности, освоенные учениками в рамках отдельного учебного предмета.

Как видно из этих требований, они должны проявляться в различных видах деятельности школьников. Личностные действия — в

ценностных отношениях учащихся к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам. Метапредметные результаты — в первую очередь, в овладении учениками *универсальными учебными действиями*. В широком смысле под ними понимается способность ученика к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В узком смысле — совокупность способов действий учащегося, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений. Предметные результаты — в освоении способов учебных действий, характерных для данного предмета.

По истории определены требования к предметному обучению для основной и полной школы (базовый и профильный уровень).

Для основной школы они в общем виде состоят в следующем:

- формирование основ гражданской, этнонациональной, социальной, культурной самоидентификации личности обучающегося, усвоение базовых национальных ценностей современного российского общества;
- овладение базовыми историческими знаниями, представлениями о закономерностях развития человеческого общества с древности до наших дней в социальной, экономической, политической, научной и культурной сферах;
- формирование умений применения исторических знаний для осмысления сущности современных общественных явлений, жизни в современном мире;
- формирование важнейших культурно-исторических ориентиров для самоидентификации личности, миропонимания и познания современного общества;
- развитие умений искать, анализировать, сопоставлять и оценивать содержащуюся в различных источниках историческую информацию, определять и аргументировать свое отношение к ней;
- воспитание уважения к историческому наследию народов России; восприятие традиций исторического диалога, сложившихся в Российском государстве.

Для старших классов (базовый уровень обучения) требования ФГОС таковы:

- сформированность представлений о современной исторической науке, ее специфике, методах исторического познания и роли в решении задач прогрессивного развития России в глобальном мире;
- владение комплексом знаний об истории России и человечества в целом, представлениями об общем и особенном в мировом историческом процессе;
- сформированность умений применять исторические знания в профессиональной и общественной деятельности, поликультурном общении;

- владение навыками проектной деятельности и исторической реконструкции с привлечением различных источников;
- сформированность умений вести диалог, обосновывать свою точку зрения в дискуссии по исторической тематике.

Стандарт является основой для построения новой системы исторического образования.

2.2.3. Общие черты современного среднего исторического образования

Структура современного исторического образования. Обучение истории строится на основе концентрической структуры, когда на каждой ступени средней школы изучение прошлого представляет собой законченный по своим целям цикл.

На ступени начальной школы историческое содержание представлено в рамках интегрированного предмета «Окружающий мир». В него вводятся элементарные знания о прошлом. Такой подход к изучению истории соответствует общим тенденциям в зарубежном начальном образовании, но противоречит традициям российского исторического образования, где в начальной школе с XVIII в. до советских времен включительно в начальной школе существовал самостоятельный курс истории.

Проблемы исторического образования

Начальный курс истории закладывал ориентационную основу не только для изучения истории, но и для понимания исторической обусловленности развития культуры, самостоятельного приобщения к духовным ценностям нашего общества, для гражданского, патриотического воспитания. Теперь целостная картина исторического развития Отечества складывается только к концу 9-го класса.

Обучение истории в качестве обязательного, базового предмета начинается на ступени основного общего образования.

Примерные программы рекомендуют такую структуру построения курсов Всеобщей и отечественной истории:

- 5-й класс — история Древнего мира;
- 6-й класс — история Средних веков (до конца XV в.), история России (до конца XVI в.);
- 7-й класс — история Нового времени (XV—XVIII вв.), история России (XVII—XVIII вв.);
- 8-й класс — история Нового времени (XIX — начало XX вв.), история России (XIX в.);
- 9-й класс — Новейшая история, история России (XX — начало XXI вв.).

Эта структура построения курсов обеспечивает:

- изучение истории на всем протяжении нахождения учащихся в основной школе. В зарубежных странах история далеко не всегда изучается во всех классах соответствующей ступени образования, иногда она может быть представлена только 1—3 курсами и даже интегрироваться с другими предметами, объем часов на изучении прошлого бывает существенно меньшим;

- целостное раскрытие исторического процесса с древнейших времен до наших дней. Такой подход к освещению истории окончательно сложился в России в XX в. Он характерен и для зарубежных стран. Однако там порой встречается свертывание содержания курсов истории Древнего мира, особенно Средних веков, не всегда изучение истории закачивается характеристикой современных процессов последних десятилетий;

- формирование знаний по Всеобщей и отечественной истории, изучение регионального материала. На изучение регионального компонента, как правило, нацеливают программы курсов российской истории, историко-краеведческое содержание выделяется в отдельные курсы за счет часов регионального и школьного компонентов учебных планов;

- отбор содержания в учебных программах ориентирован на системное, сбалансированное предъявление учебного материала, выражающееся в отражении основных сторон освещения истории: экономики, социальной и политической истории, истории культуры, повседневной жизни и др.;

- результаты обучения истории в основной школе отслеживаются в ходе текущей и итоговой аттестации школьников. Предусмотрена Государственная итоговая аттестация учащихся (ГИА) за курс основной школы в 9-м классе, предполагающая сдачу экзамена в тестовой форме.

Для старших классов предусматривается два уровня обучения истории базовый и углубленный (для профильных — гуманитарных классов).

Современная структура исторического образования представляет собой систему курсов истории, обеспечивающую целостное раскрытие по центрам процесса развития Человечества с древнейших времен до наших дней.

В нормативных документах не содержится жестких требований к историко-методологической основе построения учебного содержания. Предполагается, что в школьных курсах истории может использоваться познавательный потенциал принятых в современной исторической науке антропологического, цивилизационного, культурологического подходов.

Организация обучения. Обучение истории осуществляется по вариативным учебным программам и учебникам, соответствующим образовательным программам образовательных учреждений. Это позволяет школам разрабатывать вариативные модели построения

учебного процесса, но они должны создавать условия для выполнения требований ФГОС к результатам обучения.

Методика обучения предполагает такую организацию учебного процесса, при которой исторический материал изучается в процессе активной познавательной деятельности школьников, связанной с изучением исторических событий, явлений, процессов на основе работы с источниками знаний о прошлом. При изучении школьного курса предусматривается участие школьников в самостоятельной индивидуальной и групповой познавательной, исследовательской, творческой деятельности. Она охватывает время учебных занятий и внеурочное время. Эта деятельность предполагает выполнение домашних заданий к уроку и заданий, рассчитанных на более длительную работу над проектами, рефератами, на освоение внешкольного образовательного пространства (например, при посещении экскурсий) и т.д.

В 11-м классе предусмотрена сдача Единого государственного экзамена (ЕГЭ) по истории также в тестовой форме. Предполагается сдача этого экзамена по выбору выпускников. Получаемые данные о результатах итоговой аттестации позволяют судить о динамике процессов, происходящих в историческом образовании.

Обеспечение учебного процесса. Для обеспечения целостности освоения предмета на всем его протяжении от 5-го класса до выпускного созданы комплекты школьных учебников, объединенных общими подходами к разработке содержания и процесса обучения.

Для каждого комплекта разрабатывается свое методическое обеспечение учебного процесса. Как правило, в этих целях создаются электронные версии учебников, рабочие тетради на печатной и электронной основе, хрестоматии, методические рекомендации учителю и т.д.

Процесс обучения истории осуществляется в современных условиях в традиционной и электронной образовательной среде¹.

Для поддержки образовательного процесса существуют специальные сайты в Интернете. Например, вопросы исторического образования находят отражение на Российском государственном образовательном портале, на сайте Единой коллекции цифровых образовательных ресурсов и т.д.

Характерной чертой деятельности учителей истории становится разработка и использование современных развивающих технологий на основе электронных ресурсов.

ЗАДАНИЯ К ГЛАВЕ

Познавательное задание

Дайте сравнительный анализ требований ФГОС к историческому образованию для основной и полной средней школы: к его содержа-

¹ Образовательной средой принято называть совокупность факторов, формирующих уклад жизнедеятельности школы.

нию, реализации развивающего и воспитательного потенциала истории.

Задания для самостоятельной работы

1. *Работа с источниками.* Из зарубежного опыта. Составьте аннотированный указатель Интернет-сайтов по истории для школьников в зарубежных странах (страна по выбору).

2. *Реферат.* Сравнительный анализ нормативных подходов к историческому образованию на основе учебных программ, действовавших в советское время, современных государственных стандартов.

3. *Проекты, исследования.* Общие черты и особенности стандартов (нормативных документов) исторического образования в РФ и зарубежных странах.

4. *Эссе.* Возможны ли единые учебники по истории для всех стран Европы? (Начиная с 1990-х гг. международными коллективами авторов предпринимаются попытки создания единых учебников по истории для стран Евросоюза. Однако, в каждой стране обучение продолжает преимущественно осуществляться по своим учебникам.)

Литература

1.6, 1.7, 1.8, 3.16, 3.39, 3.31, 5.12, 5.16

Современное историческое образование — составная часть системы обучения в средней школе. Поэтому для целостного и глубокого понимания проблем обучения истории важно овладеть знаниями методологических, единых основ, на которых строится педагогический процесс в среднем образовании. От того, какие концепции, идеи, лежат в основе общей организации и реализации учебного процесса в образовании в целом, зависит и то, как необходимо осуществлять предметное обучение.

Для разработки предметного обучения также следует понять, каков образовательный потенциал базовой науки (истории) для решения задач школьного образования, каковы возрастные психологические возможности учащихся в историческом познании.

Глава 3

СИСТЕМО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ

Как уже отмечалось, в основу построения современной системы обучения положен *системно-деятельностный подход* (А. Г. Асмолов). Он интегрирует идеи отечественной общепсихологической теории деятельности А. Н. Леонтьева, системной по своей сути, и общепсихологической теории системного подхода и интерпретирует их для системного построения, организации и осуществления образовательного процесса на основе деятельности учащихся.

Слово «подход» в данном случае означает как, какими способами и с каких позиций, под каким углом зрения рассматриваются и решаются те или иные проблемы. Чтобы лучше осознать сущность системно-деятельностного подхода к историческому образованию в целом, постараемся сначала понять: в чем заключается сущность

системного подхода как способа познания и решения проблем в среднем образовании; как проблемы обучения могут решаться с позиций деятельностного подхода.

3.1. Системный подход в историческом образовании

В педагогической практике, любую совокупность курсов истории, составляющих предметное обучение, принято называть системой. В строго научном смысле это не совсем так. Рассмотрим, что следует понимать под системой, и какой смысл вкладывается в понятие «система исторического образования».

3.1.1. Общее понятие о системном подходе

Системный подход относится к общим философским взглядам на пути познания и преобразования мира (И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин). Он предполагает целостное, упорядоченное рассмотрение любого объекта как системы, во взаимосвязях всех входящих в него частей и данной системы с внешним миром. Он широко используется в различных научных областях. Это — способ познания, в основе которого лежит рассмотрение любых объектов окружающего нас мира как систем. Например, на нем строятся идеи И. П. Павлова о системной работе коры головного мозга. В психологии разработаны положения о системном характере психики личности (Б. Г. Ананьев) и строения психических действий человека, в том числе в процессе познания мира (Г. И. Ангушев). Систематичность в организации процесса обучения рассматривается как один из дидактических принципов образования (М. Н. Скаткин и др.).

Системный подход формирует особый тип мышления того, кто им пользуется. Системное мышление предполагает способность видеть место каждой части в целом

Для изучения объекта как системы определяется структура составляющих его частей. Эти части выстраиваются иерархически, соподчиненно по отношению друг к другу. Система состоит из подсистем. Каждая из них, в свою очередь, включает в себя компоненты, а те содержат наименьшие, неделимые в рамках рассматриваемой системы части — элементы.

Все части системы взаимосвязаны друг с другом. В системе выделяется свое системообразующее звено, объединяющее ее части в единое целое.

При изучении системы между нею и остальным миром устанавливаются связи *внешние* (с другими системами) и *внутренние* (между всеми частями, составляющими систему). Рассмотрение свя-

зей системы позволяет понять ее происхождение, структуру, пути проектирования и способы обеспечения ее функционирования.

На основе системного подхода происходит не только познание объектов, но и их создание.

3.1.2. Системный подход к построению процесса обучения истории в школе

Рассмотрим построение процесса обучения истории как системы. С позиций системного подхода историческое образование — это составная часть (компонент) среднего российского образования, которое в свою очередь входит в систему мирового среднего образования, как ее подсистема. Однако в данном случае нам важно научиться рассматривать историческое образование как самостоятельную систему. Ее подсистемы — историческое образование начальной, основной и средней школы; компоненты каждой подсистемы — курсы истории, элементы — уроки истории (рис. 2).

Системообразующим звеном этой системы выступают общие цели и содержание исторического образования. Вокруг этого объединены все части системы.

При этом общие цели обучения истории определяют цели начального, основного и среднего исторического образования. Те, в свою очередь, обуславливают цели изучения курсов. Цели курсов истории разворачиваются в цели разделов, а те конкретизируются на уровне целей урока. Понимание этого позволяет осуществлять системное целеполагание всего процесса обучения истории, целостно подходить к определению его целей на всех этапах учебного процесса (рис. 3).

Аналогично системно нужно рассматривать и подход к построению содержания исторического образования (гл. 5).

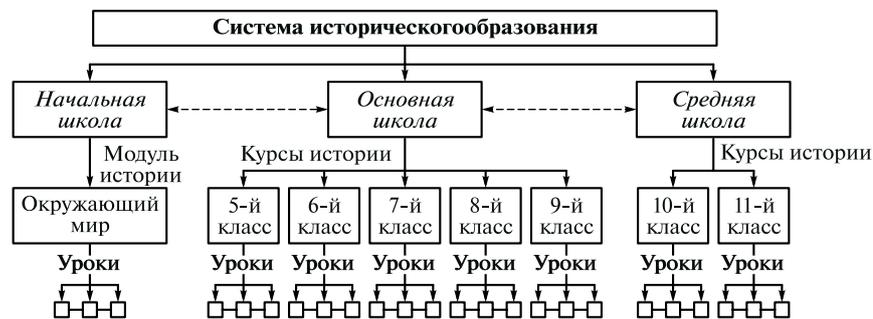


Рис. 2. Система построения среднего исторического образования



Рис. 3. Системное предметное целеполагание

При разработке системы важно устанавливать и понимать связи:

- исторические, происхождения системы — они выражаются в изучении исторического опыта предметного обучения;
- функционирования — между содержанием и формами, методами его изучения;
- между освоением знаний, воспитанием и развитием учащихся;
- между частями системы — изучением истории в начальной, общей и средней школе — в методике они называются *межкурсовыми связями*;
- внутри частей системы, в частности, внутри курсов истории, они так и называются *внутрикурсовыми связями*.

Из внешних значимы связи с другими системами предметного обучения — *межпредметные связи*.

Связи, которые устанавливаются при получении исторического образования вне школы, — *метапредметные связи*. Имеют также значение при создании системы российского исторического образования связи с системами обучения истории в других странах.

Освоение способов системного мышления позволяет целостно и глубоко рассматривать любые проблемы исторического образования.

3.2. Системно-деятельностный подход к процессу обучения истории

Системное построение структуры предметного образования само по себе характеризует только внешние стороны его организации. Из содержания раздела 1 очевидно, что в разное время и в разных странах, в зависимости от тех или иных педагогических основ, обучение истории строилось и строится по-разному. Системное, последовательное построение процесса обучения на единой методологической основе обеспечивает целостность подходов в образовании. Рассмотрим в общих чертах сущность деятельностного подхода и пути его использования для создания системы предметного обучения.

3.2.1. Общее понятие о деятельностном подходе в обучении

В наши дни процесс обучения в школе ориентирован на то, чтобы подготовить подрастающее поколение к созидательной деятельности в современном обществе на основе развития его личных способностей. Поэтому за основу и взяты положения общепсихологической теории деятельности А. Н. Леонтьева. Ее ведущая идея — человек развивается в процессе своей деятельности. Деятельность побуждается внутренними мотивами. При их возникновении человек ставит перед собой цель, которая и предопределяет его действия (мотив — цель — деятельность). Под влиянием характера деятельности, в данном случае познавательной, в школе формируются личностные качества личности.

В концепциях¹ зарубежной педагогики (Ж. Пиаже, Д. Дьюи и др.) развитие природных качеств личности идет впереди процесса обучения: школа выявляет и развивает имеющиеся природные задатки человека. Отечественные концепции, базирующиеся на теории А. Н. Леонтьева, исходят из того, что обучение должно опережать развитие личностных качеств, направлять и ускорять развитие того, что дано ребенку от природы. Учение рассматривается как процесс познавательной деятельности ученика, его взаимодействия с миром, в котором и происходит развитие личных качеств учащихся (П. Я. Гальперин, С. Л. Рубинштейн и др.).

Деятельность учеников в окружающем мире разнообразна по своим направлениям и видам. Но, пока они получают образование, ее главный вид — это *учебная познавательная деятельность*.

На основе теории А. Н. Леонтьева в педагогике разрабатывается содержание и структура познавательной деятельности учащихся. Рассмотрим универсальные (для всех предметов) компоненты учебной деятельности (по Шамовой Т. И.) (рис. 4).

1. *Мотивационный компонент* предполагает появление у школьника своего, внутреннего стремления осуществлять познавательную деятельность, узнать что-то новое или углубить свои знания по определенной теме. Он может производить учебные действия, исходя из внешних побуждений (желания выполнить требования учителя, поработать вместе с товарищами и т. д.). Однако тогда главная цель деятельности не будет непосредственно связана с приобретением знаний (получить хорошую оценку, ощутить удовольствие от общения с одноклассниками). Цели обучения и цели деятельности школьника не будут совпадать. Знания будут усваиваться поверхностно. Только при наличии у школьника внутренней моти-

¹ Концепциями принято называть научно обоснованные, систематизированные теоретические взгляды, отражающие позиции авторов на ту или иную педагогическую проблему.



Рис. 4. Структура учебной познавательной деятельности учащихся

вации — потребности узнать то, что его по-настоящему интересует (например, разобраться в своем отношении к деятельности Петра I), овладеть эффективными способами работы, найти личностно-значимый смысл в том, что изучается на уроке и т. д., достигается эффективность обучения (происходит «наложение мотива на цель»).

2. *Ориентационный компонент* связан со способностью школьника планировать свою деятельность, осознанно определять цели, план, способы своих действий. Ученик может иметь внутреннюю мотивацию, однако не уметь четко сформулировать цели своего познания. Не осознавая их, он может, допустим, обратиться к чтению случайно найденного сложного научного труда, не доступного его пониманию (например, запутаться в оценках учеными личности Петра I), и в итоге отказаться от своей дальнейшей работы.

3. *Ценностно-волевой (регулятивный) компонент* присутствует на всех этапах самостоятельной деятельности. Он предполагает мобилизацию внимания, воли, эмоций для достижения цели своей работы (например, он может заключаться в преодолении трудностей в поисках и при чтении литературы о Петре I).

4. *Содержательно-операционный компонент* проявляется в освоении школьником избранной темы на основе уже имеющегося у него опыта познания, а также осознанного поиска, выбора и применения новых способов учебных действий (например, в освоении учеником умений библиографического поиска нужной для работы исторической литературы).

5. *Оценочный компонент* предполагает соотнесение учеником результата своей деятельности с поставленной целью (например, это может проявляться в оценке полноты раскрытия своей темы, успешности выступления с сообщением).

Следует отметить, что современный образовательный стандарт соотносится с подходами ученых к структуре деятельности учеников в учебном процессе, так как в своих требованиях к овладению универсальными действиями он предполагает освоение школьниками личностных, познавательных и регулятивных действий.

Теоретические положения о деятельности учащихся в процессе обучения лежат в основе процесса обучения истории в современных условиях.

3.2.2. Использование системно-деятельностного подхода к процессу обучения

Указанные компоненты познавательной деятельности находят свое отражение в содержании ФГОС: в требованиях к развитию способности учеников находить личностно-значимый смысл своей деятельности, самостоятельно организовывать, планировать, регулировать, осуществлять и анализировать свои действия.

Модернизация образования на основе деятельности учеников требует принципиальных изменений существовавшего до сих пор процесса обучения.

Его организация на основе системно-деятельностного подхода предполагает изменение направленности и содержания разработки процесса предметного обучения, переосмысления места урочной деятельности по истории в общей системе обучения в школе.

Рассмотрим подходы к организации обучения истории и в новых условиях.

При «знаниевой» модели обучения общая логика построения образовательного процесса определяется задачами продвижения ученика от незнания к знаниям по предмету. Учитель истории сам объясняет цели изучения нового материала урока, отбирает, упорядочивает и предъявляет в готовом виде учебный материал, объясняет его, ставит вопросы к источникам знаний, анализирует результаты деятельности школьников. Способы познавательной деятельности полностью осознает и понимает только учитель, он, а не ученики, — главная фигура учебного процесса. Школьники ведомы педагогом, овладевают под его руководством знаниями данного урока, но освоить новый материал самостоятельно они не смогут. При этом в планировании процесса обучения педагог ориентируется не на личность каждого школьника, а на некоего «среднего ученика», без учета индивидуальных интересов и возможностей своих воспитанников.

При деятельностной модели обучения в центре образовательного процесса находится ученик, точнее все ученики с их самыми разными интересами и способностями. В итоге обучения они должны научиться познавать мир в ходе собственной познавательной деятельности. Для этого важно, чтобы процесс обучения планировался не только исходя из того, что необходимо делать учителю на уроке (действия преподавания), но и из того, какие ответные действия (действия учения) совершают его воспитанники. При этом учитель должен управлять действиями самих учащихся: формулировать цели, план изучения материала, выбирать источники и способы их освоения, изучать новые вопросы учебного содержания, анализировать результаты своих действий. Ученики приобретают опыт осознанных учебных действий, который может быть использован при дальнейшем обучении.

Роль учителя теперь заключается не в изложении готовой учебной информации, а в организации образовательной среды, в которой создаются условия для деятельности самих учеников; в методическом сопровождении учащихся в их самостоятельной работе; в управлении процессом освоения ими знаний.

На начальном этапе обучения ученики еще не готовы к такой работе. Нужна такая организация системы учебного процесса, которая обеспечит от класса к классу неуклонное сокращение роли учителя, как носителя знаний, организатора учебного процесса, и возрастание степени самостоятельной работы школьников, по мере овладения ими способами познавательной деятельности (рис. 5).

Учебно-познавательная деятельность школьников становится системообразующим ядром при построении всей системы образования, в том числе и обучения истории.

Предметное обучение — та среда, в которой ученик овладевает специальными умениями и непосредственно приобретает основной опыт познавательных действий.

В силу того, что школьное образование состоит из различных предметов, в процессе обучения ученик осваивает разнообразные виды деятельности. Одни из них будут востребованы только в рамках данного предмета, другие становятся *универсальными*, свойственными всем или большинству предметов (например, способность чтения, письма). Кроме того, поскольку деятельность ученика не ограничивается рамками школы и за ее пределами, и ученик также приобретает опыт этой деятельности, то им достигаются не только предметные, но и *метапредметные результаты*. В глоссарии (словаре) ФГОС под метапредметными результатами понимаются «способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов».

Соответственно, предметное обучение теперь рассматривается как компонент общей системы школьного образования, которое включает в себя урочную и внеурочную деятельность ученика в рамках

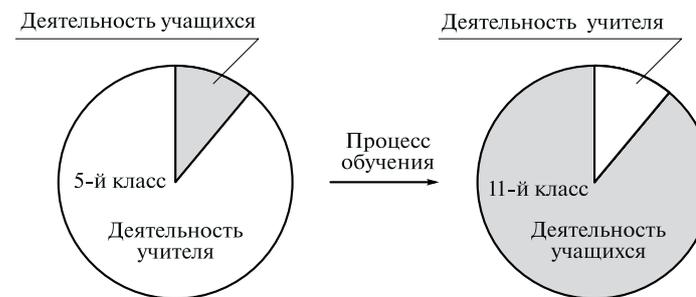


Рис. 5. Логика организации процесса обучения истории

образовательного пространства школы. А сама система школьного образования устанавливает связи с другими образовательными системами, за пределами пространства школы (с системой дополнительного образования, культурно-просветительными учреждениями города и т.д.).

В результате реализации такой модели обучения и предполагается, что будет сформирована *компетентная личность*, способная к адаптации в окружающем мире.

Реализация системно-деятельностного подхода предполагает принципиальные изменения всей методической системы обучения истории: новых подходов к отбору учебного содержания, форм, методов и средств обучения, которые будут обеспечивать познание прошлого в процессе деятельности учащихся, а также разработки новых критериев и способов оценки достижений школьников.

ЗАДАНИЯ К ГЛАВЕ

Познавательное задание

Составьте сравнительную таблицу «Деятельность учащихся на уроке: знаниевая и деятельностная модели обучения». Опишите действия учащихся, их взаимосвязь с деятельностью учителя: при определении темы, плана урока, выборе и использовании источников и способов изучения материала, при работе по изучению темы и при анализе ее результатов.

Задания для самостоятельной работы

1. *Работа с источниками.* Составьте библиографию публикаций о системно-деятельностном подходе в современном историческом образовании.

2. *Реферат.* Сравнительный анализ структуры построения системы исторического образования в России и за рубежом (на примере одной страны, по выбору).

3. *Проекты, исследования.* Групповой проект «Проблемы подготовки студентов к преподаванию истории на основе организации деятельности учащихся». Проведите в вашей учебной группе (на курсе) исследование проблем в подготовке студентов к работе учителем истории в новых условиях. Для этого разработайте анкету или фиксированное интервью, в которое включите вопросы о том, какими знаниями по педагогике, истории, методике в данной области владеют студенты; о чем имеют смутные представления, что надо изучить при дальнейшем обучении; как они представляют умения педагогической деятельности, требующиеся для того, чтобы не самим излагать знания ученикам, а управлять их самостоятельной деятельностью. Результаты исследования обсудите в группе и определите пути устранения выявленных проблем.

4. *Эссе.* Может ли системное мышление стать одним из способов моего познания мира и моим подходом к профессиональной деятельности?

Литература

1.3, 1.8, 3.9, 3.30, 5.12

Глава 4

ПОТЕНЦИАЛ ИСТОРИИ И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ УЧАЩИХСЯ ЕГО ОСВОЕНИЯ В ШКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

Для организации и осуществления процесса обучения истории на основе изложенных в главе 3 новых подходов важно понять: в чем заключается развивающий потенциал истории, который можно использовать для решения современных задач деятельностного освоения учащимися исторического опыта Человечества; какие возрастные психологические особенности познавательной деятельности учащихся следует знать и понимать, для построения учителем своей системы преподавания.

4.1. Потенциал истории для развития способностей учащихся в обучении

Сегодня образование ориентировано на освоение основных фундаментальных знаний и универсальных способов деятельности. В чем же заключается интегративный потенциал истории для развития личности, выходящий за рамки предметного обучения; в какой мере место, отводимое в наши дни изучению истории в школе, позволяет эффективно реализовать возможности для развития способностей школьников имеющиеся в историческом познании?

4.1.1. Главные отличия ученического познания истории от научного

Цель деятельности ученого-историка — приобретение новых знаний о прошлом, в первую очередь, на основе поиска и изучения первоисточников. Ученый уже обладает кругом представлений и знаний о минувшем, опираясь на которые он изучает историческую реальность. Ученики овладевают накопленными наукой знаниями, преобразованными с учетом их познавательных возможностей.



Рис. 6. Основные направления познавательной деятельности ученика при изучении истории

Ученическое историческое познание — это учебная деятельность, результатом которой является приобретение знаний о прошлом, ценностных ориентаций, складывающихся при изучении минувшего, и опыта самостоятельной работы в этой области.

Объектами ученического познания являются события, явления, процессы прошлого в единстве их конкретных фактов и теоретических обобщений. Однако прошлое нельзя непосредственно наблюдать в окружающем мире: знания о нем приобретаются опосредованно, через источники.

Поэтому деятельность учеников осуществляется по двум главным направлениям:

работа с источниками сведений об исторических объектах; действия по воссозданию (реконструкции) на этой основе объектов исторической реальности, их анализ, и оценка.

В результате в сознании ученика складывается своя картина прошлого в большей или меньшей степени объективная и целостная (рис. 6).

4.1.2. Общая характеристика познавательной деятельности учеников в обучении истории

У школьников, впервые приступающих к изучению предмета, в зоне ближайшего развития почти отсутствуют представления об образах прошлого — их нельзя получить из окружающей действительности, а необходимо создавать в процессе обучения.

Исторические представления — это существующие в памяти учащихся образы людей, событий, явлений прошлого¹. Без их создания школьники воспринимают минувшее искаженно, не могут осознать неповторимость каждого исторического факта, его самоценность. И тогда мы можем услышать на уроке, что «Степан Разин

¹ Не следует путать с термином «представления», используемым в обиходной речи в значении неполного, приблизительного знания.

отстреливался от врагов из пулемета» и увидим рисунок, на котором русские девушки XVII в. одеты в платья с кринолинами.

Представления по источникам их возникновения принято связывать с восприятием мира при помощи чувств. Однако, воссоздание даже простого исторического образа (например, древнерусского воина) предполагает, что ученику необходимо не только рассмотреть облик человека, но и соотнести его с определенной эпохой и страной. Образ, даже существующий в реальном мире, всегда формируется в сознании человека. Восприятие исторических образов предполагает еще и способность к их локализации в историческом времени и пространстве.

Действия по локализации объектов в историческом времени заключаются в мысленном соотнесении зрительно воспринимаемых образов с хронологией (когда это происходило?). *Локализация объектов в историческом пространстве* (где это происходило?) — это тоже мысленное соотнесение образов прошлого абстрактной, условной информации исторической карты с данными исторической географии страны. В этих процессах уже задействованы не только чувства, но и ассоциативное мышление.

В тех случаях, когда исторические представления воссоздаются по отдельным фрагментам подлинных источников (по остаткам разрушенного здания, черепкам старинной вазы и т.д.), в их создании задействуется реконструирующее воображение, дополняющее отсутствующую информацию.

При этом восприятие исторических образов должно отражаться в речи, в исторических терминах, иначе рыцари будут одеты в бронжилеты.

Итак, условимся под *историческими представлениями* понимать воссоздаваемые учеником и хранящиеся в его памяти образы прошлого, локализованные во времени и пространстве. Представления отражают внешние признаки исторических объектов. Их формирование способствует развитию реконструирующего воображения, *образного мышления*, проявляющегося в способности оперировать ими.

История преимущественно изучает не единичные артефакты (созданные руками человека в прошлом предметы), а более сложные, взаимосвязанные друг с другом объекты — события, явления, процессы. Пестрое разнообразие исторических образов может превратиться в сознании учеников в «бессмысленную грудю людей, событий, лиц и дат».

Психологи и педагоги обеспокоены современным «клиповым», внешним характером восприятия мира школьниками. Их значительная часть предпочитает получать информацию быстро, из аудиовизуальных источников (фильмов, изображений) и т.д. Знания таких учеников все больше характеризуются отрывочностью, фрагментарностью.

Поэтому важно не только воссоздать картину минувшего, но и упорядочивать исторические образы, создавать в сознании ученика целостную картину процесса развития Человечества, причем соответствующую исторической реальности.

При создании этой картины факты выстраиваются в определенной хронологической последовательности (например, военные столкновения). В сознании человека между ними возникают временные логические причинно-следственные связи последовательности событий (1-я битва — 2-я битва и т.д.). Именно способностью к их установлению и характеризуется особый способ мышления, возникающий при познании прошлого, — *историческое мышление*¹. Его отличительными признаками является способность мыслить в трех временных категориях: прошлого, настоящего и будущего (М. А. Барг). Человек, оценивая новое событие или явление современного мира, рассматривает их истоки в прошлом, находит там аналогичные факты. Это позволяет предположить, каковы могут быть тенденции развития нового объекта, какие уроки можно извлечь из прошлого.

В процессе познания разрозненные факты объединяются в систему, в них выделяются обобщенные признаки (1-я битва + 2-я битва = война), которые позволяют познать внутреннюю сущность рассматриваемых явлений, она, как правило, выражается в абстрактных понятиях.

Историческое понятие — это форма мышления, направленного на обобщение ведущих черт исторических объектов, на установление их сущности. Освоение понятий не дает ученикам знаний о правилах деятельности, но большинство видов исторических понятий служат основой для обобщения вокруг них конкретных фактов. В этом состоит деятельностная систематизирующая функция понятий в историческом познании. Их образование в сознании школьника связано с системной работой коры головного мозга.

Из других областей научных знаний

В свое время И. П. Павлов высказал идею о системном характере восприятия и переработки информации в коре больших полушарий мозга. Это схоже с тем, как упорядочивается информация в компьютере. Известно, что если в вашем компьютере в разных местах разбросано множество файлов о каждой битве в отдельности, то сведения об определенном сражении отыскать трудно. Но если эти сведения упорядочены по папкам: история — война — битва, то найти нужное легче.

Также иерархически в коре головного мозга расположены ячейки памяти, в которые заносится новая информация. Допустим, ученик получает информацию о сражении. Если иерархические связи между

¹ Не каждый предмет, изучаемый в школе имеет свой специфический вид мышления, например, в химии используется естественно-научное мышление, характерное также для физики и биологии.

понятиями (битва — война — история) уже существуют, то новые сведения будут легче восприняты, упорядочены и закреплены в памяти. Если такой понятийный аппарат не сформирован, то возникнет еще одна ячейка памяти («временный файл»), и хранение информации будет недолговечным.

С образованием понятий человек уже оперирует абстракциями, а не только образами прошлого. Следовательно, историческое познание развивает не только образно-чувственное, но и *абстрактно-логическое мышление*. При изучении фактов минувшего происходит исторический анализ, который заключается в последовательности мыслительных действий: причина — сущность — следствие.

Историческое мышление связано со способностью личности отражать объекты прошлого в их развитии и взаимосвязях в историческом времени и во историческом пространстве.

Но взгляд из нашего настоящего на прошлое — это только первый, линейный уровень исторического мышления.

Более сложным является вид мыслительной деятельности, который предполагает взгляд на минувшее глазами людей изучаемой эпохи, реконструкцию их способов мышления, ценностных ориентиров и т.д. В этом случае проявляется способность вести «диалог культур» (В. С. Библиер). Эти действия, в значительной мере, основываются на *интуитивном мышлении*, при котором бывают задействованы приемы образного, абстрактного и других видов мышления в их различных нестандартных сочетаниях. В интуитивном мышлении готовых путей решения проблем нет. Это уже не логические приемы, которые можно описать словами, а эвристические, бессознательные (Эврика! Нашел!).

Английский историк А. Тойнби предавал интуиции решающую роль в познании прошлого. *И н т у и т и в н о е м ы ш л е н и е* в научном историческом познании и с п о л ь з у е т с я:

- для воссоздания картин исторической реальности изнутри, с позиций людей изучаемого времени, моделировании их взглядов и действий;
- при построении версий, когда отсутствует достаточное количество источников или сведения в них противоречивы, чтобы определенно и точно судить об исторических фактах;
- при моделировании альтернативных, вероятностных путей развития исторических событий.

В школьном обучении задачи развития интуитивного мышления решаются в основном при реконструкции изучаемых исторических образов, при создании учеником не принципиально новых для науки версий, а собственных версий, своей картины исторической реальности, исходя их запаса имеющихся у него на тот момент знаний.

Историческое познание имеет относительный характер, прошлое воспринимается опосредованно, через первоисточники, через

освещение его историками, а здесь возможна не всегда достоверная и полная картина исторической реальности. В силу этого существует еще один способ мыслительной деятельности — *критическое мышление*. В данном случае, оно связано со способностью определять степень достоверности информации о прошлом, соизмерять новую информацию с тем, что уже известно об историческом объекте (из других источников, из имеющихся у человека знаний).

В результате критического осмысления информации происходит либо присвоение новых сведений, включение их в индивидуальную систему знаний, либо их отторжение. Но есть и третий вариант восприятия исторических сведений. Если в силу отсутствия надежных источников и проверенных фактов невозможно выбрать ни один из предложенных вариантов освещения прошлого, то разные версии могут сосуществовать в сознании человека.

В зарубежной психологии способность к сосуществованию в сознании личности разных версий событий, разных точек зрения, оценок относят к *дивергентному мышлению* (противоположность однозначному, конвергентному восприятию).

Освоение всего разнообразия способов исторического познания приводит к развитию высшего вида мышления — *творческого*. В данном случае оно характеризуется способностью ученика к самостоятельному видению проблем в познании прошлого, к выдвижению нестандартных, новых идей для их решения (рис. 7).

Методические исследования (Г. В. Карелина, Д. В. Кузин, Н. Н. Пигузова), анализ инновационного опыта обучения истории показывают, что к концу предметного обучения при определенных условиях возможно развитие способности учащихся к овладению основами изложенных видов мыслительной деятельности. Но это требует системного планирования процесса формирования познавательных умений, использования новых современных образовательных технологий.



Рис. 7. Историческое мышление (ученическое)

4.2. Возрастные возможности познавательной деятельности учащихся в процессе обучения истории

Методика, как область педагогических знаний, произошла из необходимости «переводить» сведения исторической науки на язык, доступный детям. В этом заключалось и сейчас заключается ее главное предназначение. Существует даже термин «педагогический слух», под которым понимается не буквальная способность учителя слышать ученика (хотя это тоже важно), а умение понимать и в значительной степени интуитивно ощущать пределы возможностей школьника в обучении, чтобы адекватно этим знаниям и представлениям строить свою педагогическую деятельность. Интуиция развивается по мере приобретения опыта профессиональной деятельности, а в начале работы важно изучить возрастные особенности школьников в познании истории, которые уже известны из педагогических исследований.

4.2.1. Возрастные возможности изучения истории в начальной школе

В начальной школе исторические сведения, как правило, изучаются в рамках интегративной дисциплины «Окружающий мир». В этом возрасте идет процесс становления общего познавательного интереса учеников к внешней стороне мира в целом, к его ярким фактам, в том числе историческим. Но предметная направленность интересов личности проявляется еще слабо.

У школьников преобладает зрительное (визуальное) восприятие информации. Память также преимущественно опирается на образы. В обучении возможно создание элементарных исторических представлений об образах эпохи: о людях, об отдельных событиях. Учениками пока воспринимается внешний вид, а не сущность исторических объектов. Успешно осваиваются только исторические термины, которые можно представить наглядно (шлем, царский дворец). Абстрактные исторические понятия не доступны.

К концу начального обучения у школьников формируются элементарные общеучебные действия, в том числе способность к вербальному, на основе текстов, восприятию информации. Это делает возможным работу с адаптированными повествовательными и описательными историческими текстами и их словесное воспроизведение. Затруднение вызывает пересказ «своими словами».

Впервые ученики приобретают опыт упорядочивания исторических знаний в хронологической последовательности, локализации исторических объектов во времени.

Так начинает складываться индуктивное познание прошлого от освоения конкретных фактов к элементарным обобщениям.

Согласно стандарту начального образования на этом этапе ученики должны овладеть способами познавательной деятельности, составляющими основу умения учиться. Но, как показывают исследования, в начале обучения в основной школе необходима диагностика для определения способностей к обучению истории в каждом отдельном классе.

4.2.2. Возрастные возможности изучения истории в основной школе

Ученики основной школы приступают к систематическому изучению истории. Начинается освоение специфики предметного познания мира.

По данным исследований в 5—6 классах история занимает 1—3 места в предметных предпочтениях учащихся. Прошлое привлекает яркостью, новизной, занимательностью фактов. Однако, познавательный интерес неустойчив, основывается на эмоциональном восприятии прошлого, у большинства учеников носит ситуативный характер.

В этом возрасте у школьников вполне могут сформироваться представления об историческом времени и пространстве.

Развивается способность к самостоятельному вербальному восприятию и воспроизведению простых описательных и повествовательных исторических текстов. Предпочтительным остается визуальное отражение информации.

Помимо работы с изобразительными учебными источниками, ученики способны приобретать знания из условной наглядности (адаптированные карты, схемы). Преобладает чувственно-образное, но уже возникает и абстрактно-логическое мышление.

Школьники могут систематизировать материал в хронологической последовательности, воспроизводить очевидные причинно-следственные связи между фактами, осваивать элементарные исторические понятия.

Словарный запас расширяется за счет освоения исторических терминов. Внимание, как правило, ситуативно, в силу особой подвижности учеников (на уроках непроизвольное внимание длится в среднем 10—15 мин). Память преимущественно образная, кратковременная. Зачастую запоминаются не главные, а яркие, но второстепенные сведения.

Учащиеся очень активны в учебной деятельности, расположены к художественному творчеству. Руководствуясь стремлением проявить себя, они с энтузиазмом участвуют в учебных играх, охотно входят в образы исторических персонажей (но воспринимают только внешние признаки героев). Школьники готовы делать сообщения (переска-

зывать прочитанное), их можно приучить к чтению исторической литературы и т. д. Но следует помнить, что интерес к освоению способов, приемов учения, еще, как правило, отсутствует.

В 7—8 классах отношение к учебным предметам приобретает более осознанный характер, соотносится с возможностями личности. При изучении истории появляются любимые и нелюбимые темы, возникает интерес к мотивам поступков людей, их суждениям. Сохраняют свою притягательность факты. Но история постепенно перестает лидировать в рейтинге предпочтений учебных предметов.

Ученики уже могут самостоятельно воспринимать информацию из комплекса источников разных видов и воспроизводить ее. Появляется возможность развития элементарных умений работы с первоисточниками.

Школьники способны воссоздавать исторические образы, события, вести рассказ от имени исторического лица, принимать несложные решения в заданной исторической ситуации, могут подвергать критике ошибки в наглядном отображении прошлого, находить различия в текстах-описаниях событий.

Идет становление абстрактного мышления. Однако введение исторических понятий сразу на абстрактном уровне, без опоры на представления, на наглядность все еще вызывает затруднения. Учащиеся уже могут сами устанавливать очевидные причинно-следственные связи событий, явлений, но затрудняются в самостоятельном анализе общественно-политических взглядов, идей.

Оценочные суждения о прошлом осуществляются, как правило, на уровне обыденного сознания или собственных нравственных критериев.

Ученики могут планировать свою работу по изучению событийного материала, по самостоятельному выполнению познавательных заданий, подготовке сообщений.

Внимание становится более устойчивым, произвольным. Идет становление долговременной, логической памяти, направленности на запоминание основного материала.

Активность в обучении теперь связана с наличием личных мотивов к выполнению заданий, она приобретает все более избирательный характер.

Появляется интерес к осознанному освоению рациональных способов действий, становятся возможными элементы самоанализа учениками результатов своей работы.

4.2.3. Возрастные возможности изучения истории в старшей школе

В 9—11 классах познавательный интерес к истории приобретает избирательный характер. Это во многом связано с планами дальнейшей деятельности учеников после окончания школы.

Исследования в профильных классах показывают, что учащиеся технических классов в большей степени готовы к освоению теоретических вопросов истории, к самостоятельному решению проблемных задач. Для гуманитарных классов чаще характерен интерес к фактам, к приобретению новой исторической информации.

Школьники уже способны овладевать информацией из неадаптированных источников исторических знаний.

Старшеклассники имеют представления обо всех этапах исторического развития. Становится возможным освоение новых понятий на абстрактном уровне, без опоры на образы, овладение приемами исторического анализа. Сохраняются проблемы в становлении способности к обобщениям.

Ученики уже способны дифференцировать свои и чужие идеи, воспринимать альтернативные подходы к освещению событий, к их оценкам, выдвигать свои версии, вести диалог культур.

В силу развития рефлексии они готовы целенаправленно совершенствовать свои познавательные возможности, осваивать рациональные способы учебной деятельности.

При построении системы обучения истории необходим учет общих возрастных особенностей учащихся. При этом важно также диагностировать и знать познавательный потенциал класса, в котором будет идти обучение, а также личные возможности каждого школьника: уровень развития его психических качеств (внимания, памяти, мышления и т. д.); его темперамент, способность обучаться в задаваемом темпе; общую и предметную направленность интересов, а также опыт предшествующей деятельности.

ЗАДАНИЯ К ГЛАВЕ

Познавательное задание

Сравните изложение одной и той же темы, например, древнерусской истории, в учебниках для основной и полной средней школы. Определите, какие психологические возможности познавательной деятельности учтены при написании текстов пособий, какие, возможно, превышают их, а какие, может быть, ниже того уровня, который может быть у школьников в том и другом случае. Составьте план сравнения психологических возможностей учащихся, аналогичный тому, как давалась им характеристика в учебнике.

Задания для самостоятельной работы

1. *Работа с источниками.* Составьте аннотированную библиографию публикаций о психологических особенностях усвоения истории учащимися.

2. *Реферат.* Из методического наследия прошлого. Характеристика познавательной деятельности учащихся в обучении истории в трудах методистов 1970—1980 гг.

3. *Проекты, исследования.* Индивидуальное исследование «Актуальные проблемы развития познавательных способностей школьников по данным ГИА (ЕГЭ) по истории».

4. *Эссе.* Верно ли утверждение, что «вся сущность методической деятельности педагога сводится к его способности доносить до учащихся исторические знания с учетом возрастных возможностей школьников»?

Литература

2.25, 3.7, 3.8, 3.22, 3.30, 5.13

Методика обучения истории, как и каждая наука, имеет свои категории — основополагающие понятия. Их количество может увеличиваться вместе с дальнейшим наращиванием опыта преподавания истории и, соответственно, развитием методических научных знаний. Трактовки основных понятий также видоизменяются со временем. Но эти понятия остаются той структурной основой, на которой строится вся методическая наука. Их изучение важно не только для овладения языком методической науки, для пополнения эрудиции педагога (ходя это тоже важно). Именно в этом процессе формируется методическое мышление, делающее учителя способным к осознанной, профессиональной успешной педагогической деятельности.

При изучении важно понять смысл раскрываемых по главам основных методических понятий, которые позволяют ответить на классические вопросы методики:

- *чему учить* — каким должно быть содержание предмета;
- *как учить* — какие методы и формы использовать в процессе обучения;
- *как проверить результаты обучения* — какими должны быть способы и оценки достижений учеников.

При этом важно не только получить ответы на эти вопросы, но и разобраться в том, *как, какими способами учителю самому* отбирать учебное содержание, как разрабатывать приемы обучения, как проверить его результаты.

Содержание исторического образования — составная часть общего среднего образования. Это — ведущее, системообразующее понятие методики. Целями и отбором содержания определяются методы, формы, средства обучения.

Опыт построения учебного содержания по истории накапливался с момента возникновения предметного обучения в XVIII в. Под учебным содержанием понималась совокупность сведений исторической науки о событиях, явлениях и процессах, адаптированных для среднего образования.

В современных условиях коренным образом меняются цели обучения. Раньше их ключевыми словами были «знания учащихся», теперь — «деятельность учащихся».

Необходимо понять:

- *что* изучать в школьных курсах истории;
- *как* отбирать и конструировать исторический материал для школьных курсов истории;
- *какими способами* можно эффективно осуществлять процесс разработки учебного содержания.

5.1. Общая характеристика современного учебного предметного содержания

От профессионального подхода к отбору учебного содержания зависит вся остальная деятельность учителя и учеников, эффективность форм и методов учителя, возможности школьников освоить материал. Чтобы ответить на вопрос «что изучать на уроках истории?» рассмотрим: как в наши дни меняется смысл самого понятия «содержание исторического образования»; какие новые виды содержания существуют и почему они включаются теперь в предметное обучение.

5.1.1. Современные подходы к определению структуры содержания исторического образования

В современном образовании сохраняется ценностное отношение к приобретению исторических знаний, они входят в нормативные требования по предмету. Но теперь необходимо обеспечить деятель-

ностный характер их освоения. Поэтому в основу построения учебного предметного материала положена отечественная культурно-историческая концепция В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина. Согласно ее положениям, содержание среднего образования должно обеспечивать процесс передачи культурно-исторического опыта от одного поколения к другому на основе организации познавательной деятельности учащихся.

Поэтому в структуру учебного предметного содержания включаются:

- *адаптированные знания* исторической науки;
- *сведения о способах исторического познания*, позволяющие учащимся осознанно осуществлять самостоятельную деятельность;
- *система умений*, необходимых для освоения учениками исторических сведений;
- *исторические сведения*, обеспечивающие становление личностных ориентаций учеников;
- *опыт самостоятельной познавательной деятельности* учеников.

При этом содержание исторического образования должно быть ориентировано на достижение учащимися предметных и метапредметных результатов. Согласно глоссарию ФРГОС, под ними понимаются способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов.

С изменением смысла понятия «содержание исторического образования» требуется разработка всех входящих теперь в него компонентов.

5.1.2. Характеристика основных видов учебного исторического содержания

Разработка всех видов учебного предметного содержания определяется отбором в него сведений исторической науки, раскрывающей процесс развития общества в его хронологической последовательности.

Известный французский ученый Ф. Бродель писал, что «история — это сумма всех возможных историй», имея в виду, что она хранит опыт различных областей человеческой деятельности. Традиционно основными линиями отбора учебного исторического материала являются:

- политическая история;
- история экономических и социальных отношений;
- история культуры.

+ 1 СТРОКА



Рис. 8. Основные виды учебного исторического содержания

Такой подход позволяет всесторонне, взаимосвязано показать основные области жизнедеятельности людей на всех этапах развития общества.

Принято выделять два основных вида учебного исторического содержания: факты и теорию (рис. 8).

К историческим фактам относят события, явления и процессы

Историческое событие — это локализованный во времени и пространстве неповторимый факт, отражающий определенное движение в обществе. Каждое историческое событие имеет конкретные, присущие только ему образы и черты. Например, Бородинское сражение, битва при Ватерлоо. Знания о событиях самоценны в познании прошлого, без них невозможны теоретические выводы и обобщения.

Историческое явление — это факты-события, многократно повторяемые на протяжении относительно длительного времени в одной или ряде стран. Например, выплата выкупных платежей за землю после отмены крепостного права в России. Историческое явление предстает в типичных образах эпохи: сбор налогов в Древнем Египте не похож на сбор дани в Древней Руси. Знание явлений прошлого лежит в основе формирования многих исторических понятий (например, полюбье).

Исторический процесс — это последовательная, причинно-следственная смена целой совокупности взаимосвязанных явлений и событий в каких-либо областях жизни или в общем историческом развитии, происходящая на протяжении длительного времени в определенной стране, ряде стран или в мире в целом с присущими только им признаками. Например, образование государств, промышленный переворот. Знание процессов связано с пониманием исторических закономерностей.

В структуру учебного содержания входят также *сведения об исторических личностях* — о людях, участниках и творцах событий, оставивших свой след в истории. Они позволяют раскрывать роль человеческого фактора в истории, имеют большой воспитательный

потенциал, более убедительный, чем вымышленные художественные образы. Также в процессе обучения воссоздаются образы типичных представителей различных групп общества разных эпох: рабов, феодалов, предпринимателей и т.д. Обращение к историческим образам позволяет конкретизировать представления о событиях и явлениях прошлого, глубже передать дух эпохи, формировать ценностные ориентиры школьников.

При формировании исторических представлений, знаний о достижениях людей необходимо изучение статичных фактов — *памятников истории*, материальной культуры (вооружения, предметов труда и быта и т.д.) и духовной культуры (произведений искусства, литературы и т.д.).

На основе систематизации и обобщения фактов осуществляется освоение теоретического содержания — понятий, закономерностей, теоретических положений. Уже отмечалось (4.1.2), что историческое понятие обобщает ведущие признаки определенной группы фактов, объясняет их сущность. Например, принято считать, что республиканское правление, в каком бы веке оно ни возникало, в отличие от монархии, всегда характеризуется выборностью власти, не передаваемой по наследству.

Сложилось несколько классификаций учебных исторических понятий.

По объему признаков, характеризующих понятие, различают:

- *простое понятие*, состоящее, как правило, из одного признака и обозначающее вид конкретных исторических объектов (шадуг, погост), его еще называют понятием-термином;

- *сложное понятие*, включающее в себя совокупность признаков абстрактного объекта (цивилизация, абсолютная монархия) (см.: 12.4.1).

Под *историческими закономерностями* принято понимать объективные, не зависящие от воли и сознания отдельных людей, значимые связи явлений и процессов, зачастую устойчиво повторяющиеся в ряде стран, в мире, характеризующие историческое движение. Например, существуют закономерности возникновения государств на определенном этапе развития человечества, закономерности перехода от ручного труда к машинному и т.д. Познавание закономерностей позволяет понять общие тенденции исторического процесса и особенности развития отдельных стран.

Теоретические положения близки по своему смыслу к понятиям. Они могут быть представлены в виде формулировок причинно-следственных связей (исторических процессов, явлений, событий), обобщающих выводов и характеристики рассматриваемых объектов прошлого. Например, к теоретическим положениям относятся выводы об особенностях Просвещенного абсолютизма в России, черты внешней политики Римской империи (см.: гл. 12).

5.1.3. Содержание, обеспечивающее развитие способности учащихся к познавательной деятельности

Возможность осуществления учениками познавательной деятельности зависит от уровня владения ими умениями осуществлять ее самостоятельно. Овладение умениями развивает не только познавательные способности учащихся, но и общие психические качества личности (памяти, мышления, речи и т.д.). Умения познавательной деятельности — обязательный компонент современной структуры учебного содержания.

При изучении истории развиваются *общеучебные умения*, которые осваиваются на всем протяжении обучения в школе разным предметам (например, соотносятся с умениями чтения, письма, счета, многих мыслительных действий), и *специальные умения*, которые формируются на уроках истории; они связаны со спецификой познания прошлого и лежат в основе предметных действий учеников (например, вести счет лет, устанавливать хронологические причинно-следственные связи).

Развитие умений учащихся осуществляется эффективно, когда ученики овладевают ими осознанно, на основе знаний о способах познавательных действий. Поэтому в структуру учебного содержания по истории вводится ряд дополнительных компонентов:

- элементарные сведения вспомогательных исторических наук (например, хронологии);

- ведения о структуре, последовательности рационального выполнения учебных действий (например, как изучать исторические источники) и др.

Эти компоненты содержания не свойственны базовой исторической науке, они — отличительные черты учебного предметного содержания. Но без их введения в учебный процесс невозможно осознанное развитие способностей учащихся к познавательной деятельности (см.: гл. 13).

5.1.4. Содержание, обеспечивающее реализацию воспитательного потенциала истории

Реализация воспитательного потенциала истории — самая сложная задача предметного обучения. Ценности прошлого становятся достоянием личности под воздействием объективных факторов (влияния государства, семьи, друзей и т.д.) и уже имеющихся у ученика жизненных ориентиров.

К структуре содержания, обеспечивающего становление ценностных ориентаций личности, относятся следующие компоненты;

- сведения о роли и значении исторического познания (например, об уроках истории, которые извлекают из прошлого);

- факты истории, которые могут вызвать эмоциональный отклик у ученика (например, о духовной стойкости ленинградцев в дни блокады);

- сведения о духовных ценностях людей прошлого (например, о гуманистических основах мировых религий);

- сведения об исторической эволюции нравственных понятий (например, «патриотизма», «гражданственности» и т.д.).

Однако, чтобы эти компоненты содержания оказывали воздействие на учеников, требуется методическое решение способов их предъявления в учебном процессе, о которых речь пойдет далее (см.: гл. 14).

Освоение изложенных видов учебного материала обеспечивает приобретение учениками личного опыта общения с миром, его познания. Опыт становится компонентом содержания исторического образования, влияет на дальнейшую деятельность ученика.

5.2. Проектирование учебного исторического содержания

При решении проблем отбора учебного материала важно не только знать, *что* нужно изучать в школе, но и понимать *как*, в какой последовательности осуществлять разработку исторического содержания, чтобы при его освоении у школьников сложилась целостная картина прошлого Человечества.

5.2.1. Уровни проектирования учебного содержания

В дидактике (В. В. Краевский) определены следующие уровни разработки учебного содержания:

- *теоретический*, на котором учеными разрабатываются научные основы содержания предмета; это находит отражение в концепциях исторического образования;

- *нормативно-проектировочный*, на котором государственными органами определяются нормативные требования к учебному содержанию в ФГОС, в учебных планах, типовых учебных программах;

- *процессуальный*, на котором учебный материал разрабатывается для предъявления учащимся в учебниках, тематических планах, методических рекомендациях, конспектах учителя.

5.2.2. Логика разработки учебного содержания

Предмет «История» в России, как и в большинстве других стран, изучается на протяжении ряда лет, состоит из совокупности учебных

курсов. *Учебный курс истории* — это структурная единица общей системы школьного исторического образования, способ упорядоченного представления учебного содержания как заверщенного по своим педагогическим целям этапа предметного обучения.

Как же из отдельных курсов складывается общее содержание предметов? Возможен дедуктивный и индуктивный путь конструирования содержания исторического образования.

С момента возникновения исторического образования общее предметное содержание конструировалось *индуктивным способом*: сначала специалистами (авторами учебников, программ) определялся материал отдельных курсов, затем он объединялся в общее содержание предмета. Отбор единиц учебного содержания осуществлялся специалистами методом экспертных оценок.

В советское время, когда действовал один комплект программ и учебников, при наличии у всех авторов общей марксистской методологии и одинаковых подходов к освещению прошлого, это позволяло создать единую систему целостного раскрытия исторического процесса.

В постсоветский период стали развиваться различные подходы к освещению прошлого, возникли вариативные программы и учебники. Они создавались на разных основаниях. Индуктивный путь привел к нарушению системного принципа построения содержания предмета в целом.

Системному подходу в образовании соответствует *дедуктивный способ* разработки содержания предмета: от разработки общих подходов к отбору содержания предмета «история» — к определению содержания его курсов — и далее, к отбору материала для его разделов и отдельных уроков. Уже имеется опыт системного построения отдельных курсов в соответствии с единством общего отображения исторического процесса при создании федеральных комплектов учебников.

5.2.3. Этапы системной разработки учебного предметного содержания

Рассмотрим этапы дедуктивного способа конструирования содержания предмета (рис. 9).

Первый этап — *определение общего содержания предмета*. Создается общая модель содержания предмета — формулируются его существенные черты, которые лежат в основе построения всех курсов истории, определяется общее направление отбора учебного материала на всех этапах его разработки. Ориентиром для отбора предметного содержания служат требования стандартов.

Определяется историко-методологическая основа построения материала (например, цивилизационная). В соответствии с ней



Рис. 9. Этапы разработки учебного содержания

формулируются общие цели изучения истории. Они отражают круг идей об историческом процессе в целом, которые будут раскрываться в курсах истории. Отбирается круг социологических и общеисторических понятий. Определяются периоды исторического развития, на основе которых содержание обособляется в отдельные курсы. Выделяются общие стержневые линии предметного содержания (политика, социальные отношения и т. д.). Устанавливаются ведущие направления возникновения межпредметных и междисциплинарных связей. Разрабатывается общий перечень умений, формируемых при обучении истории. Выявляются ведущие ценностные ориентиры в содержании предмета. В итоге складывается общая структура курсов истории, создается единая основа для разработки их содержания в программах и учебниках.

Второй этап — **определение содержания отдельных курсов истории в целом**. Происходит развертывание общих целей в цели курса, которые характеризуют идеи, связанные с общими чертами исторического развития в изучаемый период времени (в соответствии со стержневыми линиями содержания). Конкретизируется перечень социологических и общеисторических понятий, определяются особые понятия и уровень раскрытия их всех с учетом возрастных возможностей учеников. Выявляется структура представления материала по разделам курса. Определяется характер установления преемственных связей (опережающих и последующих). Также определяются виды умений, уровень их формирования и ценностные ориентиры, соответствующие историческому содержанию курса. Этот этап работы становится исходным для разработки программ и учебников истории.

Третий этап — **разработка содержания разделов школьных курсов**. Цели курсов конкретизируются на уровне целей изучения разделов, характеризуют главные идеи их содержания. Определяется структура представления материала в разделах курса.

Содержание раздела разбивается по большим темам (подразделам), которые отражают содержание ряда уроков. Оно представляется в темах в виде основных единиц содержания — включаемых в процесс обучения исторических сведений, целостных по своему смысловому

значению, обеспечивающих реализацию целей освоения содержания предмета, курса. К ним, как правило, относятся сведения об исторических процессах, основных исторических понятиях, ведущих событиях (с их датами, географическими данными), главных исторических деятелях, выдающихся памятниках истории и культуры и т. д.

Ориентиром для отбора основных единиц содержания служат нормативные единицы содержания примерных программ. Усвоение нормативного содержания проверяется при аттестации школьников, в том числе в ГИА и ЕГЭ. На данном этапе определяется возможный уровень формирования познавательных умений в разделах курса и содержание ценностных ориентиров в соответствии со структурой раздела и единиц его содержания. Этот этап работы отражается в содержании программ, в определении структуры учебников, тематическом планировании курсов по урокам (см.: гл. 11).

Четвертый этап — **окончательное развертывание содержания** на уровне отбора учебного материала для параграфов учебников, к урокам истории. Общие цели предмета, курсов, разделов получают максимальную конкретизацию. Определяется материал для раскрытия основных единиц содержания. Происходит также отбор процессуальных единиц содержания: сведений о второстепенных событиях, конкретно-исторических терминов и т. д. Они предназначены для того, чтобы пояснять, конкретизировать сущность основных единиц, усилить воспитательное воздействие исторических сведений, развить интерес к истории и т. д. Эти материалы не обязательны для освоения, их можно выбирать произвольно как авторам учебников, так и учителям. Например, картина обороны Севастополя в Крымской войне может с разной степенью подробности воссоздаваться в учебнике и в рассказе учителя. На этом этапе также разрабатываются содержание и способы формирования умений.

5.3. Пути методической адаптации исторического содержания курсов

При разработке учебного содержания учитель часто действует интуитивно, путем «проб и ошибок» накапливая опыт этого вида деятельности. Постарайтесь понять и освоить те способы адаптации учебного содержания, которые сделают отбор учебного материала целенаправленным, осознанным, более эффективным.

5.3.1. Общее понятие о методической адаптации исторического содержания

Содержание базовой науки не становится механически материалом школьных курсов. Оно преобразуется в учебное историческое содержание с учетом целого ряда факторов.

Переход на деятельностную модель обучения предполагает, что на уроках необходимо отводить время на освоение учениками способов учебной деятельности, на их самостоятельную работу. Следовательно, объем исторической информации, которая ранее предъявлялась в готовом виде на протяжении всего занятия, теперь должен быть строго ограничен, оптимизирован.

На отбор содержания также влияет количество часов, отводимых на курс истории, и хронологические рамки периода, который будет изучаться. Например, в курсе 6-го класса история России с древности до XVI в. преподается полгода, а в старших классах — несколько часов.

Восприятие исторического материала ограничено возрастными возможностями школьников, например, в 5—6 классах ученики не в состоянии усваивать сложные теоретические понятия, большое количество единиц знаний (не более 5—7 за урок).

Методическая адаптация исторического содержания — это преобразование, интерпретация сведений исторической науки в учебное предметное содержание в соответствии с возрастными познавательными возможностями учащихся в зависимости от целей и условий обучения. Адаптация содержания не должна приводить к искажению смыслов научных знаний. Если материал, даже в упрощенном виде, недоступен ученику по разным причинам, его лучше не вводить вообще.

Вопросы обучения истории

В практике обучения постсоветского периода уже в 5—6 классе стали вводиться (даже в учебники) понятия «политика», «экономика», «социальные отношения» и т.д. При этом их смысл, естественно не раскрывался, да и не мог быть объяснен в этом возрасте. Исследования показывают, что школьники употребляют эти понятия формально, не очень осознанно, как правило, при пересказах текстов, в которых они встречаются. Ученики не могут внятно объяснить значение терминов, выделить их главные признаки, выполнить задание по отнесению с этими понятиями новых конкретных фактов. При изучении иностранных языков вполне допустим прием, когда школьники должны уловить общий смысл текста, не зная перевода некоторых слов. Другое дело — развивать владение языком исторической науки. Требуется дидактический подход к расширению понятийного аппарата школьников, в соответствии с возрастными возможностями осознанного восприятия материала, в противном случае вырабатывается привычка употреблять термины, не зная их значения, которую потом трудно преодолевать.

Адаптация осуществляется:

- для определения структуры учебного содержания;
- для определения объема учебного материала.

Определяются основные единицы содержания, подлежащие обязательному освоению при изучении курса. Они включаются в про-



Рис. 10. Способы адаптации исторического содержания

граммы и становятся *нормативными единицами содержания*, обязательными для усвоения. Даже отобранные к изучению единицы содержания могут раскрываться с разной степенью конкретизации (см.: 12.3.3).

Существуют различные способы адаптации учебного материала. Это — инструментарий учителя для проектирования содержания (рис. 10).

5.3.2. Определение структуры учебного материала

Изучение опыта разработки учебного содержания по истории в России и за рубежом позволяет выделить общие методические подходы к адаптации, отбору и построению учебного содержания.

Отбираемый материал исторической науки обособляется по курсам, их разделам, темам. Он выстраивается в определенной логической последовательности. Одни и те же подходы к структурированию учебного материала повторяются при построении учебных курсов практически во всех странах. Это дает основание говорить о наличии объективных принципов структурирования учебного исторического материала. Различия в содержании курсов, как правило, связаны с методологическими основами освещения истории, существующими в научных исторических школах разных стран, с идеологической интерпретацией исторических фактов.

Принципы построения учебного исторического содержания (рис. 11).

Хронологический принцип построения учебного содержания предполагает изучение истории от прошлого к настоящему. Ось



Рис. 11. Принципы построения учебного исторического содержания

времени является тем системообразующим звеном, вокруг которого последовательно выстраиваются отдельные курсы. Как правило, история более отдаленных периодов, изучаемая в одном курсе, охватывает большой промежуток времени (например, история Древнего мира — несколько тысячелетий), а времена, близкие к нашим дням (XIX и XX вв.), изучаются в отдельных курсах более подробно. В ряде стран Древний мир и Средневековье не всегда выделяются в отдельные курсы или вовсе даются на уровне общих характеристик.

В России изучаются все основные периоды истории: Древний мир, Средние века, Новое и Новейшее время.

Хронологический принцип также используется для обособления учебного материала в разделы курсов — по периодам и этапам развития. Например, так, как правило, строятся разделы курсов истории России.

Построение содержания на основе хронологии создает условия для развития способности учеников к выявлению временных причинно-следственных связей (по вертикали), к локализации исторических объектов во времени (по горизонтали). Ученики осознают, что если события изучались раньше, то они относятся к более раннему периоду.

Историко-пространственный принцип обособления материала по странам, регионам мира (его еще называют историко-географическим) встречается на разных уровнях конструирования содержания: при разработке курсов, его разделов, уроков. В российской и международной практике существует два варианта построения содержания предмета. Первый, когда изучаются только курсы Всеобщей истории, в которую включается история своего государства. Второй — выделение двух блоков (подсистем) курсов Всеобщей истории и истории своего государства.

При планировании последовательности обучения встречается два варианта соотнесения курсов Всеобщей истории и истории своей страны:

- **синхронное изучение** одних и тех же исторических периодов в курсах Всеобщей и истории своего государства (например, в РФ в 6-м классе изучается Всеобщая и российская история Средних веков, в 7-м классе так же изучается Новая история и т.д.);

- **асинхронное построение**, когда из класса в класс полностью изучается один блок курсов (например, своей страны), а затем другой (Всеобщая история) история.

Обособление материала по странам или по регионам мира встречается в разделах курсов. Так, как правило, строятся курсы истории Древнего мира (страны Древнего Востока — Античные государства Средиземноморья). В любых странах в содержание курсов включается история государств, оказывавших существенное влияние на ход истории (например, история Древнего Египта, Античного мира). На

выбор стран для курсов влияет географическое положение государства, его исторические связи.

Из зарубежного опыта

В странах Азии подробно рассматривается история стран этого региона, а в Европе, соответственно, история государств этого материка. Например, в Англии обращается внимание на историю Индии, ее бывшей колонии, а во Франции истории Испании, арабского мира и т.д.

Изучение истории по странам способствует развитию способности учащихся к определению общих закономерностей и особенностей процесса развития разных государств, народов, формированию умений локализовать исторические объекты в пространстве.

Проблемный принцип построения содержания используется, как правило, при обособлении учебного материала в рамках разделов курса и уроков. Он предполагает обособление материала в два варианта.

Первый вариант — *по ведущим областям жизнедеятельности людей* — экономики, политики, социальных отношений, культуры и др. Это позволяет показать взаимосвязь и взаимообусловленность различных сторон исторической действительности (горизонтальные связи). Так строятся некоторые курсы истории России.

Второй вариант обособления — *по ведущим проблемам исторического развития* в тот или иной период времени. Например, в курсах новейшей истории часто выделяется раздел о революциях, тоталитарных режимах в XX в. и т.д. Это позволяет целостно представить исторический процесс, акцентируя внимание на ведущих тенденциях исторического развития.

Проблемный принцип построения учебного материала предполагает более обобщенный уровень отбора содержания, укрупнение единиц знаний.

Комплексный принцип построения содержания используется при обособлении материала в разделы курсов, предполагает сочетание первых трех принципов. Например, разделы курса истории Средних веков, как правило, строятся по этапам исторического развития, но внутри них сочетается изложение прошлого крупных европейских стран и проблемного освещения ряда тем (например, культуры Средневековья). К проблемному обособлению материала, как правило, прибегают при изложении общих для стран исторических явлений и процессов.

Структурирование учебного содержания

Структурирование, как способ построения материала, используется при определении:

- **структуры курсов истории**, например, при построении истории по странам история далеко не всех стран Нового времени рассматривается в школе;

• *разделов и больших тем* курсов истории, например, даже когда изучение истории страны включено в курс истории, ее прошлое может раскрываться не всесторонне (по этапам развития, по сторонам экономической, социальной жизни и т. д.), а в каких-то главных чертах. Например, Древний Египет не изучается по этапам развития страны, представления о нем даются в самом общем виде;

• *конкретных уроков.*

На этапе отбора содержания к уроку надо представлять себе структуру общего типового алгоритма данной единицы содержания (события, явления, процесса, характеристик личности, памятника истории и т. д.), общих вопросов, которые надо раскрыть для его полного освещения.

В зависимости от времени, предусмотренного на изучение темы, например, Северной войны, раскрываются все ее структурные компоненты, или их число сокращается, но так, чтобы оставалось понимание сущности и исторического значения события.

Например

При изучении истории войн их полный типовый алгоритм выглядит так.

1. Название, хронологические рамки, воюющие стороны.
2. Причины войны. Повод к войне.
3. Подготовка сторон в войне (дипломатическая, экономическая и т. д.).
4. Характеристика вооруженных сил воюющих сторон, рода войск, их численность, военачальники, военное искусство. Планы сторон.
5. Ход военных действий. Театры и этапы военных действий. Особенности стратегии и тактики ведения войны. Сражения. Действия участников военных событий.
6. Итоги войны. Условия мира (перемирия).
7. Причины победы (поражения) в войне.
8. Историческое значение войны.

При отборе материала для изучения истории войны (основная единица содержания) в 5—7 классах, как правило, полностью раскрываются 1, 6, 8 вопросы, главные причины войны и победы (поражения), дается краткая характеристика вооруженных сил, в ходе изучения военных действий рассматриваются лишь основные сражения.

Структурирование, как способ конструирования содержания, используется достаточно широко, например, при определении структуры умений (см.: 13.2.2).

5.3.3. Ранжирование единиц учебного содержания

В учебниках всеобщей истории разных стран встречаются устойчиво повторяющиеся одни и те же единицы учебного содержания

(например, сведения о Французской революции XVIII в. мировых войнах и т. д.). Они отбираются для обучения специалистами методом экспертных оценок значимости исторических объектов. Это свидетельствует о наличии общих критериев и способов отбора учебного содержания.

Более объективно позволяет осуществлять отбор учебного материала способ системного ранжирования единиц учебного содержания. Он предполагает иерархическое распределение и оценку исторических объектов по степени значимости их образовательного, воспитательного и развивающего потенциала. Ранжирование позволяет отнести историческую информацию к основным или второстепенным единицам содержания или вовсе исключить ее из учебного курса.

К первому, высшему уровню относятся: *теоретические сведения*, содержащие характеристики развития исторического процесса в целом и его этапов (Древний мир, Средние века, Новое и Новейшее время), *социологические* (государство, социальные группы общества и т. д.) и *общейсторические понятия* (раздробленность, централизованное государство). Они составляют системообразующую основу отбора всего содержания.

Однако их освоение невозможно без введения сведений об исторических фактах. Критерием оценки познавательной ценности объектов для включения в учебное содержание является степень их воздействия на ход истории по длительности во времени (эпоха, период и т. д.) и пространственному масштабу (весь мир, регион мира, страна, и т. д.).

Ко второму уровню относятся те основные единицы содержания, *события, явления, процессы, которые оказывали влияние на все или большинство стран* и предопределяли развитие человечества на протяжении целых исторических периодов (великие географические открытия, социальные и технические революции, мировые войны и т. д.).

К третьему уровню относятся *исторические объекты, имевшие воздействие на судьбы государств* в регионах мира, в рамках отдельных исторических периодов или их этапов, оказавшие влияние на формирование главных черт, свойственных развитию народов мира, региона (образование священной Римской империи, монголо-татарское нашествие, наполеоновские войны и т. д.). Сведения 1-го и 3-го уровней — основные единицы содержания — входят в учебные программы и подробно раскрываются.

К четвертому уровню относятся *исторические объекты, имевшие место в отдельной стране*, оказавшие длительное воздействие на ее развитие, в том числе на ее связи с внешним миром (отмена крепостного права в России). В курсах истории своей страны объекты 4-го уровня относятся к основным единицам содержания. Во всеобщей истории их изучение зависит от того, насколько подробно пред-

ставлена та или иная страна. Перечень стран, прошлое которых преподается в курсах Всеобщей истории (на определенном периоде их развития), во многом определяется степенью «богатства» в их истории сведениями 1—3 уровней.

Пятый уровень — это сведения о локальных событиях и явлениях, имеющих значение для изучения внутреннего развития страны на одном из этапов ее развития (присоединение Новгорода к Москве). Единицы содержания истории регионов страны, семьи, отдельных людей, могут быть значимы в курсах краеведения, а в курсах истории это, как правило, процессуальные единицы содержания.

Рейтинг значимости исторического объекта может повыситься, если в его содержание заложен существенный потенциал для реализации межпредметных связей, для решения воспитательных и развивающих задач (например, поход героя «Слова о Полку Игореве» князя Игоря Святославича на половцев в 1185 г.).

Основные единицы содержания, в силу их познавательной значимости, должны изучаться подробно, их раскрытию подчинен отбор конкретно-исторического материала и основная познавательная деятельность школьников. Однако степень конкретизации их содержания зависит от пространственных характеристик курса истории и времени, отводимого на его изучение. Для определения возможных путей конкретизации учебного материала используется способ доминантного развертывания содержания.

Ранжирование, как способ отбора содержания, используется не только для разделения учебного материала на основной и второстепенный, он применим и в других ситуациях, например, при определении степени конкретизации основных исторических фактов (см.: 12.3.3).

5.3.4 Укрупнение (обобщение) и развертывание (конкретизация) единиц содержания

Укрупнение единиц содержания предполагает такой отбор учебного материала, при котором представляется в обобщенном виде. Укрепление осуществляется на уровне курсов истории, когда за меньшее время надо изучить больший объем материала. Соответственно меняется структура содержания.

Например

В курсе истории Древнего мира в 5-м классе весь год по странам изучается прошлое Древнего Востока и Античного мира. В курсе 10-го класса на историю этого периода отводится менее 10 уроков. Поэтому дается обобщенная характеристика развития всех государств, Древнего Востока и стран Античного мира.

Укрупнению единиц содержания способствует переход от хронологического построения материала к проблемному.

Например

История Древнего Египта знает несколько этапов в своем развитии, наполненных множеством событий. Однако в учебниках многих стран для средних классов сведения о Древнем Египте даются на уровне общей характеристики географического, социально-политического и культурного развития государства. Преобладают не конкретные, а типологические факты о жизни египтян и их правителей, дается описание типичных событий, например (войн).

В ряде случаев проблемное построение содержания внутри разделов способствует лучшему усвоению материала, чем хронологическое.

Из методического опыта

В петербургских школах был проведенное исследование эффективности усвоения содержания темы «Россия в XVI веке», построенного двумя способами. В одних школах материал излагался в хронологической последовательности, поэтому события Ливонской войны и причины рассматривались на двух уроках. В других школах материал группировался по темам внешней и внутренней политики и т.д. В итоге при обучении по второму варианту раскрыли причины, ход и последствия войны и причины 78 % учеников, а по первому — 49 %.

Однако укрупнение единиц знаний имеет свои пределы. В противном случае предмет утратит свою специфику и предстанет на уровне голых схем. Поэтому при разработке содержания используется и противоположный способ — доминантного, выборочного развертывания содержания.

Доминантному развертыванию на уровне курсов подлежат те узловые моменты истории, которые определяют направление исторического процесса в мире, дают возможность показать общие тенденции развития в изучаемый период.

Например

При изучении раннего Средневековья в 6-м классе характерные черты этого периода в развитии западноевропейских стран рассматриваются, как правило, на примере истории Франции, Германии, Англии.

На уроках доминантному развертыванию подлежат основные единицы содержания.

Способ доминант используется достаточно широко в проектировании и в других случаях, например, при разработке методики воспитания в обучении истории (см.: 14.2).

5.3.5. Отбор оптимально емких единиц содержания

Известно, что урок истории преследует цели не только формирования знаний о прошлом, но также развития и воспитания школьников. Каждая из них предполагает отбор необходимого исторического материала. Чтобы объем информации не превысил временные рамки занятия, используется способ отбора *оптимально емкого исторического объекта*, в процессе изучения которого можно реализовать все три названные цели. Важно, чтобы этот объект принадлежал к основным единицам учебного содержания.

Например

При изучении темы «Общественная мысль в России в первой четверти XIX века» (8-й класс) к основным знаниям относится вопрос о росте национального сознания российского общества. Обращение к фрагменту работы Н. М. Карамзина «О любви к отечеству и народной гордости» позволяет решать задачи: 1) конкретизации знаний о патриотическом сознании людей начала XIX столетия; 2) знакомить с Н. М. Карамзиным как с представителем консервативного направления в общественной мысли России; 3) развивать новое для восьмиклассников умение работы с произведениями общественно-политической мысли, 4) формировать их духовно-ценностные ориентиры в области патриотического воспитания.

Использование способов методической адаптации исторического материала способствует повышению эффективности не только в решении задач освоения знаний учащимися, но позволяет высвободить на уроках время для решения задач развития и воспитания.

ЗАДАНИЯ К ГЛАВЕ

Познавательное задание

На основе анализа примерной программы по истории приведите примеры всех указанных принципов построения курсов. На примере одного из них покажите, какие способы проектирования содержания используются. Оцените правильность их применения.

Задания для самостоятельной работы

1. *Работа с источниками.* На основе анализа вариативных программ одного и того же курса по истории составьте классификационную таблицу «Способы проблемного построения курсов истории». Отрадите в ней различные структурные модели проблемного построения материала.

2. *Реферат.* Сравнительный анализ общих подходов к отбору содержания в методических трудах советского периода (П. В. Гора, Ф. П. Коровкин) и методистов наших дней (Л. В. Алексашкина, Е. Е. Вяземский, М. Т. Студеникин).

3. *Проекты, исследования.* Проведите групповое исследование «Самооценка однокурсниками уровня своей подготовки к преподаванию истории в школе» на основе таблицы-опросника. Для этого определите из учебной программы школьного курса его основные единицы содержания (содержание данного курса уже должно быть изучено студентами в вузе как учебная дисциплина). В первой части таблицы поместите перечень основных единиц учебного школьного содержания; во второй — отметьте, какие из них вы готовы раскрыть на основе того, что изучили в вузе; в третьей — укажите те вопросы, которые не изучались в вузе или знаниями о которых вы не владеете по каким-либо причинам. Обсудите с однокурсниками результаты исследования и разработайте предложения по совершенствованию вашей исторической подготовки.

4. *Эссе.* Учитель-новатор В. Ф. Шаталов в конце XX в. высказывал мнение, что ученик, который работает со справочником, отличается от ученика, знающего все формулы наизусть, так же, как отличается начинающий шахматист от гроссмейстера. Что имел в виду педагог? Как бы вы сформулировали эту проблему применительно к обучению истории?

Литература

1.33, 2.11, 2.25, 3.7, 3.8, 3.22, 3.27, 3.30, 4.1, 4.3, 4.4, 5.4, 5.5

К 1980-м гг. в СССР был создан целостный комплекс средств обучения, обеспечивающий практически все курсы истории. Такая система централизованного обеспечения учебного процесса была возможна при существовании единых программ и единственных для каждого курса учебников.

В условиях вариативного образования возникла проблема: как обеспечить школы средствами обучения в условиях, когда в них используются разные программы и учебники?

6.1. Общая характеристика средств обучения истории

Рассмотрим сначала: что понимается под средствами обучения, что относится к современным видам средств обучения, в чем заключается образовательный потенциал их основных видов в обучении истории.

6.1.1. Общее понятие о средствах обучения истории и их классификации

Средства обучения истории — разнообразные материальные объекты, использующиеся в качестве носителей учебного содержания, инструмента деятельности педагога и учащегося в процессе изучения прошлого.

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, под-

готовленные 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.

6.1.2. Исторические тексты как средства обучения истории

Достижение одной из ведущих целей предметного образования — формирования у школьников культуры исторического познания невозможно без организации работы с текстами источников, которые являются важнейшим средством обучения, развития познавательных способностей и воспитания учащихся.

Исторические тексты выступают основой для отбора учителем учебного материала к урокам, для разработки методов обучения. При обращении учащихся к текстам решаются задачи развития кругозора школьников, их информационных и мыслительных умений. Эти источники являются основными при осуществлении самостоятельной исследовательской деятельности.

В практике обучения используются *учебные тексты* — специально адаптированные для обучения первоисточники, материалы справочной, научной литературы. Основное учебное программное содержание представлено в школьных учебниках. Дополнительные учебные тексты содержат рабочие тетради, справочники, хрестоматии первоисточников, научных работ, художественной литературы, книги для чтения по истории.

В современных условиях учебные тексты также предъявляются на цифровых носителях: в виде мультимедийных изданий, на специальных сайтах коллекций цифровых образовательных ресурсов в Интернете.

Вместе с тем, публикации учебных текстов не могут полностью обеспечить учебный процесс информационными источниками. Поэтому в методической деятельности учителя существенен удельный вес его самостоятельной работы по поиску (в библиотечных фондах, на исторических сайтах и т. д.), отбору (применительно к программам по истории) и адаптации текстов (для их восприятия учениками) для их использования в обучении.

В методической литературе существует опыт отбора и классификации учебных текстов по истории. Общими критериями отбора текстов для учебных целей выступают:

- *направленность* содержания текстов на раскрытие основных вопросов материала курсов истории, на решение воспитательных и развивающих задач учебного процесса;
- *соответствие* содержания текста, его объема и способов изложения информации возрастным познавательным возможностям и интересу учащихся;
- *достоверность* отображения в них исторической реальности, однако при развитии умений критического анализа текстов используются материалы, спорные или противоречащие существующим подходам в освещении прошлого;
- *разнообразие* видов текстов, адекватное тому, которое существует в научном познании, чтобы ученики могли овладеть умениями поиска и целенаправленного отбора источников исторической информации.

В практике обучения истории в учебных целях важно различать два вида источников:

- *первоисточники*, подлинные свидетельства минувшего;



Рис. 12. Виды учебных исторических текстов, используемых в обучении истории

- *вторичные источники*, носители интерпретированных ученых знаний о прошлом и т.д. (рис. 12).

По своей познавательной ценности, несомненно, более значимы первоисточники, однако основной объем учебных материалов берется из вторичных источников, как наиболее доступных для использования и восприятия учениками.

Наиболее распространено в учебном процессе использование письменных первоисточников следующих видов.

1. *Повествовательно-описательные документы* (хроники, летописи и т.д.). Они не всегда создавались в то время, о котором повествуют. Первоисточниками их считают потому, что это носители первых дошедших до нас письменно зафиксированных знаний об эпохе. Их сведения бывают не вполне достоверны: они доносят до нас события в том виде, как же преломились в сознании автора, порой требуют критического отношения. В этих источниках ценны для использования в учебном процессе событийные факты, характеристики людей, так как данный материал легко считывается учениками, доступен их пониманию. Этот вид текстов приемлем для развития первых умений работы с первоисточниками, а также может предьявляться как источник, по которому ученики самостоятельно приобретают начальные знания по теме.

2. *Государственные документы* (законы, указы, договоры и т.д.). Они отбираются в двух целях:

а) как непосредственный объект изучения, возникновение которого значимо в истории стран, и знание его содержания существенно для понимания прошлого (например, конституции стран);

б) как самый достоверный источник для извлечения исторических сведений разных видов, ибо в этих текстах точно фиксировались свершившиеся или свершающиеся факты (например, тексты законов — носители огромной информации о социальных отношениях в обществе).

Вместе с тем следует помнить, что данные тексты в силу сложности для восприятия их понятийного аппарата, логику изложения сведений по статьям, содержащим не всегда необходимую информацию, как правило, нуждаются в адаптации (например, государственные документы об отмене крепостного права в России). При условии адаптации эти тексты могут использоваться начиная с основной школы.

3. *Материалы делопроизводства, документы о хозяйственном, политическом, социальном развитии*. Эти источники также являются в достаточной степени убедительными свидетельствами прошлого (например, жалованные грамоты на землю, описания порядка выплат налогов) и, при условии адаптации, могут использоваться как средство конкретизации основных знаний, а также как носители первых, новых для учеников сведений по изучаемому вопросу. Точными и убедительными сведениями, как правило, обладает стати-

стический материал (историки выделяют его в отдельный вид источников). Эти данные в адаптированном виде могут выступать как первый источник приобретения новых знаний уже в основной школе.

4. *Мемуары и эпистолярные источники*¹. Яркие свидетельства эпохи, вызывающие интерес у школьников, они используются как средство эмоционального воздействия (например, письма с фронта), для создания представлений о языке, колорите, образах эпохи (например, мемуары Наполеона). В письмах человек выступает как непосредственный свидетель событий, передает к ним свое отношение. Эти данные, как правило, убедительны. В мемуарах возможно преувеличение (иногда умаление) роли авторов в излагаемых событиях. Если мемуары пишутся по прошествии многих лет, то может встречаться неточное освещение фактов. Эти тексты хорошо использовать также для формирования критического подхода к источникам.

5. *Художественная литература изучаемой эпохи*. Отбирается для формирования представлений школьников о духовно-нравственных ценностях людей прошлого, для усиления эмоционального восприятия материала (например, «Слово о полку Игореве»). В первую очередь, эти тексты изучаются в темах по культуре. Они используются в художественном творчестве учеников (например, при реконструкции постановок древнегреческого театра).

6. *Документы общественно-политических течений, партий, публицистика*. Содержит информацию для изучения прежде всего социально-политических и экономических проблем. Это сложный для учеников вид источников, так как содержит изложение взглядов людей изучаемого времени, требует от школьников определенного уровня развития их собственной рефлексии. Поэтому эти тексты отбираются для изучения в курсах истории начиная с 8—9 класса.

7. *Материалы периодической печати*. Носители различного вида информации об изучаемой эпохе от хроники событий до публицистики и аналитических статей о явлениях и процессах в стране, мире. Использование этих материалов приобретает важное значение при изучении событий истории современности.

Отбираемые первоисточники должны быть подлинными (выдерживать внешнюю критику) и достоверными (выдерживать внутреннюю критику), если при изучении данного источника не предполагается формировать умение его критиковать.

Введение в учебный процесс первоисточников осуществляется, по возможности, при изучении того исторического периода, когда они возникли.

¹ К эпистолярным источникам правильно относить любые письма, в том числе деловые. Однако деловую переписку историки рассматривают чаще всего как материалы делопроизводства, а под эпистолярным наследием понимают только частную переписку.

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.

1. Тексты должны быть адекватны по объему. Практика показывает, что ученики 5—6 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).

2. Историческое содержание текста не должно включать избыточной информации (если не преследуется 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.

3. Сокращение исторических текстов не должно приводить к искажению их смысла, а обеспечивать целостное восприятие того содержания, которое изучается на основе работы с источником.

4. 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.

6.1.3. Наглядные средства обучения истории

Наглядные средства обучения — это совокупность носителей исторической информации, представленной в образной или символической форме для зрительного восприятия учащимися.

Их использование обеспечивает реализацию дидактического принципа наглядности в обучении, развивает способность к визуальному восприятию исторического материала.

В методической литературе существует классификация наглядных средств обучения по способам отображения исторических объектов:

- предметная наглядность (памятники архитектуры, материалы археологических раскопок, макеты и пр.);
- изобразительная наглядность (картины, карикатуры, иллюстрации и т.д.);
- условно-графическая наглядность (карты, графики, схемы и т.д.) (рис. 13).

Выбор необходимого вида наглядности определяется целями, содержанием, типом урока, методами обучения, познавательными возможностями учащихся воспринимать данный вид изображения.

Предметная наглядность — это, прежде всего, подлинные вещественные памятники материальной и духовной культуры или их реконструкции. К ней относятся: памятники архитектуры и скульптуры, предметы быта, вооружения, нумизматические объекты, транспортные средства и т.д. Подлинные вещественные памятники прошлого в большинстве случаев становятся доступными в процессе внеклассной работы, например, на экскурсиях. На уроках истории опыт работы с предметной наглядностью приобретает при работе с изображениями, а также реконструкциями подлинных исторических объектов: макеты, модели (например, феодального замка, Золотых ворот в Киеве).

Данные виды наглядности, как правило, используются для создания представлений об исторических образах эпохи (например, облика воинов, социальных типов людей), для получения информации о достижениях материальной и духовной культуры. Их использование позволяет формировать умение приобретать информацию из вещественных исторических источников.



Рис. 13. Классификация наглядных средств обучения



Рис. 14. Виды изобразительной наглядности

Изобразительная наглядность — это средства обучения истории, которые воспроизводят образы исторического прошлого (людей, событий, предметов, явлений) с помощью различных изобразительных средств.

В обучении изобразительная наглядность используется в двух основных случаях. При рассмотрении вопросов культуры выдающиеся памятники изобразительного искусства прошлого выступают как самостоятельный объект исторического познания. В этом случае использование изображений обязательно.

При изучении других тем школьных курсов истории изобразительная наглядность выступает как одно из возможных средств обучения. Она позволяет эффективно формировать исторические представления учащихся, воссоздавать яркие образы прошлого, оказывать эмоциональное воздействие для решения воспитательных задач, развивать умения работы с изображениями как с носителями новой для учеников исторической информации по изучаемому вопросу.

В обучении истории используются разнообразные виды изобразительной наглядности: репродукции произведений живописи, политические карикатуры и плакаты, графика, кино- и фотодокументы (рис. 14).

В практике обучения принято различать:

- учебную изобразительную наглядность, специально разработанную для использования в процессе преподавания (например, В. А. Томби «Саламинский бой»);

- *произведения искусства* изучаемой эпохи (например, древнерусские фрески);
- *произведения исторического жанра* (например, Н. К. Рерих «Заморские гости»).

По содержанию и целям использования исторические картины, подразделяются на следующие виды.

1. *Событийные картины.* Отражают исторические факты прошлого (например, В. И. Суриков «Переход Суворова через Альпы»). Они используются для эффективного формирования временных и пространственных исторических представлений учащихся об исторических фактах, их динамике, о действиях людей, о конкретных обстоятельствах, в которых разворачивались события. Работе с ними способствует формированию умений сюжетного повествования.

2. *Типологические картины.* Отображают типичные факты изучаемой эпохи (например, К. В. Лебедев «Полюдь»). Они используются для создания представлений об исторических явлениях, процессах.

3. *Исторический пейзаж.* Воспроизводит природные условия и облик древних поселений, городов, сооружений изучаемого времени (например, А. М. Васнецова «Кремль при Иване Калите»). Он используется для формирования представлений об историко-географических объектах, позволяет локализовать исторические объекты во времени и пространстве.

4. *Портреты.* Воспроизводят облик исторических личностей, типичных представителей групп, классов, помогают воссоздать образы эпохи (Д. Г. Левицкий «Портрет Екатерины II», А. П. Рябушкин «Семья купца XVII века»).

Данная классификация носит условный характер. Отнесение картин к тому или иному виду зависит от цели ее использования и связей с изучаемым программным материалом. Так, например, картина А. Д. Кившенко «Совет в Филях» является событийной по характеру изображения, но может одновременно считаться и групповым портретом русских полководцев Отечественной войны 1812 г.

В основной школе предпочтительнее использование картин, выполненных в реалистической манере, в первую очередь учебных, так как их авторы создавали сюжеты, необходимые для изучения основного содержания курсов, использовали простые для восприятия композиции, на первый план выводили главных действующих лиц, изображали их крупным планом.

При отборе картин исторического жанра следует оценивать степень соответствия воссоздаваемых образов исторической реальности. Например, художники XVII — начала XIX вв. (О. А. Кипренский «Дмитрий Донской на Куликовом поле», 1805) при изображении далеких времен не располагали точными сведениями об одежде, интерьере, в которых происходили события прошлого, и работа с такими произведениями формирует искаженные представления об

исторических образах. Их можно использовать для развития критического подхода к анализу произведений живописи.

При работе с произведениями искусства изучаемой эпохи важно учитывать готовность учеников считывать информацию на основе понимания особенностей художественных средств их отображения (например, на средневековой миниатюре).

5. *Карикатуры и плакаты,* относящиеся к изучаемому времени. Привлекаются с целью формирования знаний об оценках личностей и событий современниками, о роли этих видов искусства в идеологическом воздействии на массы.

6. *Документальную наглядность:* фотографии (например, фото-летопись блокадного Ленинграда), документальные видеофрагменты (например, об отправке молодежи на целину). Обладают особой силой эмоционального воздействия. Их целесообразно отбирать для уроков в старших классах. На основе работы с этими видами наглядности развиваются умения считывать информацию с неадаптированного для учебного восприятия изображения.

Наглядные средства, демонстрируемые на уроке, должны быть четкими и крупными по размерам, достаточными для их восприятия в большой классной аудитории. Наиболее эффективно воспроизводить их с большого экрана

Условно-графическая наглядность — вид наглядных средств обучения, обеспечивающий зрительное восприятие учебного содержания учениками или фиксацию ими исторической информации при помощи символических изображений (карт, схем, таблиц и т. д.). Ее использование играет важную роль в формировании пространственных представлений (карты), в усвоении исторических понятий, причинно-следственных связей и закономерностей явлений общественной жизни (рис. 15).

Картографические средства обучения — это исторические карты, карты-схемы, планы местности, используемые для формирования пространственных представлений, картографических умений. Адаптированные для обучения карты называют учебными.

Использование *исторических карт* позволяет локализовать исторические объекты в пространстве на основе данных исторической географии. Они служат средством формирования у школьников пространственных представлений, историко-географических знаний и картографических умений, способствуют пониманию и анализу хода исторических событий, раскрытию исторических связей (в частности причинно-следственных).

Учащимся демонстрируются настенные карты — с относительно крупным масштабом изображения историко-географических объектов. Для индивидуальной самостоятельной работы учеников используются атласы — систематизированные собрания учебных исторических карт и карт-схем для выполнения учащимися заданий по формированию знаний и умений локализации объектов в



Рис. 15. Виды условно-графической наглядности

пространстве. Эти виды карт издаются в качестве учебных пособий.

В практике обучения также используются карты *меловые* (на доске), *самодельные*, *анимационные* (на цифровых носителях).

По охвату отображаемой территории карты бывают:

- *мировые* (например, «Мир в середине XVII в.»);
- *материковые* (континентальные) (например, «Европа в 1799 — 1915 гг.»);
- *отдельных государств* (например, «США в первой половине XIX в.»).

По содержанию различают карты:

- *общие*, разносторонне отражающие исторические события и процессы (территориальные изменения, войны, социальные движения и т.д.) в стране или группе стран на определенном этапе исторического развития («Российская империя в первой четверти XVIII в.»). Они применяются для изучения историко-географического содержания в пределах больших тем школьных курсов;

- *обзорные*, отражающие динамику, ряд последовательных этапов в развитии изучаемого процесса (например, «Рост Российской империи в 1700 — 1914 гг.»). Они чаще используются при повторении исторического материала;

- *тематические*, отражающие отдельные события или стороны исторических событий и процессов (например, «Отечественная война 1812 г.», «Рабочее и национально-освободительное движение в Европе 50 — 60-х гг. XIX в.»).

Разновидностью тематических карт выступают карты-схемы, воссоздающие в схематически упрощенном виде локализованные на местности отдельные исторические события (например, «Куликовская битва») или местоположение исторических объектов (план Древнего Новгорода).

Тематические карты раскрывают более подробно отдельные стороны прошлого и, как правило, используются при изучении содержания одного или нескольких уроков.

Выбор карты для использования в учебном процессе определяется:

- общим содержанием изучаемой темы (например, при изучении географического положения страны используются физические карты, при изучении процесса раздробленности Древней Руси эффективно использовать две карты: «Киевская Русь» и «Русские удельные земли в XIII — XIV вв.»);

- степенью необходимой конкретизации исторического содержания (например, при изучении общего хода отступления русских армий в 1812 г. достаточно использовать соответствующую тематическую карту, но при изложении хода Бородинского сражения требуется карта-схема этой битвы, причем если битва изучается по этапам, то требуются карты-схемы, отражающие каждый этап битвы);

- демонстрационными возможностями имеющейся карты — размеры изображений на них должны быть такими, чтобы они воспринимались всеми учениками при их использовании в классной аудитории;

- задачами развития картографических умений учащихся (например, при развитии умений находить на карте исторические объекты по их географическому описанию возможно использование не исторической, а физической карты).

Аппликации (от лат. *applicatio* — прикладывание) — средство обучения истории, представляющее собой вырезанные из бумаги и прикрепляемые для демонстрации текстовые, символные и изобразительные композиции, содержащие учебную информацию. Они позволяют в наглядной форме раскрывать существенные стороны событий, явлений, процессов, последовательность и динамичность отдельных событий и явлений, отражать сложные отношения и зависимости в историческом процессе, фокусировать внимание учащихся на ключевых деталях, конкретных действиях.

Принято различать: *текстовые аппликации*, из которых составляются логические схемы (например, причины раздробленности), *символьные аппликации* (например, условные изображения полков, стрелки

для показа направлений ударов и т. д.), *изобразительные, картинные аппликации* — изображения образов эпохи (представителей различных социальных слоев, предметов).

Статичные композиции из аппликаций позволяют создавать представления о государственном и социальном устройстве, боевом порядке войск, занятиях отдельных слоев общества.

Логические композиции формируются путем последовательного прикрепления аппликационных элементов при показе отдельных, связанных друг с другом стадий исторического события, явления, процесса (например, цепочки исторических фактов, связанных между собой).

Динамические композиции создаются путем перемещения или замещения аппликационных элементов, позволяют увидеть его в развитии (например, возникновение и развитие средневековых городов).

На уроках истории аппликации применяются чаще в средних классах, когда у учащихся происходит переход от преобладающего конкретно-образного мышления к абстрактно-логическому.

Схемы — графическое изображение исторического материала, отдельные части которого, раскрывающие, например, признаки явления, обозначаются условными знаками (геометрическими фигурами, символами, символическими рисунками) и надписями, а отношения и связи между ними взаимным расположением, а также с помощью линий и стрелок.

Схемы, как и аппликации, выступают средством, способствующим развитию логических операций (анализа, синтеза, сравнения), направленным на формирование умения систематизировать, преобразовывать и обобщать учебную информацию.

Принято различать:

- *логическую схему* — способ фиксации причинно-следственных связей событий, явлений (например «Причины образования централизованных государств»);
- *структурную схему* — способ отражения структуры, основных признаков, сути изучаемого исторического явления (например, «Органы власти и управления по Конституции СССР 1936 г.»);
- *диаграмму* — способ фиксации соотношения количественных или качественных характеристик исторических событий и явлений (например, «Доля России в мировом производстве сырья и продукции на 2000 г.»);
- *график* — способ отражения цикличности исторических явлений и процессов, а также их этапов (например, «Циклы мировой политики в годы холодной войны»).

Таблицы по истории — отображение систематизированной на определенных принципах лаконичной тестовой или цифровой информации по графам. В обучении основными являются: сравни-

тельно-обобщающие, хронологические, синхронистические таблицы.

Хронологическая таблица фиксирует последовательность во времени исторических событий, явлений, процессов в одной или нескольких странах. Работа с ней способствует упорядочению и систематизации исторических сведений на хронологической основе, обеспечивает формирование временных представлений учащихся. Составление школьниками этих таблиц относится к их хронологическим умениям. Они применяются на всем протяжении обучения истории в школе.

Принято различать:

- *сводные таблицы* — обобщают сведения о хронологии всего изучаемого курса истории, позволяют целостно представить процесс исторического развития в изучаемый период (например, «Важнейшие события истории Средних веков»). В них выделяют обязательные для усвоения даты основных событий, явлений, процессов. Также они выступают в качестве справочного материала по хронологии. Хронологические сведения в них упорядочены, как правило, в виде двух колонок: дат и событий (явлений, процессов);
- *тематические таблицы* — систематизируют даты событий, явлений и процессов, относящиеся к отдельным проблемам курса истории. Они, как правило, обеспечивают целостное восприятие в хронологической последовательности сквозных вопросов школьного курса, изучаемых в разное время (например, «Этапы закрепощения крестьян в России»). Тематические таблицы выполняются, в большинстве случаев, учащимися. Эффективно в этих таблицах, помимо двух колонок («даты» и «события»), введение третьей колонки, в которой раскрывается своеобразие и значение каждого факта в отдельности.

Синхронистическая таблица — способ фиксации одновременности (синхронности) событий и процессов из истории разных стран или протекания событий, явлений, процессов, относящихся к различным сторонам общественной жизни в одной стране. Их используют для формирования представлений о синхронности событий и явлений прошлого, умений устанавливать связи событий из истории различных стран, выявлять общее и закономерное в их развитии, а также особенное в развитии отдельных государств. Например, в курсе истории Средних веков составляется по векам таблица событий и процессов в России, странах Западной Европы, Азии или при изучении Первой мировой войны — таблица событий на Западном и Восточном фронтах.

«Лента времени» — средство наглядного обучения, представляющее собой линию, на которую в хронологической последовательности наносятся исторические даты.

Использование «ленты времени» позволяет графически показать последовательность и длительность исторических событий, явлений

и процессов, формировать представления о различных категориях времени (веке, тысячелетии, эре), закреплять знание дат, организовывать выполнение познавательных заданий, решение задач на счет лет в истории с опорой на данный вид наглядности.

Знание средств обучения и умение их отобрать для учебного процесса существенно повышает эффективность обучения, что особенно важно за рамками учебного процесса.

6.2. Учебник истории

С момента своего возникновения в XVIII в. учебники рассматривались как носители основного учебного содержания по истории. Взгляды на учебник пересматривались в процессе изменений целей, содержания и методов обучения. К концу советского периода учебник рассматривался уже не только как носитель учебного содержания, но и как средство для организации деятельности учеников на уроке и во внеурочной работе по предмету. Рассмотрим, какие функции отводятся современному учебнику в учебном процессе, в чем заключается его характерные черты как средства обучения.

6.2.1. Основные функции современного учебника истории

В современной образовательной ситуации учебник истории можно определить как средство обучения, в котором систематически, в определенной последовательности излагается содержание курса истории и создаются условия для реализации различных видов учебной деятельности школьников.

Проблемы создания и работы с учебником отражены в публикациях и исследованиях отечественных методистов прошлого (Н. В. Андреевская, Г. М. Донской, И. М. Грицевский, Ф. П. Коровкин, П. С. Лейбенгруб и др.) и наших дней (Л. В. Алексашкина, Е. Е. Вяземский, Г. В. Клокова, О. Ю. Стрелова и др.).

Определены основные требования к функциям учебника в образовательном процессе. Однако для большинства пособий можно говорить об устойчивом проявлении таких из них:

- *информационная функция.* Для учащихся учебник является главным источником знаний, в котором раскрывается программное содержание курса. Современные учебники, как правило, излагают материал в соответствии с существующими научными подходами к осещению прошлого. Учебное содержание содержит как последовательное изложение фактов, так и определения понятий, теоретические положения. В современных учебниках предъявляются требования к объему информации, чтобы у учеников не возникало перегрузки;

- *систематизирующая функция.* Материал в учебнике структурируется по разделам, главам, параграфам, обеспечивает определенную систему упорядоченного предъявления исторического материала;

- *трансформационная функция.* Суть ее заключается в том, что учебник реализует на конкретном материале курса нормативные требования стандартов, программ к содержанию исторического материала, к освоению основных единиц знаний;

- *контролирующая функция.* Основные единицы знаний учебника являются, как правило, основанием для проверки результатов обучения;

- *развивающая функция.* Содержание и методический аппарат учебника создает условия для организации различных видов деятельности учеников;

- *функция самообразования.* Учебник ориентирует на самостоятельную работу школьника с историческим материалом, способствует самостоятельному восполнению пробелов в знаниях;

- *воспитательная функция.* Материал ряда учебников включает в себя содержание для решения задач воспитания. В них целенаправленно отбираются факты эмоционального воздействия, излагаются сведения о ценностях жизни и культуры, представляются иллюстрации, обладающие значительной силой воспитательного воздействия.

6.2.2. Структура и методический аппарат учебника

В процессе многолетней работы по совершенствованию учебника, обобщения опыта реализации его функций сложилась определенная структура и методический аппарат этих пособий.

Учебник, как и многие другие печатные издания, содержит оглавление, основной раздел, где предъявляются его основное содержание, а также разные виды дополнительной информации. Она может быть справочного характера (словари, хронологические таблицы), часто содержит списки литературы (рекомендуемой для внеклассного чтения).

Структура основного раздела учебника условно делится на текстовые и внетекстовые компоненты.

Текстовый компонент учебника подразделяется на основной, дополнительный и пояснительный.

В *основном тексте* предьявляется главное учебное содержание, как правило, он оформляется в разделы, главы и параграфы.

Встречаются такие виды основного, авторского текста параграфа: описательный, повествовательный, объяснительный и проблемный. В большинстве учебников преобладает описание и повествование с элементами объяснения. Проблемное изложение учебного материала

ла встречается достаточно редко и характерно для учебников, предназначенных старшеклассникам.

Как правило, в учебнике цветом или другим шрифтом (например, курсивом) выделяются основные даты, понятия, имена исторических лиц, географических названий. Это помогает ученику выделять главные единицы знаний. В лучших учебниках встречаются выводы по тексту, резюме, обобщенные тексты по целой теме. Это способствует систематизации и обобщению сведений отдельных параграфов.

Дополнительный текст представлен фрагментами первоисточников, научно-популярной и художественной литературы. Это позволяет расширить информацию основного текста, организовать работу учащихся с источниками разных видов.

К *пояснительному тексту* относится постраничный словарь неизвестных терминов, географических названий и т.д., комментарии к иллюстрациям. Это обеспечивает понимание представленной информации.

К *внетекстовым компонентам* учебника относят: иллюстрации, аппарат ориентировки, карты, схемы, таблицы. Иллюстрации учебника истории представлены разнообразными средствами изобразительной и условно-графической наглядности.

Представляемые на страницах школьного учебника репродукции художественных произведений исторического жанра, учебные рисунки современных авторов, фотографии, карикатуры, плакаты создают условия для работы по формированию исторических представлений. Наличие хронологических таблиц, «ленты времени», карт позволяет вести работу с хронологией, формировать пространственные представления. Для конкретизации, систематизации знаний вводятся схемы, таблицы.

В учебнике существует *система вопросов и заданий*, направленная на управление процессом познавательной деятельности учащихся.

Вопросы и задания:

- *предваряют ту или иную большую тему*, ориентируя на ее целенаправленное изучение;
- *вводятся перед текстом параграфа*, чтобы актуализировать ранее полученные знания по излагаемым в нем вопросам;
- *располагаются в основном тексте*, обеспечивая внимание и осмысление изучаемого материала.

Чаще всего вопросы встречаются после параграфа, ориентируя учеников на повторение, закрепление и обобщение пройденного материала как на уроке, так и при приготовлении домашних заданий. В конце темы встречаются вопросы для повторения, систематизации и углубления изученного материала. Это позволяет готовить школьников к повторительно-обобщающим урокам.

Также в учебниках встречаются вопросы и задания к дополнительным текстам и иллюстративному материалу, позволяющие организовывать работу учеников с этими источниками знаний.

По характеру познавательной деятельности вопросы и задания могут быть *репродуктивными* (на воспроизведение и закрепление материала) и *продуктивными* (на решение познавательных заданий разного вида — объяснить, доказать и т.д.). В конце параграфа встречаются задания на организацию самостоятельной *индивидуальной* и *групповой* (проектной) исследовательской и творческой работы во внеурочное время, а также различные таблицы (хронологические, синхронистические), алгоритмы учебной деятельности (так называемые «памятки»), предназначенные для выполнения учениками познавательных заданий.

Аппарат ориентировки — внетекстовый компонент, предназначенный для ориентирования учащихся в информационном поле учебника. Этому способствуют оглавление, рубрики (например, «Это интересно» «Исторический источник» и т.д.). Специальными символами (условными обозначениями) в учебнике могут быть отмечены задания повышенной сложности, тексты исторических документов или отрывки из художественной литературы. Аппарат ориентировки составляют и различные указатели дат, персоналий, а также словари, перечни рекомендуемой литературы и интернет-ресурсов.

6.2.3. Современные проблемы школьных учебников

Создание современных учебников в условиях, когда в самой исторической науке происходят существенные изменения, связанные с переосмыслением ранее существовавших подходов, а в образовании осуществляется процесс его модернизации — целый комплекс проблем.

Первая проблема связана с *отбором материала* для школьного учебника. В условиях социальной неоднородности общества существующих различий в его политических ориентациях трудно найти такие трактовки событий и фактов истории, которые соответствовали бы ожиданиям разных слоев общества. Поэтому в литературе не прекращается полемика о том, каким должно быть содержание учебника.

Вторая проблема связана с *необходимостью существенных изменений в разработке методического аппарата* на основе деятельностного подхода. Если обновление содержания учебников в соответствии с подходами в современной исторической науке еще в определенной мере осуществляется, то новые методические решения существенно отстают от потребностей времени. В большинстве своем преобладают учебники знаниевого характера. Их авторы занимаются преимущественно решением задач грамотного и доступ-

ного изложения исторического материала. Вместе с тем, как известно, современное содержание исторического образования не ограничивается только собственно историческими сведениями (см.: 5.1.1). Лишь в некоторые учебники систематически включаются сведения о способах учебной деятельности учащихся, методические рекомендации к их самостоятельной работе¹.

Необходимо расширение интерактивного пространства учебника, когда работа школьника с учебником направляется не на чтение и заучивание основного текста, а на активную мыслительную деятельность по осмыслению излагаемых вопросов в ходе активной работы с дополнительными текстами, иллюстративным материалом и другими компонентами учебника. Порой дополнительные тексты и особенно иллюстративный материал слабо соотносятся с основным содержанием, что затрудняет работу с ними. Соответствие достигается при условии, когда отбираемые вне авторского текста носители информации (например, документы, схемы и т. д.) представляются в учебниках не в качестве иллюстраций к основному тексту, а как органично связанные с ним носители информации, обеспечивающие усвоение основного содержания, конкретизирующие, углубляющие его, при этом представленные таким образом, чтобы ученик, читая текст параграфа, вынужден был бы с ним проработать. Например, вместо дублирования текстом карты о маршруте движения войска он считывает его по карте. Естественно, что такой подход, даже по извлечению географических сведений, будет возможен только тогда, когда в учебнике будет выработана система заданий, строго ориентированных на управление при помощи учебника процессом формирования программных умений школьников данного класса, на данном этапе их развития. В силу новых требований к организации самостоятельной индивидуальной и коллективной внеурочной деятельности учеников именно учебник должен предлагать систему различных творческих, исследовательских заданий для этой деятельности учащихся. Задания должны быть интересны, так как ученики выбирают их добровольно.

В этом отношении авторами учебников слабо используется отечественный и зарубежный опыт создания учебников на деятельностной основе (см.: 2.1.5).

Третья проблема связана с *выбором учебников* истории для их использования в образовательном учреждении. Они должны отвечать таким основным требованиям:

- обеспечивать освоение нормативного содержания исторического образования;
- обеспечивать преемственность в изучении истории от курса к курсу;

- соотноситься по объему содержания (параграфов) с количеством часов, отводимых на изучение истории по программам, реализуемым в данной школе;

- соответствовать по уровню сложности познавательным возможностям учащихся данного класса;

- создавать условия для организации процесса обучения на деятельностной, развивающей основе;

- быть адресно обеспеченными средствами обучения (рабочими тетрадями, средствами наглядностью и т. д.).

Наиболее распространенный в практике путь решения этой задачи — это выбор программ и учебников федерального комплекта, рекомендованных (допущенных) Министерством образования и науки РФ. В них, как правило, авторы программ являются и создателями учебников, а в целом программы и учебники по отдельным курсам в рамках комплекта строятся на основе единых принципов проектирования содержания от 5-го до выпускного класса.

В настоящее время разрабатываются электронные учебники по истории, к ним создаются средства обучения на цифровых носителях, однако по материалам публикаций факты научной экспериментальной апробации их еще не известны.

6.3. Средства обучения истории в электронной образовательной среде

6.3.1. Общее понятие о цифровых электронных ресурсах

Образовательный процесс в школах строится теперь не только в традиционной среде, где преобладали бумажные, печатные средства обучения, но и в электронной, где используются средства обучения на цифровых носителях, позволяющих представлять информацию с большого экрана или выводить ее на монитор индивидуального компьютера.

К новому поколению средств обучения относятся цифровые *электронные образовательные ресурсы* — представленные в оцифрованном виде тексты, наглядные, аудиовизуальные материалы, имеющие методическую адаптацию для использования в учебном процессе, воспроизводимые с помощью электронных устройств (компьютера, электронной доски, телевизора).

Самыми эффективными для школьного обучения истории являются *мультимедийные средства обучения*. К ним относятся такие носители информации, которые представляют материал на основе взаимодействия визуальных (зрительно воспринимаемых) и аудио-эффектов. Они объединяют текст, звук, графику, фото, видео в одном

¹ См. учебники истории издательства «Вентана-Граф».

цифровом формате. При этом эта информация упорядочена, ее воспроизведение осуществляется при помощи технической программы, на основе которой создано это средство. Предполагается активное восприятие информации пользователем. Простым примером таких средств являются представленные на электронных носителях игры-стратегии, в учебном процессе это, в первую очередь, электронные учебники.

Возможности электронной техники позволили представлять оцифрованные тексты документов, научно-популярной или справочной литературы, художественных произведений; фотографии или изображения подлинных культурно-исторических объектов, их макетов, реконструкций, моделей; условно-графическую наглядность (карты, схемы, таблицы); аудио- и видеофрагменты.

Как правило, эти средства обучения называют **компьютерными программами**, так как они создаются при помощи технических компьютерных средств и ими, в первую очередь и используются. Компьютерные программы, применяемые в учебном процессе, по их назначению можно условно разделить на учебные и общеобразовательные.

Общеобразовательные программы — это всевозможные мультимедийные издания материалов, не ориентированные специально на учебные программы по истории, на их использование для конкретного урока. Это программы справочного тематического (по историческим темам) характера, из которых выборочно можно использовать фрагменты изображения, фото-видеозаписей к урокам. Например, серии мультимедийных дисков о музеях мира.

К **учебным программам** относятся электронные средства обучения, целенаправленные на реализацию образовательных стандартов и учебных программ, специально созданные для использования в процессе обучения истории.

6.3.2. Учебные электронные средства обучения

Рассмотрим виды учебных электронных средств обучения.

Мультимедийный учебник — программно-методический комплект, обеспечивающий школьникам возможность самостоятельно освоить учебный исторический материал.

Из методического опыта

Первым в школьном историческом образовании компьютерным (мультимедийным) учебником стал учебник «История России: XX век» (авт. Т. С. Антонова, А. Л. Харитонов, А. А. Данилов, Л. Г. Косулина). Он содержит мультимедийные лекции, озвучиваемые диктором, синхронно сопровождаемые большим количеством разнообразной наглядности (учебные рисунки, репродукции произведений живописи, анимирован-

ные схемы и карты, фрагменты кинохроник). В него включены фонограммы с записями речей политических деятелей, хронологический и терминологический словари, тексты исторических первоисточников, а также тестовые материалы для проведения автоматизированного текущего и итогового контроля.

Электронные энциклопедии, словари, справочники по истории, содержащие в адаптированном для учеников виде научно-популярную информацию к изучаемым курсам истории.

Тренировочно-контролирующие программы, предназначенные для закрепления знаний, отработки учебных умений, проверки (самопроверки) учебных достижений школьников.

Программы электронного практикума, предназначенные для выполнения учениками познавательных действий по изучению истории, обладающие возможностями получения и обработки ответов учеников на задания в тестовой форме.

Большинство издающихся сегодня электронных средств — это электронные приложения к существующим учебникам истории.

Например

Их компоненты могут быть различными. Наиболее перспективными представляются те, которые способны предъявлять не только коллекции разнообразных ресурсов для уроков истории (анимации, статичные изображения, интерактивные модели), но включать еще и атласы, интерактивные контурные карты, хрестоматии, снабженные методическим аппаратом, реализовывать интерактивные упражнения, направленные на формирование и тренировку исторических знаний и умений.

Подобные электронные приложения смогут, по сути, заменить многие традиционные «бумажные» пособия. Однако для выявления степени эффективности существующих приложений требуется проведение специальных исследований в ходе их апробации.

Помимо готовой продукции в практике обучения истории распространены компьютерные презентации к урокам, создаваемые самими учителями. Они являются одним из наиболее доступных и широко распространенным в массовой практике способом использования компьютерных средств при изучении прошлого.

Учебная компьютерная презентация — это демонстрационное электронное средство обучения, предъявляющее в систематизированном виде на основе комплекта мультимедийных носителей предметное учебное содержание и методическое решение по его освоению. Ее главное достоинство заключается в возможности предъявлять для определенного урока, применительно к конкретным ученикам специально отобранный и методически выстроенный цифровой материал: тексты, музыку, видеофрагменты, изображения, причем с возможностями анимации (например, карт, дат, виртуаль-

ных героев и т.д.). При этом, в правильно выстроенной презентации, закладывается все методическое решение урока, начиная с построения логики раскрытия содержания до использования приемов организации активной работы класса с разными источниками информации.

Вместе с тем, разработка презентаций сегодня осуществляется часто без соблюдения методических требований к их созданию, а их размещение в социальных сетях приводит к тому, что допущенные автором ошибки «тиражируются» на уроках, где эти презентации используют другие учителя.

Вопросы обучения истории

По данным исследований Е. Б. Дьяковой (было проанализировано более 200 авторских презентаций учителей к урокам, выложенных на Интернет-сайтах и используемых в практике) показал, что больше половины из них по разным причинам не удовлетворяют требованиям к современному обеспечению учебного процесса: они не всегда соответствуют решению задач освоения темы урока во всей его полноте, порой освещают только отдельные вопросы содержания, но при этом их демонстрация затягивается на все занятие. В презентациях встречаются серьезные ошибки исторического содержания (8 %); в подавляющем большинстве случаев методическое решение презентаций предполагает их использование только в целях иллюстрации объяснения учителя; многие из них не соответствуют требованиям к технической стороне предъявления материала.

Методические требования к созданию презентации к уроку следующие.

1. Отбор содержания для нее должен обеспечивать систематическое освоение основного (нормативного) учебного материала курса истории.

2. Учебная компьютерная презентация должна быть ориентирована на использование на уроках интерактивных форм и приемов организации познавательной деятельности учащихся; создавать условия для развития умений познавательной деятельности. Наиболее эффективно здесь применение технологии обучения на основе организации непрерывной самостоятельной деятельности учащихся с источниками (см.: 12.5).

3. Мультимедийные источники информации для учебной компьютерной презентации должны адресно отбираться и адаптироваться для организации познавательной деятельности учащихся в строгом соответствии с целями обучения.

4. При разработке слайдов для презентации следует руководствоваться принципом максимальной визуализации информации: минимум легко считываемого в классной аудитории текста, максимум изобразительной наглядности. Текст не должен занимать более 1/3

части слайда, тем более повторять содержание изложения материала учителем (в учебнике). Он оправдан для управления познавательной деятельностью: для постановки заданий, предъявления плана, выведения на экран крупным шрифтом (в объеме не более 2—3 небольших абзацев) текстов документов для работы с ними учеников, для выделения понятий, опорных дат, выводов и других основных единиц содержания.

5. Оформление презентации должно удовлетворять требованиям к ее демонстрации на уроке.

Например

Экспериментальным путем выявлены следующие параметры наилучшего восприятия текста с экрана: гарнитура шрифта Arial или Times New Roman, размер шрифта основного текста не менее 24 кегля (заголовки крупнее). Изображения должны быть крупными и четкими для восприятия в классной аудитории, атрибутированы, адаптированы в целях оптимизации восприятия. Фон презентации и шрифта должны быть контрастными (темный фон — светлый шрифт и наоборот). Цветовая гамма оформления не должна быть пестрой. Смена слайдов не должна приводить к мельканию изображения. Анимация должна быть оправдана, например, использоваться для показа передвижения на карте, для увеличения главных дат, понятий и т.д.

6. При создании презентации следует соблюдать баланс между объемом учебной информации и временем на ее освоение. На практике доказано, что в процессе урока можно организовать активную работу учащихся с 15—20 слайдами.

Перспективным направлением в области информатизации исторического образования является разработка **компьютерных диалоговых обучающих программ**, способных устанавливать обратную связь с учеником.

В методике разработаны основы создания и применения компьютерных диалоговых обучающих программ (О. В. Иванов). Такие программы строятся на принципах программированного обучения. Это позволяет ученику последовательно (по модулям) осваивать учебное содержание на основе организации его самостоятельной деятельности в следующей последовательности: предъявление задания — ввод для его выполнения источников информации — получение ответа, его корректировка (при необходимости) — объявление результатов работы.

Возможность получения от ученика ответов, их обработки в цифровом формате позволяет организовывать целостное изучение содержания части урока и целых уроков в процессе индивидуального взаимодействия ученика с обучающей программой. При этом существует возможность не только по шагам отслеживать процесс освоения материала, но и оказывать ученику помощь в случае не-

верных решений заданий и даже перестраивать дальнейший ход обучения по программе в зависимости от первых полученных от школьника данных. Такие программы уже существуют в практике обучения¹.

Диалоговые возможности электронных программ также используются для создания тестов. Создание диалоговых программ в силу сложности технического изготовления и трудоемкости — дело специалистов. Учитель, как правило, может только создавать для них сценарии. Впрочем, есть примеры написания диалоговых программ даже студентами.

Наиболее эффективно раскрывается потенциал электронных средств обучения при создании целых *электронных комплектов*. В них включаются диалоговые программы для индивидуальной работы учеников (общих для всех и дифференцированных для слабых и сильных школьников), программы-презентации для использования на уроках при работе со всем классом, а также электронные словари, хрестоматии для организации самостоятельной работы учащихся, выполнения ими творческих и исследовательских работ. Такой комплект также может содержать тренинговые задания для отработки умений учащихся (например, работать с картой, датами и т.д.), тестовые задания для проверки знаний и умений школьников. Большую помощь учителю оказывает электронный журнал, в который по сети передаются результаты выполнения работы учащимися в диалоговом режиме (на уроке, при тестировании).

Из методического опыта

В разных регионах страны прошел серьезную двухлетнюю проверку, созданный на перечисленных выше основаниях инновационный учебно-методический комплекс (ИУМК) по курсу истории Древнего мира для 5-го класса. В нем были представлены материалы для проведения всех уроков курса в традиционной и электронной средах с полным методическим обеспечением деятельности учителя и самостоятельной работы учеников. Он показал существенные преимущества учащихся экспериментальных классов в динамике развития их познавательного интереса к истории, в освоении знаний и, особенно, в овладении умениями самостоятельной деятельности².

¹ Мультимедийный диск «Учимся изучать историю». Программно-методический комплект: Н. Н. Лазукова, О. В. Иванов, Э. В. Ванина. — PC CD-ROM. — М.: ЗАО «Новый Диск», 2010. [Электронный ресурс].

² Материалы ИУМК «История Древнего мира», 5 класс» опубликованы по частям. Часть первая находится в Единой коллекции цифровых образовательных ресурсов. Рубрикатор: «История Древнего мира» (№ 204572) Уникальный идентификатор: 79c2c7af-e256-493a-ab9d-121ed46ac044. Режим доступа: <http://hool-collection.edu.ru/dlrstore/4b661375-8da4-4326-9a8a-b8a9e8d7904b/method.html>. Часть вторая выпущена в виде мультимедийного диска (см. предыдущую сноску).

6.3.4. Образовательные ресурсы Интернет

Образовательные ресурсы Интернет — это специальным образом организованная информация научного, учебно-методического, учебного и справочного характера и дистанционные учебные курсы по истории, размещенные на сайтах, функционирующих в Интернет.

Интернет-ресурсы для школьного исторического образования можно объединить в несколько групп в зависимости от их адресата: для учителя истории и для учащихся, изучающих историю.

Ресурсы для учителей ориентированы на повышение их исторической и методической квалификации, дидактическое обеспечение учебного процесса:

- материалы для библиографического поиска исторической и методической литературы, средств обучения и т.д. (например, Каталог образовательных ресурсов Интернет, Единое окно доступа к образовательным ресурсам);

- материалы сайтов по истории о новейших данных о научных, оцифрованных научных публикаций, архивных материалов и других документов (существует множество исторических тематических сайтов и порталов);

- материалы педагогических сайтов и порталов, содержащих нормативные документы, научные публикации, методические рекомендации, оцифрованные средства обучения (см.: Список литературы).

Образовательные *ресурсы для школьников* преимущественно ориентированы на дистанционное обучение, на предоставление информации об ЕГЭ. При решении задач поиска учебной исторической информации ученики преимущественно пользуются сайтами для взрослых.

6.3.5. Дистанционное обучение истории

Дистанционное обучение истории — форма изучения учебных курсов на расстоянии, когда учитель и учащиеся территориально разобщены, а передача учебных материалов и управление учебно-познавательной деятельностью школьников осуществляются преимущественно с помощью современных технических средств. Дистанционное обучение — одновременно и форма организации, и комплекс средств обучения на электронных носителях.

Система дистанционного обучения обеспечивает получение образования с помощью различных видов дистанционной технологии:

- *кейс-технология*, основанная на применении кейсов — предоставляемых ученикам комплектов учебно-методических материалов (текстовых, аудиовизуальных);

- *ТВ-технология*, использующая телевидение для передачи учебных материалов;
- технология, основанная на применении современных *компьютерных телекоммуникаций*.

Наиболее перспективной является последняя из перечисленных технологий, она предоставляет ряд важных возможностей, обусловленных дидактическими свойствами самих компьютерных телекоммуникаций:

- быстрая передача учащимся учебных материалов на любые расстояния;
- интерактивное взаимодействие учащихся и учителя (виртуальной образовательной среды) и оперативная обратная связь;
- оперативный поиск необходимых источников учебной информации;
- организация телекоммуникационных проектов.

В настоящее время существуют различные модели организации дистанционного обучения:

- обучение по школьным учебным программам тех категорий учащихся, которые не могут посещать образовательное учреждение;
- обучение учащихся средних школ по дистанционной технологии в специально созданных учебных центрах;
- обучение школьников в виртуальной образовательной среде.

Любая модель дистанционного обучения включает в себя ряд компонентов, среди которых, как правило, присутствуют: методические указания для обучающихся, текстовые учебные курсы, видеокурсы, CD-ROM-диски.

В отечественной педагогике считается целесообразным разрабатывать дистанционные курсы обучения, ориентируясь на следующие приоритетные направления в образовании:

- создание условий для овладения школьниками не только определенной суммой знаний, но и способами познавательной деятельности (самостоятельного поиска информации, ее классификации и анализа);
- обучение применению знаний для решения значимых для учащихся задач;
- использование исследовательских и поисковых методов; осуществление разноуровневого обучения.

6.4. Учебно-методический комплект и кабинет истории в школе

Опыт создания целых учебно-методических комплектов для методического сопровождения учителя существует с советских времен. Рассмотрим, какие требования к нему существуют в наши дни.

6.4.1. Учебно-методический комплект по истории

Учебно-методический комплект (УМК) — это совокупность учебно-методических материалов и средств обучения, обеспечивающих реализацию требований ФГОС в школе.

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 (рис. 16).

В методике обучения истории были определены основные компоненты УМК по истории в школах. Рассмотрим их подробнее.

1. В комплекте должны содержаться следующие *программно-нормативные документы*: материалы ФГОС; учебные программы по курсам истории, дополнительным курсам и другим видам внеучебной 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, комплекты 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 главное 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.

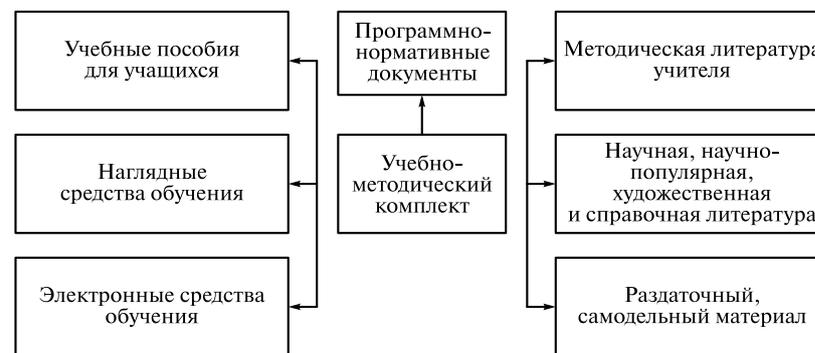


Рис. 16. Учебно-методический комплект по истории

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.

Вопросы обучения истории

Помимо методических рекомендаций, выпускаемых специалистами, которые отражают лучшие, проверенные практикой массового преподавания достижения педагогов, появилась так называемая литература «из опыта учителя» (как правило, выпускаемая небольшими коммерческими издательствами). Действительно, порой в публикациях содержится яркий интересный опыт отдельных педагогов. Однако анализ таких работ свидетельствует, что их авторы порой вольно обращаются с историческим материалом, увлекаются изложением эффектных, но не подтверждаемых наукой фактов. В них, как правило, не уточняются условия, при которых возможно проведение данных уроков. Таким образом, оказывается не под силу начинающему учителю или его воспитанникам. К отбору этой литературы требуется критический подход.

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.

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 или 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 комплектов 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 комплекты.

6.4.2. Кабинет истории

Практически все основные компоненты УМК по истории могут храниться в двух видах: традиционном «бумажном» и в электронном. Большое значение в этом плане приобретает организация кабинета истории.

Кабинет истории — аудитория, специально предназначенная для проведения уроков истории и методической работы учителя в школе.

Существуют требования, согласно которым в кабинете истории должны размещаться:

- мебель для учащихся и стол для учителя, компьютерный стол; классная доска с набором приспособлений для крепления карт и таблиц; шкафы для книг; картохранилище; ящики для хранения таблиц и аудиовизуальных средств;

- *техническая аппаратура*: видеомагнитофон, телевизор, магнитофон, экспозиционный экран. Сегодня все эти средства может заменить «связка» мультимедийный проектор, подключенный к персональному компьютеру. Также кабинеты оснащаются электронными досками;

- *фонд учебных пособий*: наглядные статичные пособия (макеты, модели, карты, картины, аппликации), аудиовизуальные пособия (кино- и видеофильмы, аудиозаписи, электронные средства обучения);

- *библиотека*: литература, необходимая учителю при подготовке и проведении уроков (необходимый минимум научно-популярной и художественной исторической литературы, справочников и энциклопедий, комплектов учебников, книг для чтения, методической литературы).

В современной практике обучения учителя создают свой УМК на электронных носителях, где в систематизированном виде, по курсам истории (темам), хранят в цифровом виде все тестовые компоненты, оцифрованные текстовые и изобразительные ресурсы, свои презентации к урокам и т. д.

ЗАДАНИЯ К ГЛАВЕ

Познавательное задание

В рамках одного раздела курса истории составьте для каждого урока перечень средств обучения, так чтобы в целом они были разных видов, обеспечивали обучение в электронной и традиционной среде, позволяли организовать активную деятельность школьников.

Задания для самостоятельной работы

1. *Работа с источниками.* Групповая работа. Составьте аннотированный указатель Интернет-ресурсов разных видов для одного из курсов истории

2. *Реферат.* Проблемы школьного учебника истории в публикациях и периодической печати последних десятилетий.

3. *Проекты, исследования.* Коллективный проект. Представьте себе, что вы оказались в школе, куда не дошли ни телевидение, ни Интернет, где в классе нет ничего, кроме учебников, мела и доски. Создайте свой проект обеспечения проведения урока в соответствии требованиями к нему, в том числе с соблюдением принципов наглядности, демонстрируемой на аудиторию. Подсказка: обратитесь к опыту создания и разработки средств обучения методистами 1950—1960 гг.

4. *Эссе.* Приобщение школьников к информационному пространству Интернета: приносит ли он пользу или вред для обучения истории?

Литература

1.6, 1.7, 2.11, 2.12, 2.27, 2.28, 3.4, 3.5, 3.21, 3.30, 5.3, 5.4, 5.5, 5.11, 5.14

Глава 7

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ

Само понятие «методика» произошло от греческого слова *methodos* (путь исследования, теория). Что же такое метод? Какова его роль в системе обучения, если он дал название целому направлению в педагогических науках? Постараемся в этом разобраться.

7.1. Общая характеристика методов и приемов обучения истории

В общении с учителями других предметов вы можете обнаружить разное толкование терминов, смыслов, которые вкладываются в эти понятия. Еще ученые советского времени проводили целые конференции, чтобы договориться об определении слова «метод обучения» и его классификациях. Рассмотрим наиболее встречаемые в методике подходы к определению и характеристике методов и приемов обучения.

7.1.1. Понятие «метод» и «прием» в обучении истории

Одной из основополагающих категорий методики является понятие «метод обучения»¹. 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

¹ Ученые до сих пор не пришли к единому мнению по поводу данного понятия. В современной литературе существуют различные подходы к его определению: под методом понимают и способ деятельности учителя и учащихся, и совокупность приемов работы, и путь, по которому учитель ведет учащихся от незнания к знанию, и, наконец, систему действий учителя и учащихся.

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.

7.1.2. 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 классификация 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:

- *объяснительно-иллюстративный*;
- *репродуктивный*;
- *метод проблемного изложения*;
- *частично-поисковый* (эвристический);
- *исследовательский* методы (И.Я.Лернер) (рис. 17).

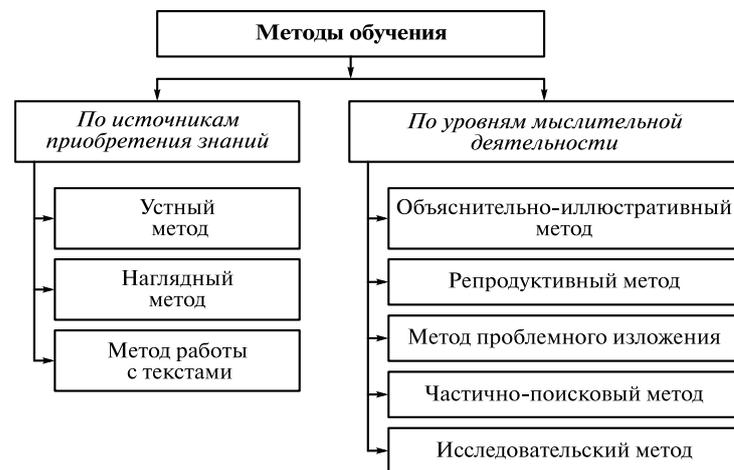


Рис. 17. Основные классификации методов обучения истории

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).

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.

7.2. Характеристика методов и приемов, выделяемых на основе источников приобретения знаний

7.2.1. Метод и приемы устного обучения истории

Устный метод обучения — способ передачи информации посредством звучащего слова, предполагающий восприятие учебного содержания учащимися при помощи слуха. В практике обучения этот метод выполняет самое большое количество функций. Он позволяет:

- передавать основной объем учебных сведений;
- объяснять содержание информации;
- задавать логику мыслительной деятельности по его восприятию;
- вызывать сопереживание с излагаемым материалом;
- организовывать и направлять работу школьников;
- вести диалог по обмену мнениями, суждениями;
- контролировать деятельность учащихся.

Устный метод использует две группы приемов: повествовательные монологические, связанные с изложением содержания одним человеком (учителем или учеником) и диалогические, представляющие речевое взаимодействие участников процесса обучения (учителя и учеников, учеников друг с другом).

Применение на уроке монологических приемов более экономно во времени, но при их использовании учителем отсутствует обратная связь с учащимися, затруднен контроль за усвоением нового материала. В процессе изучения истории, по мере овладения школьниками приемами устной речи, необходим постепенный переход от применения большинства этих приемов учителем к их использованию учениками.

Повествовательные монологические приемы — сообщение и рассказ. Они предполагают последовательное изложение хода исторических событий.

Сообщение — это краткое изложение учебного содержания об исторических событиях. В основной школе этот прием используется, как правило, для повествования о второстепенных событиях, в старшей — при необходимости изложения большого объема фактического материала в ограниченное время. Этот прием не предполагает создания конкретных, образных представлений.

Например

История России. 6-й класс.

15 июля 1240 года на левом берегу р. Невы при впадении в нее р. Ижора, состоялась битва шведских рыцарей с дружиной новгородского князя Александра Ярославича и отрядами ижорцев. Внезапным ударом русской конницы и пехоты на лагерь шведов Александр Ярославич заставил противника отступить к своим кораблям. Битва закончилась изгнанием рыцарей с невских берегов. Тем самым был сорван план совместного вторжения немецких и шведских рыцарей на Русь (в тексте выделены основные единицы знаний).

Рассказ — прием развернутого сюжетного повествования о событиях, о действиях народных масс или исторических лиц. Рассказ используется учителем, в первую очередь, в основной школе, для создания мотивации, развития познавательного интереса (например, «Загадка строительства египетских пирамид»), для создания конкрет-

ных представлений об основных событиях (например, «На поле Куликовом») и явлениях («На ярмарку в Шампань!»), для решения воспитательных задач («Подвиг панфиловцев»), как эффективный способ эмоционального воздействия, для раскрытия образа исторического героя («Один день из жизни...»).

В практике обучения также используется рассказ учителя или учащихся по картине. В нем используются приемы описания времени и места событий, облика героя, вводятся прямая речь участников событий, их внутренние монологи. Наиболее интересен для учащихся рассказ, который строится в соответствии с литературным жанром: имеет завязку, кульминацию и развязку.

Из методического опыта

История России. 6-й класс.

Фрагмент сюжетного рассказа о Невской битве 1240 г. Завязка, образные представления о времени и месте события.

... Перенесемся на северо-западную границу новгородских земель, на берега Невы, которые вместе со славянами заселяло племя ижора. По этой широкой и быстрой реке враги Руси могли проникнуть из Балтики в Ладожское озеро, а оттуда — вглубь страны. Поэтому здесь по приказу молодого князя Александра Ярославича велось наблюдение за речным путем «морская сторожа», возглавляемая старостой Пелгусием [*локализация места события*].

Короткое северное лето 1240 года приближалось к своей середине — к 15 июля [*локализация времени события*]. В один из этих дней на просторах реки появились грозные, украшенные головами драконов парусные суда шведов — шенеки ... Пелгусий, сосчитав примерную численность плывущих на шенеках шведов (около 5 тысяч человек), незамедлительно отправил гонцов к князю в Новгород с вестью о пришедшей беде. Опытный староста с тревогой думал: «Сможет ли князь Александр быстро собрать войско и прийти сюда, на Неву? Хватит ли у него сил для того, чтобы остановить продвижение врага вглубь страны?» [*внутренний монолог героя, завязка*] и т. д.

К монологическим относятся также приемы образного и аналитического описания.

Описание предполагает последовательное воссоздание внешних признаков рассматриваемого или воображаемого исторического объекта посредством слова.

Образное (картинное) описание используется для яркого, эмоционально окрашенного воссоздания внешнего облика изучаемых исторических объектов: памятников истории и культуры, облика людей и т. д. Этот прием обладает высоким потенциалом эмоционального воспитательного воздействия на учащихся. Преимущественно он применяется на уроках истории в основной школе как в деятельности учителя, так и учеников. При конструировании данного приема используются средства художественной выразительности:

эпитеты, сравнения, олицетворения и др. Может быть использован соответствующий по содержанию фрагмент художественного произведения.

Из методического опыта

История России. 6-й класс.

Фрагмент образного описания княжеского терема.

... Княжеский деревянный, из больших струганных бревен дом, с мощными дубовыми дверями, возвышался над другими постройками и отличался великолепием своего убранства. Его венчала золоченая шатровая крыша, устремившаяся ввысь, отчего терем и получил название «златоверхий». Дом поблескивал на солнце своими круглыми стеклянными оконцами, красовался яркими расписными ставнями, удивлял причудливой резьбой лестницы и гульбища с русалками, невиданными птицами, всем тем, чем украсила его буйная фантазия русских мастеров...

Аналитическое описание — последовательное, научно достоверное воссоздание (реконструкции) внешних признаков изучаемых исторических объектов: мест, времени событий, облика людей, памятников материальной и духовной культуры и т. д. Данный прием создает основу для понимания сущности рассматриваемого вопроса, способствует формированию понятий (например, мануфактуры), выявлению причинно-следственных связей событий (например, описание места сражения). Прием аналитического описания используется во всех классах в деятельности учителя и учащихся.

Например

История России. 10-й класс.

Фрагмент аналитического описания княжеского двора.

... По данным археологических раскопок и исследований письменных источников княжеский двор представлял собой комплекс построек, в центре которого находились двухэтажные хоромы. По второму этажу здания шла крытая галерея — сени, над которыми возвышалась шатровая крыша, покрытая позолотой. Сюда со двора вела лестница. Из сеней вели двери в «истбу» — зимнюю, отапливаемую по-черному часть дома, и в клеть холодное, не отапливаемое помещение, которая была парадным помещением для приемов гостей, с «божницей», иконами, летом клеть превращалась в спальню. По соседству с хоромами во дворе помещалась церковь, погреб, медуши, скотницы, бани и другие постройки...

Монологические логические приемы — объяснение, рассуждение, доказательство обеспечивают осознанное усвоение, систематизацию материала, находят свое применение при формировании теоретических знаний.

Объяснение — раскрытие внутренних связей, сущности понятий, событий, явлений, процессов, а также рациональных способов учеб-

ной деятельности. Он применяется во всех классах, служит для выявления причинно-следственных связей, сущности и последствий событий, явлений, процессов, используется в процессе формирования понятий; для раскрытия приемов рациональной учебной деятельности.

Например

История России. 8-й класс.

Фрагмент урока «Промышленный переворот в России». Разберемся, почему в России промышленный переворот почти не затронул сельское хозяйство. Основанное на крепостнической системе, оно было главным в стране. Большинство помещиков стремилось к получению прибыли за счет доходов от повинностей своих крепостных. Крестьянство отдавало своему владельцу значительную часть того, что зарабатывало. Эти средства оседали в руках помещиков, которые не желали, а, порой, и не могли вкладывать их в приобретение техники. Крепостное население медленно вступало в новые товарные отношения, вело преимущественно натуральное хозяйство. У него тоже не было лишних средств для приобретения техники для развития своего производства...

Рассуждение — прием, предполагающий постановку учителем проблемы, риторических вопросов и последовательный, обоснованный ответ на них. В работе учителя данный прием применяется для раскрытия сущности теоретических проблем, процессов и явлений, для анализа версий исторических событий.

Например

Всеобщая история. 10-й класс.

Понятие «феодализм».

Что же такое феодализм? Появилось это слово перед Французской революцией конца XVIII в. И означало «старый порядок». Давайте вспомним, что в то время во Франции подразумевалось под «старым порядком». Такой порядок олицетворял собой абсолютную монархию и господство дворянства. Как мы знаем, существует цивилизационный и формационный подход к изучению истории, и вам известно, что в марксистской философии феодализм рассматривается как общественно-экономическая формация, предшествующая капитализму. Но как современная историческая наука определяет феодализм? Прежде всего, в феодализме ученые видят социальную систему, которая существовала только в Западной и Центральной Европе в эпоху Средневековья. Можно возразить, что отдельные черты феодализма легко обнаружить и в других регионах мира, и в разные эпохи. Что же находится в основе феодализма? Это межличностные отношения вассала и сеньора, подданного и сюзерена, крестьянина и крупного земельного собственника. А как эти отношения можно охарактеризовать с юридической точки зрения? Подумав, можно сказать, что феодализм

му свойственно сословно-юридическое неравенство, закрепленное правом...

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 освоили все действия, входящие в структуру доказательства: формулировку тезиса (то, что требуется доказать) — приведение фактов и аргументов (суждения, доводы, подтверждающие данные факты) — формулировку выводов (в силу каких аргументов и фактов тезис верен).

Из методического опыта

История России. 10-й класс.

В научной литературе идет дискуссия о последствиях монгольского нашествия на Русь. Существует точка зрения, согласно которой результатом этого вторжения было установление на русских землях иноземного ига, затормозившего развитие Руси. Рассмотрим данные, свидетельствующие, что иго затормозило хозяйственное развитие русских земель. По данным историков в ходе набегов врага было разрушено более 70 городов и множество сел, при этом значительная часть из них впоследствии не восстановилась; лучшие ремесленники были угнаны в рабство, исчез ряд ремесленных специальностей, были утрачены (иногда навсегда) секреты ремесленного производства (например, секрет изготовления булатной стали); русские земли перестали чеканить собственные деньги; выплачивали победителям большой Ордынский выход и несли другие повинности...

Также к монологическим относятся приемы характеристики и оценки исторических объектов.

Характеристика — перечисление внешних или внутренних обобщенных признаков исторических объектов (памятников истории и культуры; событий, явлений, процессов; исторических периодов), черт личностей.

Характеристика памятников истории и культуры лаконична, лишена деталей, она включает в себя только обобщенные черты изучаемого объекта на уровне их перечисления и по форме близка к аналитическому описанию. Характеристика применяется в целях экономии времени для передачи информации о второстепенных для изучаемой темы объектах.

Например

История России. 6-й класс.

Характеристика гридницы.

Гридница (от слова «гридь» — дружинник) — это большой зал, где собиралась в X веке для пиров княжеская дружина, принимались гости.

В гриднице, как правило, находился большой стол, лавки, имелся очаг для приготовления пищи, вывешивались доспехи и реликвии воинов.

Обобщающая характеристика исторических событий, явлений, процессов, исторических периодов предполагает перечисление их внутренних признаков. Цель ее использования — систематизация разрозненных сведений об объекте, полученных на уроках, выявление его сущности. Обобщающие характеристики относятся к приемам формирования теоретических знаний, используются в старших классах на повторительно-обобщающих уроках.

Из методического опыта

История России. 10-й класс.

Фрагмент обобщающей характеристики «Россия XVII века».

В России продолжается процесс внутренней колонизации, расширения ее территорий. Завершается процесс присоединения Сибири, в состав государства входит часть Украинских и Белорусских земель. В экономике зарождались капиталистические отношения, проявившейся в развитии товарно-денежных отношений, в становлении все-российского рынка, в возникновении мануфактурного производства. В социальных отношениях наиболее яркими чертами этого периода является окончательное оформление крепостного права и начала крупнейших крестьянских войн. В XVII в. началось правление Романовых — новой династии русских царей...

Характеристика исторической личности в зависимости от роли, которую она играет в изучении темы школьного курса, может быть краткой или развернутой. В развернутой характеристике предполагается раскрытие исторической обусловленности деятельности личности, описание ее внешнего облика, изложение взглядов, выявление ведущих черт характера, определение исторических заслуг. В краткой характеристике обозначаются облик, ведущие черты личности, дается перечень ее главных заслуг.

Алгоритм составления характеристики деятельности исторической личности

1. Сформулируйте направления, цели и задачи деятельности исторической личности (возможно по сферам общественной жизни).

2. Назовите способы, методы, формы осуществления поставленных задач на каждом направлении (конкретные факты). Если необходимо, раскройте связи и противоречия в деятельности личности, между целями и средствами их достижения, отношения с другими людьми. Оцените средства, используемые данным деятелем, для достижения поставленных целей.

3. Покажите итоги и результаты деятельности на каждом направлении (конкретные факты, можно по сферам общественной жизни).

Историческая оценка — прием, предполагающий определение места изучаемого объекта в истории, значения исторических событий,

явлений, процессов, деятельности исторических лиц. Используется учителем 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.

К **диалогическим приемам** устного обучения относятся беседа и дискуссия. 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 специально-управления логической последовательностью изучения материала.

Беседа — прием речевого общения между учителем и учащимися, как правило, предполагающий постановку системы заранее запланированных вопросов школьникам и прогнозируемый результат. В процессе беседы ставятся как репродуктивные вопросы, предполагающие воспроизведения изученного материала (в каком году началось война?), так и проблемные, требующие самостоятельного поиска учащимися ответа (чем вы можете объяснить начало военных действий именно в это время?). Кроме основных, в беседе предусматриваются наводящие, дополнительные вопросы (какими преимуществами обладает начало военных действий в летнее время? и т. д.). Все вопросы должны быть четкими и логичными.

Вводная беседа используется в начале урока для актуализации ранее освоенных знаний, установления предметных связей для освоения нового материала. Текущая беседа организуется при изучении новой темы с целью обсуждения сведений, приобретаемых из различных источников (при работе с текстом, наглядностью и т. д.). Заключительная беседа служит для подведения учащихся к самостоятельным выводам и обобщениям в конце урока и, наконец, контрольная беседа направлена на проверку результатов познавательных заданий и закрепление материала.

Дискуссия — активный диалог сторон по отстаиванию своей точки зрения на проблемы, связанные с познанием прошлого и имеющие альтернативные решения. В практике обучения дискуссия используется как прием устного метода обучения, как определенный тип урока (см.: 8.2), как форма внеклассной работы с целью выработки ценностно-осознанного отношения учеников к изученному материалу.

Дискуссии позволяют учащимся закреплять, применять, углублять, осмысливать, оценивать и переоценивать исторические знания; способствуют развитию их проблемного, критического мышления, развитию умений излагать и отстаивать свою точку зрения (вести

диалог). Способность учащихся вести дискуссию формируется постепенно (см.: 13.5.5).

Систематическое участие в дискуссии способствует осознанию относительности, интерпретационного характера исторических знаний, коммуникативной культуры учащихся. Предметом дискуссии могут выступать версии описания исторических событий, оценки исторических объектов (И. Сталин — эффективный менеджер?), путей исторического развития (Если бы не Октябрь 17-го?), способов решения учебной проблемы.

Дискуссии могут вестись от своего лица или от лица воображаемого исторического героя (например, во время игры). Они могут быть структурированными, предполагающими регламент обсуждения каждого вопроса, и импровизационными.

Алгоритм проведения дискуссии

Вначале учителем (учениками) выдвигается проблема для обсуждения, затем, первая группа учеников предлагает и обосновывает свое решение, ей задаются вопросы оппонентов, звучит критика первой позиции, предлагается альтернативный вариант, аналогичные действия повторяются учениками первой группы, ими приводятся новые аргументы в пользу своей позиции и т. д.

В конце дискуссии подводится итог, который может быть различным: отказ одной из сторон от своей позиции; принятие решения, согласующего подходы первой и второй сторон; принятие решения о необходимости дальнейшего исследования рассматриваемой проблемы.

Во время дискуссии важно обеспечить условия, при которых каждый ученик может свободно высказать и обосновать свою точку зрения; поставленная проблема должна обсуждаться всесторонне и последовательно. Учитель организует оценку учениками убедительности и правомерности позиции каждой из сторон, подводит учеников к итоговым выводам по обсуждаемому вопросу.

Использование диалогических приемов эффективно на всех этапах обучения, в то время как монологические приемы наиболее эффективны только при условии постепенного перехода от применения большинства их учителем к использованию учениками.

7.2.2. Метод и приемы наглядного обучения истории

Наглядный метод обучения истории — способ освоения исторического содержания на основе зрительного восприятия учебного материала представляемого с помощью образных, 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 (рис. 6.2, 6.3).

Учебные картины используются для раскрытия основных вопросов исторического содержания, чтобы усилить восприятие главного материала.

Так, типологическая картина используется, как правило, для создания представлений о явлениях прошлого, которые лежат в основе формирования основных понятий. Например, при изучении государственного устройства в Московской Руси используется схема государственного устройства и картина С. В. Иванова «Боярская дума». Ведущими приемами работы с такой картиной является беседа. Возможен игровой прием «оживление картины» (моделирование обсуждаемого в Думе вопроса).

Событийная картина, например, «Саламинский бой» В. А. Томби, может стать средством эмоционального воспитательного воздействия, конкретизации, закрепления в образах важнейшего события (в Греко-персидских войнах). Основные приемы работы — сюжетный рассказ, декламация художественных произведений (здесь — фрагмента трагедии Эсхила «Персы»).

Алгоритм работы с учебной типологической и событийной картиной

Демонстрация картины (картина вывешивается только в момент изучения вопроса, чтобы привлечь к ней внимание) — приемы первичного восприятия картины (сообщение, беседа о месте и времени действия, изображенного на картине, описание обстановки, фона, на котором происходит действие) — приемы раскрытия основного сюжета произведения (сообщение, рассказ) — приемы структурного анализа (описания) главных и второстепенных частей картины. Описание осуществляется согласно общей формуле: от главного к деталям, от целого к частям и снова к целому.

При изучении событий и явлений в качестве учебных картин также могут использоваться художественные произведения исторического жанра, когда их тема совпадает с программным учебным содержанием.

Для локализации объектов на местности используются исторический пейзаж (например, А. М. Васнецов «Московский кремль при Иване Калите»). Основные приемы работы — описание (учителем, учащимися), беседа, при необходимости работа с картой (в данном примере — с картой-схемой «План Москвы XIV в.»).

При изучении исторических деятелей в урок вводится исторический портрет. Эффективны приемы портретного описания, характеристики, цитирования высказываний самих героев и их оценок современниками и историками.

Из методического опыта

История России. 7 класс.

Для характеристики императрицы Екатерины II учитель демонстрировал портрет Д. Г. Левицкого «Екатерина II — законодательница», ученик (заранее подготовленный) читал при этом фрагмент из оды Г. Р. Державина «Фелице», написанной под влиянием этого произведения художника. Это позволяло ощутить дух эпохи, ее язык, понять, как создавались образы людей в искусстве XVIII в. В беседе ученики сами расшифровывали символику картины классицизма (корабли и жезл Меркурия — символы защищенной торговли; Фемиды — символ законодательной деятельности Екатерины и т. д.) и определяли различия и сходство в отношениях художника и поэта к правительнице.

Произведения искусства на уроках по изучению культуры становятся самостоятельным объектом рассмотрения как пример творчества художника, как средство для раскрытия сущности художественного направления и т. д. (например, картина К. Брюллова «Последний день Помпеи»).

При первом восприятии картины, особенно в основной школе можно использовать приемы эмоционального воздействия (яркое образное описание, прослушивание музыкальных произведений, чтение художественных произведений в данном случае — А. С. Пушкина). При обращении к картинам как произведениям искусства, дается анализ средств художественной выразительности, художественных достоинств произведения, объясняется их значение в искусстве.

Особо ценным является использование художественных произведений изучаемой эпохи как первоисточника знаний о прошлом (например, наскальных изображений как источника о занятиях древних людей, картин передвижников при изучении истории XIX в. и т. д.). При работе с ними, как и с документальной наглядностью (фотографиями, видеофрагментами), используются приемы реконструкции образов эпохи, событий и явлений. Когда эти источники не иллюстрируют уже известный материал, а становятся единственными носителями информации, развивается способность видеть, а не смотреть, воссоздавать по фрагментам целостную картину прошлого и затем излагать увиденное. Развивается не только визуальное восприятие, но и визуальное интуитивное мышление, столь необходимое в современных условиях.

Произведения исторического жанра могут также выступать в качестве средства формирования умений критического анализа источников информации. Так, исторические полотна в стиле классицизма предполагали аллегорическую или далекую от реальности трактовку образов.

Например

В таком случае эффективно использование приемов сравнительного показа памятника искусства и точных изображений-реконструкций исторических образов (например, картины А. П. Лосенко «Владимир и

Рогнеда») и изображений княжеских одежд и утвари по данным археологических раскопок.

Приемы работы с условно-графической наглядностью в большей мере направлены на развитие мышления школьников (см.: сх. 15). 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.

Учитель работает с настенными картами и картами-схемами (или их крупным экранным изображением). Учащиеся тоже используют настенные карты, а также атласы, контурные карты.

Приемы первичного показа историко-географических объектов предполагают сочетание демонстрации их на карте со словесным описанием местоположения. Показ объектов учителем осуществляется одновременно с организацией деятельности учеников: учитель показывает и называет объект (например, Санкт-Петербург), ученики по атласу находят его и называют местоположение, или, наоборот учитель сообщает местоположение объекта (устье Невы, восточное побережье Финского залива), а ученики находят объект в атласах и называют его

В дальнейшем возможен более сложный прием — нанесение учениками показываемых учителем объектов на контурную карту.

Показ динамики событий (хода военных действий, восстаний) на настенной карте осуществляется в соответствии с хронологической последовательностью их развития и сопровождается словесным описанием направления движения войск.

Показ объекта на настенной карте можно сопровождать прикреплением аппликаций с символикой (флагами, гербами и т.д.), с датами событий. Эффективно использовать анимационный потенциал компьютерных карт, интерактивной доски. Постепенно ученики овладевают умением считывать информацию с карты (в том числе анимированной), работая с ней как с первичным источником знаний. Например, только на ее основе самостоятельно вести повествование о ходе событий.

Следует учесть, что в основной школе курсы географии, как правило, начинаются с 6-го класса. Поэтому при изучении истории уже с 5-го класса следует уделять внимание работе по формированию картографических умений. По мере их освоения учениками эти виды деятельности полностью переходят от учителя к школьникам. Исследования показывают, что пятиклассники могут освоить приемы самостоятельного нахождения и показа объектов на карте, считывания информации с учебных анимационных карт и могут последовательно излагать на их основе ход события, например, продвижение войск к месту битвы и сам ход битвы.

Показ страны на большой карте предусматривает указание, в какой части света и региона она находится. Далее, последовательно,

начиная с севера (север — запад — юг — восток), описываются границы государства, ориентируясь на знакомые ученикам географические ориентиры (например, «...на севере граница Египта — это Средиземное море» и т.д.).

Из методического опыта

Показ на настенной карте населенного пункта начинается со словесного описания его местоположения в стране, ее регионе, даются его географические ориентиры (например, древний Новгород располагался на северо-западе Руси, на берегу реки Волхов, недалеко от места, где река вытекает из Ильмень озера).

Место события сначала показывается на общей карте (например, места Ледового побоища на карте «Русские княжества в XII—XIV вв.»), затем следует локализация этого события в пространстве с использованием карты — схемы.

Для эффективного формирования знаний учащихся на основе логических действий используются приемы работы со схемами и таблицами (см.: рис. 15). Схемы и таблицы в силу лаконичности предъявления в них информации могут часто выступать первичным источником знаний.

Для понимания основных признаков, сути изучаемого исторического явления организуется работа со структурной схемой (например, «Органы власти и управления по Конституции СССР 1936 г.»). Возможны два приема: ученики считывают информацию с названной схемы как с источника знаний; составляют схему, работая с текстом Конституции.

Развитию умений анализа соотношения количественных или качественных характеристик исторических событий и явлений способствует работа учеников со статистическими таблицами, диаграммами (например, с диаграммой «Доля России в мировом производстве сырья и продукции на 2010 г.»).

Для развития способности определять общее и особенное в исторических объектах эффективно использовать сравнительно-обобщающие или синхронистические таблицы (например, «События Первой мировой войны на Западном и Восточном фронтах»).

При работе с условной наглядностью развиваются логическое мышление, умения считывать информацию, закодированную в источниках различных видов.

7.2.3. Метод и приемы работы с текстами на уроках истории

Метод работы с текстом — это способ освоения учебного исторического содержания при помощи различного вида письменных источников.

Использование данного метода:

- обеспечивает приобретение, закрепление, углубление и расширение учебных исторических знаний на основе работы с текстовыми источниками;
- позволяет знакомить учащихся с их разными видами;
- развивает и совершенствует умения работы с текстами и специальные умения работы с историческими первоисточниками;
- развивает мыслительные умения, связанные с анализом, систематизацией и логическим построением приобретаемой информации;
- позволяет организовывать исследовательскую работу школьников;
- способствует формированию интереса к работе ученого-историка.

По целям обучения различают приемы работы с текстом как средством приобретения учебных знаний о прошлом (например, при работе с учебником), как с самостоятельным объектом познания (например, с «Салической правдой»), как средством формирования информационных умений, воспитательного воздействия.

К приемам работы с текстом, используемым учителем в процессе изложения материала, относятся цитирование, декламация и др. При этом цитату лучше использовать не как иллюстрацию к изложению материала, а как источник для анализа учениками изложенных в нем фактов, оценок, суждений авторов. Декламация художественных произведений используется, как правило, как средство вызвать эмоциональный отклик учеников на то, что в нем изложено. Поэтому важно, чтобы учитель владел приемами смыслового, выразительного чтения, проявлял артистизм.

Вначале учащиеся изучают текст под руководством учителя. Важно сразу приучать школьников к культуре работы с историческими текстами. Для этого можно использовать приемы показа и описания внешнего вида различных тестовых источников (глиняных табличек, летописей и т. д.), приемы сообщения сведений об истории создания или находки документа (берестяных грамот), об их авторах (летописце Несторе, Н. М. Карамзине).

Пока умения самостоятельной работы с источниками не сформированы, ученики приобщаются к внимательному прочтению текста и осознанному восприятию его содержания с помощью учителя. Для этого используется **прием комментированного чтения**.

Исторический текст (учебника или адаптированного источника) читается учениками по абзацам (как правило, поочередно). Чтение сопровождается беседой с вопросами:

- на уяснение встретившихся в тексте незнакомых слов, терминов (что означает слово...?);
- на уяснение смысла трудных словосочетаний, высказываний авторов текста (как вы понимаете фразу...?);

- на доказательство изложенных в тексте суждений (докажите фактами прочитанную мысль...);
- на объяснение содержания (объясните, почему ..., в чем сущность...).

Выяснение содержания текста сопровождается работой со словарями, справочниками, картами и т. д.

Прием выборочного чтения источника направлен на поиск в тексте ответа на поставленный вопрос.

Например

Прием используется при изучении нового материала, доступно изложенного в учебнике (найти ответ на вопрос); при работе над понятием (найти ключевые слова, характеризующие главные признаки понятия и объяснить их); для закрепления изученных другими способами сведений, при усвоении отдельных несложных теоретических положений и выводов (подтвердить фактами учебника вывод урока, доказать положение); для самостоятельной систематизации сквозных знаний по определенной проблеме (проследить эволюцию органов государственной власти в России с XVIII по XX в.).

В дальнейшем учитель предлагает ученикам самим находить в тексте содержание, требующее комментария, и ставить к нему вопросы. По мере освоения способов работы по прочтению текста и уяснению его содержания возрастает удельный вес заданий, требующих от школьников самостоятельного анализа, критики источников.

Приемы анализа текстовых исторических источников направлены на освоение учащимися способов внешней и внутренней критики источника, аналогичных по своей основе тем, которые используются в научном историческом познании.

Приемы внешней критики, связанные с установлением подлинности документа, требуют специальных научных знаний. В школе, в основном, используются приемы определения атрибутики источника (задания на определение его вида, установление где, когда, кем создан документ и т. д.)

При осуществлении внутренней критики источника используются приемы структурного и смыслового анализа его содержания.

Из методического опыта

Как и осуществление внешней критики источника, эти приемы связаны с развитием универсальных умений учащихся, впервые формируемых на уроках русского языка (развитие речи): определять структуру текста, приобретать и воспринимать информацию в зависимости от видов источников (в данном случае — первоисточников, научно-популярных, художественных, справочных и т. д. текстов), от содержащихся в них видов текстов (описание, оценка и т. д.).

Приемы структурного анализа текста предполагают выполнение заданий на выделение основных вопросов содержания источника (определить тему источника, выделить главные мысли источника, сформулировать основные вопросы его содержания); на определение и объяснение логики изложения материала, установление взаимосвязи основных частей (определить, как взаимосвязаны, вопросы, насколько их достаточно для освещения темы, объяснить, почему отсутствует та или иная информация).

Этот анализ должен подводить учеников к оценке полноты освещения заданной темы в источнике и информационной достаточности текста для решения поставленных познавательных задач.

Приемы смыслового анализа текста направлены на установление сущности того, что говорится в источнике по заявленному вопросу, и объяснения, почему материал излагается именно так, а не иначе. Например, на установление связей между характером описания фактов исторической реальности и их интерпретацией автором.

Смысловой исторический анализ связан с внутренней критикой источника, с выполнением учениками заданий на оценку достоверности приводимых в тексте фактов (мифологических, вымышленных, легендарных — не подтвержденных достоверными источниками), на определение соответствия и полноты интерпретации события автором источника исторической реальности, на оценку обоснованности суждений автора и т. д.

Этим же целям служат **приемы сопоставительного анализа текстов** (в том числе альтернативных исторических источников) и других источников информации (например, изобразительной наглядности).

Приемы фиксации информации источников. Работа с текстами предполагает использование приемов фиксации их сведений: составления планов, тезисов, конспектов и т. д. (см. 13.5.5).

7.3. Методы обучения истории, выделяемые на основе мыслительной деятельности учащихся. Выбор методов обучения

При решении задач развивающего обучения более эффективно обращение к классификации методов по этапам мыслительной деятельности учащихся.

По степени активности обучаемых можно выделить две группы методов: репродуктивные (объяснительно-иллюстративный и репродуктивный) и продуктивные, проблемно поисковые (проблемного изложения, частично-поисковый, исследовательский) методы.

7.3.1. Репродуктивные методы обучения

Объяснительно-иллюстративный метод обучения — это способ передачи учителем готовой информации и организации ее осознанного восприятия. Признаком данного метода выступает вербальное изложение учителем учебного материала с использованием приемов объяснения, описания и т. п. в логик: факт — его объяснение, суждение — его иллюстрация. Воспринимая и осмысливая факты, оценки, выводы, учащиеся остаются в рамках репродуктивного (воспроизводящего) мышления пассивными слушателями. Чтобы активизировать их деятельность, важно использовать приемы мотивации (см.: 8.11) — побуждения учащихся к изучению материала, объяснять цели деятельности. Эффективны приемы организации письменной фиксации знаний учениками.

В «знаниевой» модели обучения данный метод находил широкое применение для передачи большого массива информации. В наши дни он используется в начале преподавания истории, когда у учеников еще отсутствуют знания исторического материала, не сформированы умения самостоятельной мыслительной деятельности.

Репродуктивный метод обучения — способ воспроизведения учащимися учебного содержания на основе ранее освоенных в учебном процессе знаний и приемов познавательной деятельности. Его цель — развитие способности учащихся к воспроизведению материала. Он предполагает применение вводной и заключительной беседы, в ходе которых учитель опирается на ранее полученные учениками знания. Основным приемом является постановка заданий учащимся на воспроизведение ранее освоенного учебного содержания (пересказ фрагмента материалов учебника, изученного документа и т. д.) или выполнения освоенных действий по образцу (показ по карте исторических объектов, счет лет по памятке и т. д.). Контроль и оценка производится по качеству воспроизведения знаний.

Репродуктивные методы эффективны, когда учебный материал носит преимущественно информативный, но сложный для работы с ним самих учеников характер. Их использование готовит учащихся к дальнейшей самостоятельной деятельности на основе продуктивных методов обучения.

7.3.2. Продуктивные методы обучения

Продуктивные методы рассчитаны на самостоятельную поисковую деятельность учащихся.

В группу продуктивных методов обучения входит **метод проблемного изложения**. Он предполагает постановку учителем учебной проблемы и раскрытие путей ее решения в процессе изложения учебного содержания.

Этот метод используется при необходимости изучения сложных проблем, которые учащиеся не могут освоить самостоятельно, для анализа методологических подходов к освещению истории, альтернативных оценок учеными процесса исторического развития и т.д. Например, учитель создает проблемную ситуацию, приводя в своем рассказе противоречивые исторические факты. Затем сам формулирует проблему и показывает, как она решена учеными, обращая внимание учащихся на логику их решений. Изложение учителя в данном случае является образцом использования приемов научного познания прошлого — доказательства, рассуждения (с постановкой риторических вопросов).

Учащиеся воспринимают не только содержание исторической информации, но и логику рассуждений, способы аргументации учителя. Активизирует деятельность учащихся постановка проблемных вопросов, которые вызывают удивление, затруднение, приведение попеременно фактов, подтверждающих или опровергающих выдвинутые предположения. Это позволяет удерживать внимание учащихся на изучаемом вопросе.

На практике метод проблемного изложения часто используется в сочетании с частично-поисковым.

Частично-поисковый (эвристический) метод — способ обучения, предполагающий решение учебной проблемы учащимися под руководством учителя. Его использование способствует самостоятельному усвоению знаний и способов действий; развитию творческого мышления учащихся (перенос знаний и умений в новую ситуацию. Проблема может преследовать цель обнаружения школьниками новых признаков ранее изученного объекта или преобразования уже известных им способов познавательной деятельности.

Метод применяется при изучении нового материала, имеющего противоречивый характер, или при совершенствовании ранее усвоенных знаний с целью обобщения полученных впечатлений, стимулирования многоаспектного осмысления явлений, самостоятельного поиска учащимися новых способов деятельности, которым их ранее не обучали. Эффективность применения метода зависит от уровня развития познавательных умений школьников. Он используется при рассмотрении таких проблем, которые только на отдельных этапах доступны для самостоятельного решения учениками (учащиеся не обладают знаниями или умениями для рассмотрения всей проблемы в целом).

При разработке частично-поискового метода учителю необходимо определить этапы решения проблемы, выделить те вопросы, которые будут изучаться приемами рассуждения, объяснения, эвристической беседы и др., определить задания учащимся для их самостоятельной деятельности. Часть из них осуществляется по известному учащимся образцу (с опорой на готовые знания), часть — требует самостоя-

тельного выбора (создания) способа деятельности или освоения новой информации, ближайшей к зоне развития ученика.

Этот метод часто применяется во время семинаров, дискуссий, учебных конференций. Оценивание в процессе его использования производится в основном за умение применять ранее полученные знания на разных этапах поиска. Использование частично-поискового метода готовит учеников к исследовательской деятельности.

Исследовательский метод представляет собой способ познавательной деятельности учащихся по самостоятельному решению учебных проблем. Он позволяет приобщать школьников к способам исторического познания, способствует формированию творческого мышления, делает возможным самостоятельное усвоение новых знаний и способов действий, которым их заранее не обучали.

Используя данный метод, учитель организует самостоятельную работу учащихся по приобретению новых знаний, предлагая им задания проблемного характера. Проблема, решаемая на основе применения данного метода, предполагает наличие у учеников минимального объема исторических знаний, достаточных чтобы служить ориентационной основой в их самостоятельной исследовательской деятельности. У учащихся должны быть сформированы базовые умения самостоятельного приобретения, осмысления и применения исторических знаний.

Проблемные ситуации могут возникать и в ходе выполнения учащимися заданий, имеющих практический (инструментальный) характер (поиск дополнительных фактов, сведений, систематизация и анализ информации и т.д.).

Это сложный метод, он используется реже частично-поискового, встречается в основном на лабораторных уроках и семинарах. Он предполагает решение межпредметных (интегративных) учебных проблем, работу по написанию докладов, рефератов и т.д. Контроль и оценка результатов применения исследовательского метода проводятся по рациональному способу решения познавательных заданий, по умению ставить и решать учебные проблемы, излагать результаты и доказывать свои выводы.

При использовании этого метода учитель применяет приемы, направленные на активизацию познавательной деятельности учащихся, создание проблемной ситуации, организацию коллективного обсуждения возможных подходов к ее решению, дает задания на аргументацию выводов и др.

7.3.3. Выбор методов обучения

В практике обучения истории, как правило, используются одновременно приемы разных методов обучения (например, рассказ по картине). И если говорят о применении какого-то определенного

метода, то это значит, что он доминирует в данном процессе обучения.

При выборе приемов того или иного метода обучения необходимо руководствоваться критериями их соответствия:

- целям и задачам обучения, воспитания или развития;
- содержанию темы урока;
- закономерностям процесса усвоения знаний учащимися;
- реальным познавательным возможностям школьников, особенностям класса;
- отведенному времени на изучаемый вопрос и условиям обучения (оснащенности кабинета дидактическими средствами);
- профессиональным возможностям учителя применять данный прием (метод).

Не только правильный выбор методов определяет успех обучения, но и в равной степени, тщательная разработка к уроку его приемов.

Логика действий по разработке приемов такова: выбор метода обучения исходя из целей урока и содержания, которое надо освоить, — выбор приемов данного метода исходя из уровня готовности класса к самостоятельной деятельности — построение плана содержания урока в логике, соответствующей избранному приему, — разработка содержания, входящего в прием, а также вопросов, заданных ученикам при его использовании.

Например

Для раскрытия причин события учитель выбирает прием беседы. Он определяет основные пункты плана (причины события) и выводы, к которым нужно подвести учащихся, далее к каждому пункту продумывает основные вопросы для беседы, а, при необходимости, наводящие вопросы ученикам, и планирует предполагаемые ответы на них учащихся.

В методике установлена следующая закономерность: чем более обоснован выбор методов и приемов обучения (с точки зрения логики, мотивации учащихся, оптимальности и т.д.), чем тщательнее он разработан, тем более высокие и прочные результаты будут достигнуты.

ЗАДАНИЯ К ГЛАВЕ

Познавательное задание

Проанализируйте материалы 1—2 параграфов учебника по истории (курс и класс по выбору), выявите возможности использования на их основе методов наглядного обучения, работы с текстами, а также определите при раскрытии какого содержания более целесообразны методы устного обуче-

ния. Разработайте соответствующие методам приемы таким образом, чтобы одни из них предназначались для учителя, а другие предполагали использование учениками.

Задания для самостоятельной работы

1. **Работа с источниками.** Составьте аннотированный список печатных и интернет-публикаций за последние 5 лет с описанием нетрадиционных методов и приемов обучения истории.

2. **Проекты, исследования.** Из опыта методистов прошлого. На основе изучения поурочных пособий к курсам истории 1970—1980 гг. составьте банк приемов, которые и сегодня не потеряли своей актуальности в содержательном плане и могут с тем же успехом использоваться в современной практике обучения.

3. **Реферат.** Понятия «метод» и «приемы» обучения в современном учебнике по педагогике (по выбору) и в пособии по методике обучения истории (в других современных публикациях).

4. **Эссе.** «Многие новшества приходят в образование, чтобы умереть» (А. А. Гин). Верно ли это высказывание в отношении методических приемов обучения истории?

Литература

2.7, 2.11, 2.12, 2.23, 2.26, 2.27, 3.8, 3.27, 3.30, 3.5

С тех пор, когда впервые в XVII в. урок стал основной формой обучения, прошли столетия. Много раз учителя пытались уйти от такой организации учебного процесса, но урок всегда оставался его основой. Подумайте, почему.

Рассмотрим, какой смысл вкладывается в понятие «урок» в современной методике, какова его структура.

8.1. Общее понятие об уроке и его модулях

Урок истории — форма организации предметного обучения, которая обеспечивает учебно-познавательную деятельность учащихся определенного возраста, состава и уровня подготовки (класса), направленная на решение определенных учебно-воспитательных целей и задач.

Важнейшими характеристиками урока истории выступают *целостность*, *завершенность* процесса обучения в рамках занятия, и *преемственность* с другими уроками. Место урока в системе изучения темы и курса определяется его целевыми установками, которые в свою очередь, влияют на отбор содержания, формы и методы обучения к занятию.

Цели урока должны быть адекватны целям исторического образования, целям изучения курса истории и его разделов, быть ориентированы на их реализацию в рамках одного занятия.

По структуре различают цели: освоения знаний, воспитания, развития и практического применения приобретенных знаний и умений.

В свете современных требований к образовательному процессу цели урока истории должны быть ориентированы на организацию опыта познавательной и оценочной деятельности учащихся. Для достижения таких целей важное значение имеет определение структурных элементов урока и понимание их задач.



Рис. 18. Основные модули урока

Структуру занятия можно представить в виде *модулей урока* — логически законченных единиц учебного процесса, предполагающих решение одной локальной задачи, благодаря использованию предназначенных для ее решения приемов (см.: 10.2.1). В модуль могут входить приемы разных методов обучения. Главное, чтобы они были оптимально отобраны для решения именно этой и никакой другой части занятия.

По закономерностям познавательной деятельности на уроке различают модули: мотивационные, организационные, изучения нового материала, закрепления, контроля (проверки) и коррекции результатов обучения (рис. 18).

Модули урока можно выделять и на других основаниях, например, по направленности на решение основных целей урока (модули формирования знаний, развития, воспитания).

В данном случае, рассмотрим первый вариант структуры урока, чтобы целостно представить его в соответствии с закономерностями процесса освоения учебного материала. Именно такой подход к разработке урока позволяет предусмотреть все части образовательного процесса.

8.1.1. Мотивационный модуль

Мотивационный модуль — предполагает реализацию специальных приемов, направленных на стимулирование познавательного интереса учащихся как к изучению исторического содержания, так и к освоению способов самостоятельных учебных действий.

Вызвать познавательный интерес школьников к изучению содержания можно:

- новизной исторического содержания, ранее неизвестного ученикам (например, рассказом об отношении к детям в эпоху Средневековья);
- введением занимательных фактов, когда учащимся предлагается на уроке «разгадать» тайны (например, судьбы египетских пирамид), загадки истории (например, шедевров Леонардо да Винчи);
- сообщениями о новых исторических открытиях, версиях освещения исторических событий (например, об установлении подлинного облика английского короля Ричарда IV, о поисках Атлантиды);
- использованием исторических сведений, которые являются личностно-значимыми для учеников (например, об исторических событиях, в которых участвовали родные учащиеся).

В рамках мотивационного модуля важно использовать приемы, стимулирующие учеников к самостоятельной деятельности (см.: 13.3).

Мотивационный модуль может отсутствовать на уроке, если тема или форма занятия явно вызывают интерес и активность учеников. Например, при проведении урока-игры.

8.1.2. Организационный модуль

Организационный модуль — преследует цели создания и поддержания рабочей обстановки на занятии. Он является неотъемлемой частью урока, составляющие его приемы могут быть направлены:

- на определение учениками целей и плана своей деятельности (например, на основе памятки «Как изучать битву» определить последовательность рассмотрения сражения при Каннах);
- поддержание произвольного внимания учеников к учебной деятельности (например, предложив всем классом, по очереди составлять рассказ по картине, подхватывая и продолжая мысль предшествующего одноклассника);
- организацию самостоятельной внеурочной работы (объяснение домашнего задания и обсуждение с учениками способов его выполнения);
- развитие коммуникативных способностей работы в коллективе, в группе (например, организация по парам взаимопроса и взаимопроверки).

Учитывая, что учащиеся в зависимости от возраста удерживают произвольное внимание всего 15—30 мин, учителю для поддержания на уроке дисциплины и рабочей атмосферы необходимо использовать разнообразную палитру методических приемов. На-

пример, осуществлять последовательную смену приемов устного обучения работы с текстом, наглядностью. Учащимся с неустойчивым вниманием следует предлагать дифференцированные задания.

Важной частью урока, относящейся к данному модулю, является организация внеурочной деятельности учеников. Основные приемы связаны с организацией выполнения *домашних заданий*. Цель постановки домашнего задания — организация обязательной самостоятельной деятельности учеников для закрепления и применения пройденного на уроке учебного содержания, расширения знаний, приобретения опыта индивидуальной и коллективной самостоятельной учебной деятельности, развития способности к организации своего учебного труда.

Домашнее задание может быть направлено:

- на текущее освоение пройденного на уроке материала;
- подготовку к повторительно-обобщающему, контрольному уроку или зачету;
- самостоятельное изучение нового материала для подготовки к уроку-семинару или уроку-игре.

Задания могут даваться к текущему уроку или предусматривать более длительные сроки выполнения. К последним относятся задания, требующие предварительного изучения большого по объему материала (например, к семинару). Вопросы к зачету, к контрольному уроку целесообразно предъявить до изучения новой темы, чтобы ученики на текущих уроках обращали внимание на важность усвоения тех или иных элементов содержания.

По степени дифференциации домашние задания могут быть предназначены всему классу, группам учащихся или одному ученику.

Всему классу даются задания по закреплению и освоению основного текущего материала. Индивидуальные задания даются в целях коррекции личных результатов школьника, например, когда важно закрепить его умение составления плана. Коррекционные задания выглядят более корректно, когда учитель дает их по желанию ученика, осознавшего свои проблемы в обучении, а также когда выполнение данного задания можно предложить целой группе, имеющей аналогичные проблемы в обучении. Также индивидуальные и групповые задания даются для организации творческой деятельности школьников (подготовить выразительное чтение стихотворения по теме следующего урока), исследовательских работ (сделать сообщение по источникам).

Домашние задания, как правило, даются в конце урока, когда ученики смогут понять их смысл. Нельзя давать домашние задания «под звонок» или после звонка с урока, на него надо отвести время на занятии. В основной школе надо обязательно проконтролировать запись домашнего задания в тетрадь (дневник).

По современным требованиям к организации учебного процесса предполагается планирование учениками своей самостоятельной познавательной деятельности в рамках целой большой темы (см.: 15.2).

8.1.3. Модули освоения нового содержания

Изучение нового учебного материала на уроке происходит в рамках соответствующих модулей. По своей целевой направленности это могут быть модули формирования знаний, умений и воспитания учащихся (см.: с. 18). Данные модули могут занимать равнозначное положение на уроке истории, а может возникнуть ситуация, когда один из них оказывается доминирующим, например, на уроке, посвященном блокаде Ленинграда, будет преобладать модуль воспитания.

Реализация целей освоения содержания связана с модулями формирования знаний. Для каждой основной единицы содержания урока разрабатываются специальные модули для деятельности учащихся и учителя по их освоению. Например, если на уроке требуется усвоить основную дату, связанную с главным фактом, причем на уровне дня, месяца и года, то выделяется модуль формирования временных представлений, включающий специальные приемы образной реконструкции времени события (см.: 12.3). Второстепенные единицы знаний не требуют отдельного модуля.

8.1.4. Модули закрепления, контроля и коррекции результатов обучения

Модуль закрепления преследует цель обеспечения прочности усвоения основного материала, позволяет своевременно проверить полноту и правильность овладения знаниями и умениями познавательной деятельности, ценностными ориентирами. В процессе его использования учитель получает информацию для контроля за результатами обучения (см.: 12.2.3).

В рамках **модуля контроля** осуществляется диагностика и оценивание результатов обучения. Диагностика не преследует цели выставления отметок. Ее приемы направлены на получение учителем информации о том, как идет процесс обучения, чтобы, при наличии проблем, скорректировать дальнейшую методическую работу. Для ученика диагностика дает сведения, как он освоил учебный материал (см. 9.1).

Приемы оценивания достижений учеников связаны с различного вида опросами. Они проводятся с целью контроля за выполнением домашнего задания, за работой в ходе урока, за итогами изучения большой темы всего курса. Опросы завершаются выставлением от-

метки, которая имеет количественное выражение оценки учебных достижений учащихся в цифрах (баллах). Современные подходы к обучению не всегда предполагают выставление отметок за текущие результаты уроков, но достижения учеников на занятиях диагностируются обязательно (см.: 9.2).

Содержание **коррекционного модуля** трудно прогнозировать заранее, он относится к импровизационной части урока, может включать приемы анализа и исправления учителем (учащимися) ошибок в изучении содержания, в использовании учениками тех или иных способов действий, в обсуждении оценочных суждений школьников.

Коррекция процесса обучения связана с разработкой дифференцированных заданий проблемным ученикам для дополнительной работы по усвоению содержания, отработке умений. Эти задания могут выполняться на уроке, например, когда учитель, адресует вопрос, требующий показа на карте не сильному ученику, а тому, у которого существуют проблемы в формировании данного умения. Корректирующие задания даются на дом в соответствии с существующими проблемами в обучении (всему классу, группе, индивидуально), например, заполнить контурную карту. Оптимальные условия их выполнения — добровольное желание ученика улучшить свои результаты, его поощрение за эту работу.

Эффективность закрепления учебного материала и коррекции результатов обучения повышается при использовании приемов, развивающих способности школьников к самоанализу, самообразование, саморазвитию. С этой целью могут использоваться как традиционные, например беседа, так и нетрадиционные приемы:

- незаконченное предложение: «сегодня на уроке я был удивлен..., радовался..., огорчился..., научился..., узнал..., понял..., приобрел опыт... и т. п.);
- заполнение таблицы «И. Т. О. Г.» («интересно..., трудно..., освоил... главные выводы»).

Понимание функций и возможного оптимального сочетания приемов каждого модуля позволяет учителю проводить различные типы уроков, осуществляя отбор нужных модулей, комбинируя их последовательность на уроке и целенаправленно разрабатывая входящие в модуль приемы обучения, предназначенные именно для этого и ни для какого другого занятия.

8.2. Типы уроков истории. Разработка урока учителем

В методической литературе существуют разные подходы к определению типов уроков истории и их классификациям, наиболее распространенным является выделение различных типов уроков по их



Рис. 19. Классификации типов уроков

дидактическим целям и по способам организации учебной деятельности учащихся (рис. 19)¹. Рассмотрим эти подходы.

8.2.1. Характеристика типов уроков по их дидактическим целям

Наиболее распространена классификация уроков по дидактическим целям, отражающим этапы обучения в рамках больших тем школьных курсов истории. На основе данного критерия выделяют уроки:

- вводный;
- изучения нового материала;
- комбинированный;
- закрепления;

¹ На сегодняшний день среди методистов нет единого понимания, какие уроки следует называть видами, а какие формами уже существующих типов уроков. Уроки лекции, семинары, лабораторные и практические занятия одни методисты относят к самостоятельным формам проведения занятий (Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова). Другие утверждают, что уроки одного и того же типа могут быть разных видов, например, вводный урок можно провести в виде лекции или экскурсии (М. Т. Студеникин).

- повторительно-обобщающий;
- проверки результатов обучения (контрольный).

Вводный урок служит созданию мотивационной и ориентационной основы для изучения нового материала. Существуют вводные уроки в изучение всего курса, также проводятся вводные уроки изучения разделов (больших тем) внутри курсов.

На этом уроке учитель объясняет (совместно с учащимися определяет) цели и задачи изучения нового материала, знакомит школьников с основными вопросами содержания раздела (курса), которые предстоит изучить, с историческими источниками (литературой), которые потребуются для успешного освоения курса (раздела). Современный вводный урок призван также ознакомить учеников с новыми способами познавательной деятельности (см.: 13.4.1).

В целях перспективного планирования познавательной деятельности учащимся предлагаются различные задания для индивидуальной и групповой работы как на долгосрочный период выполнения (проекты, рефераты, исследовательские работы), так и на краткий срок — задания, связанные с данной темой курса (см.: 15.2.3).

Урок изучения нового материала преследует цели освоения учениками нового исторического содержания, умений познавательной деятельности. Как правило, он проводится в начале изучения курса (раздела).

Для оптимизации обучения часто такой урок реализует цели вводного занятия и изучения нового материала. На нем отсутствует модуль проверки домашнего задания (опроса), но обязательно имеется модуль закрепления изученного материала в силу его значительного объема.

Выбор этого типа урока оправдан также:

- при необходимости изложения очень большого объема содержания, когда по каким-либо причинам надо объединить две — три темы уроков в одну;
- освоении сложных теоретических проблем или при большом объеме фактического материала в старших классах;
- привлечении активных способов обучения, охватывающих всю тему, например, урок-игра «В средневековом городе» (6-й класс);
- доминировании развивающей цели урока, требующей значительных временных затрат для овладения или применения сложных умений, например урок «Счет лет в истории» (5-й класс);
- доминировании воспитательной цели урока, для создания атмосферы, позволяющей вызвать сильный эмоциональный отклик на изучаемое, например урок «Германский фашизм» (9-й класс).

Комбинированный урок занимает ведущие позиции в практике обучения в основной школе. Такой тип занятия включает в себя все модули урока в определенной комбинации (см.: сх. 18).

На комбинированном уроке время распределяется примерно так:

- организация учеников (1 мин);
- опрос по материалам предшествующего занятия (10—15 мин);
- изучение нового материала (20—25 мин);
- закрепление основного содержания занятия (до 5 мин);
- постановка домашнего задания (2—3 мин).

Динамичная смена видов познавательной деятельности позволяет ученикам эффективно осваивать новый материал, поддерживая произвольное внимание.

Сочетание модулей урока диктуется целями занятия и логикой изложения учебного содержания. Например, проведение опроса допустимо в процессе изучения нового материала, если его содержание постоянно перекликается с фрагментами этого материала, или в конце занятия, если позволяет интегрировать знания двух уроков и открывает дополнительные существенные возможности для организации работы по применению и углублению знаний. Закрепление на уроке также может происходить как после изучения отдельных вопросов урока, так и в конце занятия.

Урок закрепления преследует цели повторения определенного объема изученного содержания, обеспечения прочности знаний, отработки осваиваемых умений. Данный тип урока не часто встречается в практике обучения, его проведение целесообразно в том случае, если в ходе текущей диагностики выявляются серьезные проблемы в освоении учебного материала. Он обязателен в классах, где учатся проблемные школьники.

Урок закрепления проводится в середине изучения большого раздела курса, когда изучаемый материал достаточно труден, а до повторительно-обобщающего урока еще далеко.

Например

В 5-м классе первый повторительно-обобщающий урок по типовому планированию проводится только после изучения всей темы Древний Восток. Вместе с тем, школьники только приступили к изучению истории, поэтому опытные учителя проводят первое закрепление после изучения первобытного общества, второе — по теме «Древний Египет», чтобы закрепить умения выделять главное содержание учебного материала, обобщать знания по нескольким занятиям, а также новые для учеников умения (счета лет, показа по карте и т. д.).

В рамках данного урока ведущим является модуль закрепления знаний и умений, содержащий приемы актуализации ранее изученного материала, его применение и углубление. Эффективны игровые элементы: «Что, где, когда?», «Аукцион» (кто назовет больше дат, имен, понятий и т. д.), викторины, кроссворды и т. д.

Повторительно-обобщающий урок — тип занятия, применяемый для закрепления и систематизации основного содержания отдельных уроков, его обобщения на новом уровне, включения в си-

стему знаний курса истории. Он позволяет учителю диагностировать общие результаты изучения раздела, уровень освоения новых способов учебной деятельности и ценностные ориентации учащихся. Такой урок проводится после изучения разделов (больших тем) или всего курса истории. В отличие от урока закрепления повторительно-обобщающий урок обязательно имеет модуль изучения нового содержания: это материал теоретического обобщающего характера, способствующий установлению преемственных связей в историческом развитии, пониманию целостности исторического процесса.

Темы повторительно-обобщающего урока могут быть о р и е н т и р о в а н ы:

- на новый, обобщенный уровень в овладении учебным содержанием, например, «Общие черты развития стран Древнего Востока» (История Древнего мира. 5-й класс);

- осмысление этапов исторического развития, например, «От Московского царства к Российской империи» (История России. 7-й класс);

- осмысление общих закономерностей и особенностей в развитии стран и народов, например, «Общие тенденции и особенности развития России в XIX веке» (8-й класс, после изучения курсов Новой истории и истории России);

- проблемное переосмысление изученного материала под новым углом зрения, например, «Альтернативы исторического развития России в 1917 году» (История России. 11-й класс).

Успешному проведению повторительно-обобщающего урока способствует предварительная подготовка учащихся, выполнение опережающих заданий, ориентирующих на повторение основных единиц знаний (понятий, фактов, дат и т. д.), на осмысление ведущих вопросов пройденного содержания.

На самом уроке эффективно использование диалоговых приемов обучения, выполнения познавательных заданий, создания систематизирующих таблиц (например, «Развитие России в XVII в.». 7-й класс), опорных конспектов, игровых приемов.

На повторительно-обобщающем уроке могут быть подведены итоги ученического художественного и исследовательского творчества, осуществлявшегося в рамках изученного раздела курса.

Урок проверки результатов обучения (урок контроля) позволяет оценить уровень достижений учащихся при изучении раздела, систематизировать и уточнить данные диагностики, использовать результаты проверки для последующей коррекции процесса обучения. Он также способствует закреплению изученного материала.

На данном уроке ученики должны продемонстрировать глубину, прочность и осознанность усвоения основного теоретического и фактического материала, предпочтительно, на уровне его применения (а не воспроизведения), показать уровень сформированности новых умений и своих оценочных суждений.

На уроке контроля предлагаемые учащимся вопросы и задания направлены на проверку отсроченных знаний, точнее, укрупненных единиц знаний, демонстрирующих ориентацию школьников в рамках всего раздела.

Урок проверки результатов обучения может проводиться в устной (зачет) и в письменной (контрольная работа, тестирование).

Зачет проводится, как правило, в старшей школе после изучения большой темы (раздела). Вопросы и задания должны быть направлены на всестороннее выявление уровня основных единиц знаний темы в рамках гибкого использования различных приемов: контрольной беседы, решения познавательных задач, взаимопроса, тестирования.

В рамках урока контроля широко используются задания формата ГИА и ЕГЭ, электронные способы получения данных для оценивания учащихся (см.: 9.2; 6.3).

Эффективности контрольного урока способствует:

- опережающее предъявление требований к освоению раздела на вводном уроке;
- проведение учителем или его ассистентами предварительной коррекционной работы с отстающими учениками;
- предоставление ученикам возможности выбора уровня сложности контрольных заданий или адресные дифференцированные задания разного уровня сложности;
- осуществление учениками анализа и самоанализа полученных результатов своей деятельности и составления планов дальнейшей работы над выявленными проблемами.

8.2.2. Характеристика типов уроков по способам организации познавательной деятельности учащихся

Обратимся теперь к характеристике уроков на основе их классификации по способам организации познавательной деятельности учащихся. Это:

- урок-драматизация;
- урок-игра;
- экскурсия;
- лекция;
- лабораторный урок;
- семинар;
- конференция;
- дискуссия и др.

Такой подход позволяет лучше понять потенциал урока как формы организации учебного процесса на основе деятельности учеников. Особенно значимо это для методики обучения в старших классах, где требуется достижение высокого уровня самостоятельной деятельности учащихся.

Урок-игра — занятие, которое предполагает создание условной ситуации, побуждающей школьников к учебным действиям, направленным на освоение учебного содержания. Он способствует развитию самостоятельности учащихся, создает условия для приобретения ими опыта самостоятельного освоения или применения знаний, способствует их расширению и закреплению, решению задач воспитания, развитию коммуникативной культуры.

На данном уроке могут решаться задачи: освоения нового материала (например, в 5-м классе, при проведении игры «В древнегреческой школе»); закрепления уже изученного содержания (например, в 8-м классе, на уроке вводного повторения, при виртуальном путешествии школьников в Россию на рубеже XVIII—XIX вв.); проверки знаний в любом классе (при проведении викторин, соревнований по группам).

В процессе игры учитель управляет учебной деятельностью школьников, организует закрепление учебных знаний, проводит анализ и оценку результатов занятия. Для эффективности осуществления этих функций учитель может выступать в роли играющего.

Разновидностью урока-игры является **урок-драматизация**, предполагающий освоение учениками учебного содержания на основе воссоздания и восприятия сценического действия. Данный тип урока используется с целью стимулирования познавательного интереса учащихся к истории, конкретизации исторических знаний (образных представлений), развития исторического мышления, речи, эстетического и нравственного воспитания. Урок-драматизация обладает большим потенциалом в решении задач развития художественного творчества учащихся (при исполнении ролей, создании исторических костюмов, реквизита, декораций и т. д.).

Основная тематика урока (события, деятельность исторических лиц, социальные и культурные явления прошлого и т. д.) должна соответствовать возможностям драматизации как способа раскрытия основного учебного материала. Урок-драматизация может быть посвящен, например, средневековому театру (реконструкция средневековых фарсов), Куликовской битве (литературно-музыкальная композиция «Поле Куликово») и т. п.

Подготовку к уроку-драматизации целесообразно поручить творческим группам учеников, определив круг их задач: сценаристы пишут инсценировки готовых произведений или собственный текст для драматизации; актеры и постановщики занимаются репетициями по сценарию; художники-оформители создают театральный реквизит, костюмы, декорации. Учитель руководит подготовкой урока, помогает в режиссуре, управляет познавательной деятельностью учеников-«зрителей», организует обсуждение урока.

На данном уроке, как правило, отсутствует проверка домашнего задания, но обязательными являются приемы закрепления освоенного содержания, выявления оценочных суждений учащихся о про-

блемах, раскрытых средствами драматизации, анализ деятельности учеников по подготовке и проведению урока.

К нетрадиционным типам уроков относится **урок-экскурсия**. Это занятие связано с изучением программного материала на основе управляемого (учителем, экскурсоводом) непосредственного или опосредованного (реконструируемого) восприятия памятников истории культуры, памятных мест исторических событий.

Тема урока-экскурсии должна соответствовать программному материалу изучаемого курса истории. Посещение урока и выполнение соответствующих ему заданий обязательно для всех учащихся, результаты обучения оцениваются в обычном порядке.

В практике обучения встречаются разные формы проведения урока-экскурсии: экскурсия в музей, пешеходная, заочная, виртуальная экскурсия. Более распространены пешеходные экскурсии, проводимые силами учителя или группы учеников (например, «Жизнь и быт горожан (жителей края, односельчан) в XIX веке», «События Отечественной войны 1812 года на территории края»).

Проведение виртуальной экскурсии на уроке относится к типу игры-«путешествия» («Экскурсия по древнему Риму», «Экскурсия по экспозиции Русского музея/Третьяковской галереи»). Она проводится в аудитории. Наглядно (с помощью экранного отображения) воссоздается план местности (музея), где происходит игра, крупным планом демонстрируются объекты показа, возможно по фрагментам, чтобы у учеников возникло полноценное восприятие памятника истории или культуры. Для этого можно использовать многочисленные видеоматериалы (на мультимедийных носителях, например «Московский Кремль», на Интернет-сайтах, например «Эрмитаж»).

Организация данного урока предполагает наличие учеников-«экскурсоводов» и «экскурсантов», маршрута «движения», локализацию изучаемых объектов в пространстве, обязательное использование наглядности (иллюстраций, учебных картин). Подготовка учеников должна стать способом развития у них способностей к самостоятельному изучению материала и умению представить его в соответствии с требованиями к экскурсии: показ исторического объекта и его восприятие предшествует рассказу о событиях, явлениях, связанных с ним. Например, на экскурсии «Восстание декабристов в Петербурге» сначала реконструируется вид Сенатской площади XIX в. И лишь затем рассказывается о том, что на ней происходило 14 декабря 1825 г.

Лекция — это урок в старших классах, на котором учитель, используя монологические приемы, глубоко и целостно в определенно заданной логике излагает учебный материал, а ученики должны письменно фиксировать в конспекте основные моменты лекции.

Лекция используется для изложения большого по объему материала, сложного для самостоятельного изучения учащимися. По своим дидактическим целям различают вводную, текущую и заклю-

чительную лекции. Они соответствуют целям проведения вводного урока, урока изучения нового материала, урока обобщения.

Лекция требует сформированности умений фиксации содержания занятия в виде конспекта (см.: 13.5.5). Поэтому прежде, чем учитель начинает читать лекции, на уроках других типов вводятся фрагменты лекционного изложения материала, идет обучение школьников восприятию и фиксации учебного содержания. Наиболее сложно научить старшеклассников осуществлять запись речи учителя конспективно, своими словами (тезис, перечисление аргументов, фактов, выводы), не повторяя дословно что, что говорит учитель.

В традиционном понимании лекция, в первую очередь, решает образовательные задачи. Вначале учащимся предлагается ее план с обоснованием логики изложения материала, называются источники по теме.

Изложение материала осуществляется в строгом соответствии с пунктами плана и обязательно завершается выводами по содержанию каждой части лекции и по ее теме в целом.

Например

Существуют особенности техники речи учителя при чтении лекции. Речь учителя должна быть точной, четкой, лаконичной, конспективной — удобной для письменной фиксации. Эффективно, особенно в начале обучения учеников записи лекции, построение каждого фрагмента излагаемого содержания в следующей последовательности: тезис (четкая формулировка основного содержания) — его объяснение — повторение тезиса. При такой подаче материала ученики начинают конспектирование при первом произнесении тезиса, далее, продолжая писать, заслушивают его объяснение и завершают запись при повторении тезиса.

Основные единицы знаний выделяются (тембром голоса, силой звука, замедлением темпа изложения материала), фиксируются учителем на доске (в презентации) при помощи схем, таблиц. Ученики выделяют основные единицы содержания и выводы в своих конспектах. В конце занятия должны присутствовать модуль закрепления основного содержания и домашнего задания.

Использование устных приемов в сочетании с работой с наглядностью (картами, изображениями и т.д.) позволяют сделать лекцию интересной, насыщенной, поддерживать внимание учащихся.

Для активизации деятельности школьников в ходе лекции используются следующие приемы:

- составление плана самими учениками, формулировка вопросов к лектору;
- постановка познавательных заданий («Версальско-вашигтонская система — гарантия мира или перемирия?». 9-й класс;
- проблемное изложение материала учителем.

Лабораторный урок — занятие, предполагающее освоение учащимися определенной учебной темы в процессе самостоятельной практической (исследовательской) работы с различного вида историческими текстами, наглядностью, статистическими материалами.

Этот урок позволяет существенно расширить знания школьников об источниках исторической информации, о способах работы с ними, создает условия для приобретения опыта применения умений анализа, оценки и критики исторических источников, направляет работу учеников на поиск, извлечение и обработку информации, ее систематизацию, обобщение и фиксацию.

Лабораторный урок эффективен, когда:

- тема занятия доступна для самостоятельного освоения школьниками, например, «Социальная структура российского общества в начале XX века», «Распад колониальной системы после Второй мировой войны» (9-й класс);
- источники информации адаптированы по объему так, чтобы ученики на их основе могли изучить тему в рамках одного занятия;
- у учеников уже сформированы необходимые умения работы с источниками.

Лабораторный урок может различаться по степени дифференциации самостоятельной работы — работа всего класса, по группам, по парам (см.: 10.2.3).

Схема лабораторного урока (с учетом уровня подготовки учеников):

- объявление темы занятия;
- определение плана его проведения (учителем, учениками);
- постановка заданий (всему классу, по группам, по парам), рекомендации по их выполнению (при необходимости);
- предоставление источников (их выбор учениками);
- осуществление работы по выполнению заданий (при необходимости дополнительные консультации);
- предъявление результатов выполнения задания;
- их систематизация в соответствии с планом изучения темы;
- анализ и оценка результатов работы (учителем, учениками).

Семинар — урок истории в старших классах, предполагающий освоение всеми учащимися определенной темы на основе предварительного индивидуального ее изучения с привлечением дополнительных источников информации, с последующим изложением и обсуждением на занятии результатов самостоятельной работы.

Семинар позволяет:

- более углубленно изучать определенные темы;
- способствует приобретению учащимися опыта самостоятельной деятельности в поиске источников информации, ее отборе, систематизации, конспектирования;

- раскрывает индивидуальные особенности освоения материала;
- позволяет выявить ценностные ориентации по рассматриваемым вопросам;
- позволяет учителю и самими учащимися диагностировать степень готовности к самостоятельной деятельности по изучению прошлого.

Проведение урока-семинара эффективно, когда тема урока вызывает интерес у школьников и доступна для самостоятельного освоения каждым, когда у учеников сформирован определенный объем знаний, позволяющий им ориентироваться в проблемах семинарского занятия, а также достаточный уровень умений анализа, сравнения, систематизации, обобщения нескольких источников и аудиторного изложения их содержания, рецензирования ответов одноклассников. Например, «Партизанское движение в годы Великой Отечественной войны» (9-й класс); «Итоги и уроки Второй мировой войны в публицистической и исторической литературе» (11-й класс).

Предварительная подготовка к семинару должна начинаться не менее чем за две недели до проведения занятия. Важно, чтобы у учеников была создана мотивационная основа для самостоятельного изучения заявленной темы, перед ними стояла четкая, осознаваемая ими цель будущего семинара, были определены задания для самостоятельной работы и разъяснены способы их выполнения. Целесообразно осуществлять контроль за ходом подготовки к семинару.

На уроке учитель управляет процессом последовательного раскрытия темы, направляет обсуждение вопросов содержания самими учащимися.

Схема проведения семинара:

- проверка правильности понимания темы семинара и готовности к нему класса (внесение при необходимости корректив в первоначальный план) — постановка первого вопроса;
- выступление первого ученика (вызывает учитель) с полным освещением данной темы;
- вопросы к выступившему;
- дополнения, альтернативная информация (другие ученики, по желанию);
- формулировка общих выводов по первому вопросу;
- переход к последующим вопросам;
- итоговое обобщение;
- анализ результатов.

Важно, чтобы в процессе подготовки и проведения семинара ученики были сориентированы на критическое отношение к источникам, на выстраивание собственных версий изучаемых событий, на

формулировку и обоснование собственных суждений и оценок, поэтому на уроке семинаре нередко встречаются элементы дискуссии.

Урок-конференция предполагает изучение программной темы школьного курса в процессе прослушивания ученических докладов с их последующим обсуждением. Подготовка доклада требует от учащихся индивидуального углубленного самостоятельного исследования достаточно узкой проблемы, изучаемой в школьном курсе, при этом обязательно на основе дополнительных исторических источников. Урок-конференция проводится в старших классах, преследует цель развития интереса учащихся к самостоятельным научным исследованиям.

Тема конференции должна быть интересной для добровольного участия в ней учеников, доступной как для подготовки докладов силами учащихся, так и для освоения содержания урока остальными школьниками на основе восприятия выступлений одноклассников. Большие возможности в плане обеспечения источниками и организации предварительной исследовательской работы учеников имеет краеведческая тематика (например, «Родной край в 60—80-е гг. XX века»).

Эффективно проведение конференции при изучении современной истории на основе докладов, по материалам СМИ. Конференция может иметь проблемный характер и предполагать заслушивание альтернативных докладов по теме (например, «Мировой научно-технический прогресс и современная Россия»).

Подготовка к конференции предполагает заблаговременное определение ее темы, распределение докладов, промежуточный контроль за их подготовкой, консультации для докладчиков. Необходимо и подготовка оппонентов, содокладчиков. Заранее следует поставить познавательные задания слушателям докладов.

В процессе конференции учитель делает вступление, ставит познавательные задания классу, устанавливает связи при переходе от одной темы к другой, управляет процессом выступлений и их обсуждением, организует деятельность класса по фиксации основного материала урока, закреплению опорных знаний, подведению итогов конференции.

Урок-дискуссия — тип урока-диалога по обсуждению и поиску решений проблем, противоречий в освещении и оценке истории учениками, имеющими противоположные взгляды на изучаемую тему (моделирующие разные подходы к ней, например позиции тех или иных ученых). Данный тип занятия является эффективным способом проблемного обучения. Урок-дискуссия применяется в старших классах, когда у учеников уже заложены умения критического анализа исторического материала, ведения диалога.

Тема урока-дискуссии должна содержать проблему и соответствовать основному содержанию курсов истории и уровню компетент-

ности учеников (например, «Можно ли поставить общий памятник (красным и белым) погибшим в гражданской войне?» «Кто виноват в развязывании Второй мировой войны?»).

Схема подготовки дискуссии:

- выявление на уроках, при помощи опроса, анкетирования и т. д.) групп учащихся, имеющих альтернативные суждения по теме;
- формулировка проблемы;
- разработка и предъявление ученикам перечня опросов (подпроблем), задающих логику урока (например: почему в литературе постоянно возникает вопрос о виновниках Второй мировой войны, кто может называться виновником войны, по каким параметрам его определяют, какие факторы подталкивали страны к войне и т. д.);
- предоставление источников, отражающих альтернативные взгляды на проблему;
- консультации для каждой группы (при необходимости).

В процессе урока учитель сохраняет нейтральную позицию: управляет деятельностью класса, определяет последовательность выступлений, следит за целенаправленностью и корректностью полемики, предлагает дополнительные вопросы как одной, так и другой стороне, с целью «оживления» дискуссии, организует анализ результатов урока, подводит его итоги.

Какой бы тип урока ни использовался в практике обучения, важно помнить, что урок истории является частью системы обучения и поэтому не может носить автономного характера. По своему содержанию он должен соответствовать основным темам, изучаемым в курсе истории, и уровню сформированности умений познавательной деятельности учащихся.

8.8.3. Разработка урока учителем

Успех урока во многом зависит от подготовки к нему учителя. Это сложный и трудоемкий процесс, требующий сочетания творчества с четко выверенными действиями учителя по отбору содержания и приемов обучения. Разработка урока начинается после создания тематического планирования и в соответствии с ним. Возможно внесение коррективов в планирование урока в соответствии с данными текущей диагностики достижений учащихся на предшествующих занятиях.

На первом этапе учитель **определяет цели урока**, направленные, как правило, на формирование знаний, развитие умений, реализацию воспитательного потенциала. При этом цель формулирует конкретно и точно, она должна быть не применимой ни к какому другому уроку, соответствовать избранному типу урока. Это — основа дальней-

шей деятельности учителя, систематизирующее звено, вокруг которого строится обор содержания и методов обучения. На основе предшествующего уровня освоения курса уточняются ранее определенные в тематическом планировании эталонные результаты обучения.

На следующем этапе учитель **разрабатывает содержание и процесс обучения** в соответствии с избранным типом урока, конкретизирует содержание основных единиц знаний. Тщательно, целенаправленно отбирает второстепенные факты для осознанного восприятия главного материала. Также разрабатывает содержание, необходимое для реализации развивающего и воспитательного потенциала урока, используя прием отбора оптимально емких фактов. В соответствии с локальными задачами изучения отобранного материала разрабатывает и логически выстраивает модули урока, приемы, входящие в них, включая задания учащимся. Определяет приемы закрепления материала и содержание домашнего задания.

Следующий этап, это **написание плана-конспекта урока**. План-конспект урока истории — это своеобразный сценарий, излагающий в удобной для учителя письменной форме методический вариант (ход) подготовленного урока. В конспекте важно отразить тему, цель урока в соответствии с выбранным его типом. В нем должна прослеживаться структура занятия, этапы познавательной деятельности учеников, указано примерное время на реализацию каждого структурного элемента урока.

В конспекте (в тезисной или развернутой форме) должны быть отражены содержание и приемы организации учебно-познавательной деятельности на уроке. Рекомендуются предельно четко формулировать основные понятия, выводы и теоретические положения урока, прописывать содержание логических связей между отдельными его частями. При составлении конспекта особое внимание следует обратить на проработку путей реализации всех заявленных целей урока, на формулировки вопросов и заданий ученикам, обеспечивающих четкую диагностику достижения эталонных результатов обучения.

Очередной этап связан с **подготовкой средств обучения к уроку** (см. гл. 6).

ЗАДАНИЯ К ГЛАВЕ

Познавательное задание

Познакомьтесь с методическими рекомендациями к урокам истории (поурочными разработками по определенному курсу, конспектами уроков для учителя и т.п.), представленными в печатном виде или в Интернет. Проанализируйте методическую палитру предлагаемых уроков по одной крупной теме, определите наличие преемственных связей между уроками, характер целей и методических установок, соответствие целей и прогнози-

руемых результатов. Какие из рассматриваемых вариантов методических разработок оказались бы для вас наиболее полезными и почему?

Задания для самостоятельной работы

1. **Работа с источником.** Составьте аннотированный список литературы, Интернет-ресурсов, способствующих решению проблем выбора и конструирования разных типов и форм уроков.

Из опыта методистов прошлого. Познакомьтесь с исследованиями проблем урока истории в трудах отечественных ученых П.С. Лейбенгруба, Н.Г. Дайри и др. Какие классификации уроков были предложены? Какие требования к конструированию и проведению уроков истории по-прежнему остаются актуальными?

2. **Проекты, исследование.** Разработайте приемы, стимулирующие мотивацию учащихся к обучению на уроке (каждая группа может разрабатывать приемы для одного из видов мотивационного модуля).

Что важнее для урока — технология или творчество учителя? Какой урок ценнее, полноценнее, современнее — построенный по сценарию или урок-экспромт?

Каковы критерии оценки современного урока? Разработайте типовую схему анализа урока.

На основе материала данного учебника, дополнительной литературы, Интернет-ресурсов составьте структурную схему нетрадиционного урока (например, урока-дискуссии, урока — игры или экскурсии).

3. **Реферат.** Зарубежный опыт конструирования и проведения школьных занятий по истории.

4. **Эссе.** Альтернатива уроку: проблема будущего или настоящего?

Литература

2.11, 2.13, 2.15, 2.16, 2.17, 2.24, 2.26, 3.16, 3.4, 3.8, 3.3.27, 3.30

ДИАГНОСТИКА, ПРОВЕРКА И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ

Как известно, современное образование в главном своем документе ФГОС предъявляет требования не к конкретным знаниям учеников, а к конечным результатам обучения. Поэтому важно понять, как регулярно отслеживать процесс постепенного продвижения учеников по освоению учебных программ курсов истории, и что в итоге будет проверяться в конце обучения.

В условиях знаниевой модели обучения получение результатов преподавания преследовало цели фиксированного контроля за учебным процессом и систематического оценивания учащихся, включая выставление оценки за работу на уроке (Н. Г. Дайри, П. С. Лейбертуб и др.). Учитель ограничивался выставлением оценок по контрольным проверкам достижений школьников и, в лучшем случае, проводил разбор ошибок и показывал удачные примеры выполнения контрольных заданий.

Организация обучения в новых условиях требует более сложной и гибкой системы проверки и оценки результатов в процессе обучения.

9.1. Диагностика процесса и результатов обучения

Чтобы понять, почему помимо традиционных способов проверки учащихся в учебный процесс вводится диагностика, и что это такое, обратимся к примеру из практики.

Из методического опыта

Научный руководитель петербургской школы предложил учителям русского языка проверить способность учащихся 5-го — 9-го классов к осознанному чтению и восприятию текстов, учителей математики — проверить способность к устному счету, учителей истории — определить уровень умений работать с хронологией, картой, документом. Это предложение вызвало негативную реакцию учителей. Они говорили,

что данная проверка уместна только в начальной школе (по истории в 5-м классе), а теперь с этими умениями все в порядке. Каково же было их удивление, когда в результате проведения диагностики выяснилось, что по сравнению с 5-м классом данные способности к 9-му классу не только не развиваются, а зачастую даже ухудшаются. Например, по устному счету, по смысловому чтению. В 9 классе ученики хуже, чем пятиклассники, справились с заданиями по счету лет в истории (до н. э.), а способность к работе с картой и анализу документов почти не возросла. Педагоги нашли объяснения данным фактам и приняли решение по совершенствованию образовательного процесса (в частности, в отдельный предмет был выделен из русского языка курс развития речи, а в уроки математики в качестве обязательного ввели тренинг по устному счету, в планирование уроков истории ввели графу о формировании умений для каждого урока). Был также сделан вывод о необходимости проведения систематической диагностики результатов обучения, правда по данным проверочных работ.

Рассмотрим, что такое же такое диагностика, какие виды ее существуют, в чем разница между аттестацией, проверкой, оценкой и диагностикой.

9.1.1. Цели предметной диагностики и ее организация

Как отмечалось, ФГОС ориентирует на достижение школьниками трех видов образовательных результатов: личностных, метапредметных, предметных. Из них только предметные непосредственно связаны с выставлением оценок ученикам, а два других относятся, в первую очередь, к общепедагогической диагностике их достижений, включающей в себя способы отслеживания результатов, не ограничивающиеся проверкой знаний. Выявление, каких именно метапредметных и личностных результатов достигает школьник на каждом этапе обучения, помогает учителю скорректировать методику обучения, ориентируясь на индивидуальные особенности учащихся и типологические особенности класса.

Например

Если в ходе диагностики выявлено, что у школьников сформировано метапредметное умение работать в команде, то учитель может не тратить время обучение командной работе в рамках своего предмета, а планировать деятельность, опираясь на этот результат. И наоборот, если ученики не владеют умениями составлять план (несмотря на то, что этому их учили на занятиях по другим предметам), то надо вновь заняться решением данной задачи.

Вместе с тем, диагностика становится необходимым компонентом и в предметной деятельности учителя как средство, способствующее

повышению эффективности и целенаправленности процесса обучения истории.

Под **диагностикой** в обучении истории понимается способ получения объективной, всесторонней информации о процессе и результатах освоения учащимися предметного содержания, о причинах таких достижений учеников.

На основе этих данных совершенствуется методика предметного обучения. В отличие от проверки, диагностика не предполагает выставление отметки учащемуся.

В первую очередь, диагностику осуществляет сам учитель. Она является средством получения данных для самоанализа педагогом процесса и результатов своей работы: позволяет проверить эффективность используемых программ и учебников истории, форм, методов, средств обучения применительно к познавательным возможностям своих учеников.

Для ученика данные диагностики его достижений в процессе обучения выполняют мотивационную и ориентационную функции. По результатам диагностики он получает ответ на вопросы: что у меня получается лучше всего? почему у меня что-то не получается? что нужно сделать для улучшения моих результатов?

К проведению предметной диагностики могут быть также привлечены органы управления образованием, исследовательские организации. Для одних диагностика является способом получения обобщенных данных о качестве достижений учащихся, об уровне и особенностях методической подготовки учителей. Диагностика исследовательских организаций — это качественная внешняя экспертиза качества процесса обучения и его результатов, которая, несомненно, важна для педагога.

9.1.2. Виды диагностики в обучении истории

Различают комплексную и аспектную диагностику процесса обучения истории.

Комплексная диагностика предполагает получение всесторонних данных:

- об уровне развития познавательного интереса учащихся к истории;
- о результатах освоения ими исторических знаний и овладения учебными умениями;
- о ценностных ориентациях школьников;
- о приобретенном опыте самостоятельной познавательной и творческой деятельности.

Диагностическая методика должна предусматривать несколько способов получения информации о результатах и процессе обучения: тестовые задания, анкеты, творческие работы учащихся и т. д.

Его важно проводить систематически при изучении курсов истории. Диагностика бывает трех ключевых видов: исходная, промежуточная и итоговая. Задания комплексной диагностики строятся на основе единых параметров таким образом, чтобы можно было сравнивать результаты, полученные на разных этапах.

Исходная диагностика проводится в начале учебного года. Ее цель — определить стартовый уровень познавательных возможностей и интересов учеников для точного, адресного планирования процесса обучения.

Промежуточная диагностика проводится в середине учебного года для отслеживания процесса освоения исторического содержания и формирования специальных умений по истории, становления ценностных ориентаций. На основе данных диагностики учитель имеет возможность увидеть имеющиеся у школьников проблемы в освоении предмета и скорректировать процесс обучения в течение учебного года.

Итоговая диагностика приходится на конец учебного года (или курса обучения истории). Главная ее цель — получение данных о результатах обучения, выявление динамики в освоении исторического содержания и формировании специальных умений.

Эти три вида комплексной диагностики дают возможность отследить динамику освоения курса истории в школе.

Аспектная диагностика предполагает получение данных об отдельных результатах обучения, воспитания, развития. Она проводится в связи с возникающими в обучении проблемами в целях их устранения. Например, при возникновении трудностей в развитии умений работать с текстом первоисточников диагностика может включать в себя задания школьникам, проверяющие знания ими алгоритма действий для работы с первоисточником; умения составлять его план, извлекать информацию из текста, оценивать его содержание. По результатам такой диагностики учитель сможет четко определить пути коррекции умений учащихся и способы предупреждения данной проблемы в дальнейшем.

9.1.3. Методы диагностики, их характеристика

Пакет материалов для диагностики обычно включает в себя следующие компоненты:

- цель и план диагностического исследования;
- параметры диагностики (проверяемые единицы знаний, умений, ценностные ориентиры);
- средства получения данных.

Наиболее используемые средства диагностики в обучении истории — это анкеты, тесты, познавательные и творческие задания.

+ 1 СТРОКА

Анкета — система вопросов с вариантами ответов, которые позволяют сделать обоснованные, однозначно интерпретируемые выводы по сути исследуемой проблемы. В обучении истории анкетирование используется в основном для получения данных о мотивации к изучению истории, о познавательных интересах школьника, его организационных умениях, о предпочтениях в формах обучения и самостоятельной деятельности и т. д.

Разработка анкеты состоит из нескольких этапов.

На первом этапе определяются четкие, диагностично (проверяемо) сформулированные цели и конкретные задачи анкеты.

Например

Учитель хочет провести анкету о возможности организации проектной деятельности со своими учениками. Цель может быть сформулирована так: «Выявить готовность учащихся участвовать в проектах по истории». Для конкретизации цели ставятся задачи выявить: желание учащихся участвовать в проектах; опыт учащихся в данной области; предпочитаемые виды участия в проектной деятельности.

Второй этап включает в себя подбор и формулировку вопросов под каждую задачу. Задавать вопросы необходимо очень точно и просто, так чтобы они одинаково понимались всеми участниками анкетирования. Например, вопрос «Хотите ли вы участвовать в проектах по истории?» может быть по-разному понят школьниками, если они не очень четко представляют себе, что такое проект. Возможны два варианта разрешения такой ситуации: либо перед проведением анкетирования учитель объясняет, что такое проект, либо ставит ряд вопросов, выясняющих желание учеников на протяжении длительного времени в коллективе или индивидуально заниматься художественным творчеством, исследованиями, поисковой работой.

Для получения формализованных (поддающихся однозначной обработке) результатов к вопросам предлагаются варианты ответов. Такой вопрос называется закрытым. Возможных ответов не должно быть много (не более пяти), так как значительное количество затрудняет восприятие.

Возможны открытые вопросы, предполагающие свободные формы ответов. Такие анкеты более сложны в обработке, но позволяют выявить неформальные оценки и суждения.

Оптимальными являются анкеты, предусматривающие как заранее сформулированные варианты ответов, так и ответ «Ваше мнение» («Иное», «Другое»). Полузакрытая форма позволит сократить время на обработку анкет, вместе с тем даст возможность заполняющему анкету при необходимости высказать свое суждение по предложенному вопросу.

Третий этап — построение и оформление вопросника. Вопросы лучше всего группировать в блоки по смыслу, тогда школьникам

будет проще на них отвечать. Анкета должна быть снабжена подробной инструкцией по ее заполнению. Текст вопроса обязательно должен быть отделен от вариантов ответов. Для ответов на открытые вопросы необходимо оставлять несколько строк. Разрабатывая анкету, необходимо предусматривать способы ее обработки, лучше с помощью электронных программ и хранения информации для дальнейшего использования, например, для сравнения с другими результатами.

Возможно использование анкет для проведения самоанализа учениками своих достижений. Цель такой анкеты — сформировать способность школьников анализировать и адекватно оценивать свои познавательные возможности. Анкета для самоанализа должна быть небольшой, содержать вопросы, связанные с оценочными суждениями школьников о владении ими познавательными и другими умениями.

Например

С помощью анкетирования можно проверять самооценку способностей школьников:

- выбирать нужные виды исторических источников для своей работы; правильно делать запрос нужного источника, давать его библиографическое описание;
- находить необходимую для изучения истории информацию в справочниках, Интернете, на мультимедийных дисках;
- извлекать и использовать в своей работе нужные исторические сведения из учебника, документов и других источников разных видов;
- критически оценивать информацию о прошлом;
- запоминать даты, вести счет лет в истории;
- запоминать и объяснять исторические понятия, делать выводы и обобщения;
- находить причины, определять сущность и последствия исторических событий и явлений;
- составлять хронологические таблицы, схемы, план текста, тезисы конспекта;
- выполнять тесты;
- заполнять контурную карту;
- делать презентацию по истории и т. д.;
- давать устно полный, развернутый ответ на вопрос и выступать с сообщениями, докладами;
- организовать себя для выполнения домашних заданий, своевременно готовить сообщения, доклады и т. д.;
- общаться с товарищами при выполнении различных парных и групповых работ.

Вопросы анкеты могут быть представлены в табличной форме (табл. 1).

Таблица 1. Форма анкеты самоанализа учащимися своих достижений

| Умеете ли вы | Это я умею | Этому мне надо научиться |
|---|------------|--------------------------|
| Выбирать нужные виды исторических источников для своей работы | | |
| Правильно делать запрос нужного источника и т. д. | | |

Анализируя результаты анкетирования, учитель может сделать выводы о том, как ученики оценивают сформированность своих умений, какие проблемы они видят, и сравнить эти данные со своими представлениями о познавательных возможностях учеников.

Интервьюирование используется, когда необходимо получить менее формализованную информацию и опросить незначительную группу людей. Интервью предполагает использование заранее разработанной системы вопросов, одинаковой по направленности для всех опрашиваемых. Оно позволяет более глубоко и менее формализовано выяснить отдельные проблемы.

Пример вопросов для интервью с учениками

Предполагается, что в нем примут участие выборочно 3 сильных, 3 средних, 3 слабых школьника.

- ФИО ученика, школа, класс, средний балл по истории, средний балл по всем предметам.
- Предпринимаются ли школьниками попытки добровольно узнать что-либо по истории, сверх того, что изучается в школе? Какими путями?
- К каким источникам, кроме учебника, ученики обращаются при выполнении заданий по истории?
 - Какие темы по истории вызывают наибольший интерес?
 - Смотрят ли ученики фильмы по истории (какие, художественные, научно-популярные)?
 - Обращаются ли ученики к историческим Интернет-сайтам (к каким, в связи с чем)?
 - Читают ли дополнительную историческую литературу (какую, в связи с чем)?
 - Принимают ли участие во внеклассной работе по истории (в каких формах: олимпиады, вечера и т. д.)?
 - Принимают ли участие в посещении музеев, экскурсий? Занимаются ли в исторических кружках?

Некоторые вопросы в интервью лучше задавать менее формально, в ходе разговора. Например: «В нашу школу приезжают иностранные

школьники, интересующиеся историей. Как ты думаешь, в какие музеи лучше с ними пойти? А в каких из них ты бывал?» и т. д.

Тест — инструмент измерения результатов обучения, состоящий из выверенной системы заданий учащимся. Он используется как средство диагностики, а также проверки и контроля достижений учащихся. Достоинством тестирования является возможность получения большого количества информации одновременно. Это стандартизированная процедура проведения проверки с заранее спроектированной системой обработки и анализа результатов. Тест состоит из *системы тестовых заданий*. Каждое из них должно отвечать требованиям лаконичности, однозначности трактовки правильного ответа. При составлении тестов важно соблюдать следующую последовательность действий.

1. **Выбор критериев для теста.** Критерий (в пер. с греч. «мерило») показывает, какие характеристики результатов будет измерять тест. Например, это могут быть: знание конкретных фактов, хронологии, теории, исторических источников, персоналий, хронологические умения, историко-географические умения, умения устанавливать причинно-следственные связи, обобщать, сравнивать и т. д.

Если в тест заложено большое количество критериев, то он позволит сделать более детальный анализ полученных результатов и, соответственно, более обоснованно принять то или иное методическое решение.

Определяются таблица критериев (кодификатор) тестовых заданий (в нем указывается, сколько заданий в тесте дано на каждый критерий, какого вида и типа они будут, в какой форме представлены). Каждый критерий может содержать не одно, а несколько заданий, в зависимости от целей диагностики.

2. **Разработка и проверка эффективности тестовых заданий.** Тестовые задания бывают открытого и закрытого типа.

Задания закрытого типа могут быть сформулированы в разной форме.

Например

1. Задание с альтернативным выбором ответа: Можно ли считать китайские иероглифы буквами алфавита?

1) да; 2) нет.

2. Задание с множественным выбором ответа: Свободный грек, активно участвующий в жизни полиса назывался...:

1) стратег; 2) крестьянин; 3) гражданин; 4) чиновник.

3. Задание на установление соответствия: Распределите эти персонажи:

1) Дарий; 2) Прометей; 3) Перикл; 4) Афина; 5) Солон; 6) Аполлон.

Историческое лицо: Мифологический герой (бог):

4. Задание на поиск аналогии:

Дарий — Греция; Александр Македонский — ...

5. Задание на исключение лишнего: Кто из перечисленных персонажей лишний в ряду?

1) Тутанхамон; 2) Дарий; 3) Соломон; 4) Осирис.

6. Задание на выявление причинно-следственных связей, последовательности, значения событий: Расставьте события в хронологической последовательности. А — ?; Б — ?; В — ?; Г — ?:

1) Греко-Персидские войны; 2) Реформы Солона; 3) Троянская война; 4) Правление Перикла.

Различие типов и способов представления заданий позволяет расширить возможности получения различной информации о знаниях: о способности понимать информацию (задание 3), применять ее (задание 2), обобщать (задание 5), сопоставлять (задание 4), а также сведений об умениях работать с картой, иллюстрациями, текстами и т. д.

Способы представления заданий в тесте многообразны: они могут быть даны с использованием текста источника, рисунка, фотографии, карты, таблицы и т. д.

Например

1. Использование текста исторического источника.

Из какого источника эта фраза: «Верховная власть разделяется на законодательную и верховно-исполнительную. Первая поручается Народному Вечу, вторая — державной Думе»?

А. Теория официальной народности.

Б. Карманный словарь Иностранных слов Петрашевского.

В. «Русская правда» П. И. Пестеля.

Г. Свод законов Российской империи.

2. Определите, к какому периоду истории России принадлежат эти карты (вводятся без заголовков), предполагающие ответы:

1) образование русского централизованного государства;

2) Россия в XVI в.;

3) Россия в XVII в.

3. Укажите, какие их изображенных на иллюстрациях художественных произведений относятся к стилю классицизма.

При разработке тестов по разным предметам желательно осуществлять их на одной критериальной основе. Это позволит сравнивать результаты на метапредметном уровне. В этом случае необходимо согласование между педагогами системы критериев, заложенных в тест.

Недостатком тестирования является большая формализованность ответов. Однако именно она позволяет быстро обрабатывать значительные массивы выполненных тестов. Также тесты не позволяют получить информацию обо всех образовательных результатах, в частности, об уровне сформированности важнейшего из них — устной речи учащихся и т. п.

Альтернативные способы диагностики связаны с получением и анализом информации из творческих заданий, сочинений по истории, эссе, самостоятельных работ учащихся и других продуктов их творческой и исследовательской деятельности. Оценка также следует осуществляться по определенным критериям, например при анализе письменного ответа на вопрос рассматриваются полнота изложения темы, владение основными единицами знаний, умение выстроить ответ в логической последовательности, наличие обоснования, объяснения фактов, доказательность суждений и т. д. (см. также 13.3.6, 14.3.4).

Диагностическая методика, состоящая из нескольких способов получения информации, не может быть реализована за один урок. Например, тест проводится на одном уроке, анкета — на другом и т. д. Проведение диагностики не должно осуществляться в ущерб процессу обучения.

Результаты диагностики обрабатываются математически и анализируются. Самый важный вопрос, на который необходимо найти ответ в ходе анализа, почему именно такие результаты показали школьники, что повлияло на них положительно, а что — отрицательно.

Основная часть результатов диагностики используется для коррекции методики обучения, частично они могут быть использованы для информирования родителей (например, о познавательных интересах школьников и т. д.) и работы с учащимися. Информация, касающаяся метапредметных результатов, должна быть частью профессионального общения с коллегами.

9.2. Проверка и оценка знаний

9.2.1. Система проверки результатов обучения

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. Проверка включает в себя оценивание результатов обучения в различных формах, например, зачета без выставления отметок. Ведущий способ проверки — это аттестация учащихся. Она предполагает выставление отметок в баллах (см.: 9.2.2).

Содержание проверки результатов обучения определяется требованиями учебных программ, которые реализуются в школе, и включает в себя:

- знания фактического (хронологии, исторической географии, исторических личностей, событий, явлений, процессов) и теоретического материала (понятий, обобщенных характеристик исторических объектов т. д.);

- информационные, интеллектуальные, организационные и другие умения;
- ценностные ориентиры школьников;
- опыт их самостоятельной деятельности, отраженный в домашних заданиях, в ведении тетради, в проверочных, исследовательских и творческих работах.
- Проверка осуществляется систематически в несколько этапов:
- текущая проверка знаний;
- тематическая проверка результатов обучения;
- годовая итоговая проверка результатов обучения;
- аттестация учащихся.

9.2.2. Текущая проверка знаний

Первый раз в ходе урока проверяется освоение нового учебного материала с тем, чтобы убедиться в правильности, полноте и осознанности его первичного восприятия и зафиксировать (закрепить) в памяти учащихся основные знания. Ведущим приемом текущей проверки является контрольная беседа, в процессе которой выявляется уровень достижения запланированных эталонных результатов урока. Это позволяет оперативно скорректировать результаты обучения. Возможно использование игровых приемов проверки (загадки, составление кроссвордов, хронологических цепочек и т. д.).

Если на протяжении урока ученики выполняли познавательные задания и сообщали результаты своей работы, то необходимость выделять модуль проверки знаний отпадает. На этом этапе не целесообразно выставлять отрицательные отметки за результаты работы над новым материалом, так как возможно ученикам требуется большее время на его освоение. Предпочтительнее проанализировать ответы школьников и дать рекомендации по дальнейшей работе по теме урока.

Традиционно результаты изученной на уроке темы и при выполнении домашнего задания проверяются на следующем занятии, в процессе текущего опроса. Для этого на уроке выделяется специальный модуль проверки знаний (см.: 8.1.4). Его цель — упорядоченная, развернутая, всесторонняя проверка усвоения содержания предшествующего занятия. Регулярное проведение опроса (особенно в основной школе) важно, так как приучает учеников к систематической самостоятельной работе по изучению курса истории, стимулирует развитие умений организации своей деятельности. Одновременно опрос выполняет функции первичного целостного закрепления материала предшествующего урока. Опыт показывает, что в тех случаях, когда текущий опрос по изученному материалу отсутствует, его содержание усваивается значительно хуже.

Индивидуальный опрос предполагает развернутый ответ учащегося на вопрос учителя, состоит из введения, основной части и выводов.

По возможности он включается в каждую текущую проверку знаний в основной школе. Только в процессе развернутого ответа развивается устная речь школьника, его способность планировать, логично, целостно, аргументировано излагать материал по заданной теме, комплексно использовать в ответе информацию разных источников, приобретает важный опыт аудиторного выступления и т. д. При этом опросе учитель может диагностировать индивидуальные способности учащихся в освоении учебной темы.

Современные проблемы обучения

Из разговора методиста с учителем истории.

Методист: Ваши ученики неплохо выполнили задания ЕГЭ, требующие заполнения тестов, но не все справились с заданиями, предполагающие развернутые ответы на вопросы. Как Вы готовили учеников?

Учитель: Мы решали очень много тестов.

Методист: Как часто Ваши школьники отвечали на уроках устно, у доски, давали развернутые ответы?

Учитель: Я вообще не проводила таких опросов ни устно, ни письменно.

В своих формулировках вопросы должны ориентировать школьников на развернутое изложение материала (раскрыть..., объяснить..., доказать...). Они должны быть адресны. Сложность вопроса определяется уровнем подготовки учащихся. Слабому ученику можно предложить воспроизвести материал учебника (рассказать о ходе битвы), среднему — поставить вопрос на понимание темы (объяснить причины победы в битве), сильному — дать задание, требующее обобщений или оценочных суждений (определить место битвы в общем ходе войны).

Техника опроса

Сначала вопрос ставится всему классу, затем один ученик вызывается к доске, классу даются задания, активизирующие их внимание к ответу ученика, например, предлагать задания на рецензию отдельных действий отвечающего: оценить, как он сопровождает ответ показом по карте, доказывает (обосновывает) свои суждения и т. д. Когда требования к ответу полностью освоены школьниками, можно предлагать давать развернутую рецензию на ответ, но она не должна влиять на оценку учителем результатов проверки. Если ученик слабый, то его лучше вызвать заранее (вопрос тогда пишется на карточке, и пока ученик готовится, повернутся другие вопросы). Слабому ученику можно дать в помощь план ответа или предложить отвечать с опорой на карту, картину или попросить одноклассников при ответе товарища

задавать наводящие вопросы, объяснив, что так они смогут помочь ему повысить его оценку. Ответ нельзя оставлять без комментария, без внимания к личности ученика. Он обязательно адресно рецензируется, причем не только по содержанию, но и по тому, какие действия правильно или неверно были совершены учеником. Анализ неудачного ответа должен побуждать ученика к дальнейшей работе, поэтому надо всегда находить в нем положительные стороны. Оценка обосновывается. Это приучает учеников понимать требования учителя.

Для более эффективного обучения учеников индивидуальному ответу можно использовать памятки, каждое действие в которой можно осваивать постепенно, от отработки одной операции ответа к другой.

Памятка

Каким должен быть развернутый устный ответ по истории?

1. Ответ должен соответствовать тому вопросу, который поставлен учителем.
2. Ответ состоит из вступления, основной части и заключения, выводов. Вступление может раскрывать причины рассматриваемого события или явления; в нем можно кратко сообщить предысторию вопроса или дать краткую характеристику источников по рассматриваемому вопросу.
3. Ответ должен быть последовательным, связным, обоснованным, строиться по принципу тезис — аргументы — выводы.
4. В ответе должны быть изложены все основные вопросы содержания темы и приведены все основные факты. Следует пользоваться соответствующими историческими терминами, понятиями, уметь раскрывать их значение.
5. При необходимости ответ сопровождается показом по карте, обращением к художественным изображениям исторических объектов.
6. Заключение и выводы могут содержать оценки исторического материала (свои оценки, оценки ученых). Ответ можно заканчивать выявлением противоречий, проблем, которые являются спорными или нерешенными.
7. Ваша речь должна быть литературной, грамотной, точной.

Фронтальный опрос — это проверка знаний значительной части класса по последовательно выстроенным вопросам. Вопросы должны ориентировать школьников на лаконичные ответы с места (назвать даты..., имя исторического героя), перечислить события (признаки явления), дать определение, показать по карте... и т. д.). Фронтальные вопросы задают общую логику опроса, ими, как правило, начинается проверка знаний, затем они чередуются с другими приемами проверки. Фронтальный опрос в меньшей степени способствует развитию речи ученика, не позволяет разобраться в глубине усвоения материала. При фронтальной проверке следует организовать

опрос так, чтобы одному и тому же ученику доставались различные по характеру вопросы: на знание фактов, дат, понятий, выводов, на умение обобщать, делать выводы и т. д.

Например

Вопросы для фронтального опроса по теме «Греко-персидские войны» (5-й класс) могут быть сформулированы следующим образом: назвать дату Саламинской битвы, показать на карте остров Саламин, перечислить итоги греко-персидских войн.

Педагогические риски

Учитель спрашивает активных учеников, забывая, что своевременная проверка результатов в первую очередь нужна слабым школьникам. Целесообразно заранее спланировать, кого следует спросить фронтально, чтобы за совокупность ответов на разные вопросы можно было поставить отметку.

Письменный опрос у доски может включать задания по написанию плана по теме, заполнению хронологических таблиц, составлению логических схем и т. д. Это позволяет остальным ученикам при проверке ответа проверять и визуально закреплять свои знания.

Текущая письменная проверка класса может проводиться в виде диктанта, предполагающего краткие ответы учеников. Это эффективный способ самопроверки школьниками своих знаний: они пишут только номер учителя и ответ (дату, имя исторического героя, понятие и т. д.), а затем учитель сообщает верные ответы, а ученики проверяют правильность выполнения задания и анализируют свои результаты. Возможно краткое тестирование учеников (3—5 заданий). Задания с открытыми вопросами также позволяют проверить ряд умений (составлять план, делать выводы, анализировать текст и т. д.).

В процессе текущей проверки оцениваются результаты творческих (рисунки, сочинения, рассказы и т. д.) и исследовательских работ учащихся (сообщения, доклады и т. д.), выполненных к данному уроку.

Опрос должен проводиться оперативно, чтобы не наносить ущерба усвоению нового содержания урока, он должен быть логичен по своему содержанию и при этом разнообразен по приемам — устным (индивидуальным и фронтальным) и письменным (у доски и за партой).

9.2.3. Тематическая проверка результатов обучения

Тематическая проверка результатов обучения проводится в конце изучения большой темы или раздела. Она является основой промежуточной аттестации. В ней также учитываются индивидуальные достижения учеников в их самостоятельной работе. Как правило,

тематическая проверка проходит на уроке проверки знаний или является модулем повторительно-обобщающего урока (см.: 8.2.1). Ее цель — выявление общих результатов всего пройденного на данном этапе изучения курса, определение прочности и уровня усвоения нормативного материала, сложившихся у школьников умений, их ценностных ориентаций. Проверка осуществляется на основе определенных параметров.

Проверяются отсроченные знания:

- по всем основным темам, изученным в рамках раздела, в курсах всеобщей истории) по всем странам;
- по стержневым линиям содержания (экономика, политика, культура и т.д.);
- по основным единицам знаний (факты, теория).

Определяется уровень их усвоения (знание, понимание, применение). Проверяется степень сформированности новых умений познавательной деятельности, освоение различных видов самостоятельной деятельности учеников, уровень оценочных суждений исторических объектов, исторической морали.

Сформированность предметных результатов по истории может оцениваться на трех уровнях:

- знание;
- понимание;
- применение.

На первом — *уровне знания* — от учащегося требуется воспроизведение основных фактов, понятий, явлений с их локализацией во времени и пространстве. Задания, позволяющие проверить предметные достижения, даются в следующих формулировках: изложите события в повествовательной форме, опишите явление. Например, укажите причины войны России с Османской империей в 1877—1878 гг.; опишите, какие процессы и явления характеризовали развитие Украины во второй половине XIX в.

На *уровне понимания* учащийся в состоянии интерпретировать исторический материал, определяет тенденции исторического развития, объясняет причинно-следственные связи, значение событий и т.д. Он осуществляет действия, руководствуясь типовым алгоритмом, например, описания географического положения страны, рассказа о битве. Типичные задания для проверки в этом случае: объясните причины события... понятия; раскройте значение этого явления..., сравните процессы... в разных странах, определите... и т.д. Например, объясните смысл понятия «революционно-демократическое течение»

На *уровне применения* учащийся использует полученные знания при анализе новых фактов, демонстрируя правильное применение известных приемов, но при этом последовательно выполняя незнакомые действия, которые не базируются на типовых алгоритмах. Типичные задания для проверки на этом уровне: докажите обоснованность

оценки исторического события, проанализируйте альтернативную ситуацию; дайте прогноз дальнейшего развития событий и т.д.

Например

Изучите текст, озаглавьте его и составьте план. Какие вопросы изучения народных выступлений не изложены? Прокомментируйте эти сведения, в том числе назовите имя императора. Оцените достоверность текста.

«В 1831 г. в столице началась эпидемия холеры. В день умирало по 600 горожан, преимущественно низших сословий. Врачи не справлялись с заболеванием. Царь и его двор перебрались в пригород Петербурга — Петергоф. По городу поползли слухи, что холеру придумали господа, чтобы извести простой народ, и лекари в больницах травят людей. 22 июня в столице начался бунт. Толпы народа ловили и обыскивали «отравителей», разбивали холерные кареты и выпускали больных, оказывали сопротивление полиции. У Сенной площади огромная толпа разгромила временную холерную больницу, убила двух лекарей. По приказу генерал-губернатора на площадь вошли воинские батальоны и с барабанным боем двинулись на бушующую толпу. Она остановилась. Согласно воспоминаниям придворных, на коляске прибыл император. Он держался твердо и уверенно, прямо из экипажа обратился к народу: «Учинены были злодеяния, общий порядок был нарушен. Стыдно народу русскому, забыв веру отцов, подражать буйству французов и поляков». Оробев перед царем, мужики повалились на колени, гнев прошел. Но другим данным император прибыл на площадь на следующий день после усмирения народа войсками».

В течение учебного года целесообразно чередовать различные способы тематической проверки результатов обучения: тестирование, письменные контрольные работы, устные зачеты. Задания для проверки результатов должны разрабатываться в соответствии с параметрами содержания тематической проверки.

Контрольная работа предполагает письменные развернутые, связные ответы на вопросы. Она позволяет получить всесторонние данные об индивидуальных особенностях освоения учеником предмета — о полноте объема знаний по заданной теме, его способности актуализировать знания из основных и дополнительных источников, умении логически выстраивать излагаемый материал (в том числе предполагающий решение учебных проблем), владении приемами повествования, описания, характеристики, доказательства, исторического анализа и т.д., о способности к оценочным суждениям.

Оптимальным является сочетание тестовых закрытых заданий на проверку знаний (не более 10) с заданиями, требующими развернутого изложения небольшого фрагмента исторического материала, с проверкой новых умений и оценочных суждений.

Например

8-й класс:

1. Тестовые задания на проверку основных единиц знаний темы «Россия в первой половине XIX в.

2. Открытый вопрос: используя все свои знания (в том числе полученные не в школе) изложите тему «Оборона Севастополя в Крымской войне».

3. Открытый вопрос: на основе фрагмента публицистического произведения первой половины XIX в. (текст приводится) определите ведущие идеи автора, его принадлежность к общественно-политическим течениям. Обоснуйте свое решение и выскажите свое мнение об этих взглядах.

Устный зачет — способ индивидуальной проверки знаний старшеклассников по большой теме (разделу) курса, позволяющий оценить ее усвоение. Термин «зачет» также употребляется в ином значении — безоценочного контроля за результатами обучения. Его функции и виды заданий схожи с контрольными работами, но при этом он развивает способность учащихся к устной речи. Зачет эффективен при решении проблемных познавательных задач, требующих развернутых оценочных суждений учеников.

Из практики учителей

В силу трудозатратности проведения зачета за время урока обучения сложилась практика его проведения с помощью ассистентов, которые назначаются накануне. Ассистенты предварительно сдают учителю зачет по теме. Затем каждый из них получает задание углубленно подготовиться к проверке знаний одноклассников по 2—5 вопросам, вынесенным на зачет. Им даются листы с параметрами оценки знаний соответствующего содержания. Во время зачета ученики отвечают на эти вопросы ассистентам, те заполняют листы оценивания содержания. Затем сдающий зачет школьник переходит к учителю и отвечает ему на вопросы, предполагающие оценивание неформализованных знаний (например, решение проблемных задач).

9.2.4. Годовая итоговая проверка результатов обучения и аттестация учащихся

Итоговая проверка преследует цель определить результаты изучения курса истории. Она проводится в конце года, соотносится с итоговой аттестацией и диагностикой учеников. Оптимальный способ ее проведения — итоговое тестирование. Общий итог предметных достижений учеников подводится по результатам аттестационных испытаний ГИА (9-й класс) и ЕГЭ (11-й класс).

Аттестация учащихся выполняет оценочные и контролирующие функции, направлена на определение уровня освоения нормативно-

го учебного исторического содержания и фиксируется с помощью отметок. Ее результаты отражаются в школьной документации (в журналах, дневниках и т. д.). Аттестация должна проводиться на основе принципов объективности, гласности, демократичности, гуманности и целесообразности.

Аттестация осуществляется в баллах. Традиционно в России существовала пятибалльная система выставления отметок. Сейчас рассматриваются разные подходы к оцениванию результатов аттестации.

Текущая аттестация проводится на основании результатов опросов, тематических, административных и других контрольных работ, тестов, рефератов, зачетов, лабораторных и практических работ учащихся согласно календарному планированию.

Промежуточная аттестация осуществляется за определенный отрезок учебного времени: по четвертям (триместрам), полугодиям.

При выставлении **итоговой годовой** оценки учитываются достижения учащегося за весь период обучения.

9.3. Итоговая аттестация учащихся по истории

Итоговая аттестация по истории — государственная процедура, направленная на выявление результатов обучения выпускников российских школ. В 9-м классе — Государственная (итоговая) аттестация (ГИА) и 11-м классе — Единый государственный экзамен (ЕГЭ). Государственная (итоговая) аттестация по истории выпускников проводится на основе экзаменационных материалов, разработанных Федеральным институтом педагогических измерений (ФИПИ).

Эти экзаменационные материалы принято называть контрольно-измерительными материалами (КИМ). Они разрабатываются в соответствии с требованиями ФГОС.

Для определения содержания экзаменов ежегодно разрабатываются **нормативные документы**:

- **спецификация**, в которой описывается назначение экзаменационной работы, система оценивания, условия проведения и проверки результатов, определяется структура и содержание КИМ по учебному предмету;

- **кодификатор**, в котором излагается перечень элементов обязательного минимума содержания по учебному предмету для ГИА и ЕГЭ, в котором каждому элементу содержания присвоен собственный код.

Эти документы служат основой для разработки учителем методики подготовки учеников к сдаче ГИА и ЕГЭ.

Условия проведения и проверки экзамена (требования к специалистам) едины на всей территории Российской Федерации. Проверку экзаменационных работ (заданий с развернутыми ответами) осуществ-

влияют специально подготовленные эксперты из числа учителей-предметников и преподавателей истории вузов. За выполнение заданий КИМ выставляются баллы. Максимально возможный балл за экзаменационную работу — 100 баллов, минимальный (пороговый) балл, свидетельствующий об успешном прохождении аттестации, устанавливается с учетом общей картины полученных результатов.

По результатам итоговой аттестации выпускнику выдается документ установленного образца — Свидетельство о результатах Государственной (итоговой) аттестации (9-й класс) и Свидетельство о результатах Единого государственного экзамена (11-й класс).

Результаты экзамена ГИА используются для аттестации выпускников основной школы, а также для формирования профильных классов. Результаты ЕГЭ признаются образовательными учреждениями среднего профессионального и высшего профессионального образования как результаты вступительных испытаний по предмету (в частности, истории).

9.3.1. Государственная (итоговая) аттестации (ГИА) по истории

В экзаменационной работе для 9-го класса представлены задания, ориентированные на проверку знаний по истории России, с включением элементов Всеобщей истории (темы по истории международных отношений и внешней политики России, по истории мировых войн, отдельные вопросы истории культуры и др.). Проверке подлежат знания по истории с древности до настоящего времени.

Содержание экзамена и его структура систематически обновляются. Вместе с тем из года в год проявляются общие подходы к их разработке. Рассмотрим это на примере версии КИМ ГИА 2013 года. Тестовые задания в ней представлены в трех частях, по мере нарастания сложности формы получения ответов от учащихся на задания.

Часть 1 содержит задания с выбором единственно верного ответа (из четырех предложенных). Они условно разделены на тематические блоки, относящиеся к одному из четырех периодов истории. В этой части проверяются знания основных событий, фактов истории культуры, выдающихся деятелей отечественной истории, умений работать с исторической картой, схемой, иллюстративным материалом.

Часть 2, более сложна по способу предъявления ответа, она включает задания с открытым кратким ответом в виде слова (словосочетания), набора цифр.

Часть 3 содержит задания с открытым, развернутым ответом. Проверка выполнения заданий этой части проводится экспертами на основе специально разработанных критериев.

По формам предъявления это открытые задания.

1. Задания, предполагающие работу с источниками (с их помощью проверяются умения анализа источника, атрибуции документа, логического анализа структуры текста).

Пример тестового задания

Отрывок из доклада Генерального секретаря ЦК КПСС

«Известно, что в последние годы усилились неблагоприятные тенденции, возникло немало трудностей. Благодаря активной работе партии, начиная с 1983 года удалось подтянуть работу многих звеньев народного хозяйства и несколько улучшить обстановку. Однако ... трудности далеко не преодолены, и нам предстоит приложить немало усилий, чтобы создать надежную основу для быстрого продвижения вперед...».

1. Назовите фамилию автора доклада и укажите название периода, когда этот политический деятель возглавлял страну.

2. В первом абзаце отрывка найдите и запишите предложение, где описана ситуация, причины которой названы во втором абзаце. Выпишите не менее двух причин указанной ситуации.

2. Задания, предполагающие описание и объяснение исторических событий, явлений, систематизацию, классификацию фактов, событий, явлений.

Пример тестового задания

Накануне весеннего сева крестьяне, пользуясь ослаблением местной и центральной власти, стали делить землю и имущество местных помещиков. А осенью был издан декрет Съезда Советов, по которому помещичью землю они могли делить законно.

Укажите год, когда могли произойти указанные события. Почему произошло ослабление местной и центральной власти, которым воспользовались крестьяне? Как назывался документ, согласно которому был узаконен раздел земли помещиком?

В частях 2 и 3 работы задания относятся к любым периодам истории, они связаны с рассмотрением разных аспектов истории: экономики, социальных отношений, внутренней и внешней политики государства, истории материальной и духовной культуры, деятельности отдельных исторических личностей. Их цель — преимущественная проверка умений, например:

- определять последовательность и длительность важнейших событий;
- использовать данные различных исторических источников разных видов (текста, схем; иллюстративного, статистического материала);
- сравнивать информацию, группировать факты по заданному признаку;

• определять их причины и следствия, выявлять их общность и различия.

Задания в КИМ представляются на трех уровнях сложности, по уровням самостоятельной познавательной деятельности.

К *базовому уровню сложности* отнесены задания, требующие несложных действий узнавания дат, фактов и т.п., проявления формализованных знаний.

К *повышенному уровню сложности* отнесены задания, в которых от учащегося требуется самостоятельно воспроизвести, частично преобразовать и применить информацию в типовых ситуациях (при этом деятельность выпускника является по преимуществу репродуктивной).

Пример тестового задания

Существует точка зрения, что в период раздробленности, несмотря на различия в устройстве политически независимых княжеств, в развитии русских земель было много общего. Приведите не менее двух фактов, подтверждающих эту общность.

К *высокому уровню сложности* отнесены задания частично-поискового характера, используя свой опыт в нетиповых ситуациях или создавая новые правила действий (это большинство заданий части 3).

Такой подход к составлению КИМ позволяет качественно дифференцировать участников экзамена по уровню их подготовки по истории.

9.3.2. Единый государственный экзамен (ЕГЭ) по истории

Контрольные измерительные материалы для 11-го класса позволяют установить уровень освоения выпускниками знаний и умений по курсу истории в соответствии с требованиями ФГОС среднего (полного) общего образования. Ориентация на активную деятельность экзаменуемых, на исследовательский характер заданий создаст возможности для выявления выпускников, в наибольшей степени ориентированных на продолжение образования по историческому профилю.

Экзаменационная работа по ЕГЭ, как и в 9-м классе, охватывает содержание курса истории России с древности по настоящее время с включением элементов Всеобщей истории (история войн, дипломатии, культуры, экономических связей и т.п.).

Задания КИМ проверяют знание фактов. В то же время, особое внимание уделяется проверке аналитических и информационных

умений, умений систематизировать факты, устанавливать причинно-следственные, структурные и иные связи, формулировать и аргументировать собственную позицию с привлечением исторических знаний, писать сочинение на историческую тему.

Как и для ГИА, сложилась практика предъявления вариантов КИМ ЕГЭ по трем частям:

часть 1 содержит *задания с выбором ответа* для проверки базовых знаний исторических фактов. В ней проверяются знания явлений, процессов, причин и следствий событий, умений производить поиск информации в источнике;

часть 2 состоит из *заданий с кратким ответом* (слово, словосочетание, сочетание цифр);

часть 3 включает *задания с развернутым ответом*, которые направлены на выявление и оценку комплексных умений учащихся.

Задания так же, как и в ГИА, носят различный уровень сложности:

часть 1 содержит задания *базового уровня*;

в части 2 представлены задания *базового и повышенного уровня*;

в части 3 — *задания базового, повышенного и высокого уровней сложности*.

По уровням самостоятельности познавательной деятельности возможны задания нескольких видов.

Первый вид заданий предполагает проведение учеником атрибуции источника; извлечение из него информации; применение исторических знаний для анализа проблематики источника, позиции автора.

Пример тестового задания

Фрагмент приводимого текста. Из резолюции XIX Всесоюзной партийной конференции»

XIX Всесоюзная партийная конференция... констатирует: выработанный партией на апрельском Пленуме ЦК КПСС и XXVII съезде партии стратегический курс на всестороннее и революционное обновление советского общества и ускорение его социально-экономического развития неуклонно претворяется в жизнь. Приостановлено сползание страны к экономическому и социально-политическому кризису...»

Укажите десятилетие, в рамках которого происходили события, упомянутые в резолюции. Назовите фамилию политического деятеля, являвшегося руководителем страны в период, когда происходили эти события. Укажите название периода истории СССР, когда этот политический деятель был руководителем страны. Определите, какие направления внутренней политики КПСС и государства названы в резолюции. Укажите любые три направления. Каков итог реализации рассматриваемого стратегического курса партии? Привлекая исторические знания, укажите не менее двух причин, приведших к такому итогу.

Второй вид заданий предполагает проверку владения умениями анализа исторических процессов и явлений, включая альтернативные точки зрения.

Пример тестового задания

Россия в XVII в. находилась в состоянии изоляции от экономических, военных и культурных достижений стран Западной Европы. Используя исторические знания, приведите два аргумента, которыми можно подтвердить данную точку зрения, и два аргумента, которыми можно опровергнуть ее «.

Третий вид заданий — сочинение на историческую тему — анализ деятельности какой-либо исторической личности. Выпускник должен выбрать из четырех предлагаемых исторических личностей одну и дать ее характеристику. Выполнение задания оценивается по трем критериям:

- указание времени жизни исторического деятеля;
- характеристика основных направлений деятельности;
- указание основных результатов деятельности.

Пример тестового задания

Ниже названы четыре исторических деятеля различных эпох. Выберите из них одного и выполните задания.

1) Дмитрий Донской; 2) М. М. Сперанский; 3) У. Черчилль; 4) Н. С. Хрущев.

Укажите время жизни исторического деятеля (с точностью до десятилетия или части века). Назовите не менее двух направлений его деятельности и дайте их краткую характеристику. Укажите результаты его деятельности по каждому из названных направлений.

9.3.3. Требования к процессу подготовки учащихся к ГИА и ЕГЭ по истории

Важно понимать, что успешная сдача выпускных экзаменов станет возможна только тогда, когда из года в год будут строго выполняться требования ФГОС и программ по истории (причем не только истории России, но и Всеобщей истории). Особенно важно, чтобы велась систематическая работа по развитию умений познавательной деятельности: их невозможно сформировать за один выпускной класс. Для этого процесс обучения истории необходимо осуществлять на основе системно-деятельностного подхода, развивающего обучения (см.: 13.6).

Система подготовки учащихся к формам итоговой аттестации предполагает планирование и проведение специальных уроков повторения ранее пройденного материала, часы на их проведение

могут выделяться из резервного времени курса, как в 9-м, так и 11-м классах при изучении истории XX в. С этой целью в уроки истории выпускных классов вводятся специальные модули повторения там, где новое содержание урока позволяет устанавливать внутрикурсовые связи. Например, при знакомстве учащихся с глубинными причинами рассматриваемых событий и явлений, уходящими в прошлое, при проведении исторических параллелей с использованием межкурсовых связей истории России и Всеобщей истории.

Для подготовки к ГИА и ЕГЭ можно использовать возможности внеурочной, внеклассной работы по предмету: факультативов и кружков в основной школе, проектов, дополнительных курсов в старших классах (см.: 15.3).

ЗАДАНИЯ К ГЛАВЕ

Познавательное задание

Разработайте материалы к текущей (по большой теме курса) проверке знаний по истории. Они должны включать в себя задания на освоение основных единиц знаний и умений школьников. Определите критерии, по которым можно провести диагностику достижений учащихся на данном этапе обучения. Определите на основе требований к ГИА и ЕГЭ (их кодификаторов), в какой степени предложенный вами вариант текущей проверки позволяет контролировать процесс подготовки школьников к итоговой государственной аттестации.

Задания для самостоятельной работы

1. *Работа с источниками.* Составьте аннотированный список литературы, отражающий опыт текущей проверки знаний советского периода и наших дней.

2. *Реферат.* Зарубежный опыт диагностики и оценки качества исторического образования.

3. *Проекты, исследования.* Проанализируйте данные прессы, форумов в Интернет, где активно обсуждается проблема ЕГЭ. Какие недостатки этой формы итоговой аттестации видятся общественности, каковы пути ее совершенствования? Может и должна ли быть у ЕГЭ альтернатива?

4. *Эссе.* Тяжело в учении — легко на ЕГЭ!

5. *Эссе.* Постигаем суть чужих идей. Известно высказывание Дж. Канинга: «Ненадежнее фактов могут быть только цифры». Приведите аргументы «за» и «против» этой мысли, адаптируя ее к проблеме педагогических измерений и диагностики. Выразите свое отношение к ней.

Литература

1.6, 1.7, 1.8, 3.19, 3.20, 5.8, 5.9, 5.12

При старой системе исторического образования для осуществления учебного процесса учителю было почти достаточно тех знаний классической методики, о которых шла речь ранее. Однако в наши дни в условиях глобальных процессов во всех сферах жизни людей, охватывающих все континенты и страны, практически безбрежного расширения информационного пространства этого мало. По всему миру идет процесс коренных изменений в образовании (называемый сменой парадигмы). От веками существовавшей модели обучения, основанной на приобретении учениками знаний, происходит переход к новой системе образования. Ее главные цели связаны с овладением школьниками способами учебной деятельности. Это позволит молодому поколению самому овладевать знаниями и умениями, успешно жить и созидать в современном, динамично изменяющемся мире.

Поиски новых, никогда не существовавших путей обучения, сложны для всего педагогического сообщества. Они будут успешны, только если удастся соединить уже существующий ценный педагогический опыт с принципиально новыми решениями проблем в образовании.

Рассмотрим возможные пути исторического образования в соответствии с достигнутым к нашим дням уровнем развития педагогических и методических знаний.

Глава 10

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИСТОРИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Для решения задач обновления и совершенствования процесса обучения педагогическое сообщество стало искать новые пути в образовании. Самым распространенным из них стал технологический подход.

Термин «технология» в сфере образования стал использоваться зарубежными педагогами с середины XX в. Его появление отражало процессы технологизации жизни общества и его сознания.

Постараемся разобраться, почему технологический подход смог широко внедриться в сферу не только зарубежного, но и российского образования, в том, какое место занимают технологии в общеобразовательном процессе, в предметном обучении.

10.1. Общее понятие о технологиях в образовании

Рассмотрим: какие подходы к использованию понятия «технология» существуют в педагогической литературе, как ученые подходят к классификации их разнообразных видов.

10.1.1. Понятия «технологичность», «технологический подход» и «технология»

Под *технологичностью* в образовании стали понимать эффективные, оптимальные способы получения наилучших запланированных (эталонных) результатов обучения при наименьших трудовых затратах. Строго регламентированное, четкое, пошаговое описание условий и путей достижения этих результатов, стали называть *технологией*. *Технологический подход* используется как способ методического сопровождения и обеспечения процесса предметного обучения.

Стремление на языке технологий представлять педагогический процесс усилилось в последней четверти XX столетия с разработкой проблем программированного обучения, с внедрением технических средств в учебный процесс и в связи с информатизацией образования.

Из зарубежного опыта

Учителям и ученикам дается комплект пособий, средств обучения, четкие методические рекомендации к учебной деятельности. Их соблюдение обеспечивает достижение заявленных в технологии целей любым учителем, делает процесс обучения наименее трудозатратным. Пределы творчества учителя регламентируются рамками тех условий, которые следует соблюдать. Их применение напоминает раскрашивание картинок. «Рисунок» четко задается создателями технологии, а использование широкой палитры красок (приемов), зависит от мастерства учителя. Использование технологии опосредуется свойствами личности педагога, но не определяется им.

В отечественной педагогике проблемы педагогических технологий рассматриваются с конца XX в. (В. В. Гузеев, М. В. Кларин, Г. К. Селевко и др.). В современной литературе термин «технологии», используется в нескольких смыслах:

- для обозначения области научных исследований;
- как наименование учебных дисциплин в системе подготовки учителей;
- в широком значении, для описания любых процессов преподавания, наряду с термином «методика».

Условимся в данном учебнике под технологиями в образовании понимать обобщенные знания о таком оптимальном, целенаправленном сочетании способов педагогической деятельности, применение которых позволяет эффективно решать определенные проблемы развития школы.

10.1.2. Классификации технологий

В классификациях и определениях видов технологий нет единого подхода. Наиболее распространены следующие значения понятий.

Под **общепедагогическими технологиями** принято понимать всю совокупность универсальных для всех предметов способов организации и осуществления образования. Этот термин объединяет все другие виды технологий, используемых в образовании.

Технологии, решающие воспитательные задачи, как правило, называют **педагогическими технологиями** (например, технология самовоспитания личности).

Образовательными технологиями называют те из них, которые отражают опыт проектирования и осуществления учебного процесса (например, технология укрупнения дидактических единиц). Часто этот термин используется и как синоним общепедагогических технологий.

Отдельно выделяют **развивающие технологии**, решающие задачи формирования способностей учащихся во всех видах их образовательной деятельности.

Выделяют также **предметные технологии** обучения отдельным учебным дисциплинам.

Детальное описание решения некоторых проблем обучения определяется понятием **локальные технологии** (например, технологии счета лет в истории).

Понятие «технологии» близко к термину «методы обучения». И те и другие — это обобщенные способы педагогической деятельности. Метод, в первую очередь, выполняет функцию теоретической систематизации способов обучения, на определенной основе объединяет свойственные именно ему приемы. Метод, как абстрактное понятие, воспроизводится не сам по себе, а через его приемы. Технология

может содержать приемы разных методов, в их оптимальном сочетании, наиболее эффективном для поставленных целей. Она воспроизводима, ее использование гарантирует результат при соблюдении условий ее применения.

Чтобы понять сущность, отличительные признаки технологии, создаются **технологические схемы-модели**, в которых во взаимосвязях представлены ее существенные элементы. Для реализации технологии создаются **технологические карты** — пошаговое, поэтапное описание последовательности действий по разработке и реализации технологий. Технологические карты и схемы — это инструмент учителя для разработки учебного процесса. В полном объеме технология выглядит как развернутое описание, ее теоретических основ, целей, планируемых результатов, условий и путей внедрения в практику, способов диагностики результатов. На таком уровне представление технологий встречается редко.

Знания о технологиях в отечественном образовании¹ не подменяют собой педагогической науки и частных методик. Технологии — это область педагогических (методических) знаний, которая позволяет эффективно описать инструментарий педагогической деятельности.

10.2. Общепедагогические и предметные технологии в обучении истории

Чаще всего при характеристике многообразия общепедагогических технологий их объединяют по тем актуальным проблемам в образовании, которые позволяют эффективно использовать их. Например, технологии программированного обучения связаны с решением задач информатизации в обществе, технологии развивающего обучения — с решением задач освоения способами учебных действий.

При этом, чтобы решить, какая их технологий приемлема для использования учителем при построении им своей системы обучения, нужно учитывать ее исходные, теоретические основания: на основе каких идей, педагогических концепций она разработана.

Остановимся на краткой характеристике тех технологий, которые используются при решении проблем обучения истории.

10.2.1. Технологии модульного проектирования и организации учебного процесса

Термин «модуль» пришел в педагогику из техники, где он обозначает целостную, завершенную по своему предназначению кон-

¹ В зарубежном образовании методика не всегда выделяется в самостоятельную область знаний, там чаще используются термины «технологии», «частные методики».

струкцию, в рамках которой осуществляется та или иная деятельность человека. Модуль органично входит в систему более высокого порядка. Дети практически имеют дело с модулями, играя в пазлы, мозаику. Естественно, что модульный подход соответствует системному конструированию объектов.

В педагогике модульный подход рассматривается в различных масштабах как способ построения всего процесса обучения в школе: учебных предметов, отдельных курсов, уроков. Модульное проектирование лежит в основе разработки учебных электронных программ.

Технология концентрированного обучения (Г. И. Ибрагимов, А. А. Остапенко, И. Б. Сенновский и др.) предполагает организацию всего учебного процесса в течение года по модулям, состоящим из предметов то одной, то другой образовательной области (естественно-научной, гуманитарной и т. д.). Авторы этой технологии исходили из того, что в течение учебного дня и при подготовке домашних заданий ученик вынужден постоянно переключаться от изучения одного материала на другой, осваивать многообразие способов познавательной деятельности, что не позволяет ему основательно сосредоточиться на тех или иных проблемах в обучении, эффективно закреплять материал, так как от одного урока по предмету до другого проходит несколько дней и нужно прилагать дополнительные усилия на припоминание ранее изученного.

Из методического опыта

Технология концентрированного обучения разрабатывалась в нескольких вариантах. Один из них предполагает, что весь учебный процесс в течение года разбивается на блоки (модули), включающие близкие по характеру деятельности и межпредметной основе дисциплины. Например, история входит в блок гуманитарных предметов. В течение учебного процесса на протяжении определенного времени изучается только один блок, затем другой. Соответственно в течение учебного дня ученики на нескольких уроках погружаются в изучение 2—3 предметов, избегая пестрой смены содержания и способов предметной деятельности («погружение в предмет»). Это позволяет как на занятиях, так и при выполнении домашних заданий сосредоточиться на освоении более однородных предметных знаний, быстрее запоминать материал при каждодневном обращении к нему, компактно (по времени) осуществлять свою внеурочную работу по предмету.

Другой вариант концентрированного обучения сохраняет традиционную структуру обучения в рамках учебного года. Но количество часов на один предмет в течение дня изменяется. Концентрированное изучение предмета в рамках модуля проходит несколько этапов. На первом этапе (первый уровень погружения) предполагается первичное изучение учебного содержания курса, входящего в модуль. На втором этапе ученики углубляют и расширяют полученные знания, приобретают опыт

их применения в стандартных ситуациях. Во время третьего погружения учатся применять знания в новых, нестандартных ситуациях, приобретают опыт творческой деятельности.

Эффективность технологии концентрированного обучения исследовалась на общепедагогическом уровне, но в методике обучения эта проблема специально не изучалась.

Наиболее распространена в практике проектирования учебного процесса **технология модульного (интегрированного) предметного обучения** (Г. И. Бабко, Е. А. Соколов, Т. И. Шамова и др.). Она предполагает построение учебного предмета по модулям, состоящим из различных областей научных знаний. Например, так строится курс начальной школы «Окружающий мир», в котором исторический материал изучается наряду с естественно-научным, обществоведческим и др.

В зарубежной практике обучения существует опыт интегрированных курсов истории и обществоведения (Австрия), истории и географии (США) и др. Однако использование такого подхода в отечественном обучении еще нуждается в научных исследованиях.

Технология блочно-модульного изучения учебного курса (И. Б. Сенновский, П. И. Третьяков, Е. А. Ямбург и др.) предполагает обособление всего содержания учебного курса (предмета) в тематические блоки, объединяющие уроки в рамках одной большой темы. Такие блоки еще называют «тематическим модулем».

Предполагается, что самостоятельной единицей обучения является не отдельный урок, а целый раздел, большая тема. В рамках крупной темы становится возможным полноценный цикл познавательной деятельности учащихся от первичного приобретения учебных знаний по теме до их применения в самостоятельной познавательной, творческой деятельности. Организовать все эти циклы при изучении темы одного урока достаточно сложно. А в рамках тематического модуля благодаря использованию широкого круга активных форм и методов обучения (игр, лабораторных, практических занятий и т. д.) ученики не только приобретают знания по большой теме, но организуется их применение, приобретение опыта самостоятельной деятельности.

Оценка результатов обучения происходит не поурочно, а в конце изучения модуля. Учитываются не только достижение нормативного уровня знаний и освоения умений, но и самостоятельная индивидуальная работа учеников. На уроках проводятся текущие диагностические работы, позволяющие учащимся и учителю регулярно контролировать процесс освоения материала. Это создает условия для развития умений организации школьниками своей познавательной деятельности. В методике обучения эта технология исследовалась, была доказана ее эффективность (см.: 11.3).

Технология модульного обучения на уроке предполагает способ проектирования и проведения занятия по законченным по своим

дидактическим задачам фрагментам. Модульные технологии урока пришли в практику обучения из-за рубежа. Они возникли для внедрения в образовательный процесс принципов программированного обучения.

Например

Все части занятия обособлялись в самостоятельные модули. Каждый из них включал задания, материалы для их выполнения, способ фиксации результатов выполнения. Данные о выполнении задания диагностировались. В случае необходимости предполагалось оказание помощи ученику и его повторное выполнение. Переход к новому модулю мог произойти только после освоения предшествующего фрагмента урока. Тем самым предполагалась равномерная проработка учеником всех основных частей занятия.

В отечественной практике данная технология рассматривалась, в первую очередь как способ эффективного целенаправленного проектирования каждой части урока. Было дано определение понятия модуля урока как завершенной по своему значению части занятия, в которой решаются присущие только ей задачи с использованием оптимального сочетания именно для данного случая приемов обучения (В. В. Гузеев).

Обособление материала урока в модуль позволяет разрабатывать для изучения одного и того же содержания несколько вариантов обучения в зависимости от внешних условий: возможностей учеников, оснащения урока средствами обучения и т.д. Появляется возможность в рамках одной темы урока гибко варьировать ее изучение в различных классах, при этом не обязательно изменяя все части занятия, а только включая в него тот или иной вариант дифференцированного изучения материала.

В методике обучения истории модульная технология урока рассматривается, в первую очередь, как способ проекторочной деятельности учителя, обеспечивающий четкое определение целей и результатов обучения занятия и, в соответствии с ними, эффективную разработку приемов и средств обучения в их оптимальном сочетании для решения локальных задач учебного процесса (см.: 8.1, 13.3).

Из методического опыта

Если создать системное описание технологических схем и технологических карт конструирования разных видов типовых модулей уроков истории (с четким обозначением условий при которых они могут эффективно использоваться в обучении), то модульная технология проектирования уроков может стать новым способом методического сопровождения учителя. В этом случае педагог, располагая знаниями о возможных вариантах изучения одного и того же материала, подбирает приемлемый в его условиях преподавания вариант, и,

опираясь на техническую схему конструирования данного вида модуля, разрабатывает урок на основе конкретного содержания курса.

Модульная технология построения урока приобретает особое значение при создании диалоговых компьютерных программ по истории (см.: 6.3).

Технологии модульного обучения предлагают пути совершенствования учебного процесса на основе структурных изменений в его проектировании и осуществлении. Их реализация возможна при использовании традиционных методик обучения, когда педагог находится в центре образовательного процесса. Такой подход к обучению принято называть *педагогоцентристским*. Он применим в рамках других моделей обучения. Например, там, где в центре организации обучения находится сам ученик, — это называется несколько неуклюжим, но точным по смыслу словом — *детоцентристский* подход, который используется в технологиях личностно-ориентированного обучения.

10.2.2. Технологии личностно-ориентированного обучения

Разработка технологий личностно-ориентированного обучения была связана со стремлением отойти от традиционного преподавания, ориентированного на «среднего ученика», поставить в центр образовательного процесса ученика с его индивидуальными возможностями. Обучение стали рассматривать не с позиции деятельности учителя, а исходя из того, как организовать обучение в зависимости от интересов и возможностей ученика.

Зарубежная *технология полного усвоения знаний* (Дж. Кэрролл, Б. Блум и др.) направлена на достижение образовательного результата всеми учащимися. В процессе исследований ученые пришли к выводу, что большинство школьников способно к полному усвоению обязательного учебного материала.

Для этого надо, во-первых, при разработке содержания устанавливать уровень освоения материала в соответствии с возможностями учеников на данном этапе образовательного процесса, четко определять каждый раз эталонные результаты обучения, постепенно переходя от одного уровня к другому.

Из зарубежного опыта

Б. Блумом была разработана иерархия целей познавательной деятельности:

- приобретение знаний (их запоминание и воспроизведение);
- понимание материала (его объяснение, иллюстрация, интерпретация);

- применение знаний в конкретной ситуации;
- применение знаний в новых условиях;
- анализ (вычленение частей объекта, их взаимосвязей);
- синтез (комбинирование частей объекта для получения нового целого, обладающего новизной);
- определение значения изученного материала.

Во-вторых, нужно дифференцированно подходить к организации и способам обучения школьников, предоставлять им такие условия обучения, при которых каждый справится с запланированными результатами.

Из зарубежного опыта

Проводя эксперименты, ученые установили, что полное усвоение содержания урока всеми учениками одной группы происходит в разном темпе. У одних быстро (за урок), другим нужно более длительное время. Нельзя жестко требовать «всем ученикам усвоить материал к концу урока». Но в рамках большой темы, в которую входит данное занятие, при условии дифференцированной работы с учениками и обучения их разными способами, можно добиться освоения содержания всеми школьниками.

Было предложено оценивать результаты обучения не по его первичному усвоению школьниками на уроке, а по тому, какими будут итоговые достижения за более длительный период времени (раздел).

В-третьих, необходимо осуществлять планирование процесса обучения не на приблизительных знаниях своих учеников, а на основе точных данных диагностики. В соответствии с ними определять такие эталонные результаты обучения, чтобы учитывался предшествующий уровень достижений школьников и при этом делался новый шаг вперед в овладении содержанием. Этот точно спланированный конечный результат должен достигаться обязательно.

В российской педагогике идеи идти в разработке процесса обучения от интересов и возможностей ученика нашли отражение в концепции личностно-ориентированного обучения (А. В. Хуторской, И. Я. Якиманская и др.). Под личностно-ориентированным обучением понимается такая организация учебного процесса, при которой во главу угла ставится личность ребенка, ее самобытность, самооценность.

В соответствии с этой концепцией процесс освоения содержания рассматривается не как прямое, обязательное восприятие учеником всего, что в него пытается заложить учитель, а как «встреча» предлагаемого к обучению материала (объективного опыта) с его субъективным опытом: знаниями, умениями, ценностными ориентирами. От готовности школьника присвоить предлагаемое содержание зависит результативность обучения — его усвоение, «окультуривание» имеющегося у ученика опыта, его обогащение, приращение, преобразование.

При таком подходе равноправно выступают способы преподавания и учения. Становится необходимой гибкая, вариативная разработка учебного процесса. Необходимо не только ориентироваться на результат, но и прогнозировать, как может и должен идти процесс его достижения конкретными, а не абстрактными школьниками. Это ключевое отличие технологии личностно-ориентированного обучения.

Логика построения обучения такова:

- диагностика предшествующих достижений учеников (их личного опыта);
- прогнозирование возможного характера деятельности по освоению общего содержания и различий в способах выполнения учебных действий всеми учениками и каждым в отдельности;
- определение возможных, примерных результатов обучения в целом и для каждого ученика;
- адресный выбор и разработка методики обучения;
- организация учебного процесса;
- диагностика результатов;
- дальнейшее индивидуальное или групповое методическое сопровождение учеников по коррекции их образовательных маршрутов.

Идеи этой технологии находят, отчасти, отражение в требованиях ФГОС. В нем, как уже отмечалось, в отдельный раздел выделены требования к личностным результатам обучения (см.: 2.2.2), предусматривается учет не только результатов школьника в освоении учебных программ, но и включение в оценку его личных достижений в самостоятельной деятельности. Данные требования соблюдаются при построении всего процесса обучения истории.

10.2.3. Технологии дифференцированного обучения

Дифференциация (от лат. *difference*) — разделение целого на части, на ступени, формы и т. д.

Дифференцированное обучение рассматривают и как форму организации учебного процесса, и как дидактический принцип обучения, учитывающий существующие в обучении школьников различия, предполагающий создание разнообразных условий их обучения, использование вариативных методик воспитательного, образовательного, развивающего воздействия. Рассмотрим проблемы использования дифференцированного подхода в рамках обучения истории в массовой школе.

Проблемы для исследований

Дифференциация в образовании проявляется в создании образовательных учреждений разного типа: на основе разных социальных

запросов населения (гимназий, общеобразовательных, специальных школ, средних специальных профессиональных учреждений и т. д.); на основе возрастных возможностей обучения на разных ступенях образовательного процесса (от начальной школы до старших классов); на основе различий познавательных возможностей учащихся одного возраста одной ступени обучения (в классах повышенного, базового, компенсирующего уровня обучения).

Особенности обучения истории в образовательных учреждениях разных видов были предметом специальных методических исследований в советский период, однако в современных условиях требуют переосмысления и разработки.

Чаще всего деятельность учителя истории непосредственно связана с решением задач дифференциации в обучении учащихся одного класса: с использованием технологий группового обучения, в малых группах и парного. Эти проблемы неоднократно рассматривались на уровне общеобразовательных технологий (В. К. Дьяченко, В. В. Гузеев, Х. Й. Лейметс, И. М. Чередов и др.).

Существует классификация дифференциации учащихся по группам одного класса в зависимости от учебных целей:

- *группы постоянного состава*, для обучения в таком виде на протяжении длительного времени, и кратковременного, *переменно-состава*, для решения конкретных целей обучения;
- *разноуровневые группы*, каждая из которых объединяет учеников с примерно одинаковыми познавательными возможностями;
- *смешанные группы*, объединяющие примерно в равном соотношении сильных, слабых и средних школьников.

Разработаны подходы к организации обучения в одном классе по трем группам разного уровня подготовки (Н. П. Гузик, Е. Д. Полнер и др.). Для каждой из них создается программа своего уровня сложности, отвечающая способностям учащихся данной группы, в ней определяется обязательный минимум освоения учебного материала.

Из методического опыта

Программу низшего уровня должен уметь выполнять каждый ученик, она ориентирована на воспроизводящий характер освоения знаний.

Программы среднего уровня предполагают освоение содержания на уровне применения знаний и умений в стандартных условиях.

Программы высшего уровня предусматривают достижения учениками творческого использования своих знаний и умений.

При устойчиво стабильных результатах ученик из группы более низкого уровня переходит на более высокий уровень обучения. Дифференцированный подход реализуется на всех этапах учебного процесса: при изучении нового материала, его закреплении, применении и оценивании. Обучение строится по тематическим модулям. Изуче-

ние темы начинается уроком объяснения нового материала, создающего общую ориентационную основу обучения. За ним следуют уроки проработки и углубления знаний с выполнением дифференцированных заданий. Затем проводится обобщение изученного. В конце модуля школьники предъявляют личные результаты изучения темы, которые подлежат оцениванию.

Методические исследования показывают, что технологии уровневого обучения в группах постоянного состава эффективны в классах, где различия в подготовке учеников весьма существенны.

Из методического опыта

Эффективность использования данной технологии исследовалась применительно к условиям обучения в средних профессиональных учебных учреждениях (Е. Д. Полнер). Именно там она в наибольшей степени востребована, так как в них в старшие классы приходят выпускники из разных школ, обладающие разным уровнем подготовки и различными познавательными интересами в области истории (так как они полагают, что уже определились со своей будущей профессией).

В классах с примерно одинаковыми возможностями учеников чаще используется технология обучения в смешанных группах переменного состава. Она применяется, когда задания для самостоятельной работы достаточно сложны и требуется лидер, который ведет за собой остальных. Смешанные группы используются в соревновательных учебных играх. Эта технология применяется, как правило, для организации самостоятельной работы на уроках лабораторного типа, когда общая цель учебного процесса достигается в результате отработки каждой группой одной части общего задания, а также когда одна и та же тема изучается в группах по различным источникам. Вместе с тем, при разной сложности заданий возможна и уровневая дифференциация самостоятельной работы.

Процесс группового обучения на уроках, как правило, включает в себя:

- подготовительный этап (постановка познавательных задач, отбор необходимых средств обучения);
- основной этап (групповое планирование работы, распределение и выполнение заданий внутри группы, обобщение и оформление результатов);
- заключительный этап (представление результатов групповой работы в классе и их анализ).

Групповая работа лежит в основе использования многих локальных технологий (кейс-технологий, технологий мозгового штурма, дебатов и т. д.).

Технологии парного обучения обладают наиболее существенным потенциалом для развития коммуникативных и речевых умений

школьников. Технология взаимообучения (А. Г. Ривин) основывается на парной работе по текстовым источникам, но приводит к освоению материала всем коллективом. В методике обучения истории идеи парного взаимообучения получили свою интерпретацию (И. В. Протасова). Были также исследованы и другие способы использования потенциала организации работы в парах для активизации деятельности учеников, развития коммуникативных умений. Они преимущественно используются в основной школе.

Первый вариант. В парах изучается законченный по смыслу исторический текст. Прочитав один фрагмент, первый ученик задает однокласснику вопросы к тексту (вопросы разрабатывает учитель). Затем школьники меняются ролями. Причем поощряется постановка своих вопросов как тем, кто слушает ответ товарища, так и тем, кто его излагает. Этот прием уместен для накопления учениками опыта осмысленного прочтения текста.

Второй вариант. Парная работа организуется по принципу «узнал — расскажи товарищу». Каждый выполняет свое задание, используя предложенные источники. Затем ученики обмениваются итогами работы, оценивают работу друг друга, помогают в случае, если один из них не совсем верно выполнил свое задание. Этот прием позволяет накапливать опыт осмысленного воспроизведения текста.

Третий вариант. Подготовка к ответу перед классом. Каждый ученик пары разрабатывает план своего ответа (на основе освоенных или созданных совместно алгоритмов), отбирает и воспроизводит напарнику материал. Слушающий рецензирует ответ товарища. Затем они выступают перед классом. Этот прием позволяет отретировать ответ и уверенно излагать изученный материал перед аудиторией.

Четвертый вариант. Взаимопроверка знаний. Ученики по вариантам пишут диктант. Затем учитель диктует верные варианты ответов. Результаты работы проверят напарник. Этот прием эффективен для быстрой текущей проверки знаний.

Пятый вариант. Взаимопроверка домашнего задания. Один школьник дает развернутый ответ на вопрос, другой проверяет его по предложенному учителем эталону. При проверке следующего вопроса ученики меняются ролями. Этот прием эффективен в классах, где существуют проблемы развития речи.

Технологии индивидуального обучения (И. Унт, А. С. Границкая, В. Д. Шадриков) — форма обучения, при которой учитель взаимодействует с одним учеником. Школьник выполняет предназначенное именно ему задание по отобранному для этой цели источникам и методическим рекомендациям. Эти технологии в наибольшей степени ориентированы на учет индивидуальных способностей и интересов школьников, однако их использование в традиционной среде на уроке трудозатратно, если не разработан банк заданий, которые можно было бы применять в зависимости от возможностей учеников.

Как правило, они гибко используются для работы не со всем классом, а только с группой проблемных учеников, когда остальная часть класса выполняет в это время общее или по группам задание для самостоятельной работы.

Полностью решать задачи индивидуального обучения на уроке позволяет использование диалоговых компьютерных программ, в которых задания и материалы к их выполнению предъявляются на вариативной основе, и ученикам оказывается дополнительная помощь в случае затруднения в выполнении задания с первого раза (см.: 6.3).

В основном задачи индивидуального обучения решаются при выполнении школьниками самостоятельных индивидуальных работ во внеурочное время, при подготовке домашних, творческих заданий, при работе над сообщениями, рефератами, личными проектами и т. д. (см.: 15.3).

К технологиям индивидуального обучения относится ведение учениками **портфолио**. Это способ отражения (в письменном, электронном виде) учащимися процесса и результатов своей самостоятельной познавательной и творческой деятельности во всех ее проявлениях, по всем предметам и во внеурочной работе. Ведение портфолио способствует формированию умения учиться: ставить цели, планировать и организовывать свою индивидуальную деятельность, анализировать ее результаты. Требования к ведению и структуре портфолио определяет школа.

Проектные технологии впервые возникли в зарубежной педагогике. Они представляют собой способ организации учебной деятельности, предполагающий самостоятельное, целенаправленно спланированное изучение учеником или коллективом учащихся определенной учебной проблемы на протяжении длительного времени с предъявлением результата своей деятельности в той или иной форме.

Виды ученических проектов классифицируют по разным основаниям. *По месту в учебном процессе* различают проекты, выполняемые в процессе урочной и внеурочной деятельности, во внеклассной работе. *По составу участников* различают проекты всего класса, групповой, индивидуальный, а также проекты учащихся, классной параллели, разновозрастных групп. *По масштабу предметной деятельности* учащихся выделяют междисциплинарные, межкурсовые, внутрикурсовые проекты.

В современном преподавании имеется опыт работы над обще-школьными, международными ученическими проектами.

Создание проектов включает в себя ряд компонентов учебной деятельности учащихся под руководством учителя:

- определение темы проекта;
- формулировка проблемы и целей работы;
- создание коллектива проектировщиков, составление плана работы, распределение обязанностей внутри коллектива;

- непосредственная деятельность по решению проблемы, поставленной в проекте (исследовательская, творческая, поисковая работа, координация действий учащихся, консультации и т. д.);

- обобщение, оформление и публичное представление (урок, конференция, вечер, журнал и т. д.) результатов проектной деятельности.

В зарубежной и отечественной педагогической литературе определены требования к организации проектной деятельности учащихся:

- тема проекта должна соответствовать потребностям и интересам данной группы учащихся, иметь познавательную или общественную значимость;

- проектная деятельность должна базироваться на зоне ближайшего развития учащихся, предполагать возможность выбора учениками способов разработки проектов, активизируя тем самым механизмы принятия решений;

- работа над проектом должна быть целенаправленной и спланированной, иметь четко определенные начало и конец.

10.2.4. Технологии формирования умений познавательной деятельности познавательной деятельности

Изложенные ранее технологии способствуют решению многих проблем организации учебного процесса, но не отвечают на ключевой вопрос: как развивать умения школьников осуществлять познавательную деятельность самостоятельно.

Данные проблемы решают отечественные авторы *концепции поэтапного освоения умственных действий* (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и др.). Было установлено, что, если становление логического мышления школьников осуществляется не стихийно, а включено в систему обучения, то интеллектуальное развитие учеников в учебной деятельности происходит быстрее и эффективнее. Авторы концепции исходят из того, что учебные действия надо формировать целенаправленно, системно.

Сначала школьникам объясняется ориентационная основа действий. Затем они выполняют эти действия по предложенным правилам или по образцу, проговаривая их последовательность вслух до тех пор, пока не освоят все необходимые операции, входящие в умение. После этого приступают к выполнению действий без опоры на образец или правило. Выполнение операций, входящих в умение, переносится во внутренний план, уже не надо проговаривать каждую из них вслух (происходит свертывание действия).

Методические исследования показали продуктивность использования положений данной концепции для разработки путей формирования умений в обучении истории (см.: 13.2.4).

Освоение способов учебной деятельности учениками меняет характер организации всего процесса обучения. В обучении истории с этой целью эффективны *технологии, основанные на концепции управления процессом умственной деятельности школьников* (Н. Ф. Талызина).

Традиционно цель деятельности учителя заключалась в том, чтобы передать знания ученикам и обеспечить их усвоение, используя для этого арсенал приемов объяснения, закрепления и проверки учебного материала. Теперь цель педагога иная — руководить действиями школьников по самостоятельному приобретению знаний. Для этого педагог должен понимать структуру и последовательность операций, которые нужно осуществить каждому ученику, чтобы самому овладеть учебным материалом. На основе этих знаний учитель использует приемы, побуждающие школьников к определению способов и последовательности своей работы, к выполнению познавательных действий, контролю за приемами своей работы, анализу ее результатов.

На технологиях, происходящих из концепций поэтапного усвоения умственных действий и управления процессом познавательной деятельности учащихся, строится методическая система формирования умений, развивающего обучения истории, изложенная далее в гл. 13.

10.2.5. Технологии проблемного обучения

Изложенные в 10.2.4 технологии дают ответы на вопросы, какова логика процесса развития умений познавательной деятельности и как выстраивать отношения учителя и ученика в этом процессе. Вместе с тем, немаловажным является ответ на вопрос, какими должны быть способы обучения, чтобы обеспечить приобретение учениками опыта мыслительных познавательных действий. Методические исследования показали, что развитие исторического мышления эффективно осуществлять на основе концепции проблемного обучения.

Проблемное обучение — это способ вовлечения школьников в процесс активной мыслительной деятельности, поиска путей решения задач, связанных с освоением учебного содержания и их самостоятельным (или под руководством учителя) решением.

В методике обучения истории вопросы проблемного обучения рассматриваются с 70-х гг. XX в. в трудах И. Я. Лернера, Н. Г. Дайри. В отличие от репродуктивного обучения (требующего только запоминания и воспроизведения знаний) данный подход предполагает обязательность активных мыслительных действий ученика, связанных с преобразованием поступающей информации, а не ее зеркальным отображением.

Отличительным признаком этих технологий, их ядром являются **приемы создания проблемных ситуаций** — таких познавательных заданий, которые не имеют очевидного решения, не предполагают, что ученик сразу может дать ответ на вопрос. Их создание предполагает возникновение у учеников противоречий в познавательном процессе, вынуждает их на определенные самостоятельные учебные действия для их разрешения.

Создаваемая проблемная ситуация должна быть выверена — учитывать зону ближайшего развития ученика (иначе он не сможет разрешить проблему) и одновременно направлять на его продвижение вперед в овладении учебным содержанием, новыми знаниями и умениями. Наиболее эффективны проблемные ситуации, порождаемые самими учащимися, их познавательными и жизненными интересами.

Создание проблемных ситуаций основывается на использовании основных противоречий в познавательном процессе:

- между обыденными представлениями об изучаемом материале и научными сведениями о нем;
- между имеющимися объективными знаниями о рассматриваемом объекте и новыми версиями (подходами, оценками) его освещения;
- между имеющимися знаниями (умениями) и отсутствием способности актуализировать (применить) их в новых условиях.

С XX в. на основе проблемного обучения строится одна из основных классификаций методов преподавания истории (см.: 7.3).

На основе концепции проблемного обучения разработано множество технологий.

Технология обучения на основе **задачного подхода** предполагает, что учебный процесс организуется как система решения учащимися проблемно-познавательных задач, выстроенных иерархически: каждый раз новый уровень задач сложнее предыдущего. Эта технология используется на уроках-практикумах, на лабораторных занятиях.

Проблемный подход в обучении реализуется в зарубежной **технологии развития критического мышления**. Она предполагает развитие способности учащихся не только к анализу существующих сведений об объектах, но и к их оцениванию, интерпретации. Авторы технологии (Ч. Темпл, К. Мередит, Дж. Стил и др.) выделяют стадии организации критической деятельности учащихся при освоении учебного содержания:

- стадия 1 — **«вызов»**: предполагает формулировку учениками целей изучения темы и вопросов к своей познавательной деятельности;
- стадия 2 — **«осмысление»**: школьники получают (сами находят) информацию и ищут ответы на свои вопросы;
- стадия 3 — **«рефлексия»**: ученики возвращаются к исходной информации, сопоставляют ее с новыми знаниями. Обсуждают итоги работы. Ставят новые вопросы для дальнейшего обучения.

Технология развития критического мышления в обучении истории применима при формировании умений учеников анализировать достоверность источников, исторические версии и оценки.

Для выполнения проблемных заданий, требующих нестандартных решений, используется локальная **технология мозгового штурма** (мозговой атаки). Она предлагает организацию группового поиска решения проблемы на основе стимулирования творческой активности учеников. Ее сущность заключается в том, что учащимся предлагается решить проблему в процессе ее обсуждения. Для этого они должны выдвигать как можно большее количество вариантов решения. Наглядно этот способ решения проблем демонстрируют игроки команд в телевизионной игре «Что? Где? Когда?».

В группе выделяется руководитель, управляющий деятельностью по решению проблемы. На первом этапе (генерации идей), участники должны высказать как можно больше соображений, не делая никаких ограничений. Запрещается любая критика (в том числе положительная), так как это отвлекает от основной задачи и сбивает творческий настрой. Необычные идеи приветствуются. Затем следует этап группировки, отбора и оценки идей. На этом этапе, наоборот, от участников требуется критический анализ высказанных предложений и отбор тех из них, которые по мнению группы более продуктивны.

Для осознанного понимания учениками процесса своего логического мышления при изучении исторических источников, анализе и синтезе исторических объектов используются локальные **кластерные технологии** (кластер — от англ. *cluster* — гроздь, концентрация). Это способ графического отбора отображения и упорядочивания информации, концентрирующей вокруг ядра (например, темы текста, осваиваемого понятия, проблемы) иерархически, по уровням их обобщенности. Например, тема — подтемы — вопросы или понятие — его черты — факты. Как и при заполнении логических схем и таблиц работа с кластером способствует приобретению учениками опыта точных формулировок содержания рассматриваемой информации, установлению связей между ее отдельными частями. Наличие ядра позволяет строго концентрировать мыслительный процесс вокруг рассматриваемого вопроса, исключать ненужную информацию и, наоборот, искать необходимые сведения.

На вопрос, как можно эффективно организовать самостоятельное выполнение учениками проблемных задач, отвечает локальная кейс-технология (от англ. *case study* — изучение конкретного случая). Она предполагает самостоятельное решение познавательных проблем учениками, на основе работы со специально созданным кейс-пакетом, содержащим задание, источники и рекомендации для его выполнения. Первоначально эта технология разрабатывалась для решения обучающимися только актуальных практических проблем, которые подсказывала сама жизнь. Впоследствии ее стали применять

при решении любых задач, представляемых в пакете, для обеспечения деятельности учащихся. В современных условиях уже имеется опыт использования кейс-технологии при обучении истории в электронной среде с помещением в файлы кейс-пакетов.

10.2.6. Диалоговые технологии

Изложенные ранее технологии в большинстве своем связаны с развитием линейного, абстрактно-логического мышления для усвоения знаний. Вместе с тем, как уже отмечалось, познание прошлого предполагает развитие у школьников умений альтернативного подхода к изучению источников (с разной информацией по одному и тому же вопросу), а также к анализу исторических объектов не только с позиций нашего времени, но и той эпохи, в которую они происходили, то есть развития диалогового мышления.

Непосредственно с его развитием связана **технология диалога культур** В. С. Библера. Она предполагает построение учебных предметов, изучаемых в школе, в логике приобретения человечеством знаний о мире в процессе исторического развития: в начальной школе это изучение Античной культуры, в основной — культуры Средневековья и Нового времени, в старших классах — культуры современности. В процессе обучения на основе работы с первоисточниками (или информации об их содержании) учениками осуществляется поиск в прошлом лично-значимых смыслов, имеющих значение для современного мира. Построение учебного процесса на таких основаниях не используется в массовой практике обучения в силу организационных и других проблем. Вместе с тем, отдельные компоненты данной технологии применяются в школьной практике обучения истории.

Обучение строится на основе обсуждения учениками проблемы, которая была поставлена людьми прошлого в тот или иной период для решения актуальных задач своего времени. Ученики на основе первоисточников пытаются ее разрешить, моделируя способы действия, характерные для изучаемого периода. В этом процессе происходит не только присвоение исторических знаний, но и приобретается альтернативный опыт мышления, оценочных действий, ученики ведут внутренний диалог.

В литературе дано описание диалоговой технологии (В. В. Сериков). Основные ее способы таковы:

- проведение диагностики готовности учащихся к диалогическому общению (их базовых знаний, коммуникативного опыта, наличие у школьников установки на само восприятие и изложение иных точек зрения);
- разработка мотивационного модуля, нахождение «точек удивления», определение проблем (волнующих учащихся), которые обе-

спечат активный поиск школьниками собственного смысла в изучаемом материале;

- использование приемов управления процессом переработки школьного учебного материала в систему проблемно-конфликтных вопросов, на которые необходимо найти ответ;
- продумывание вариантов развития сюжетных линий диалога;
- определение ролей и способов взаимодействия учащихся;
- прогнозирование зон импровизации, т.е. таких ситуаций диалога, для которых трудно заранее предусмотреть поведение его участников и приемов предупреждения рисков свести дискуссию в никуда.

Задачи развития диалогового мышления также решают предметные технологии.

В литературе, чтобы отделить репродуктивные технологии от продуктивных, используют термин **интерактивные технологии** (от англ. *interaction* — интерактивность, взаимодействие). Это все те технологии, которые ставят ученика в ситуацию активного взаимодействия с окружающим миром, Их отличительным признаком является то, что деятельность школьников обязательно направлена на установление связи с другими объектами и на ведение с ними диалога. В обучении истории это могут быть связи ученик — ученик, ученик — учитель, ученик — виртуальный герой (например, ведущий электронной игры), ученик — источник его информации (например, текст, компьютерная диалоговая программа). По существу к интерактивным технологиям можно отнести большинство из тех, о которых уже шла речь в данной главе, а также игровые технологии.

10.2.7. Игровые технологии

Игровые технологии предполагают организацию познавательной деятельности в условных (или воображаемых) ситуациях. В отличие от игр, в которые играют дети в обычной жизни, учебная игра имеет четкую педагогическую цель, строится на учебном материале, специальных средствах обучения, ее результаты планируются. Они органичны для обучения истории, так как все познание прошлого — это процесс реконструкции исторической реальности, отражающейся в сознании в достаточно условном виде. На основе игровых технологий проводятся целые уроки истории, они могут использоваться как модуль занятия (см.: 8.2.2).

Схема разработки игровой технологии такова:

- определение вида игровой технологии;
- уточнение правил, сценария игры применительно к конкретным ученикам;
- разработка рекомендаций ученикам для подготовки к игре;

- разработка дидактических материалов к игре;
- определение возможных рисков при проведении игры и путей их компенсации (например, риск не уложиться во временные рамки урока).

Примеры игровых технологий в обучении истории приводятся во многих главах настоящего учебника.

Применение общепедагогических технологий в практике обучения истории требуют своей методической интерпретации в соответствии со спецификой предмета. Вместе с тем, в практике обучения истории также разрабатываются и используются свои предметные технологии.

В данной главе не рассматривается вопрос об использовании информационных технологий для обучения в электронной среде, применяемых в обучении истории, поскольку речь о них уже шла в гл. 6, а также их примеры содержатся во многих главах учебника.

10.2.8. Общая характеристика предметных технологий

Проблема разработки предметных технологий по истории еще не нашла своего должного освещения в методических исследованиях и публикациях. Вместе с тем, уже существует определенный опыт их разработки и использования.

Разработаны предметные технологии, решающие общие задачи обучения истории на основе организации деятельности учащихся. К ним относятся:

- технология изучения курсов истории *на основе тематических модулей* (О.Н. Журавлева) (см.: 11.3);
- технология изучения нового содержания *на основе непрерывной познавательной деятельности* учащихся (см.: 12.5);
- технология *погружения в историю* как организация деятельности учеников в условной ситуации исторического времени (см.: 13.6.).

Существует также большое количество локальных технологий, решающих конкретные задачи предметного обучения, например, дедуктивного формирования понятий (см.: 12.4), развития умений работы с источниками (см.: 13.5) и др.

Разрабатываемые технологии можно представлять по главным целям их использования: формирования знаний, умений, воспитания (см.: гл. 12, 13, 14).

Технологический подход применяется не только для осуществления процесса обучения, но и для описания способов проектирования учителем методических объектов: содержания, средств, форм и методов обучения, диагностики, планирования учебного процесса и т. д. Его примеры содержатся в большинстве глав настоящего учебника.

Проблемы для исследований

В методической практике используется большое разнообразие технологий. Этот опыт творчества учителей еще не до конца выявлен, выверен практикой массового обучения, и обобщен. Многие еще нуждаются в серьезном исследовании.

ЗАДАНИЯ К ГЛАВЕ 10

Познавательное задание

«Технологичность урока»: разработайте критерии технологичности урока истории. Дайте описание и анализ урока истории по этим критериям (уроки можно взять из практики преподавания или публикаций в Интернете). Предложите свои пути повышения эффективности данных уроков.

Задания для самостоятельной работы

1. *Работа с источниками.* Составьте библиографию публикаций периодической печати по использованию различных технологий на уроках истории.
2. *Реферат.* Возможности использования технологии диалога культур В.С. Библера в практике обучения истории.
3. *Проекты.* Исследование. Проведите конкурс проектов на лучшие идеи, которые могут лечь в основу разработки локальной технологии по истории.
4. *Эссе.* Почему при наличии разработанных форм, методов, приемов обучения нужны еще и технологии?

Литература

3.16, 3.17, 3.28, 3.30, 5.4, 5.14

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РАЗРАБОТКА УЧИТЕЛЕМ ПРОЦЕССА ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ

Новым направлением в методике стала разработка проблем проектирования учителем процесса обучения. В советское время преподаватели работали в условиях жесткой регламентации своей деятельности, им давались программы, отступления от них были практически невозможны. В учебниках излагались единственно допустимые трактовки и оценки исторических фактов. Сейчас учителю предоставлено больше свободы: ФГОС не конкретизирует требования к историческому содержанию, а нормативный документ — Программа — называется примерной. У учителя появилась больше возможности для творческого проявления личности. Но любая свобода не бывает абсолютной, налагает ответственность, в нашем случае — за такую подготовку учеников, чтобы они могли адаптироваться в современном обществе, успешно окончить школу, сдать выпускные экзамены. Чтобы найти соотношение между желаемым — естественным стремлением учителя выразить себя — и возможным — ограничением его действий стандартами, — нужно определиться в своем общем подходе к педагогической деятельности, выстроить свою систему преподавания. А для этого важно сначала овладеть способами методического проектирования учебного процесса.

11.1. Методическое проектирование учебного процесса

Рассмотрим, что такое методическое проектирование, и какие этапы деятельности оно включает.

11.1.1. Общее понятие о методическом проектировании

Проектирование (от лат. *proiectus* — взгляд, брошенный вперед) в широком смысле — процесс создания образа (модели) предпола-

гаемого объекта. В педагогике этот термин употребляется в нескольких смыслах.

Под **педагогическим проектированием** понимается деятельность учителя по созданию новых педагогических объектов (систем, средств обучения и т. д.), направленная на устранение противоречий в системе образования, ее совершенствование путем реализации новых, продуктивных инновационных идей. В практической деятельности проектированием называют работу по перспективной разработке педагогических объектов, необходимых в практике образования, например, проектирование учебного плана работы школы. Эти объекты, как правило, обладают новизной, но не обязательно бывают инновационными (ранее никогда не существовавшими). В современной школе существенно возросла проектировочная функция учителя в его методической деятельности. Это обусловлено расширением прав образовательных учреждений, так как требуется соотношение процесса предметного обучения с образовательным маршрутом школы. Также это связано с тем, что при планировании своей деятельности учитель теперь ориентируется не на некоего среднего ученика, а на своих конкретных воспитанников.

Методическое проектирование процесса обучения истории — это перспективная разработка учителем своей системы обучения, ее дидактического обеспечения в соответствии с современными нормативными требованиями к историческому образованию, образовательным маршрутом школы и познавательным потенциалом его учащихся.

К объектам проектировочной деятельности учителя относятся: содержание обучения истории, рабочие учебные программы, перспективное тематическое планирование изучения курсов, формы, методы обучения, учебно-методический комплект и т. д.

11.1.2. Характеристика этапов проектирования учителем системы обучения истории в школе

От успешности проектировочной деятельности учителя во многом зависит эффективность обучения. Принято выделять несколько этапов ее осуществления (см.: рис. 29).

Первый этап — *определение общих нормативных основ и условий создания системы обучения* истории в своей школе. Сначала важно проанализировать, уяснить общие цели, требования к содержанию исторического образования в нормативных документах исторического образования. Затем определить условия реализации этих требований в образовательном учреждении, где работает учитель. Для этого проанализировать цели, особенности, структуру предметного обучения, объем часов, отводимых на изучение предметов в школьных документах (в образовательной программе школы, в

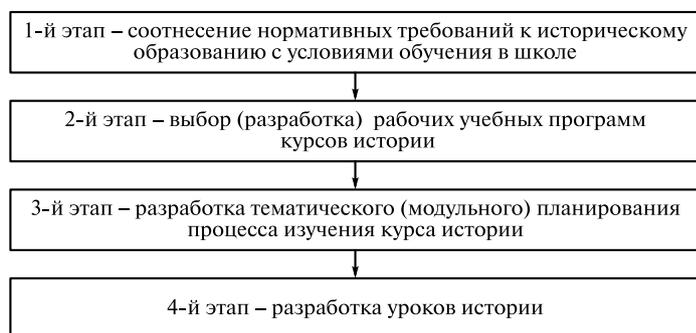


Рис. 20. Этапы проектирования процесса обучения истории в школе

школьном учебном плане). В соответствии с особенностями образовательного процесса в данном образовательном учреждении скорректировать цели обучения истории и ее отдельных курсов (см. с. 3). Как правило, работа на этом этапе осуществляется в тесном контакте с администрацией школы, методистами и другими учителями истории для выработки единой стратегии организации процесса обучения предмету.

Второй этап — *выбор (создание) рабочих программ курсов истории и определение содержания* учебно-методического комплекта учителя. На этом этапе отбираются (корректируются, создаются свои) учебные программы курсов истории. Они должны отвечать ранее определенным целям и структуре обучения истории в данном образовательном учреждении, обеспечивать целостность, системность, последовательность всего процесса предметного обучения.

Целесообразно использовать программы по курсам истории, написанные специалистами для комплектов школьных учебников (назовем их авторскими). Они выстроены авторами в целом системно для всех курсов истории. Кроме того, построение предметного обучения требует согласования учебных программ всех учителей-историков данной школы для обеспечения преемственности в обучении, в установлении внутрипредметных связей, и с учителями других предметов для согласованного решения задач формирования знаний, имеющих межпредметное значение, и универсальных умений.

Их методического опыта

При несогласованности действий учителей школы в практике складывались ситуации, при которых один учитель преподавал курс истории по одной программе, хронологические рамки которого заканчивались в XIX в., а на следующий год ученики оказывались у другого преподавателя, чья программа обучения имела другие хронологические рамки, начиналась с событий после Первой мировой войны. В итоге пропадал целый период истории начала XX в.

Кроме того, программы должны соответствовать уровню познавательных возможностей и направленности познавательных интересов учащихся классов, в которых будут использоваться. При необходимости проводится диагностика потенциала учащихся.

При отсутствии готовых программ, соответствующих требованиям данной школы, учитель создает свою рабочую программу.

В соответствии с программами определяется содержание учебно-методического комплекта. В первую очередь, учебник, который соответствует избранной программе обучения (см.: 6.2.3).

Также отбираются другие средства обучения, обеспечивающие деятельность учителя и учащихся, составляющие учебно-методический комплект для курса истории (см.: 6.4).

Третий этап проектирования — *создание перспективного планирования* процесса изучения больших тем, курсов истории. Оно определяет общую логику хода изучения курса, конкретизирует последовательность изучения тем. Помощь в его разработке могут оказать примерные тематические планирования курсов истории, опубликованные в печати, имеющиеся в методических центрах города (района) и в интернет-ресурсах.

Четвертый этап — *разработка уроков*. Она осуществляется в строгом соответствии с тематическим планированием. На этом этапе помощь учителю могут оказать, в первую очередь, опубликованные поурочные методические рекомендации, статьи в методических журналах, банки данных интернет-ресурсов.

Эффективность разработанной учителем системы обучения диагностируется в учебном процессе, в конце учебного года и при проведении итоговой аттестации учащихся. На основе анализа данных о достижениях учеников, в соответствии с выявленными проблемами, учитель вносит коррективы в свою систему обучения истории: в программы, тематическое планирование, планы уроков, выбор форм и методов обучения, в средства обучения и т. д.

11.2. Разработка рабочих программ

Создание рабочих программ учителем — относительно новое требование, возникшее из потребности точно соотнести нормативы ФГОС с особенностями обучения в данном ОУ. Рассмотрим основы и способы этого вида проектировочной деятельности учителя.

11.2.1. Общее понятие о рабочей программе учителя

Рабочая программа учебного курса — это индивидуальный документ учителя для эффективной реализации требований стандарта в соответствии с уровнем подготовки его учащихся и условиями

обучения в данной школе. Она подлежит утверждению школьной администрацией, а при ее инновационном характере требует лицензирования в органах образования.

Если избранная для преподавания авторская программа учебного курса полностью соответствует условиям организации обучения в школе, познавательным возможностям учащихся, то в создании особой рабочей программы нет необходимости. В ряде случаев можно ограничиться коррекцией авторских программ. Это возникает в ситуациях, когда:

- недостаточно сформирован уровень познавательных возможностей учеников класса, требуется выделение дополнительного времени на освоение основных вопросов содержания (как правило, это бывает в классах коррекции);

- в классе обучаются школьники с высоким уровнем подготовки (например, в гуманитарных гимназиях) и их познавательный потенциал выше базового уровня.

В случае адаптации программы учитель пишет пояснительную записку, в которой обосновывает причины и принципы вносимых изменений, излагает новое содержание тех ее частей, в которые внесены коррективы.

Необходимость в создании рабочей программы, как правило, возникает при следующих обстоятельствах, когда:

- для данного образовательного учреждения отсутствуют нормативные примерные программы (такая ситуация часто возникает в средних профессиональных специальных учреждениях, имеющих специфические условия обучения, например, когда в них обучаются выпускники, уже имеющие общее среднее образование);

- в школе, реализующей базовый стандарт исторического образования, объем часов, отводимый на обучение истории, не соответствует объему часов в авторской программе. В некоторых школах он существенно меньше, чем в массовых ОУ (например, специальных ОУ индивидуального обучения, где учатся дети с ослабленным здоровьем и т. д.), или, наоборот, в школе на изучение истории выделены дополнительные часы.

Современная учебная программа курса истории, как правило, содержит:

- атрибутивные признаки: название, адресат (для какого класса написана), авторы, гриф (кем утверждена);

- пояснительную записку, включающую в себя: краткую характеристику особенностей обучения по данной программе (обусловивших ее создание), цели изучения курса, обоснование структуры построения курса, отбора стержневых линий содержания, соотношения теоретического и фактического материала, характеристику ведущих форм обучения, параметры оценки достижений учеников;

- историческое содержание курса. Оно делится на разделы, на большие темы с указанием часов, отводимых на их изучение. Со-

держание тем представляется в программе единицами знаний, адекватных заявленным целям обучения, на одинаковом уровне конкретизации основных сведений. В содержании разделов выделяются отдельно перечень межпредметных и межкурсовых связей, а также основных понятий темы;

- перечень основных умений, формируемых в процессе изучения курса, определяемый на основе стандартов и примерных программ, в соответствии с уровнем достижений учащихся;

- виды возможных самостоятельных работ учащихся по курсу (см.: гл. 15);

- средства обучения, существующие в учебно-методическом комплексе учителя;

- списки литературы и интернет-ресурсов для учителя и учащихся.

По этой же схеме строятся программы дополнительных (элективных) курсов.

11.2.2. Методические рекомендации по разработке рабочих учебных программ

Приступать к созданию своей рабочей программы учебного курса следует только после того, как пройдены первый и второй уровни проектировочной деятельности.

Важно правильно выбрать нормативную основу для своего документа — ей может стать примерная или авторская программа (назовем ее базовой). Если между авторской программой и нормативными документами нет существенных расхождений, то предпочтительнее за основу создания рабочей программы взять ее, так как она адекватна учебнику, по которому будут обучаться школьники.

Рассмотрим типичную ситуацию, когда по учебному плану школы объем часов меньше (1 ч в неделю), чем в примерной программе общеобразовательных школ (2 ч в неделю), а нужно обеспечить выполнение требований ФГОС основной школы, например, в адаптивных классах и школах.

1. Следует использовать способ укрупнения единиц знаний (см.: 5.3.4). Проанализировать возможности установления межпредметных связей истории с другими предметами и межкурсовых связей отечественной и Всеобщей истории и за счет этого укрупнить (по сравнению с базовой программой) единицы содержания, некоторые темы, которые подробно изучаются в других предметах, давать в общем виде.

Например

Особенно результативно установление связей с курсами литературы и МХК (при изучении вопросов культуры), обществознания, гео-

графии (при изучении современной истории России в 9-м классе), краеведения.

2. Можно изменить структуру построения больших тем курса по сравнению с базовой программой (см.: 5.3.2).

Например

В курсе истории 8-го класса вместо двух разделов — «Россия в первой четверти XIX века» и «Россия во второй четверти XIX века» сделать один — «Россия первой половине XIX века». Это позволит изучать экономические и социальные вопросы один раз, так как они не насыщены конкретными фактами-событиями и т. д.

Можно также реализовать межкурсовые связи отечественной и Всеобщей истории и изучение мировых войн, международных отношений выделить в самостоятельные темы.

3. Можно изменить порядок введения материала в больших темах. Наибольшая конкретизация содержания происходит при его построении по хронологическому или страноведческому принципу. Поэтому можно в некоторых случаях построить его проблемно, раскрывать, к примеру, не по каждой стране в отдельности, а дать общую характеристику их политического, социально-экономического развития.

4. Можно укрупнить единицы знаний при изучении фактического материала. Например, вместо требований базовой программы развернутого изучения истории войны по этапам сохранить только сам факт изучения войны, дать ее обобщенную характеристику (см.: пример 12.3).

Если количество часов в школе больше, чем в базовой программе (например, в профильных классах), можно отвести их на изучение:

- наиболее сложных и важных разделов, конкретизируя основные единицы знаний;
- вызывающих интерес тем курса, также используя доминантное развертывание содержания.

В некоторых случаях достаточно ограничиться увеличением времени на изучение тем и разделов, не вводя дополнительных единиц содержания, а в тематическом планировании показать, что это время отводится на проведение на том же программном материале уроков творчества, самостоятельной работы и т. д.

Возможно внесение дополнений в соответствии с образовательной программой школы, если она преследует цели, которые могут находить эффективное отражение в учебном курсе истории.

Например

В школах с углубленным изучением иностранного языка целесообразно увеличение часов на историю стран, говорящих на этом языке, в классах экономического профиля возможно доминантное развер-

тывание в курсах вопросов хозяйственной жизни и т. д. Такой подход также повышает эффективность реализации межпредметных связей.

В документе учителя уточняются требования базовой программы к формированию умений в соответствии с уровнем развития учеников, с которыми предстоит работать.

Например

При наличии на предшествующем этапе обучения пробелов в развитии умений, можно предусмотреть требования к их отработке на новом историческом материале. И, наоборот, для сильных школьников может быть повышен уровень требований к умениям самостоятельной деятельности.

Рабочую программу, если в школе нет своих требований, можно представить в соответствии со структурой, изложенной выше (см.: 11.2.1).

В классах с низким уровнем подготовки учеников целесообразно выделять время на проведение уроков компенсации, когда ученики отбатывают умения познавательной деятельности, которыми по каким-либо причинам не овладели ранее, и уроков закрепления, если материал больших тем занимает более 5-6 уроков. Эти подходы к проектированию курса указываются, в основном, в тематическом планировании. В программах они могут быть отражены в изменениях структуры разделов и тем, с использованием тех же способов проектирования, которые изложены для рабочей программы, а также в понижении уровня требований к освоению новых видов деятельности.

В классах с высоким уровнем подготовки учащихся не следует увлекаться наращиванием новых единиц знаний. Лучше углубить и расширить линии установления межпредметных связей, например, при изучении Всеобщей истории — с иностранными языками (с историческими и страноведческими темами), с литературой, а также высвободить время на уроки творчества и исследований. Можно также повысить уровень требований к программе умений.

Разработка элективных курсов по истории строится с использованием тех же способов проектирования, что и основных.

11.3. Разработка перспективного планирования курсов истории

Рассмотрим, как конкретизировать программу учителя, превратить ее в план практических действий по изучению курсов истории.

11.3.1. Общее понятие о перспективном планировании курсов истории

Перспективное проектирование процесса изучения курса традиционно называют тематическим планированием. В нем определяется тематика уроков, логика изложения содержания большой темы (раздела) курса.

Планирование начинается с определения целей изучения каждого из разделов на основе общих целей курса. Это позволяет конкретизировать задачи каждого этапа обучения.

Далее все содержание раздела разбивается на законченные по смыслу части — темы уроков — в соответствии с общим объемом часов, отводимых на его изучение. Обязательно выделяются часы на повторительно-обобщающие уроки, а, по возможности, на уроки закрепления и проверки знаний.

Темы уроков выстраиваются в логической последовательности и заносятся в планирование с указанием дат занятий (учитывается расписание уроков и общие сроки учебного процесса). Это — **календарное планирование**. Оно содержит только три графы: номер урока, его название, дату проведения. В современной практике обучения такой уровень перспективного планирования, как правило, считается недостаточным.

В **развернутом тематическом планировании**, помимо названных трех пунктов, определяются типы уроков. Важно, чтобы они в совокупности способствовали разнообразию методов обучения, равномерно распределяли нагрузку школьников.

Например

Не рекомендуется подряд проводить уроки, требующие предварительной подготовки учащихся. Например, ролевую игру и семинар. От выбранного типа урока будет зависеть его план, отчасти отбор конкретного содержания, выбор методов и средств обучения, опережающие задания учащимся.

Далее учитель намечает примерную логику, план изучения нового материала. План должен быть из 3—4 пунктов в 5—6-х классах и не более 5 — в старших. Лучше предусмотреть его подпункты.

На этом этапе планируются возможные направления установления преемственных связей: межпредметных, междурсовых, внутрикурсовых (с ранее изученным материалом).

Перспективным планированием также предусматривается отбор средств обучения к урокам, так как в некоторых случаях требуется их разработка. В практике обучения встречается опыт отражения в перспективном планировании системы внеурочной работы.

+ 2 СТРОКИ

11.3.2. Перспективное планирование тематических модулей курсов истории

Задачи осуществления учебного процесса на основе деятельности учащихся потребовали новых подходов к организации процесса обучения. Традиционно основной его единицей считался урок. Однако в наши дни все больше утверждается мнение, что единицей учебной деятельности следует считать блоки (тематические модули) уроков, составляющих большую тему или раздел школьного курса. Именно не за один урок, а за время изучения блока уроков можно добиться более эффективного освоения материала всеми учениками, вовлечь значительную часть учащихся в активную познавательную деятельность, дифференцированно организовать процесс обучения.

В преподавании истории используется предметная технология изучения курсов на основе тематических модулей (О. Н. Журавлева). Ее основные положения сводятся к следующему.

Для обособления учебного содержания по тематическим модулям курс традиционно делится на крупные темы, как правило, соответствующие разделам (большим темам) учебной программы, но включающие в себя не более чем 10 уроков. Модуль начинается вводным уроком. Обзорно излагаются узловые моменты всей темы. Этим создается ориентационная и мотивационная основы будущей познавательной деятельности учащихся в рамках всего модуля. Ученикам предъявляются сроки и ожидаемые результаты усвоения темы (вопросы к зачету). Это позволяет школьникам целенаправленно изучать главный материал. Также планируется индивидуальная самостоятельная учебная работа (см.: 15.2), им предлагаются на выбор темы сообщений и докладов, задания для участия в деловых играх, конференциях, диспутах, экскурсиях и т. д. Ученики также могут избрать формой индивидуальной работы написание реферата, решение блока познавательных задач по изучаемой теме и т. д.

Следующий этап планирования охватывает часть уроков, посвященных последовательному углублению и осмыслению знаний, полученных на вводном уроке. Здесь предусматривается сочетание форм коллективной, групповой и индивидуальной активной познавательной деятельности учащихся (семинар, практикум, конференция, диспут и др.). При интерактивных формах обучения потребности в регулярном развернутом опросе не возникает, но становятся необходимыми оперативная диагностика и контроль за регулярностью освоения знаний учениками (диктанты, тесты).

Завершающий этап — это уроки систематизации и проверки результативности усвоения материала (обобщающие лекции, зачеты и др.).

Работа на основе обучения по тематическим модулям предполагает более детальную подготовку процесса обучения курса на этапе перспективного планирования.

Таблица 2. Планирование тематического модуля «Российская

| Урок | Темы, план. тип урока | Понятия | Преемственные связи |
|------|---|--|---|
| 1 | <p>Внутренняя политика Александра I.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Начало правления Александра I. 2. Планы преобразований России. 3. Реформы Государственного устройства России. 4. Аграрный вопрос. 5. Создание военных поселений. <p><i>Урок изучения нового материала с элементами лабораторного занятия</i></p> | <p>Политика, внешняя и внутренняя политика страны. Реформа. Негласный комитет. Государственный Совет. Министерства, Комитет министров. Военные поселения</p> | <p><i>Межпредметные связи. Обществознание.</i></p> <p>Политика. Формы правления. Конституция. Государственное устройство. Реформы. <i>Межкурсовые связи. Новая история.</i></p> <p>Европейские страны в п.п. XIX в. <i>История России XVIII в.</i></p> <p>Внутренняя политика России в 60—90 гг. XVIII в.</p> |
| 2—3 | <p>Внешняя политика России. Отечественная война 1812 г.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Причины войны. 2. Силы и планы сторон. 3. Начало войны. 4. Бородинское сражение. 5. Завершение войны. 6. Причины и значение победы России. 7. Заграничные походы 1813—1814 гг. 8. Венский конгресс. Возрастание роли России в межд. политике. <p><i>Урок 2 с игровой технологией «Сражение».</i></p> <p><i>Урок 3. Проблемный</i></p> | <p>Отечественная война. Военная стратегия и тактика. Тарутинский маневр. Редут, флеши. Народное ополчение. Партизанский отряд. Священный союз. Национальное самосознание</p> | <p><i>Межпредметные связи. Литература.</i> М. Ю. Лермонтов «Бородино», Л. Н. Толстой. «Война и мир».</p> <p><i>Межкурсовые связи. Новая история.</i> Коалиция. Наполеоновские войны. Континентальная блокада. Венский конгресс</p> |

империя в первой половине XIX в.». 8 класс (фрагмент)

| Развитие умений познавательной деятельности | | Средства обучения |
|---|---|--|
| <p><i>Новое умение.</i></p> <p>Определять противоречия во внутренней политике.</p> <p><i>Закрепление умений.</i></p> <p>Переводить даты юлианского календаря в григорианское летосчисление; читать и анализировать схемы политического устройства</p> | <p><i>Рефераты.</i></p> <p>Личность Александра I в оценках современников.</p> <p><i>Сообщение.</i></p> <p>Загадки истории. Тайна старца Федора Кузьмича</p> | <p>Н. Н. Лазукова, О. Н. Журавлева. История России. Учебник, § 2.</p> <p>Памятка 1. Как изучать внутреннюю политику государства (в учебнике).</p> <p><i>Схема.</i> «Государственное управление империей при Александре I».</p> <p><i>Видеоряд.</i> Портреты исторических деятелей периода правления Александра I</p> |
| <p><i>Закрепление умений:</i></p> <p>планировать изучение истории войны; извлекать информацию на основе комплексного использования источников;</p> <p>применять знания фактов всеобщей истории при изучении истории России;</p> <p>составлять хронологическую таблицу войны</p> | <p><i>Исторический комментарий</i></p> <p>литературного произведения (М. Ю. Лермонтов. «Бородино»)</p> | <p>Учебник §§ 3—4.</p> <p>Памятка 2.</p> <p><i>Карта.</i> «Отечественная война 1812 года»; <i>карта-схема</i> «Бородинское сражение».</p> <p><i>Видеоряд.</i> а) портреты участников войны; б) картины военных сражений походов 1812—1815 гг. в) <i>фрагмент х/ф.</i> «Война и мир»</p> <p>С. Бондарчука. Ч. 3 (панорама Бородинского сражения).</p> <p><i>Хронологическая таблица.</i> «Отечественная война 1812 года и заграничные походы русской армии 1814—15 гг.»</p> |

При разработке тематического модуля в его планирование, помимо указанных вопросов плана (см.: 11.3.1) включаются следующие компоненты: эталонные результаты, умения, работа над которыми идет в рамках темы (см.: 13.2), виды и тематика учебно-познавательной деятельности учащихся (табл. 2).

Эффективность обучения по модулям повышается при наличии полного методического обеспечения в их самостоятельной деятельности.

Из методического опыта

Возможность использования данной технологии экспериментально исследовалась в процессе обучения в 5-м классе. Оно показало эффективность ее применения не только в старших классах, но и в основной школе. Но в этом возрасте элементы самостоятельной деятельности чаще всего охватывают не целый урок, а его модули, и требуется регулярная проверка процесса систематической работы дома, так как у учеников еще только формируются умения самостоятельной деятельности.

Проектирование курса на основе модульной технологии обеспечивает создание условий для системной организации учебного процесса в соответствии с деятельностным подходом в образовании.

ЗАДАНИЯ К ГЛАВЕ

Познавательное задание

Дайте анализ учебной программы курса. Составьте в соответствии с этой программой развернутое тематическое планирование по одной из его больших тем.

Задания для самостоятельной работы

1. *Работа с источниками.* Составьте аннотацию учебных программ по одному из курсов истории. Включите в аннотацию выводы о соответствии их современным требованиям к процессу обучения.

2. *Реферат.* Сохраняем методическое наследие прошлого: опыт разработки альтернативных программ по истории в 90-е гг. XX в.

3. *Проект.* Исследование. Разработайте программу элективного курса истории на 17 часов. Тема курса должна быть такой, чтобы ученики захотели его посещать.

4. *Эссе.* Ваши размышления о следующих двух фактах из школьной практики.

1. При пожаре своего дома первое, что бросилась спасать учительница, было ее тематическое планирование уроков. На вопрос, почему она так поступила, последовал ответ: «Здесь вся моя работа».

2. Методист, пришедший аттестовать учительницу, попросил ее предъявить тематическое планирование. Посмотрев документ, он сказал: «Думаю, что на этом аттестацию можно закончить. В планировании у Вас накопи-

но столько вариантов уроков, столько интересных идей, что мне ясно не только то, *что* Вы можете мне показать сейчас, но здесь весь путь Вашего педагогического творчества».

Литература

1.4, 1.8, 3.7, 3.8, 3.10, 3.16, 3.3, 4.3, 4.4, 5.4

ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Современная система обучения истории — это целостный процесс формирования знаний, развития способностей учащихся к самостоятельной деятельности и их воспитания. Однако для достижения каждой из этих целей от учеников требуется владение разными способами познавательной деятельности. Одними — чтобы знать историческое содержание; другими — чтобы уметь приобретать и применять эти знания; третьими — чтобы найти ценностные ориентиры для самовоспитания.

Поэтому последовательность и методы решения каждой из этих задач в процессе обучения имеют свои закономерности, свои особенности. Их важно понимать, чтобы находить способы целостного построения и осуществления учебного процесса в единстве всех его сторон.

Рассмотрим вначале проблему формирования знаний в современных условиях как процесс, с его особенностями и закономерностями организации деятельности учащихся.

12.1. Предметные знания в общей структуре исторического образования

Постараемся понять: какая роль отводится традиционным задачам формирования исторических знаний в условиях, когда на первый план выдвинуты цели освоения учениками способов познавательной деятельности; как и при каких условиях предлагаемое нормативное учебное содержание может стать знаниями учащихся; на каком уровне оно может быть ими освоено.

12.1.1. Роль исторических знаний в предметном обучении

В самом широком смысле приобретение знаний о прошлом призвано сформировать в сознании каждого ученика его собственную

картину исторической реальности. Определяемое в программах учебное содержание должно преобразовываться в знание каждым школьником фактов, понятий, теоретических положений, отражающих закономерные связи в историческом процессе.

Приобретение знаний о прошлом лежит в основе всего процесса исторического образования. Из этого проистекает содержание и пути реализации других его целей — развития и воспитания. Исторические знания выполняют в образовании следующие основные функции.

Обеспечить формирование в сознании школьников целостной картины исторического развития человечества во всех основных областях жизнедеятельности людей. Тем самым создать ориентационные основы знаний, позволяющих рассматривать истоки и историческую обусловленность любой проблемы жизнедеятельности людей в прошлом и настоящем.

Заложить содержательные основы для развития исторического мышления, которое позволило бы систематизировать любые сведения о прошлом в их хронологической последовательности, мыслить в трех измерениях: прошлое — настоящее — будущее.

Заложить содержательные основы для освоения учениками способов познавательной деятельности, большинство из которых — умения работать с первоисточниками, устанавливать причинно-следственные связи, выдвигать версии происходящего и т. д. — необходимы для формирования универсальных действий школьников.

Заложить содержательные основы для становления ценностных ориентиров личности, необходимых для социализации в обществе, на основе изучения культурно-исторического опыта человечества, ценностей его жизни в разные эпохи.

Следовательно, формирование исторических знаний не только является системообразующей основой предметного обучения, они еще обладают огромным интегративным потенциалом для всей системы школьного образования.

12.1.2. Относительный характер научного исторического познания и учебные знания по истории

Известно, что содержание исторической науки предстает в виде интерпретаций учеными реально существовавших исторических объектов. Научные сведения о прошлом всегда опосредованы кругом имеющих о них источников и относительны в силу невозможности когда-либо полностью охватить и описать даже самое незначительное событие прошлого. Школьники преимущественно изучают историю не по первоисточникам, а именно в интерпретациях ученых, пред-

ставленных в виде учебного содержания. Это накладывает свою специфику на характер изучения и присвоения ими сведений минувшего. В историческом познании принято различать формализованные и неформализованные знания.

Формализованные знания исторической науки — объективно установленные учеными, подтвержденные достоверными источниками и однозначно воспринимаемые сведения о прошлом. Например, факт выступления декабристов на Сенатской площади в Петербурге 14 декабря 1825 г. И его подавления царскими войсками.

Усвоение формализованных знаний доступно ученикам начиная с 5-го класса. Оно базируется на владении пятиклассниками умениями изучать историю на основе учебных источников информации. Эти знания являются стержнем для освоения всего исторического содержания, без них невозможно целостное восприятие исторического процесса, они составляют основу для возникновения неформализованных знаний.

Неформализованные знания — это, в первую очередь, теоретическое содержание, представляемое в науке в виде определения понятий, выявляемых учеными причинно-следственных связей, обобщающих характеристик, оценочных суждений о прошлом. Такое содержание в значительной степени зависит от позиции его автора, в каждом случае оно излагается по-разному, не единообразно. Неформализованными также являются сведения о событиях, явлениях и процессах, неоднозначно трактуемые историками в силу невозможности их точного воссоздания по каким-либо причинам. Эти материалы представляются в виде различных версий об одном и том же объекте.

Например

Историки до сих пор не могут точно восстановить действия К. Ф. Рылеева в день восстания декабристов, выдвигают версии о причинах отсутствия на площади С. П. Трубецкого. Сами события на Сенатской площади трактуются учеными и как первое революционное выступление против самодержавия, восстание (М. В. Нечкина) и как «мятеж реформаторов» (Я. М. Гордин) и т. д.

Неформализованные знания свидетельствуют о допустимости и необходимости альтернативных подходов в историческом познании.

Усвоение этого вида знаний ограничено возрастными и индивидуальными возможностями школьников. Их присвоение учениками становится возможным, как правило, к старшим классам, когда возникает способность к рефлексии. Приобретение неформализованных знаний предполагает расширение круга источников ученических знаний, обращения к первоисточникам, требует развития у школьников не только формально-логического, но и критического, творческого мышления, предполагает наличие желания создавать соб-

ственные версии, высказывать свои суждения. Если у учеников возникает интерес не только к информационной, но и интеллектуальной стороне исторического познания, то процесс обучения будет успешным. Если же интерес к истории сохраняется только за счет новизны фактов, то в старших классах, где теоретический материал приобретает доминирующее положение в общем содержании, начинается отчуждение школьников от внутренне мотивированной познавательной деятельности, и знания приобретаются преимущественно для получения оценки.

Соотношение формализованных и неформализованных знаний в индивидуальном опыте ученика характеризует широту и глубину освоения исторического содержания, внутреннее, ценностно-осознанное отношение к познанию прошлого.

Эти особенности базовой исторической науки не могут не влиять на методику обучения истории, на необходимость различий в отборе содержания, форм и методов обучения в зависимости от характера изучаемого материала.

12.1.3. Проблема определения результатов освоения исторических знаний учащихся

Следует помнить, что историческое содержание, предъявляемое ученикам, никогда зеркально не отражается в их создании в полном объеме. Часть его присваивается школьниками, входит в систему их личных знаний, другая исчезает из памяти.

На процесс присвоения знаний влияет множество факторов:

- направленность общих и предметных интересов школьников;
- пределы их познавательных возможностей;
- личные психические качества — свойства внимания, памяти, мышления, воли и т. д.;
- наличие уже имеющихся знаний и опыта познавательной деятельности;
- атмосфера учебного процесса и характер взаимоотношений с учителем;
- используемая методика формирования знаний.

Рассмотрим методические аспекты этого процесса.

Под **формированием учебных исторических знаний** будет пониматься системно организованный, целенаправленный процесс педагогического воздействия на учащихся с использованием таких форм и методов обучения, которые обеспечивают усвоение ими учебного содержания предмета на основе познавательной деятельности.

Прежде всего, разберемся, как можно и следует измерять результаты формирования исторических знаний школьников. К ответу на этот вопрос существуют разные подходы.

Ранее уже рассматривалась таксономия целей по Блему, выделившего свои уровни усвоения содержания учащимися (см.: 10.2.2). В отечественной педагогике существует свой уровневый подход к оценке освоения содержания (В. П. Беспалько):

- *понимание* — характеризуется тем, что ученик не в состоянии изложить учебное содержание, но он обучаем, способен к познанию;

- *узнавание* — характеризуется наличием у школьника каких-то разрозненных знаний, которые еще не могут быть выражены им в речевой форме без посторонней помощи;

- *воспроизведение знаний* — предполагает способность к репродуктивному изложению учебного материала в типовых ситуациях. Этот уровень характеризует скорее возможности формальной памяти школьника, чем его способность к мыслительной деятельности. Как правило, на этом уровне воспроизводятся формализованные знания;

- *применение знаний* — отличается осознанным характером присвоения знаний, способностью ученика оперировать освоенным материалом в нетипичных ситуациях. Это — продуктивный уровень освоения материала. Он предполагает владение школьником неформализованными знаниями, изложенными кем-то;

- *творчество* — его достижение свидетельствует о том, что ученик прошел все предшествующие уровни освоения знаний и к тому же обладает способностями использовать их в любых нестандартных условиях, самостоятельно их перерабатывать, строить собственные версии и т. д.

В практике обучения истории, в том числе в рамках программ, применяется упрощенный вариант определения уровней формирования знаний: *знать* (воспроизводить) — *понимать* (объяснять) — *применять* (см.: 9.2.3).

Помимо универсальных общепедагогических параметров измерения уровней освоения предметного содержания в методической литературе существует характеристика качеств, которыми должны обладать знания учеников по истории:

- *знания должны быть полными*. То есть ученик должен целиком излагать все основные вопросы содержания заявленной темы. Полнота содержания определяется возрастными возможностями учащихся. В зависимости от этого на одном этапе обучения достаточно, например, чтобы ученики умели воспроизводить ход событий, на другом — строили ответ в логике: главная причина — ход — главное последствие событий, в дальнейшем умели излагать материал по плану: причины — этапы (сущность) — последствие — значение и т. д.;

- *знания должны быть осознанными*. Это предполагает способность ученика не только воспроизводить материал, но и объяснять его в соответствии с достигнутым к этому моменту уровнем развития умений мыслительной деятельности. К примеру, на начальном этапе изучения истории достаточно логично излагать материал, строить

ответ в логике: тезис — аргументы — выводы, объясняя причинно-следственные связи, смысл понятий и т. д., а в старших классах можно уже требовать проблемного, аргументированного изложения версий исторических событий;

- *знания должны быть прочными*. Это означает, что изученный на уроке материал должен оставаться в памяти учеников надолго. Безусловно, невозможно помнить все учебное содержание, во всех подробностях излагать события и явления прошлого. Важно, чтобы со временем ученики прочно знали основные единицы учебного содержания, что имеет существенное значение для понимания главных исторических событий, явлений и процессов. При этом значимые единицы содержания могут храниться в памяти в «свернутом» виде, без излишней детализации, но в объеме, достаточном, чтобы при необходимости использовать их;

- *знания должны применяться* учеником в новых ситуациях, *быть подвижными*.

При оценке освоения содержания важно уметь различать *основные единицы знаний* учеников (они соответствуют основным единицам учебного содержания) и *второстепенные единицы знаний*. Также следует понимать различие между *текущими знаниями*, которые в полном объеме воспроизводятся на текущем и следующих за ним уроках, в пределах изучения темы, и *отсроченными знаниями* — это, как правило, основные знания, которые ученики представляют в ответах при итоговой проверке материалов курса, всего предмета.

Как уже отмечалось, в современных условиях прослеживается тенденция к созданию комплексных критериев результативности образовательного процесса, включающих в себя параметры измерения знаний, умений, уровня формирования ценностных ориентиров школьников, но конкретная методика отслеживания результатов на основе такого подхода находится в стадии разработки.

12.2. Закономерности процесса формирования исторических знаний

Понимание методических проблем формирования знаний будет более осознанным, если сначала осознать, на каких психологических основаниях строится освоение исторического содержания учащимися, затем обратиться к характеристике выявленных методистами закономерностей процесса формирования знаний о прошлом.

12.2.1. Психологические аспекты процесса освоения знаний

На *первичное восприятие* учебной информации школьниками оказывают влияние:

- индивидуальные различия в свойствах личности приобретать знания посредством визуального, зрительного или вербального (словесного) восприятия;

- наличие внутренней мотивации и установки на изучение материала;

- способность регулировать произвольное и непроизвольное внимание в процессе познания;

- степень мыслительной активности и сам характер осуществляемой деятельности при работе с учебным содержанием.

Но даже воспринятый на уроке материал еще не обязательно будет присвоен учеником. Важно учитывать процессы **запоминания учебного материала**. Сначала приобретенные сведения хранятся в кратковременной памяти. Это — текущие знания. Они включаются в себя как основные единицы знаний, адекватные основным единицам учебного содержания, так и второстепенные. Любые из изучаемых сведений могут быть вытеснены из памяти новой информацией, особенно если ученик индифферентен к ним.

Следовательно, для усвоения основного содержания учениками недостаточно однажды на уроке предъявить учебную информацию. Требуется специально организованная система педагогического воздействия, которая обеспечит не только ее первичное восприятие, но ее упорядочивание, выделение главных объектов для прочного усвоения, их **целенаправленное закрепление** в сознании ученика, чтобы они перешли в долговременную память. Именно в этот момент и происходит присвоение учебного содержания.

Длительность хранения в памяти информации будет зависеть от того, как часто и по каким причинам ученик обратит к этим сведениям, насколько первичные сведения будут обогащаться и включаться во все новые и новые связи.

Рассмотрим, в какой мере эти психологические особенности освоения содержания учитывались при определении методики формирования исторических знаний.

12.2.2. Общая характеристика процесса освоения исторических знаний

Уже методисты прошлого века подходили к проблеме формирования знаний как к процессу, который только начинается при первом знакомстве с материалом на уроке, а продолжается на протяжении всего предметного обучения (Н. В. Андреевская, Н. Г. Дайри, П. С. Лейбенгруб, Н. А. Сырейщикова и др.). Учеными были определены этапы освоения учебного исторического материала (рис. 21):

- предъявление сведений о новом историческом объекте на основе активизации познавательной деятельности учащихся на уроке;



Рис. 21. Этапы формирования исторических знаний

- первичное закрепление знаний и коррекция их усвоения непосредственно на том уроке, когда впервые излагается материал;

- последующее закрепление и расширение первичных знаний при тематическом повторении материала;

- включение знаний в общую систему исторических знаний, в более широкие связи, в том числе, внутрипредметные и межпредметные, в рамках учебной деятельности при итоговом повторении тем, разделов, всего курса;

- применение и расширение знаний в различных областях деятельности учеников.

Такая логика формирования знаний соответствует современному системно-деятельностному подходу в обучении. При этом, подобное построение процесса изучения исторического содержания подтверждается всем опытом предметного обучения, в силу чего его можно считать закономерностью формирования знаний по истории.

12.2.3. Условия эффективного первичного усвоения нового материала

Основное учебное содержание курса истории впервые, как правило, осваивается на уроке. Именно здесь, в процессе познавательной деятельности учащихся происходит его осознанное восприятие и первичное закрепление.

Понимание темы урока. Процесс формирования знаний начинается с объявления темы урока. Важно обеспечить понимание учениками место каждого урока в общем содержании курса. Поэтому на вводных уроках ученикам разъясняются общие цели и структура курса, логика изложения его разделов. До изучения каждого

нового раздела школьников подводят к пониманию его места в курсе истории, целей и логики раскрытия той или иной большой темы на отдельных уроках. Тогда при объявлении новой темы урока ученики смогут лучше осознать ее место в разделе, связь с предыдущими темами занятий.

В начале обучения смысл темы объясняет учитель, в дальнейшем используются приемы формулировки темы самими учениками, в основном это решение различных познавательных заданий.

Например

1. Обратитесь к оглавлению учебника, определите, какую тему нам предстоит изучить. Объясните, почему именно ее.
2. Придумайте свое название заявленной темы урока.
3. Шестиклассникам демонстрируется анимированная карта раздробленной Руси, которая на их глазах преобразуется в карту единого государства. Очевидно, что по этим источникам ученики смогут догадаться сами, что речь на занятии пойдет об объединении русских земель.
4. Семиклассникам сообщается, что начинается изучение событий Французской революции в XVIII в. Им надо объяснить, какой может быть тема первого урока.

Работа с темой урока может продолжаться и в дальнейшем. Возможны домашние задания, акцентирующие внимание на понимании сущности темы, например, подобрать эпиграф к изученному; сделать зарисовку, отражающую главное содержание урока и т. д.

Педагогические риски

В целях придания занимательности уроку учителя и авторы учебников иногда придумывают образные формулировки тем уроков: «Щит и меч», «Мальчик в клетке». Трудно догадаться, что в первом случае речь идет не о вооружении воинов, а о крестовых походах, а во втором — об отмене крепостного права в России. Образные формулировки возможны, но при условии, что ученикам будет известна и точная по смыслу тема занятия.

Для активизации деятельности учащихся очень важно, чтобы у них возник познавательный интерес к изучаемому материалу. Это предполагает введение в урок мотивационного модуля. Особенно, он значим, когда основное содержание нужной для изучения темы не вполне соотносится с зоной ближайших интересов школьников (см.: 8.1.1, 13.3.1).

Планирование содержания урока. Для осознанного целенаправленного усвоения содержания урока важно понимание учениками логики раскрытия нового материала. На начальном этапе учитель объясняет не только смысл новой темы, но и логику ее изучения. План и тему урока он пишет на доске, а ученики заносят их в тетрадь.

В дальнейшем школьникам предлагаются задания для самостоятельного определения логики изучения материала.

Из методического опыта

Обучение приемам самостоятельного определения и фиксации плана текущего урока может осуществляться и так. При первичном обучении составлению плана урока школьникам сообщается, сколько вопросов (пунктов) для освоения темы нужно будет изучить. Затем им предлагается прослушать первый вопрос и установить, когда будет окончание этого пункта, им предлагается сформулировать его название. Обращается внимание на точность и полноту формулировок пунктов плана. При изучении следующих вопросов ученики самостоятельно продолжают составление плана. Результаты работы проверяются в конце занятия, анализируется правильность выполнения учебных действий школьников.

Постепенно ученики осваивают типовые алгоритмы изучения основных вопросов содержания, например, истории страны, военных действий, социальных движений и т. д.

По мере освоения типовых планов изучения материала ученикам ставятся задания: самостоятельно (или опираясь на соответствующую памятку) определить план изучения новой темы.

В совокупности в процессе обучения истории школьники последовательно учатся составлять: простой план темы — развернутый план — тезисный план — лекцию (см.: 13.5.5).

В случае, если тип урока, например, игра, не предполагает предъявления плана (материал занятия строится в соответствии с игровым сюжетом), то в конце занятия в качестве закрепления также желательно обсудить план раскрытия темы или дать задание по его составлению на дом.

Способность планировать познавательную деятельность на уроке — важное условие, способствующее целенаправленности познавательных действий ученика, систематизации, упорядочиванию знаний вокруг основных вопросов содержания, но оно не единственное.

Выделение основных знаний урока. При изучении нового материала всегда есть опасность перегрузки урока второстепенным, в первую очередь, фактическим материалом. Он, безусловно, расширяет кругозор учеников. Однако, его введение в больших объемах эффективно тогда, когда у школьников уже сформирована способность самостоятельно выделять главные единицы содержания.

Обычно проблема усвоения содержания разрешима: при взвешенном подходе учителем к отбору основных и второстепенных фактов и приемам обучения. Тогда учебное содержание строго подчинено задаче освоения главного на уроке, и ничто, ни яркая картина, ни второстепенный, но требующий времени на изложение факт, не отвлекают учеников от основных вопросов содержания.

Следует помнить, что в зависимости от возраста ученики могут непроизвольно, без дополнительных действий по запоминанию и заучиванию, освоить в основной школе 3—5 единиц знаний, в старших классах 7—10 единиц. Более значительное их количество может быть усвоено только при условии целенаправленной работы по их освоению и закреплению.

Педагогические риски

Проблема отбора содержания часто возникает у молодых учителей и студентов на практике, когда, добросовестно начитавшись литературы, они хотят «выложить» школьникам все, что узнали сами (блеснуть эрудицией или поделиться новыми, удивившими их сведениями). Однако на уроке выясняется, что на самые трудные вопросы темы, приходящиеся на конец занятия и требующие обязательного рассмотрения всем классом, времени не осталось. Со звонком с урока учитель предлагает это содержание усвоить дома по учебнику.

Для предупреждения этой ситуации важно четко распределить время, отводимое на изучение каждого модуля, и своевременно корректировать темп урока (см.: 8.2.1). В случае, когда главный материал все же не изучен в классе, на следующем уроке нужно предусмотреть развернутую проверку его самостоятельного изучения школьниками и усилить приемы его закрепления при дальнейшем обучении.

Отбору главного материала урока необходимо обучать школьников, чтобы они умели направлять на его освоение свое внимание. Эту работу нужно вести с 5-го класса.

Например

На первом уроке по обучению этим действиям ученикам предлагается определить, какие сведения и почему учитель будет фиксировать на доске, и занести их в тетрадь. При объяснении первого пункта плана учитель фиксирует на доске главные даты, имена, географические названия и т.д. В беседе ученики выясняют, что это главные сведения по теме, и почему именно так сделан их отбор. В дальнейшем они выполняют задание по выделению главного содержания сначала под руководством учителя, а потом самостоятельно. Можно предложить ученикам сопоставить выписанные ими сведения с темами, основными датами, именами и т.д., выделенными в учебнике его авторами.

Постепенно работа по выделению главного усложняется. От выделения главных фактических сведений с помощью слов и цифр можно перейти к формированию умений *символьного отображения знаний*.

Овладение способами символьной фиксации эффективно начинать на уроках в 5-м классе, когда ученики знакомятся с возникновением письменности.

Например

При изучении искусства древних людей можно предложить школьникам при помощи петроглифов изобразить сцену из жизни древнего человека, например, рыбную ловлю. При изучении египетского письма и клинописи Междуречья эти умения можно совершенствовать, предлагая создать текст, имитируя значение слов из древней письменности. В дальнейшем при фиксации материала можно также привлекать условные обозначения исторических карт и т.д.

Представление смыслов исторического содержания не в словах, а в символах вызывает у школьников интерес, будит творческую фантазию.

В дальнейшем в процессе обучения возможно использование элементов технологии формирования знаний на *основе опорных сигналов*. Она предполагает представление содержания урока сначала учителем, потом учениками в виде его отображения в словесной или символьной форме — опорных конспектов. Такой конспект позволяет учащимся целостно, зримо представить картину всего урока, а не только его фрагмента. Важно, чтобы символьные изображения определенных объектов обозначались всегда одним и тем же образом, воспринимались школьниками быстро и однозначно, а сам конспект был кратким, занимал не более страницы тетради. Он должен иметь заголовок, информация в нем должна быть зафиксирована упорядоченно, целостно отражать главное содержание.

Из методического опыта

Автором теории обучения на основе опорных сигналов является народный учитель СССР В.Ф. Шаталов. Сущность этой методики заключается в том, что к уроку отбираются исключительно основные единицы знаний. Их содержание развернуто излагается учителем. Оно фиксируется в виде опорных сигналов на доске (или в виде плаката) и в тетрадях учеников (или выдается на отдельном листе) в виде минимизированного конспекта содержания. Далее ученики в сжатой форме излагают материал по опорным конспектам. Дома организуется работа с учебником и листом опорных сигналов. На следующем уроке ученики воспроизводят опорный конспект письменно, отвечают устно. Успех усвоения темы достигается быстрым темпом ее изучения и путем многократного вариативного повторения.

Однако методическая палитра уроков, если следовать методике В.Ф. Шаталова, при столь жестком единообразном характере обучения будет обеднена. Кроме того, все внимание учеников сосредоточено на усвоении знаний, не направлено на развитие способов учебной деятельности. Поэтому требуется ее интерпретация применительно к обучению истории.

Помимо этого восприятию материала способствует заполнение учениками всевозможных схем, таблиц и т.д. (см.: 6.1.3). В старших

классах этому способствует составление тезисов и конспектов урока (см.: 13.5.5).

Из опыта учителей

Учителя утверждают, что не зафиксированные старшеклассниками письменные знания, как правило, усваиваются значительно хуже. Насыщенность учебного дня, поток обрушивающейся на каждом уроке информации, снижает их способность к полноценному восприятию материала только при помощи слуха и зрения. При необходимости делать записи ученики должны каждый раз переводить информацию во внутренний план, излагать его своими словами.

Организацией восприятия нового содержания урока не заканчивается, а только начинается процесс формирования знаний.

12.2.3. Закрепление, применение и коррекция знаний

Закрепление — это деятельность учителя и учащихся по повторению ранее изученного материала, направленная на достижение прочности и глубины освоения учебного содержания (знаний, умений), обязательный этап учебного процесса.

Для решения задач закрепления знаний, в зависимости от объема отрабатываемого содержания, может выделяться соответствующий модуль урока (см.: 8.1.4), целый урок (см.: 8.2.1), а возможна постановка всего одного-двух вопросов. Различают текущее и последующее закрепление. От их видов меняется характер приемов закрепления.

Текущее закрепление организуется в ходе и сразу после изучения нового материала. Первое закрепление основных единиц знаний проходит на уроках, где они вводятся. В 5-м классе это целесообразно осуществлять после каждого нового изученного вопроса, в последствии — в конце занятия. Если перед изучением вопроса (или всей темы урока) ученики получили познавательное задание, охватывающее все новое содержание, то проверка его выполнения одновременно выполняет функции закрепления.

Например

Если ученикам предложено на протяжении изучения темы «Северная война» вести хронологическую таблицу, отражающую ход, итоги и значение событий, то проверка выполнения задания оптимальна для закрепления.

На этом этапе приемы закрепления направлены на акцентирование внимания учеников к основным фактам и теоретическим положениям урока, их пониманию и полному усвоению. Одновремен-

но осуществляется коррекция знаний в случае неправильного восприятия материала.

В зависимости от познавательных возможностей учеников задания для закрепления могут носить репродуктивный характер (на воспроизведение знаний) или быть продуктивными (проверять понимание материала). Последние предпочтительнее, так как важно включать вновь приобретенные знания в разнообразные виды связей, делать их более подвижными.

Например

Можно спросить: «Когда была Полтавская битва», а лучше поставить вопрос: «Какое событие стало решающим сражением сухопутных войск в ходе Северной войны», или «Через сколько лет после начала военных действий оно произошло?».

Далее текущее закрепление происходит при выполнении домашних заданий по изученному материалу. Важно, чтобы они предполагали активную деятельность учеников с основным материалом, а не его формальное заучивание.

Например

При большом количестве новых дат эффективны задания на составление таблиц, при обилии новых понятий — организация словарной работы, при освоении важного событийного материала — подкрепление знаний учебника работой с картой, иллюстрациями и т. д.

Текущее закрепление завершается при текущем опросе или диагностической проверке знаний на следующем уроке (см.: 9.2.2). На этом этапе основные единицы знаний воспроизводятся во всей их полноте, развернуто (например, с обоснованием причин Северной войны, характеристикой ее участников, повествованием об этапах сражений и т. д.). Диагностируются полнота, осознанность знаний, правильность действий по их усвоению. Важно на этом этапе выяснять не только, *что* усвоил ученик, но и *как* он это сделал. При необходимости даются общие и индивидуальные рекомендации по устранению проблем в обучении.

Последующее закрепление предполагает установление связей изученного материала с другими темами, их применение в конкретных ситуациях. Здесь начинается процесс перевода знаний из кратковременной памяти в долговременную. Как вы помните, память развивается не многократным единовременным повторением сведений (заучиванием), а припоминанием в разных ситуациях ранее изученного.

Такое закрепление возможно при *тематическом повторении* на других уроках освоенного в связи с новыми изучаемыми вопросами.

Следует использовать приемы, направленные не на воспроизведение материала, а на его понимание, на применение знаний.

Например

События и итоги Северной войны уместно закреплять при изучении социально-политических и экономических петровских преобразований. Там ученикам можно предложить объяснить причины расширения внешней торговли России.

Знания, полученные на отдельных уроках, могут оставаться разрозненными, фрагментарными, если их не систематизировать и не обобщать.

Следующий этап в их формировании — *включение в общую систему исторических знаний*, в более широкие связи, в том числе внутрипредметные и межпредметные в рамках учебной деятельности.

Этой цели служат повторительно-обобщающие уроки по разделам курса (см.: 8.2.1). Закрепляются преимущественно основные единицы содержания, которые должны храниться как *отсроченные знания*. Дается установка на их длительное запоминание: это помогает обеспечить свертывание второстепенных сведений, но уделить внимание основным.

Например

В памяти учеников должны остаться знания о хронологических рамках, главной причине и странах-участниках Северной войны, ее этапах, датах и результатах главных сражений, общих итогах и значении войны.

На повторительно-обобщающем уроке формируются обобщенные теоретические знания по тематике изученного раздела, курса в целом, например, о роли Северной войны в превращении России в империю.

Диагностируется прочность, осознанность освоения основных единиц знаний, способность к их обобщению, применению. Соответственно корректируются эти способы деятельности учеников. При наличии проблем в освоении основных единиц знаний большой темы уместны адресные тренинговые задания (на запоминание основных дат, имен, на понимание понятий и т.д.). Этой цели могут служить дополнительные тестовые задания, эффективны электронные тренинги.

Закрепление и применение основных единиц знаний осуществляется и при дальнейшем их тематическом повторении в других разделах курса (например, при изучении внешней политики России во второй половине XVIII в. уместно вспомнить итоги Северной войны) и при итоговом повторении материала всего курса (этапы

территориального роста Российской империи в XVIII в.). Последний раз закрепление осуществляется при подготовке к ГИА и ЕГЭ (см.: 9.3).

Применение и расширение знаний в различных видах деятельности учеников происходит при выполнении заданий для самостоятельной исследовательской и творческой деятельности учеников (см.: гл. 15).

Например

Предлагаются индивидуальные задания: дать комментарий к мозаичному изображению М. В. Ломоносова Полтавской баталии, сделать модели петровских кораблей и т.д.

Практика показывает, что следование изложенным этапам освоения исторического содержания гарантирует результативность обучения. Невнимание к ним, наоборот, снижает качество образовательного процесса.

12.2.4. Установление преемственных связей при формировании исторических знаний

Процесс формирования предметных исторических знаний — составная часть общего образовательного процесса. Обеспечить включение исторических знаний в общую систему фундаментальных знаний возможно только при условии постоянного приобретения учениками опыта установления самых разнообразных связей между различными объектами познавательной деятельности. При этом и формирование самих исторических знаний будет тем эффективнее, чем в большее число преемственных связей они включаются: в меж-

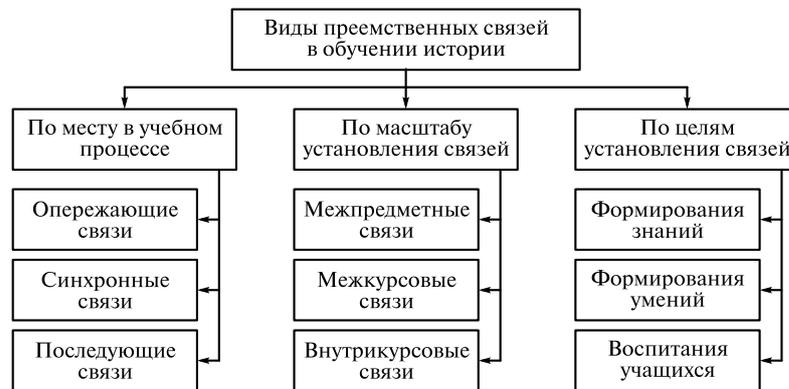


Рис. 22. Виды преемственных связей в обучении истории

предметные (с другими предметами), межкурсовые (с другими курсами истории), внутрикурсовые (в изучаемом курсе) (рис. 22).

Эти связи устанавливаются как по линии формирования исторических знаний, так и в связи с развитием умений познавательной деятельности и решением воспитательных задач.

По содержанию возможно установление преемственных связей между фактами, например, событиями мировой и отечественной истории, и между теоретическими знаниями, например, между социологическими понятиями истории и обществознания.

Реализация межпредметных связей обеспечивает формирование у учащихся общей картины мира в ее историческом развитии, позволяет им приобретать опыт переноса и применения предметных знаний, умений в новых ситуациях. Этим создаются условия для формирования фундаментальных знаний, для получения метапредметных результатов обучения, на что ориентирует ФГОС.

Установление межкурсовых и внутрикурсовых связей истории обеспечивает осознание школьниками общей картины исторического процесса, его закономерностей, понимание взаимосвязей и взаимообусловленности фактов и явлений, особенностей их проявления в разных странах.

Преемственные связи могут быть последующими и опережающими. **Последующие связи** устанавливаются на текущем уроке истории после того, как знания (умения) уже формировались ранее.

Например

При изучении истории промышленного переворота в России можно опираться на знания учеников о его сущности, полученные ранее в курсе Новой истории. В таком случае для установления связей используются приемы закрепления и применения знаний.

При установлении **опережающих связей** предполагается, что материал текущего урока будет использован при дальнейшем обучении. Для этого при первичном изучении объекта обязательно вводятся единицы содержания, которые затем будут востребованы.

Например

В курсе новой истории важно обеспечить осознанное освоение истории промышленного переворота в Англии и других странах, отобразить такие факты, которые позволят ученикам выявить общие черты и особенности этого процесса в России.

В обучении встречаются ситуации, когда один и тот же материал изучается примерно в одно и то же время по разным предметам (курсам), например в 5-м классе по литературе и истории изучается мифология. В этом случае возможна реализация **синхронных связей**. Это может выражаться в выполнении учениками общих заданий (на-

пример, нарисовать иллюстрации к мифам), проведении интегративных уроков и т.д. При синхронном изучении курсов российской и Всеобщей истории учителя часто предусматривают в планировании однократное изучение общих для курсов тем, например, Первой мировой войны.

Понимание времени установления преемственных связей существенно для выбора приемов обучения. Поэтому в перспективном планировании по истории необходимо намечать линии их установления.

12.3. Формирование исторических представлений и знаний об исторических фактах

Процесс познания истории начинается с создания у школьников исторических представлений и знаний о фактах прошлого. Как уже отмечалось, исторические представления — это конкретные образы исторических фактов, локализованные во времени и пространстве (см.: 4.1).

Рассмотрим последовательно то, как, начиная с 5-го класса, формируются представления об историческом времени и пространстве, а затем то, как образы людей, их действия, соединившись с представлениями о времени и пространстве, складываются в единую картину — исторический факт — и позволяют ответить на знаменитые вопросы: «Что? Где? Когда?» (рис. 23).

12.3.1. Формирование представлений об историческом времени и знаний хронологии

Временные представления — это отображение в сознании учащихся последовательности, длительности или синхронности исторических событий, явлений, процессов, отнесение фактов к определенному времени.



Рис. 23. Виды исторических представлений

Создание временных представлений является важнейшим условием для развития исторического мышления школьников, умений локализовать исторические объекты во времени:

- представления *о последовательности протекания событий* (явлений) способствуют развитию способности учащихся к логическому мышлению, расположению исторических объектов в хронологической последовательности, овладению категориями «раньше», «позже»;

- представления *о длительности исторических событий* позволяют учащимся осознать их масштаб и глубину;

- представления *о синхронности фактов прошлого* позволяют ученикам осознать одновременность событий, явлений, процессов, происходивших в разных странах или в одной стране в разных областях жизни.

Временные представления могут возникнуть только при наличии у школьников определенных хронологических знаний и умений работать с датами. Как правило, работе с хронологией посвящается специальный урок. На нем ученикам даются знания об историческом времени. Далее с использованием «ленты времени» формируются **представления о последовательности событий**, о понятии «век».

Например

Учитель наносит «на ленту времени» только даты событий XX в. (можно наносить на карту аппликации с датами и изображениями событий, например, с датой 1961 г. и изображением ракеты). Учитель объясняет, что даты событий наносятся на «ленту времени» слева направо, в порядке возрастания их числового значения: от прошлого к настоящему, и предлагает нанести не нее ряд дат XX в. При этом школьники каждый раз определяют, какое событие было раньше, какое позже, доказывая свое решение счетом лет. Объединяя все события столетия, учитель формирует понятие «век».

Представить **длительность события и столетия** ученикам помогает перечисление поколений их родных, родившихся в XX в. (родители, бабушки, дедушки и прабабушки, прадедушки). Эти представления подкрепляются выполнением заданий: сколько лет прошло от одного события до другого, сколько лет длилась война и т. д.

После этого, при работе с «лентой времени» иного масштаба ученики осваивают понятие «тысячелетие». Затем пятиклассников обучают переводить год в век, век и год — в тысячелетие и записывать даты веков и тысячелетий римскими, а годы — арабскими цифрами. Далее объясняется понятие «эра», и на «ленту времени» ученики наносят события до нашей эры, определяя их последовательность и длительность.

Таким образом, первые представления о последовательности событий формируются преимущественно на основе численного сопо-

ставления дат. Затем становится возможным их формирование с опорой на образы. Решить эту задачу в 5-м классе сложно: образы времени формируются в обобщенном виде — ученики не могут различить, к примеру, людей того или иного этапа в истории Древнего Египта. В 6-м классе это уже осуществимо: на основе воссоздания образов эпохи (людей, исторического пейзажа, объектов материальной и духовной культуры). Представления об образах складываются в достаточно крупных временных масштабах — по этапам исторического развития. Например, ученики смогут определить по изображению, «приметам времени» к какому периоду (но не веку) Древней Руси или Московского государства относятся изображенные события.

Образные временные представления приобретают особое значение при необходимости локализовать важнейшие события на уровне дня, месяца, года. С этой целью эффективно использовать *прием картинного (образного) описания*.

Например

Для создания образа времени Куликовской битвы (8 сентября 1380 г.) учитель, рассказывая о речной переправе в ночь с 7 на 8 сентября, цитирует строки из стихотворения А. А. Блока:

Река раскинулась. Течет, грустит лениво

И моет берега.

Над скудной глиной желтого обрыва

В степи грустят стога.

А далее, приступая к изложению событий 8 сентября, в рассказ по картине А. П. Бубнова «Утро на Куликовом поле» снова вводит приметы времени: «раннее сентябрьское утро, только что рассеялся осенний туман, сухая трава на поле тронута росой...».

В дальнейшем ученики постепенно подводятся к осмыслению последовательности фактов на основе установления внутренних связей между ними, выполняя примерно такие задания: «Как вы думаете, что человек избрал раньше — лук или копье?», «Найдите в хронологической таблице события, связанные между собой как причина и следствие» и т. д.

Первые представления о **синхронности событий** складываются не раньше 6-го класса. В 5-м классе их можно готовить к этому, давая задания с опорой на хронологическую таблицу с датами жизни исторических личностей (например, Перикла). В 6—7-м классах представления о синхронности событий формируются при работе с соответствующими таблицами (табл. 3).

При работе с данной таблицей возможны задания: «В чем сходство в процессах, происходивших в мире в данный период? Существуют ли связи между событиями в Западной Европе, США и России? В чем сходство развития Западной Европы, США и России? Какие

Таблица 3. **Фрагмент синхронистической таблицы «Мир в XVIII веке»**

| Дата | Страны Европы | США | Россия |
|---------------------|---|---|--|
| 60—70-е гг. XVIII в | 60-е гг. Начало промышленного переворота в Англии | 1775—1783 гг. Война за независимость в Северной Америке. 1776 г. Декларация независимости США | 1762—1796 гг. Правление Екатерины II. 1768—1774 гг. Русско-турецкая война. 1773—1775 гг. Восстание под предводительством Е. Пугачева |
| 80—90-е гг. XVIII в | 1787—1794 гг. Революция во Франции. 1789 г. Декларация прав человека и гражданина | 1787 г. Принятие Конституции в США | 1783 гг. Вхождение Крыма в состав России. 1785 г. «Жалованная грамота дворянству». 1787—1791 гг. Русско-турецкая война |

общие явления, процессы не отраженные в таблице, происходили в мире?»

На примере видно, что синхронизация событий позволяет формировать целый ряд умений сравнения, обобщения и т. д.

Создаваемые исторические представления обеспечивают прочность формирования знаний по хронологии. Усвоение основных дат не должно быть связано с их формальным заучиванием. Оно должно

Таблица 4. **Фрагмент хронологической таблицы «Смутное время в России»**

| Дата | Событие |
|-----------|--|
| 1598—1605 | Царствование Бориса Годунова |
| 1601—1603 | Неурожай и голод в стране |
| 1603 | Восстание под предводительством Хлопка |
| 1605—1606 | Царствование Лжедмитрия I |
| 1606—1607 | Восстание под предводительством И. Болотникова |

осуществляться в процессе работы с ними учеников, возможно, при составлении или работе с хронологической таблицей (табл. 4).

Например

На основе данных таблицы 4 возможны задания: «Кто был на российском престоле до Бориса Годунова? В каком тысячелетии происходили события смутного времени? В каком веке начал царствовать Борис Годунов, а в каком завершил? Чье царствование (какое восстание) длилось дольше и насколько? Какие события относятся ко времени правления Бориса Годунова? Найдите событие, на причину которого указывают предшествующие даты. Можно ли на основании таблицы сделать вывод, что Борис Годунов основал новую династию?» и т. д.

Чтобы избежать формального заучивания дат надо постоянно тренировать учеников в установлении логических связей, основанных на понимании хронологической последовательности событий.

12.3.2. Формирование представлений об историческом пространстве и историко-географических знаний

Формирование представлений об историческом пространстве (пространственные представления) — это отображение в сознании учащихся:

- местоположения изучаемых исторических объектов в части света, в регионе, стране, на местности;
- границ расселения народов, государств;
- размеров расстояний между историческими объектами, протяженности маршрутов участников событий.

Формирование представлений позволяет конкретизировать знания учащихся об объектах прошлого, показать динамику исторических событий и процессов в пространстве, повышает эффективность определения школьниками причинно-следственных связей и значения событий, явлений и процессов, обусловленных пространственным положением объектов.

Развитие этих представлений лежит в основе формирования умений локализовать исторические объекты в пространстве, относить их к географическому месту, соотносить это место с другими, близлежащими объектами (городами) и т. д.

Работа по формированию пространственных представлений начинается в 5-м классе. Учащиеся знакомятся с историческими картами как с источником знаний о прошлом, и их видами. Для развития умений работы с картами в содержание уроков истории вводятся знания о легенде карты, особенностях условных обозначений на исторической карте.

Для того, чтобы формировать пространственные представления, вводятся (или закрепляются после обучения в начальной школе) географические знания о сторонах и частях света.

Например

Используются приемы работы с аппликацией Розы ветров. Она прикрепляется на карту мира, и ученики, опираясь на нее, выполняют задания: «Какие материки находятся в западном, какие — в восточном полушарии? В каком направлении надо отправиться из Европы (из нашего города), чтобы добраться до Северной Америки (Азии, Австралии, Африки)?» и т. д. Учитель наносит на карту стрелки-аппликации, показывающие правильные направления.

Далее формируются представления о местоположении страны. Это предполагает овладение умением находить страну на карте и давать описание ее местоположения. Молчаливый показ объектов недопустим. Без словесного описания в сознании учеников знания о географических ориентирах, связанных с изучаемой страной, не формируются.

Ученики, работая с изображением страны на обзорной карте (где можно показать ее на материке), должны научиться объяснять, в какой части света находится страна, в каком ее регионе (запад, восток, юг, север). Первоначально эти задания лучше выполнять с опорой на Розу ветров. Помимо этого, при показе границ страны ученики должны уметь называть географические ориентиры, позволяющие обозначить эти границы (моря, реки, горы, пустыни, местоположение соседних государств) и т. д.

В итоге на основе зрительного восприятия местоположения объекта на карте в сознании учеников складываются представления о нем в виде условно-графических образов.

Представления о географическом положении страны, формируемые на основе работы с условной наглядностью, подкрепляются созданием образных представлений о природе (растительном и животном мире), о рельефе местности (реки, горы и т. д.). Для этого возможно сочетание показа географических объектов на физической карте с образным описанием местности.

Из методического наследия

А. А. Вагин. Карта Древней Греции. 5-й класс.

Учитель, показывая по карте береговой рельеф Греции, сообщает, что страна с трех сторон была окружена морем. Во многих местах побережья были удобные бухты для кораблей. Далее он рассказывает: «В те далекие времена люди не знали компаса, и мало кто отваживался выходить в открытое море на небольших суденышках. Но у берегов Греции море не было «открытым». С родного берега грек видел на горизонте очертания ближних островов и смело вел к ним свой ко-

рабль. А за ближайшими островами были видны следующие! Так, добираясь от острова к острову, греки научились все смелее и дальше уходить от родных берегов...».

Пространственные представления о размерах территорий государств формируются при наличии умений учеников пользоваться данными о масштабах отображения на карте географических объектов, вычислениями расстояний между ними, приемами визуального сравнения размеров одного государства с размерами других стран. Этому же способствуют приведение фактов (выполнение учениками подсчетов), времени, требуемого для переезда (перехода) их одной части страны в другую.

Конкретизация представлений о населенных пунктах возможна при работе с картой-схемой или меловыми схемами.

Из методического опыта

Г. И. Годер. История Древнего мира. 5-й класс.

Учитель до начала урока чертит на доске меловую карту-схему греческого порта Пирея и его ближайших окрестностей. По ней на уроке он показывает ученикам условное обозначение Афин, три бухты Пирея, Фалерский залив. Далее организует работу с картой-схемой самих школьников: на ней появляются аппликации (или условные обозначения), символизирующие военные и торговые корабли в гаванях Пирея, Длинные стены и т. п. Так создаются представления о главном порте Афинского государства.

Историко-географические представления также создаются посредством образов природы, рельефа местности.

Пространственные представления о местности, на которой разворачивались основные исторические события, формируются при работе с картами-схемами (сражений, городов) и соответствующими картинками.

Создание представлений о движении масс (во время войн, восстаний) эффективно осуществлять при работе с анимационными картами или используя стрелки-аппликации, которые прикрепляются на карту. Можно помимо них наносить аппликации дат событий, связанных с маршрутами следования людей.

По мере развития у учащихся пространственных представлений карты и карты-схемы могут использоваться как первичный источник учебных знаний о событиях.

Например

В одном из учебников по истории для 8-го класса предлагаются следующие задания школьникам: «Охарактеризуйте на основе карты-схемы «Бородинское сражение» расстановку сил по родам войск. Объясните, почему М. И. Кутузов именно так расположил войска, какой стратегический и тактический замысел был у главнокомандующего. На

основе карты-схемы “Изгнание армии Наполеона из России” и картины В. В. Верещагина “На большой дороге... Отступление, бегство” составьте рассказ о заключительном этапе войны».

Для закрепления пространственных представлений используются приемы работы с контурными картами. Как правило, в контурных картах уже имеются задания школьникам. Их выполнение способствует закреплению умений пространственной локализации исторических объектов, усвоению и закреплению знаний исторической географии. Экспериментальное исследование показало, что эффективно предоставлять школьникам большую самостоятельность в работе с контурными картами.

Из методического опыта

Экспериментальное обучение. История Древнего мира. 5-й класс.

В начале года объявлялся конкурс на лучшее заполнение контурных карт на приз Геродота. Эти карты содержались в рабочих тетрадях школьников. При изучении истории стран Древнего мира пятиклассники должны были сами определять, какие географические объекты надо наносить на карту, при этом они могли создавать свои условные обозначения. Периодически подводились итоги этой работы, приводились приемы удачных выполнений заданий и раздавались призы. Лучшие ученики проявляли творческий подход: наносили на карту растения, животных, обитавших в странах, рисовали памятники культуры и т. д. Постепенно, ко второму полугодю в добровольное выполнение этих работ втянулись все ученики.

Приведенные примеры свидетельствуют, что эффективное формирование пространственных представлений происходит при активной познавательной деятельности школьников, когда большую часть работы с картой осуществляет не учитель, а ученик.

12.3.3. Формирование представлений и знаний о фактах прошлого

В обучении истории формируются представления далеко не о всех фактах прошлого, а только о главных, самых существенных, которые должны надолго сохраниться в памяти учеников. Но, даже зная о том, что при отборе к уроку предстоит изучать главный факт так, как этого требует программа, далеко не всегда его изучение будет требовать создание конкретных представлений о нем. Рассмотрим, когда это необходимо делать.

Отбор учебного содержания о фактах прошлого. Как уже отмечалось, исторические факты — это единицы учебного содержания по истории: события, явления и процессы, составляющие вместе с теорией структуру знаний ученика о прошлом (см.: сх. 8).

Из методического опыта

В исторической науке понятие «факт» употребляется в нескольких значениях:

- факт объективной исторической реальности (то, что действительно имело место в прошлом);
- факт объективной реальности прошлого, отраженный в первоисточнике;
- научно-исторический факт — отражение (реконструкция, описание, интерпретация) ученых фактов исторического источника.

Однако не все факты прошлого научно установлены. Мифологические факты, как правило, содержатся в каких-либо источниках, но сведения о них могут не всегда соответствовать представлениям современной научной картины мира (например, явление ангелов во время Невской битвы). Спорные исторические факты не могут быть доказаны или опровергнуты в силу противоречивости и недостатка сведений о них в источниках и представляются в виде версий историков (например, факт убийства царевича Дмитрия по инициативе Бориса Годунова).

Как уже отмечалось, научно установленные факты относятся к формализованным знаниям, составляющим содержательную основу познания прошлого учениками. Именно при их отборе, используя оценку их значимости (см.: 5.3.3 — ранжирование), выделяются главные факты, основные (нормативные) единицы учебного содержания, которые необходимо усвоить, и факты второстепенные. Поскольку главные факты, как правило сложны, то для своего раскрытия они требуют привлечения более простых фактов, а те, в свою очередь, могут состоять из элементарных фактов (рис. 24).

Например

Отечественная война 1812 г. — основная единица содержания. Для ее изучения привлекаются более простые факты — её компоненты: Бородинское сражение, оставление Москвы, сражение под Малоярославцем и т. д. Однако эти факты могут быть также конкретизированы.

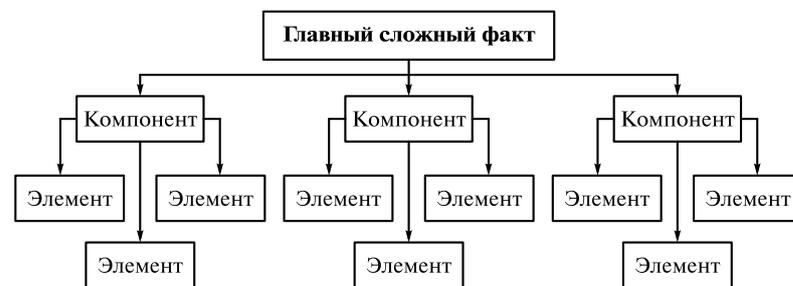


Рис. 24. Структура сложного факта

Так, изучение Бородинского сражения может включать в себя знания о таких фактах, как взятие деревни Бородино, отражение французских атак 2-й армией Багратиона, рейд Платова и т.д. Эти факты будут считаться элементарными, они станут первичными элементами (не делимыми далее) учебного исторического содержания.

Деление исторических фактов на главные (как правило, сложные) и их компоненты и элементы зависит от масштаба изучения исторического события, от того, к какому разряду могут быть отнесены те или иные единицы содержания. Так, если Бородинское сражение будет изучаться в рамках урока (старшие классы), где в течение одного занятия рассматриваются все войны с Францией времен Наполеона, то его конкретизация на уровне элементарных фактов недопустима, оно будет даваться в свернутом виде (дата, место, воюющие стороны, итоги). Однако, при изменении масштаба изучения материала, когда Отечественная война 1812 г. изучается на нескольких уроках, Бородинское сражение становится основной единицей содержания и выступает как сложный исторический факт, для раскрытия которого привлекаются составляющие его компоненты (например, действия 2-й русской армии) и элементы (хроника боев за Багратионовы флеши, батарею Раевского и т.д.). От того, на каком уровне будет раскрываться факт, зависит, предстоит ли создание о нем образных представлений.

Методические пути формирования представлений о фактах прошлого. В процессе обучения истории формируются представления о статичных фактах (например, о памятниках материальной и духовной культуры). Каждый раз при их отборе важно понимать, с какой целью они отбираются как типологические образы эпохи (например, замок феодала, крестьянин Древней Руси) или как конкретно-исторические (Собор Парижской Богоматери, образ Ивана IV). От этого будет зависеть степень конкретизации этих образов: на уровне представлений о типичных чертах средневекового замка или о конкретных художественных достоинствах Парижского собора.

Аналогичным образом решается вопрос о степени конкретизации представлений о динамичных фактах: событиях, явлениях. При изучении главных событий, как правило, воссоздаются конкретные образы людей в их конкретно-исторической обстановке (Петр I на строительстве Петропавловской крепости). При изучении явлений создаются обобщенные представления о социальных типах людей (закладка древнерусского города его будущими жителями). Исторические процессы предстают в образах событий и явлений, связанных с ними.

Общими в формировании представлений об исторических фактах являются следующие методические приемы:

- работа с изобразительной и вещественной наглядностью (картинное и аналитическое описание);

- беседа;
- словесное описание с картинными аппликациями;
- чтение фрагментов художественной литературы.

Вместе с тем, в зависимости от видов исторического содержания приемы создания представлений могут различаться.

При изучении хозяйственного развития страны формируются исторические представления о достижениях в материальной культуре. Как правило, организуется работа с вещественными памятниками или их изображениями (орудия труда, транспорт, постройки). Для этого используются приемы аналитического описания, беседы по типологическим картинкам (Храмовое хозяйство в Египте), фотографии (первые паровые сельскохозяйственные машины). Ученики закрепляют эти образы, часто выполняют зарисовки, создают модели предметов труда.

При изучении экономических вопросов также формируются представления о производственных процессах, например, может быть организована работа с учебной картиной «Гончарная мастерская», с изображениями цикла сельскохозяйственных работ в Древнем Египте и т.д.

Например

История Древней Греции. 5 класс. Фрагмент аналитического описания по учебной картине «Гончарная мастерская»

«... На переднем плане — дворик мастерской. Рабы целыми днями готовят глину для изготовления сосудов. В сооруженной посередине двора яме один раб сначала разминает ногами большие комки, затем, налив воду, месит глину, пока она не становится плотной и вязкой. После этого другой раб около ямы продолжает мять глину руками...».

Иногда создаются представления о событиях в экономической жизни (например, может быть организована работа с акварелью Художественно-промышленной выставки в России 1896 г.).

При изучении социальных вопросов жизни людей формируются представления о социальных типах общества. Например, возможна работа с изображениями людей эпохи, рассказы от лица исторических персонажей об их образе жизни, реконструкции сценок из жизни людей. Закреплению представлений о памятниках материальной культуры могут служить игровые технологии.

Например

Технология «Подготовка к путешествию в прошлое» (для основной школы)

Цель: приобретение опыта работы осуществлять отбор вещественных источников разных видов в соответствии со временем их создания и функциональной принадлежностью.

Игровая ситуация и правила игры. Учащимся по группам предлагается принять участие в отборочном конкурсе команд для путешествия на «машине времени» в прошлое. Задается время и место, куда планируется экспедиция (в Древнюю Грецию, средневековый Китай и т. д.). Ученики должны отобрать все необходимое для такого путешествия, чтобы, оказавшись в прошлом, местные жители не могли их отличить от своих современников. Результаты представляются отборочной комиссией. Право на путешествие получает команда, которая лучше всех готова вписаться в жизнь людей прошлого.

Условия использования. Ученики должны обладать знанием видов вещественных источников, уметь их анализировать на основе иллюстраций, определять их функциональное предназначение. Для работы ученики получают кейс-пакет. Виртуально он может быть представлен как «хранилище древностей», на «продуктовом складе» которого находятся продукты питания, в «костюмерной» — одежда и ее аксессуары, на «вещевом складе» — предметы быта и т. д. В «библиотеке» находится книга, которая содержит подсказки, но при ее использовании ученики теряют баллы.

Пример использования технологии. Урок «Греческая колонизация». Модуль урока — «Подготовка греков к поездке на новые земли». Урок «Жизнь и быт жителей Древней Руси», «Подготовка к путешествию в Древнюю Русь» (5-й класс, 6-й класс).

При изучении социальных вопросов также формируются представления:

- о социальной структуре общества (как правило, организуется работа с картинными приложениями, групповыми портретами);
- социальных движениях (работа с событийными картинками, картосхемами, видеофрагментами художественных, документальных и научно-популярных фильмов).

При изучении политических вопросов жизни общества формируются представления:

- о событиях внутренней жизни и внешней политики;
- структуре власти и управления;
- участниках событий — людях эпохи.

Для закрепления представлений и знаний о типичных представителях эпохи и исторических личностях возможно использование технологии «Пресс-конференция с людьми из прошлого».

Например

Локальная игровая технология «Пресс-конференция с людьми из прошлого» (возможна с 6-го класса).

Цель: закрепление умений персонифицировать образы людей прошлого и наших современников, задавать вопросы на исторические темы и давать на них ответы от лица исторических персонажей.

Игровая ситуация и правила игры. Ученики предварительно разбиваются на две группы:

- представители прошлого — гости пресс-конференции (исторические деятели, типологические герои);
- наши современники — участники конференции, люди, по роду своей профессии проявляющие интерес к прошлому (археологи, этнографы, артисты, сценаристы исторических фильмов, редакторы исторических журналов и т. д.).

Ситуации игры можно придать более импровизационный характер, если группа современников не знает, кто придет к ним на встречу из прошлого, и будет определять имена пришельцев по их вступительным речам к потомкам, а люди из прошлого не знают, кто будет представлять группу наших современников.

При условии состязательности этих двух групп создается Экспертный совет, который оценивает вопросы наших современников и ответы другой стороны. При этом допустимы вопросы людей из прошлого нашим современникам (как в ваши дни повествуется о нашем прошлом) и ответы на вопросы, обращенные к людям прошлого.

Оборудование. Фрагменты костюмов исторических героев.

Примеры использования технологии (6-й класс): урок «Великие географические открытия». Пресс-конференция с великими мореплавателями. Урок «Россия от Февраля к Октябрю». Пресс-конференция с членами Временного правительства и представителями политических партий России (9-й класс).

Изучение динамичных исторических фактов (например, сражения) может основываться на применении следующих приемов:

- анимированные карты;
- меловое педагогическое рисование;
- использование приложений, динамичных схем и планов (см.: 12.5.2).

При рассмотрении вопросов культурной жизни формируются представления о памятниках искусства и культуры, о научных открытиях и т. д.

Эффективным приемом формирования представлений о памятниках культуры и одновременного формирования умений самостоятельно описывать памятники культуры является беседа, основанная на *технологии управления действиями учеников*. Она предполагает не постановку заданий на воспроизведение материала (кто изображен на картине? Как он изображен? и т. д.), а на руководство действиями школьников: все вопросы повторяют ту последовательность работы с картиной, которая затем позволит им запомнить типовые действия и самостоятельно изучать произведения искусства.

Например

Учитель с опорой на изобразительную наглядность (памятник архитектуры) организует беседу с учащимися по следующим вопросам:

- установите название памятника, время создания, имя автора, место нахождения, его сохранность;

- определите назначение сооружения (оборонительное, храм, жилой дом и т. д.);
- опишите памятник: объясните его связь с окружающей местностью;
- определите его форму, силуэт (прямоугольная, круглая и т. д.);
- опишите его архитектурные элементы (колонны и т. д.) и украшения (лепка и т. д.);
- установите, какую историческую информацию содержит сооружение (о памятных исторических местах, военном прошлом, культуре и т. д.);
- оцените художественные достоинства сооружения, выразите свое отношение к нему.

Большим потенциалом для развития самостоятельности учеников в процессе формирования представлений о памятниках культуры обладают диалоговые компьютерные программы.

Из методического опыта

Диалоговая программа «Архитектура Древней Греции». 5-й класс.

Виртуальный герой программы Аполлон предлагает школьникам восстановить разрушенный веками Парфенон, развалины которого представлены на изображении. Школьники, из последовательно предъявляемых элементов греческих храмов разных ордеров, реконструируют главный храм Акрополя.

В обычной среде такое задание можно выполнить по принципу сбора пазлов.

Развитию образного мышления при формировании представлений способствуют проблемно-познавательные задания, предполагающие анализ воспринимаемых художественных образов.

Например

Учащимся предлагается сравнить образы бурлаков, представленных на картине И. Е. Репина «Бурлаки на Волге» и в отрывке из стихотворения Н. А. Некрасова «На Волге» и ответить на вопросы: «Какие мысли и чувства вызывают у вас эти произведения? Что общего, а что различного в образах бурлаков?».

Таким образом, процесс формирования представлений о фактах прошлого может решать задачи не только зрительного закрепления исторических образов в памяти учеников, но, при условии использования приемов активизации их деятельности способствовать освоению приемов реконструкции исторических образов, развивать образное мышление в процессе самостоятельной работы.

Создание представлений о фактах могут обеспечить эффективное освоение формализованных знаний об объекте: о ходе, участниках событий и т. д. Для формирования неформализованных знаний об

их причинах, сущности и последствиях нужны приемы, связанные с приобретением теоретических знаний.

12.4. Изучение теоретического учебного материала

Усвоение теоретического материала составляет содержательную основу, вокруг которой в сознании учащихся упорядочиваются, систематизируются знания об исторических фактах: событиях, явлениях, процессах. На теоретическом уровне раскрывается их сущность, создается основа для оценок исторических объектов.

Напомним, что к теоретическим знаниям по истории относятся понятия, закономерности, теоретические положения (рис. 25). Усвоение данного материала требует развития абстрактно-логического мышления учащихся.

При изучении процесса формирования теоретических знаний важно понять:

- каковы особенности отбора этого вида исторического содержания;
- какие приемы обеспечивают его осознанное освоение учащимися;
- в чем заключается познавательная деятельность школьников при его усвоении.

12.4.1. Особенности отбора и разработки теоретического материала в школьных курсах истории

Как уже отмечалось, историческое понятие обозначает внутреннюю сущность исторических событий, явлений и процессов. В форме понятий происходит процесс усвоения системы научных исторических знаний, развитие способности учеников к систематизации,



Рис. 25. Основные виды теоретического содержания по истории

обобщению изучаемого материала. Основные понятия входят в структуру нормативных единиц учебных знаний.

Сложилось несколько классификаций исторических понятий.

По объему признаков, различают:

- простое понятие, состоящее, как правило, из одного признака и обозначающее вид конкретных исторических объектов (шадуф, погост), его еще называют понятием-термином;

- сложное понятие, включающее в себя совокупность признаков абстрактного объекта (цивилизация, абсолютная монархия).

По степени общности и пространственно-временным характеристикам различают:

- единичное понятие — для обозначения явлений и процессов, происходивших в одной стране на протяжении короткого времени (опричнина, огораживание);

- особенное, обозначающее явления, существовавшие в одной или ряде стран на протяжении определенного этапа развития (коллективизация, реконкиста);

- общее, значимое в рамках целого периода или нескольких периодов в большинстве стран (натуральное хозяйство, раздробленность);

- всеобщее (или социологическое), используемое, как правило, при характеристике любого этапа исторического процесса (цивилизация, война).

По историческому содержанию выделяют понятия:

- экономические (торговля, орудия труда);

- социальные (социальные слои, дворянин);

- политические (государство, партии);

- историко-культурные (живопись, модерн) и т.д.

Также встречается группировка понятий *хронологических* (эра, период и т.д.), *военно-исторических* (стратегия, артиллерия и т.д.), *историко-религиозных* (ислам, индульгенция и т.д.), *историко-географических* (страна, геополитическое положение государства и т.д.).

Содержание научных исторических понятий методически интерпретируются для обучения в школе.

Овладение историческими понятиями — это освоение языка исторической науки, без этого немислимо овладение основами научных исторических знаний, становление культуры познания прошлого.

Теоретический материал в большинстве случаев относится к неформализованным знаниям. Его содержание трактуется автором, излагающим историческую тему. Поэтому при отборе учебного содержания следует учитывать ряд особенностей освещения теории.

+ 1 СТРОКА

1. Необходимость методической интерпретации исторических понятий *в соответствии с особенностями их трактовок в базовой науке.*

Из других областей научных знаний

В исторической науке часто невозможно трактовать понятия однозначно, раз и навсегда. Это зависит:

- от времени, в связи с изучением которого вводится понятие, например, понятие о служилом дворянстве, возникшем в Московском государстве, значительно отличается от понятия дворянства как условия, существовавшего в России в XIX в.;

- страны, в связи с которой употребляются понятие, например, то же дворянство имело различный статус в нашей стране и в государствах Европы.

Значительная часть трактовок, особенно политических и социальных понятий, во многом зависит от методологических основ освещения материала, от взглядов на историю авторов исторических текстов. Например, события в России в октябре 1917 г., освещаемые в советской литературе с марксистских позиций рассматривались как начало социалистической революции, обусловленной объективными, не зависящими от сознания отдельных людей причинами. В зарубежной историографии, и отчасти в современной отечественной литературе, эти события порой трактуются как большевистский переворот, то есть факт, обусловленный исключительно действиями отдельной группы людей, радикально настроенных на захват власти.

2. При адаптации понятий к их изучению в школе следует опираться на *существующие логические способы их определения.*

Например

Наиболее распространены способы определения понятий:

- определение одного понятия через другое, более высокой степени общности: боярин (видовое понятие) — *феодал* (родовое понятие), *владелец вотчины* (главное видовое отличие);

- определение понятий через перечень его отличительных признаков. Например, «абсолютная монархия» характеризуется принадлежностью власти в стране одному человеку, опирающемуся, как правило, на регулярную армию, которому принадлежит законодательная инициатива, права контроля за всеми органами власти и управления с помощью огромного бюрократического аппарата и т.д.;

- в старших классах, когда становится доступно понимание эволюции понятия, используется генетический способ определения: бояре в Древнерусском государстве — потомки родоплеменной знати; старшие дружинники — вассалы и члены княжеской Думы и т.д.

3. Существенные расхождения в теоретическом материале, как правило, связаны с *интерпретацией причинно-следственных свя-*

зей, сущности и последствий событий явлений, процессов. Поэтому важно, чтобы учитель владел способами отбора этого вида содержания.

Например

Причинно-следственные связи возникновения событий, явлений, процессов можно устанавливать разными способами:

- проследить во времени, в хронологической последовательности взаимообусловленность событий или явлений в одной сфере исторической деятельности людей (Венский конгресс — Возникновение Священного союза — его противодействие революционным событиям в Европе). Такие связи называются *вертикальными*;
- выявить причины в различных областях жизни людей: экономической, политической, социальной и т.п. (хозяйственный упадок — рост недовольства народа — социальные движения). Такие связи называются *горизонтальными*;
- определить (если они есть) внутренние причины, обусловленные процессами развития страны, и внешние, связанные с положением государства в мире;
- установить противоречия, вызвавшие явление, событие, например между странами накануне войны.

Сущность события (явления) — это такой его отличительный признак или несколько признаков, без которых событие (явление) теряет смысл. Сущность исторического объекта также можно определять разными способами:

- при анализе исторического объекта выделить ключевое слово или группу слов, без которого характеристика события (явления) теряет смысл, оно позволяет определить сущность изучаемого вопроса. Например, референдум — всенародное голосование по какому-либо важному вопросу жизни государства;
- установить все черты рассматриваемого объекта и из них выделить главный, отличительный признак. Например, сущностный признак, характерный только для промышленного производства, замена ручного труда машинным;
- установить все признаки (события) явления и найти то общее, что их объединяет, это и будет его сущностью. Так, понятие мануфактура определяется как крупное, ручное производство, основанное на разделении труда;
- сопоставить рассматриваемые признаки события (явления) с аналогичными и из них выделить то особенное, что отличает данное событие (явление) от других, например, в отличие от монархии, республика всегда характеризуется выборной властью.

Последствия событий. Так как последствия одного события (явления) — это одновременно причины нового события (явления), то можно посмотреть:

- как исторический факт породил другие события или явления, например, Версальский договор — агрессивный курс Германии;

- как он воздействовал на различные области жизни страны (экономические, политические, социальные и т.д.), например, влияние отмены крепостного права России на все сферы общества;
- каков был масштаб факта: влиял ли он на международные события и явления или только на события в данной стране, был ли он длительным по времени или краткосрочным.

Эти способы определения последствий событий лежат в основе исторических оценок.

В старших классах, при формировании у школьников умений самостоятельной деятельности, аналогичные сведения о способах определения понятий, причинно-следственных связей, сущности исторических объектов включаются в учебное содержание в качестве ориентационной основы (памяток) для осознанного выполнения школьниками соответствующих действий¹.

Уровень адаптации теоретического содержания и приемы его освоения учащимися зависят от возрастных возможностей школьников

12.4.2. Изучение теоретического материала в 5—7 классах основной школы

На этом этапе обучения в содержании преобладает фактический материал. Изучаются термины, частно-исторические и исторические понятия. Причины и последствия раскрываются в минимальном объеме, на уровне одного-двух признаков. Даются обобщенные, краткие характеристики черт развития отдельного государства (история России) или группы стран (Всеобщая история). Эти сведения вводятся в определенный период как итог изучения разделов и больших тем. Например пятиклассникам объясняются общие черты развития стран Древнего Востока, а в конце учебного курса они подводятся к пониманию общих черт, характеризующих развитие стран в период истории Древнего мира.

Формирование понятий. Понятия даются в адаптированном виде, простые и единичные, как правило, формируются в пределах одного урока. Наиболее доступны ученикам для усвоения однозначно трактуемые, конкретно-исторические понятия и термины. Например, «греческая триера», «трехполье». Для усвоения понятий-терминов, как правило, достаточно использовать прием описания (триеры) или работу со схемой (трехполье).

В 5—6 классах введение понятий часто осуществляется в так называемой «скрытой форме», не на уровне четких определений, а перечня признаков, формируемых на основе образных представлений

¹ См.: Лазукова Н. Н., Кузин Д. В. Учимся приобретать и осмысливать знания. — СПб., 1999.



Рис. 26. Индуктивный путь формирования исторических понятий

об их существенных чертах. Ученики могут усвоить понятия, непосредственно связанные с изучаемыми конкретными фактами исторических событий и явлений, образы которых они в силах представить. Например, в 5-м классе при изучении занятий в сельской общине ученики рассматривают изображения продуктов сельского хозяйства и могут сами сформулировать понятие о земледелии как занятии по выращиванию зерна и овощей.

Процесс формирования сложного понятия должен представлять собой целостную систему, охватывающую целый ряд опорных уроков, включать этапы непосредственного освоения его сущности, закрепления и применения. Оно считается освоенным, если ученик может раскрыть его сущность и применить при изучении нового, незнакомого содержания.

Исследователи единодушны в том, в основной школе освоение сложных по структуре понятий, состоящих из ряда признаков (не более 1 — 3), должно осуществляться *индуктивным путем*, от формирования исторических представлений, воссоздающих образы, связанных с признаками понятия, к формулировке этих признаков, с дальнейшим их закреплением и применением (рис. 26).

Традиционно в основной школе формирование понятий связано главным образом с использованием:

- работы с картиной (иллюстрациями) для формирования образных представлений о признаках понятия (или его главном признаке) с последующей формулировкой определения и его объяснения учителем (учащимися). Например, при изучении истории Древней Греции, формирование у пятиклассников понятия «демократия — это власть народа» в процессе беседы по учебной картине «Народное собрание в Афинах»;

- работы с аппликациями. Например, на основе аналитической беседы по схемам политического устройства в Древнем Египте для формирования понятия «государства» (власть правителя, опирающегося на чиновников, армию и т. д.);

- аналитической беседы по определению структуры и взаимосвязи признаков понятия, объяснения. Например, при определении понятия «буржуазные революции».

В практике современного обучения при формировании понятий используются интерактивные, в том числе игровые технологии.

Из методических исследований

Экспериментальное обучение на основе УМК по истории Древнего мира. 5-й класс.

Для формирования понятия об афинской демократии ученикам, с опорой на экранную анимационную схему, объясняется, кто и как участвовал в управлении государством при Перикле. Затем школьникам предлагается перенестись в Афины V в. до н. э. И «принять участие» в народном собрании. На нем обсуждается вопрос о введении оплаты за государственные должности (такой факт исторически достоверен). Во весь экран выводится указанная картина «Народное собрание в Афинах», которая помогает воссоздать атмосферу собрания. Перед «собравшимися эллинами» сначала выступают политические лидеры (заранее подготовленные ученики) с разными точками зрения по обсуждаемому вопросу. Далее слово предоставляется «демосу». Ученики, в образе участников этого события, высказывают свое отношение к обсуждаемому вопросу. В решение принимает весь класс. Личный опыт «участия» в собрании позволяет ученикам прочно усвоить сущность понятия «демократия».

При формировании понятий, отражающих динамику исторического развития, эффективно использование информационных технологий: электронной доски, компьютерных презентаций для анимации карт, изображений, которые позволяют ученикам зримо представить происходящие изменения.

Из методического опыта

Е. Б. Дьякова. История России. 6-й класс.

При формировании понятия «раздробленность» шестиклассникам в презентации сначала демонстрируется карта Древней России с аппликацией на ней (около Киева) киевского князя, его дружины и органов управления. Затем карта «растворяется», и на этом же месте появляется карта «Русские земли в XIII в.», а на ней соответственно возникают многочисленные изображения местных князей с их органами власти. Ученики, сопоставляя карты, сами устанавливают факт раздробленности и с опорой на аппликации объясняют, в чем он заключался.

Рассмотрим процесс формирования понятия от его введения к закреплению и применению. В начале работы над ним эффективен прием подведения школьников под самостоятельное определение признаков понятия, под выводы. Для этого нужно четко определить

формируемые признаки понятия, затем для каждого из них подобрать раскрывающие его приемы, и продумать задания, благодаря которым ученики сами дадут ему определения в процессе деятельности.

Из практики студентов

Новое время. 7-й класс. Модуль формирования понятия «мануфактура».

Учитель (студент) на уроке сообщал, что в Англии стали появляться новые виды предприятий — мануфактуры. Ученикам давалось познавательное задание: прослушать рассказ и объяснить, что означает это слово. Далее учитель, используя прием персонафицированного рассказа, сообщал о ремесленнике Томе, который разорился и отправился в город искать работу. Устную речь учитель сопровождал аппликациями. На доске появлялась аппликация, изображающая ремесленника и его прядильни, затем рисовался путь Тома в город, появлялась аппликация мануфактуры. Учитель описывал впечатление, которое произвели на мастера крупные размеры предприятия (внутренний монолог героя). В рассказ вводился фрагмент из «Баллады о знаменитом суконщике Джеке из Ньюбери» Томаса Делони (1597):

В горнице просторной и длинной
Стояло двести станков, прочных и крепких:
На этих станках — истинная правда —
Работали двести человек,
Все в одну шеренгу... и т. д.

Далее сообщалось, что ремесленник с удивлением обнаружил факт разделения труда на предприятии (эти сведения подкреплялись аппликациями с изображением работников мануфактуры, занимающимися разными производственными операциями). В рассказе глазами героя давалось описание ручного труда работников: «сто женщин без усталости чесали шерсть», «девушки, не переставая пряли» и т. д. Повествование заканчивалось тем, что Том нанимался на работу на предприятие.

При проверке задания ученики сами называли и затем записывали признаки понятия «мануфактура» — крупное, ручное производство, основанное на разделении труда его работников. Для закрепления понятия ученикам предлагалось по учебной картине «На английской мануфактуре» подтвердить правильность своего определения.

После введения понятия осуществляется его последующее закрепление.

Например

Работа над понятием «мануфактура» в дальнейшем обучении осуществлялась (учителем) при изучении хозяйственного развития России в первой четверти XVIII в. Ученикам давалось изображение и описание Адмиралтейской верфи, содержащее признаки мануфактурного производства, а школьники должны были сами определить, какой это тип

предприятия. В дальнейшем работа над этим понятием проводилась при сравнении признаков мануфактуры и фабрично-заводского производства, основанного на использовании машин.

При поэтапном формировании понятия важно четко определять требования к уровню его усвоения на каждом уроке, где оно отрабатывается: называть понятие — объяснять его — применять.

Следует следить за тем, чтобы ученики употребляли новые понятия при ответах в своей речи. Результативно систематическое ведение словаря терминами и понятиями. Знание понятий диагностируется словарными диктантами, их понимание — заданиями на объяснение признаков понятий, подтверждение его признаками фактами, применение в новых условиях, а также зарисовками, связанными с усвоением понятий, например элементов древнего храма, одежды людей и т. д.

Формирование других теоретических знаний. Индуктивный путь изучения понятий на основе создания образных представлений позволяет достаточно эффективно решать задачу формирования теоретических знаний. Более сложно формировать те знания, которые невозможно представить в образах, например, при установлении причинно-следственных связей. Здесь важно создавать опору на условную наглядность — схемы, таблицы и т. д.

В 5—6 классах ученики уже в состоянии усвоить алгоритм изучения исторических фактов в логике между двумя событиями: причина (1-й факт) — следствие (2-й факт). Установлено, что в этом возрасте ученики могут устанавливать очевидные временные (вертикальные) причинно-следственные связи. Для этого им следует объяснить, что причинами, называются те факты, которые порождают другие события и явления. Как правило, в работе применяется прием построения логических цепочек. Желательно, чтобы при этом использовались образные аппликации: охота — приручение животных — переход к скотоводству. Пониманию этих связей помогает постановка заданий на установление преемственности в политике правителей или наоборот поиска разрыва в таковой. Например, при изучении смены власти в России в XVIII в. Возможно также приобретение опыта установления таких связей при использовании локальных технологий (см., например, технологию «В музее восковых фигур» — 13.6.2).

От этого можно переходить к воссозданию внутренних связей, необходимых для освоения структуры несложных фактов: причина (битвы) — ее ход — последствия. Постепенно компоненты, требующиеся для описания фактов, усложняются, в описание включаются оценки: причина (войны) — ее этапы — причина (битвы) — ее ход — последствия — значение.

Исследования показывают, что на этом этапе обучения важнее ориентироваться не столько на самостоятельность установления

учениками причинно-следственных связей (так как велика опасность вульгаризировать сведения о них при адаптации), сколько уделять внимание формированию умений объяснять, подтверждать фактами наличие тех или иных причин и следствий, в соответствии с тем, как они изложены учителем, авторами учебников. Поэтому, при объяснении учителем причин или последствий событий и явлений необходимо давать ученикам образцы использования приема доказательства излагаемых суждений фактами.

12.4.3. Изучение теоретического материала в 8—11 классах

В старших классах теоретический материал занимает уже существенную часть структуры учебного исторического содержания.

На этом этапе постепенно происходит переход от формирования теоретических знаний на адаптированном уровне (например, понятий), к их изложению, адекватному подходам, существующим в научном познании.

Исследованиями установлено (Н. Г. Дайри, Н. Н. Лазукова), что к 8—9 классам становится возможным дедуктивное освоение исторических понятий (рис. 27).

При разработке дедуктивного способа формирования понятий следует, во-первых, определить признаки понятий, изучаемых на уроке (например, промышленный переворот — замена ручного труда машинным, внедрение техники в различные сферы хозяйственной жизни, формирование двух групп общества — промышленной буржуазии и наемных рабочих). Во-вторых, отобрать наглядность — текстовые определения понятия или аппликации, схемы и т. д. для зрительного восприятия главных единиц содержания. В-третьих, разработать различные виды заданий для осмысления каждого из признаков понятия на основе работы со схемой: выделить в опреде-



Рис. 27. Дедуктивный путь формирования исторических понятий

лении его основные признаки (прием выделения ключевых слов); объяснить их смысл (при необходимости); объяснить, какой из признаков можно считать главным (из которого вытекают все остальные); объяснить взаимосвязь признаков понятия и т. д.

В зависимости от ситуации (на данном уроке или на следующем) необходимо конкретизировать признаки понятия, а в дальнейшем организовать работу по его применению и закреплению.

Например

При работе с понятием «промышленный переворот», после его введения, можно предложить ученикам самостоятельно отобрать и привести факты, свидетельствующие о начале промышленного переворота в Англии на основе иллюстраций, технических изображений, данных статистики социальных изменений в обществе и т. д. В дальнейшем следует использовать приемы применения понятия, предлагая ученикам по описанию экономического развития других стран (Франции, США) самим дать название происходящим там процессам. В курсе отечественной истории XIX в. можно организовать применение понятия в новых условиях, предложив при объяснении нового материала определить особенности промышленного переворота в нашей стране, создавая в этих целях таблицу сравнения данного процесса в западных странах и России. Линии сравнения выделяются учениками самостоятельно.

В старших классах возрастает удельный вес обобщенных, общеисторических понятий увеличивается. В силу этого возрастает роль приемов установления межпредметных и внутрикурсовых связей при их формировании. В приведенном выше примере формирования понятия «промышленный переворот» устанавливаются междисциплинарные связи по Новой истории, с использованием приемов закрепления.

Следует учитывать, что к 8—9 классам ученики уже способны к нахождению разнообразных межпредметных связей содержания: с понятиями, известными из уроков литературы (например, «художественные направления в культуре»), с географией (например, при изучении понятий о глобальных процессах в политике и экономике) и т. д. Особенно часто возникает возможность установления межпредметных связей с курсами обществознания, где изучаются политические, экономические, социологические и общеисторические понятия. Важным условием эффективности работы над понятиями на межпредметной основе является определение учителями-предметниками, работающими в данном классе единообразных подходов к их определению. В противном случае необходимо объяснять специфику трактовки понятия в предметной области.

При разработке приемов установления межпредметных связей определяется, где то или иное понятие излагается впервые. Если оно раньше встречается в истории (опережающие связи), то выбирается

индуктивный или дедуктивный способы его формирования, и для урока разрабатываются приемы, относящиеся к первичному раскрытию сущности понятия. В дальнейшем в обучении истории и при преподавании других предметов используются приемы его закрепления и применения. И наоборот, если понятие впервые вводится на занятиях по другим предметам, в рамках обучения истории следует начинать работу над ним уже с использования приемов закрепления его признаков с последующим их закреплением. Эффективно в этих случаях опираться на изобразительную наглядность, схемы, которые использовались при формировании понятия на уроках по другим предметам.

Из методического опыта

Исследователями проблем установления межпредметных связей в 8—9 классах при формировании понятий в курсах истории и обществознания (Н. А. Савиновой), установлено, что понятия более прочно усваиваются современными школьниками, когда впервые изучаются в курсе истории на исторических примерах, то есть сохраняется эффективность индуктивного формирования понятий.

Реализации преемственных связей при изучении теоретических вопросов содержания, в первую очередь межпредметных, способствует развитию способности учеников к обобщениям, к освоению фундаментальных метапредметных знаний.

В 9—11 классах становится возможен прием *сравнительного анализа* различных трактовок одного и того же понятия, например, феодальный строй, тоталитаризм, социализм и т. д.

Для уяснения смыслов понятия самими учениками целесообразен прием *контент-анализа*: выделение в каждом из предложенных определений ключевых слов, чтобы по частоте их применения школьники могли выработать свою трактовку рассматриваемого понятия.

Например

В 9-м классе, в курсе Новейшей истории, в конце изучения темы о тоталитарных режимах после Первой мировой войны, ученикам давались два определения понятия «фашизм» (взяты из школьных учебников). Предлагалось выписать в таблицу (по графам) ключевые слова в каждом из них, объяснить их значение, найти общие слова и на их основе предложить свой вариант определения.

1-е определение. Фашизм — идейное и политическое течение, возникшее в Италии после Первой мировой войны, в основе которого лежали идеи воинствующего национализма, тоталитарной власти, антикоммунизма; в тактике фашистов сочетались методы социальной демагогии и террора.

2-е определение. Фашизм — открытая террористическая диктатура, направленная на подавление всех демократических свобод и прогрессивных общественных движений. Для фашизма характерны

неприятие гуманизма, расизм, шовинизм, насилие, культ вождя, тоталитарная власть государства, всеобщий контроль над личностью, чело-веконенавистничество, милитаризация, агрессия.

В свои определения этого понятия большинство школьников включили слова «тоталитарный режим», «террор», «агрессия», «насилие». После урока анализировались записи в рабочих тетрадях, где ученики выписывали ключевые слова. Выяснилось, что более половины девятиклассников не смогли при выполнении задания объяснить слова «воинствующий национализм», «социальная демагогия». Четверть класса невнятно объясняло слово «шовинизм». В силу того, что сами определения понятий предполагали владение рядом терминов, значение которых ученики не понимали, школьники не смогли соотнести смыслы, заложенные в каждом из вариантов. В итоге их собственные определения были не полными. В ходе экспериментального обучения на этом и других уроках было установлено, что сравнительный анализ понятий целесообразен, так как активизирует деятельность учеников по поиску заложенных в определениях смыслов, значений. Но этот прием эффективен при условии, когда будут в равной степени понятны подходы к определению каждого из их авторов.

По мере приобретения опыта анализа даваемых учеными понятий становится возможным использование приемов самостоятельного определения учащимися сущности на основе объяснения способов соответствующих действий, а также использование ранее изложенных приемов подведения под определение понятий, под выводы.

В старших классах возрастает удельный вес работы по формированию знаний учащихся о причинах, сущности, последствиях событий и явлений, о закономерностях развития, тенденциях в исторических процессах и т. д.

Вопросы обучения истории

Однако, как свидетельствуют изучение многолетних данных аналитических отчетов сдачи ГИА и ЕГЭ по истории, старшеклассники достаточно четко воспроизводят указанные теоретические сведения в своих ответах, но существует проблема самостоятельного определения причинно-следственных связей, сущности исторических объектов. Здесь результаты ответов учащихся оставляют желать лучшего.

Активизации деятельности учащихся при формировании теоретических знаний способствует решение проблемно-познавательных заданий, например, на определение причин, сущности рассматриваемых событий и явлений, выполнение заданий на графическое отображение логических связей между ними использование кластерных технологий и т. д.

Осознанное освоение теоретических знаний по истории способствует не только формированию взглядов учащихся на исторический процесс: приобретаемый опыт познавательной деятельности в этой области создает условия для эффективного решения задач достиже-

ния метапредметных результатов в развитии мыслительных умений учащихся.

12.5. Технология урока по изучению нового содержания на основе непрерывной познавательной деятельности учащихся

Рассмотрим, как в данной технологии решается задача преодоления одной из самых сложных проблем в историческом образовании — устранить противоречие между необходимостью сообщения на каждом уроке большого объема исторической информации, требующей больших временных затрат, и организацией активной деятельности учеников, также требующей резервов времени.

12.5.1. Описание технологии

Экспериментальные исследования показывают, что уроки, основанные на интерактивном освоении исторического содержания, можно эффективно организовать значительно раньше, чем будут окончательно освоены умения познавательной деятельности. Это становится возможным при использовании технологии изучения нового содержания на основе непрерывной познавательной деятельности учащихся. Суть ее заключается в такой организации учебного процесса, при которой школьники последовательно изучают тему занятия, работая с различными видами источников знаний.

Например

Цель использования технологии: приобретение учениками опыта целостного изучения исторической темы в процессе коллективной (индивидуальной, групповой) работы с различного вида источниками.

Теоретические основы технологии: концепции программированного обучения, управления познавательной деятельностью учащихся.

Предназначение технологии: для обучения истории в основной и полной школе

Условия использования технологии:

- адекватность темы программе, планированию уроков курса;
- соответствие временным рамкам урока;
- возможность представить основное содержание урока через источники исторических знаний;
- соответствие заданной уровню знаний и опыту познавательной деятельности учеников;
- фиксация основного содержания урока в виде опорных конспектов, развернутых планов, тезисов и т. д.

Разработка технологии:

- определение целей, плана изучения нового материала, определение модулей урока;
- отбор основных единиц содержания для каждого вопроса плана (модуля урока);
- отбор источников, адекватных учебному содержанию

Например, для формирования знаний по исторической географии используются адаптированные карты, позволяющие быстро считывать с них учебную информацию, для раскрытия обстоятельств событий — ученики работают с картинками, а подведение к понятиям возможно на основе применения логических схем и т. д.

Источники должны быть: носителями информации, необходимой для усвоения основных единиц учебного содержания; адаптированы для восприятия по объему, обеспечивать быстрое считывание необходимой информации; лаконичны по способам предъявления (без избыточной информации); доступными для восприятия учениками;

- разработка модулей изучения основных единиц содержания в логике: вопрос урока — задание к его изучению, при необходимости краткие рекомендации (или требования) к работе — источники знаний, при необходимости справки о них, о незнакомых терминах и т. д. — проверка задания. Задания должны обеспечивать шаг вперед в развитии учеников, учитывать интерес и достигнутый уровень освоения ими способов учебной деятельности. Формулировки заданий должны быть лаконичны, понятны, восприниматься однозначно;
- разработка опорного конспекта для систематизации знаний темы;
- разработка приемов закрепления, при необходимости дополнительной проработки содержания;
- разработка средств обучения для предъявления материала на уроке.

Все материалы для работы должны предъявляться в полном объеме в упорядоченном виде, в соответствии с последовательностью действий учащихся: в кейс-пакетах (традиционная или электронная среда) или в виде компьютерных презентаций, на большой экран для аудиторного обучения или диалоговых программ для индивидуального изучения (электронная среда).

12.5.2. Примеры использования технологии

В традиционных условиях урок осуществляется *на основе работы учеников с раздаточным материалом*. Результаты проработки каждого вопроса ученики фиксируют в виде ответа на задания в форме закрытых или открытых тестов, графической наглядности (кластер,

схема) или тезисов. После выполнений всех заданий ученики сверяют результаты работы по опорному конспекту.

Например

В экспериментальном режиме такой урок проводился в 9-м классе по теме «Февральская революция в России». Ученики работали с фрагментами мемуаров (причины революции), фотографиями (участники революции, места событий), картой Петрограда (ход событий), манифестом об отречении царя (итоги событий), оценками историков (значение событий). Ответы фиксировались при выполнении тестовых заданий и в календаре событий.

Проведение урока в аудиторной среде с использованием электронной презентации (с анимированными объектами).

Из экспериментального обучения

История Древнего мира. 5 класс. Учитель Н. В. Лыскова (табл. 5).

Далее аналогичным образом ученики повествуют о продвижении пунов по Италии. Битва при Каннах дается в виде подготовленного заранее повествования о сражении от лица ее участника с использованием анимированной карто-схемы и иллюстраций. Затем на основе данных карты продолжается рассказ о событиях войны. Битва при Заме изучается с использованием фрагмента из трудов древнегреческого историка Полибия, иллюстраций и анимированной схемы сражения. Даты и итоги битв ученики самостоятельно заносят в хронологическую таблицу. Затем выполняют задания по определению итогов войны и их причин.

Изучение материала в приведенном примере заняло 20 мин.

Проведение урока с помощью компьютерной диалоговой программы.

Таблица 5. Технологическая карта урока «Вторая Пуническая война» (фрагмент)

| Единицы содержания | Задание | Источники |
|------------------------------|---|---|
| Даты Второй Пунической войны | Укажите даты второй войны с пунами, если известно, что она началась через 23 года после первой и длилась 17 лет | После выполнения задания дата заносится в хронологическую таблицу |

Окончание табл. 5

| Единицы содержания | Задание | Источники |
|-------------------------|--|--|
| Планы Ганнибала | Предположите, где и почему будут происходить основные военные действия этой войны | Картинные аппликации с изображением сухопутных сил армии Ганнибала |
| Начало похода Ганнибала | Начните по карте рассказ (поочередно) о походе Ганнибала | Анимированная карта продвижения армии пунов по Пиренейскому полуострову |
| Переправа через Рону | Опишите по картине, как происходило форсирование реки. | Репродукция гравюры «Переправа через Рону» |
| Переход через Альпы | Продолжите рассказ о походе пунов | Анимированная карта движения войска, слонов, конницы |
| | Прослушайте сообщение еще об одних участниках похода (краткое сообщение по книге А. И. Немировского «Слоны Ганнибала») | Учебная иллюстрация: войско Ганнибала на перевале (на переднем плане боевые слоны) |

Таким образом, в наши дни при решении задач формирования предметных знаний сохраняются основополагающие подходы к организации обучения на основе закономерностей процесса усвоения исторических знаний школьниками. Однако методы и приемы обучения теперь направлены на решение в единстве задач освоения знаний и учебных умений, что придает осознанный активный характер познавательной деятельности учеников.

ЗАДАНИЯ К ГЛАВЕ

Познавательное задание

Разработайте конспект урока для основной школы, главная образовательная цель которого — формирование новых понятий.

Задания для самостоятельной работы

1. Работа с источниками. Составьте аннотированный перечень методических публикаций по другим предметам, в которых описывается опыт установления межпредметных связей с изучением истории.

2. *Реферат.* Опыт формирования теоретических знаний на основе активизации познавательной деятельности учащихся в современных методических публикациях.

3. *Проект.* Групповое исследование «Методические решения уроков в публикациях учителей». Проанализируйте 15—20 публикации учителей по одному курсу истории в старших классах. Определите, сколько из них содержат методическое решение урока на основе активной деятельности учащихся, предлагают уроки, ведущая роль в которых принадлежит учителю, ограничивается предъявлением исторического содержания. Результаты изложите однокурсникам, обязательно ознакомьте их с удачными примерами.

4. *Эссе.* Опыт самоанализа. Н. Г. Дайри писал, что учитель излагает на уроке 1/7 того, что знает сам. Отберите основное содержание для 1-го пункта плана урока (по выбору) по школьному учебнику. Увеличьте свои знания по этому вопросу в семь раз. Опишите, что изменилось в вашей подготовке к уроку.

Литература

2.11, 2.20, 2.21, 2.24, 3.8, 3.27, 3.30, 4.3, 4.4, 5.4, 5.7

Глава 13

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ

Все предшествующее содержание данного учебника объединяет идея об организации учебного процесса на основе деятельности учеников. Однако методика систематического обучения школьников не знаниям, а учебным действиям до сих пор не рассматривалась. Вместе с тем, именно ее использование — главное методическое условие развития личности учащихся в процессе познания прошлого.

Важно понять:

- в чем заключаются цели, общие черты и особенности развивающего обучения истории в современных условиях на основе деятельностного подхода;
- каковы пути проектирования и осуществления процесса развития познавательных способностей учащихся при изучении истории;
- какие современные технологии и как могут повысить эффективность развивающего обучения.

13.1. Цели и основное содержание развития способностей учащихся в обучении истории

Как уже отмечалось, отечественная педагогика исходит из того, что развитие личности в школьном возрасте происходит в процессе обучения, при этом каждый учебный предмет обладает своим, неповторимым развивающим потенциалом. Рассмотрим:

- каковы общие цели развития познавательных способностей учащихся при изучении истории;
- какие виды умений необходимы для освоения исторического содержания в процессе организации учебного процесса на основе деятельности самих учеников;
- в чем заключаются особенности решения задач освоения учащимися способов познавательных действий в предметном обучении.

13.1.1. Цели развития познавательных способностей учащихся в современном образовании

В широком смысле развивающее обучение — это такая организация учебного процесса, которая создает условия для выявления и реализации способностей личности во всех сферах ее жизнедеятельности. В узком смысле применительно к учебному процессу под развивающим обучением понимают процесс формирования у школьников умения самостоятельной познавательной деятельности.

Многие века процесс развития учеников в обучении шел стихийно, опыт самостоятельной деятельности приобретался ими путем «проб и ошибок», так как главными были цели формирования знаний. Современные педагогические концепции рассматривают развитие учеников как процесс целенаправленного педагогического воздействия

Как уже разъяснялось, ФГОС определяет требования к содержанию среднего образования, формулируя их в виде конечных результатов к личностным, метапредметным, предметным результатам, которые должны проявляться в универсальных и предметных действиях учеников на каждом этапе обучения: после начальной, основной и средней школы (см.: 2.2.3).

В процессе овладения предметными и универсальными способами деятельности у учащихся формируется *компетентность* — способность личности применять свои знания и умения для решения задач в обучении и в своей жизнедеятельности в целом¹.

Исходя из потенциала исторического образования, основные направления реализации целей развивающего обучения таковы:

- развитие общего и предметного (к истории), познавательного интереса;
- развитие общекультурного и исторического кругозора школьников;
- формирование универсальных и предметных умений познавательной деятельности.

Развитие общего и предметного, познавательного интереса закладывает исходную внутреннюю основу всей деятельности школьника в его взаимоотношениях с окружающим миром (см.: 15.1.2).

Становление общего и предметного кругозора расширяет ориентационную основу действий школьника, способствует развитию таких

¹ В педагогике нет единого подхода к понятию «компетентность». В нормативных документах компетентность трактуется как умение активно использовать полученные личные и профессиональные знания и навыки в практической или научной деятельности. Различают образовательную, общекультурную, социально-трудовую, информационную, коммуникативную, компетенции в сфере личностного самоопределения и др.

его личностных качеств как память, ассоциативное мышление, эрудиция.

Формирование умений развивает способность личности к осознанным самостоятельным действиям в любых областях жизни. Их развитие является одновременно и целями обучения, и условиями для достижения всех остальных образовательных результатов, организации процесса обучения истории на деятельностной основе.

В данной главе обратимся к проблемам развития способности учащихся к самостоятельной познавательной деятельности в предметном обучении.

13.1.2. Общая характеристика и классификации умений познавательной деятельности учащихся в обучении истории

В педагогической литературе нет единого подхода к определению понятий «умение» и «навык». Условимся под *умениями* в обучении истории понимать способность ученика к осуществлению осознанных действий, обеспечивающих самостоятельное познание прошлого. В таком определении раскрывается структура умения (оно состоит из действий ученика), и подчеркивается, что он эти действия выполняет не интуитивно, а сознательно, понимая, как их выбрать и рационально осуществить.

В практической жизни термин «умение» подразумевает как обобщенный способ — «умение читать текст», так и его отдельные действия, конкретные операции, «умение составлять план текста»,



Рис. 28. Виды умений в обучении истории

«умение выделять главную мысль в абзаце». В данном случае умение трактуется как любое действие.

Под **навыком** понимают автоматизированное, не контролируемое, прочно освоенное учебное действие, возникающее в результате его многократного повторения. Например, навык беглого чтения, письма и т. д.

В обучении истории преобладают умения, а не навыки.

Существует несколько классификаций видов умений (рис. 28).

По масштабу применения в образовательном процессе принято выделять:

- **общеучебные умения**, которые формируются и используются при изучении всех или значительной части школьных предметов (например, чтения, письма) и составляют структуру универсальных познавательных действий¹;

- **специальные, предметные умения**, которые формируются и используются преимущественно при изучении истории, связаны со спецификой ее познания, например, умения локализации объектов во времени и пространстве.

Становление общеучебных умений происходит не иначе, как в процессе обучения различным предметам. Например, математический анализ, анализ литературных произведений и исторический анализ характеризуются своей специфической структурой действий и предполагают свои методические приемы формирования. Освоение общеучебных умений предполагает выработку у учеников способности к интеграции тех способов действий, которые носят универсальный характер. В данном примере — это понимание школьниками сущности анализа как действий по мысленному расчленению любого целого (рассматриваемого объекта) на составные части.

С другой стороны, освоение умения только на обобщенном уровне недостаточно для его переноса в области предметного познания.

Из зарубежного опыта

В практике предметного обучения некоторых зарубежных стран при диагностике умения работы с текстом по истории (точно также как и по другим предметам) считается достаточным, чтобы ученик мог озаглавить текст, сформулировать план его содержания и связно пересказать имеющуюся в нем информацию. Однако при изучении исторического документа важна способность ученика устанавливать связи между временем создания, авторской позицией и тем, что изложено в тексте, оценивать достоверность излагаемых сведений, опираясь на

¹ Не следует путать понятия «общеучебные умения» и «универсальные учебные действия». Последнее понятие шире и включает в себя помимо познавательных действий, совокупность и других действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность и т. д.

свои знания. В противном случае извлечение информации из источника на основе только универсальных действий может привести к получению искаженных, не достоверных знаний об исторической реальности.

Данная классификация позволяет осознавать общие черты и предметные особенности в структуре учебных умений, разрабатывать пути их формирования на основе установления интегративных связей развития.

По дидактическим целям овладения учебными действиями в обучении истории принято различать:

- **информационные умения** — способность учащихся осуществлять самостоятельные осознанные действия, связанные с приобретением, фиксацией и воспроизведением исторических знаний из исторических источников различных видов;

- **мыслительные (интеллектуальные) умения** — способность учащихся осуществлять мыслительные действия, связанные с познанием прошлого. В отечественной литературе, как правило, используются равноправно термины «интеллектуальные» и «мыслительные» умения;

- **организационные умения** — способность учащихся к систематическому, результативному участию в урочной и внеурочной познавательной деятельности по освоению истории на основе осознанного планирования своей работы, знания и использования способов ее рациональной организации. Их еще принято называть «регулятивными» умениями;

- **коммуникативные умения** — способность учащихся к продуктивному взаимодействию со всеми участниками образовательного процесса (с учителями, учениками и т. д.), включая общение в информационном пространстве и за пределами школы (например, при проведении поисковой работы, работы в музее и т. д.).

Эта классификация условна. По существу мыслительные умения пронизывают все сферы деятельности школьника. Например, информационные умения не существуют в «чистом» виде», предполагают действия по анализу, обобщению, оценке информации. А организационные умения саморегуляции учеником своих действий непосредственно влияют на способность к коммуникативному общению. Поэтому в данном случае условимся различать их по конечному результату деятельности: информационные умения обеспечивают процесс приобретения исторических сведений и их фиксации; мыслительные направлены на воссоздание и познание исторических объектов; организационные преследуют цели развития способности к планированию, самоорганизации учеником своих действий, коммуникативные связаны со способностью устанавливать взаимодействие с окружающими людьми.

По структуре различают:

- *простые умения*, состоящие из одного действия или даже его операции (например, выделить главную мысль текста, показать на карте объект);

- *сложные умения*, состоящие из множества действий (например, работа с текстом источника требует его атрибутирования, определения структуры текста, сопоставления данных и т.д.).

В практике обучения истории также используется классификация по объектам, на которые направлена деятельность учеников: хронологические умения, умения работать с текстом, картой, картиной, понятиями, умения изучать события, явления, процессы и т.д.

Владение разными классификациями умений необходимо при проектировании процесса их формирования и разработке методики их освоения учениками.

13.1.3. Особенности формирования умений при обучении истории

Содержание значительной части учебных предметов носит деятельный характер. В самом содержании математических теорем, законов физики, правил грамматики заложены способы действий, они предназначены для решения познавательных задач (на основе математических, физических формул), для грамотного письма и т.д. Главные цели освоения предметного содержания неразрывно связаны с освоением школьниками способов познавательных действий по его применению.

В обучении истории для развития умений необходимы иные условия.

Условие 1. Историческая наука по своему содержанию — информационно-знаниевая, ее самоцель — приобретение сведений о событиях, явлениях, процессах. В ней отсутствуют знания, имеющие отношение к способам познавательных действий (отвечающие на вопрос, как совершать действие). В строгом смысле, следуя специфике базовой науки, основная предметная деятельность учащихся должна быть направлена лишь на приобретение информации о прошлом. Возникает вопрос: где же ученики должны узнавать о том, как самим познавать историю, как овладевать историческим мышлением? Ранее уже говорилось, что использование только общеучебных, универсальных умений для этого недостаточно.

Вывод. Необходимо определить содержание, которое заложит у школьников основы знаний о способах исторического познания и отвести место его изучению в учебном процессе.

Условие 2. Содержание курсов истории строится в хронологической последовательности описания исторического процесса, не в соответствии с логикой освоения учебных действий.

После изучения правила русского языка, закона или теоремы сразу предусматриваются уроки по освоению действий, связанных с данным предметным содержанием. И только потом изучается новый вопрос.

В обучении истории, в силу насыщенности курсов историческим содержанием, каждый урок обязательно связан с изучением новой информации. Уроков, на которых ученики отработывали бы учебные действия без освоения нового исторического материала, практически не предусматривается.

Вывод. Необходимо в учебном процессе найти возможности для соотнесения хронологической логики изучения исторического содержания и логики работы по освоению учебных умений. Также надо найти на уроках время, когда решались бы задачи развития умений познавательной деятельности, без ущерба для освоения исторических знаний.

Условие 3. На каждом уроке истории от ученика требуется не какое-либо одно действие, а их совокупность. Например, при изучении войны необходимы умения определять план изучения события, выбирать и изучать связанные с ним источники (карту, иллюстрации, документы и т.д.). Очевидно, что научить на этом уроке учеников всем способам действий невозможно. При этом следующее занятие по истории может быть посвящено другим вопросам содержания, требовать иных действий (например, анализа художественных достоинств памятников культуры), а умения предшествующего урока могут понадобиться нескоро.

Вывод. Важно определить: формированию какого из умений и на каком уроке отдавать предпочтение; как в итоге организовать их освоение, чтобы каждое из умений, необходимых для самостоятельной деятельности учеников в историческом познании, было в итоге освоено учащимися.

Следовательно:

- процесс формирования умений в обучении истории имеет свои существенные особенности;
- при изучении курсов, выстроенных в логике раскрытия исторического содержания, требуется специальное проектирование процесса овладения учениками способами учебной деятельности;
- необходимо создавать такую систему обучения, при которой одновременно с усвоением исторического содержания обеспечивается овладение учениками способами познавательной деятельности.

13.2. Проектирование процесса формирования умений

Разработка процесса формирования умений — составная часть проектировочной деятельности учителя (см.: 11.1).

Она осуществляется в рамках общего проектирования обучения истории по этапам (уровням):

- на уровне *общего проектирования предметного обучения* определяются виды формируемых умений и их основное содержание;

- на уровне *проектирования курсов истории* конкретизируется содержание действий, входящих в те или иные умения в соответствии с изучаемым на данном этапе содержанием;

- на уровне *тематического планирования курса* определяются этапы и опорные уроки работы над умениями;

- на уровне уроков непосредственной *разработки методики освоения умений*.

Проблемы этой проектировочной деятельности учителя до сих пор недостаточно освещались в методической литературе. Поэтому особо важно понять:

- каковы методические условия эффективного проектирования процесса развития умений на каждом его уровне;

- каково общее содержание умений, формируемых в обучении истории;

- как, какими способами осуществлять разработку процесса их освоения на каждом уровне педагогической деятельности.

13.2.1. Основные методические условия проектирования содержания умений

Основные методические условия проектирования общего содержания умений таковы.

1. Процесс формирования умений должен осуществляться непосредственно при изучении учебного содержания. Выбор места в учебном процессе для освоения учебных действий будет зависеть от логики изложения учебного материала, приемы формирования умений должны строиться на основе тех сведений о прошлом, которые изучаются на данном уроке.

2. Нормативной основой для разработки предметного содержания умений являются требования ФГОС к универсальным и предметным учебным действиям учащихся.

3. Формирование умений в преподавании истории должно строиться на основе выявления интегративных связей для решения общих задач развития универсальных познавательных действий. Опыт освоения учащимися универсальных умений, приобретаемый при изучении других предметов, должен использоваться в обучении истории и наоборот.

4. Вместе с тем, отбор умений, формируемых в обучении истории, должен:

+ 1 СТРОКА

- обеспечивать реализацию развивающего потенциала базовой исторической науки в пределах познавательных возможностей учащихся;

- быть достаточным для осуществления самостоятельной деятельности при познании прошлого.

5. Освоение учениками способов познавательной деятельности должно носить систематический характер, осуществляться на всем протяжении учебного процесса, в урочной и внеурочной деятельности школьников, иметь свою логику в соответствии с закономерностями освоения учащимися способов учебной деятельности. При этом система работы над освоением действий будет прослеживаться не последовательно из урока в урок (как при формировании знаний), а через совокупность опорных уроков развития умений в ряде тем курса, где для отработки тех или иных учебных действий будут оптимальные условия.

6. Процесс формирования умений должен осуществляться поэтапно. Каждое учебное действие должно проходить стадии его первичного освоения, закрепления, применения и дальнейшего использования в опыте самостоятельной познавательной деятельности школьников.

7. Процесс освоения умений должен носить осознанный характер. Для этого, помимо собственно исторического материала учебное содержание должно включать дополнительные сведения, связанные с созданием ориентационной основы для освоения учениками учебных действий.

Сведения вспомогательных исторических наук:

- исторической хронологии — о календарях, правилах летосчисления, обозначения дат и т.д., обеспечивающих локализацию исторических объектов во времени;

- исторической географии, топонимики — обеспечивающие локализацию исторических объектов в пространстве;

- источниковедения — о видах исторических первоисточников и элементарных способах их атрибутики и критики;

- историографии — о видах научной исторической литературы, способах и версиях освещения прошлого учеными;

- археологии, этнографии, нумизматики и т.д. — о различных видах исторических источников и их информационной значимости.

Сведения о структуре, последовательности рационального выполнения учебных действий:

- для организации учениками своей самостоятельной работы (например, как готовить домашнее задание);

- изучения источников (например, как извлекать историческую информацию из источников разных видов);

- планирования и полноты осуществления познавательных действий при изучении различных исторических объектов (например,



Рис. 29. Компоненты содержания процесса формирования умений в обучении истории

как изучать экономическое развитие страны, общественно-политические движения и т. д.);

- для осуществления мыслительных действий (например, как определять причины исторических событий, сравнивать исторические явления и т. д.).

Сведения из других областей знаний: русского языка, изобразительного искусства, географии, математики и т. д. (например, правил цитирования, искусствоведческого анализа картины, определения сторон света, действий с отрицательными числами).

Эти сведения — обобщенные алгоритмы деятельности, обычно представляемые в виде правил, соответствующих памяток. Помимо этого содержательной основой действий учеников являются те представления о способах познания, которые уже сложились непосредственно в личном опыте учебной работы школьника (рис. 29).

Указанные в схеме 13.2. компоненты содержания не свойственны базовой исторической науке, они — отличительные черты учебного предметного содержания.

13.2.2. Определение видов умений при общем проектировании процесса обучения истории

Исходя из общих методических условий формирования умений в обучении истории и в соответствии с их классификацией по дидактическим целям (рис. 28) основные виды умений в предметном обучении можно представить следующим образом.

Информационные умения, наряду с мыслительными умениями, играют ведущую роль в развитии учащихся. В обучении истории к ним относятся умения:

- поиска исторических источников;
- извлечения и анализа информации;
- фиксации информации в письменной форме;
- воспроизведения преобразованной информации в устной и письменной форме.

Овладение этими умениями:

- развивает способности вербального и визуального восприятия информации, образного, абстрактно-логического, критического мышления;
- формирует способность к самостоятельной работе с историческими источниками;
- приобщает учеников к культуре исторического познания.

Развитие информационных умений строится на межпредметной основе, в первую очередь, с курсами русского языка, литературы, развития речи (риторики), а также информатики.

Главный общий результат их освоения состоит в развитии информационных умений, входящих в общую структуру универсальных познавательных действий. Главный личностный результат заключается в приобретении индивидуального опыта, выработки собственных приемов работы с исторической информацией.

К основным **мыслительным умениям** относится в обучении истории способность осуществлять абстрактно-логические действия по осмыслению исторических фактов:

- проводить исторический анализ, сравнение и систематизацию;
- делать теоретические обобщения: объяснять (определять) исторические понятия, формулировать теоретические положения;
- давать исторические оценки объектам прошлого.

Главный общий результат состоит в развитии мыслительных умений, входящих в общую структуру универсальных абстрактно-логических познавательных действий. Личностный результат — заключается в возникновении у школьника своей индивидуальной картины исторической реальности, приобретении опыта исторического мышления, оценки объектов прошлого.

К **организационным умениям** в обучении истории относятся:

- способность учащихся к определению целей своей деятельности, к краткосрочному и перспективному ее планированию на уроке, в домашних условиях;
- целенаправленно, регулярно осуществлять действия, связанные с образовательным процессом;
- к саморегуляции своего поведения в учебном процессе, при выполнении общих организационных требований и требований, предъявляемых в обучении предмету.

К **коммуникативным умениям** в обучении истории относятся:

- способность продуктивно взаимодействовать с участниками образовательного процесса: с учителями, учениками;
- работать в парах и группах на уроках и во внеурочное время;
- осуществлять деловое общение за пределами школы (например, при проведении поисковой работы, работы в музее и т. д.) в информационном пространстве.

В результате освоения двух последних видов умений осуществляется формирование универсальных регулятивных и коммуникативных действий школьников.

Перечисленные виды умений входят в состав универсальных учебных действий.

Кроме того, в программу обучения входят специальные предметные умения, отражающие специфику учебного исторического познания. К ним относятся

- умения *работать с хронологией* (хронологические умения):
- различать год, век, тысячелетие, переводить год в век, век и год — в тысячелетие;
- определять последовательность событий нашей эры и до нашей эры;
- устанавливать длительность событий;
- определять синхронность событий;
- понимать возможность представления дат на основе разных календарей, уметь переводить даты из юлианского календаря в григорианское летосчисление;
- определять периоды исторических событий, объяснять периодизации, которые используются в курсах истории;
- записывать конкретные даты арабскими цифрами, века и тысячелетия римскими, наносить их «на ленту времени», составлять хронологические и синхронистические таблицы;
- *интуитивное мышление* — способность образной реконструкции, воссоздания в своем сознании объектов исторической реальности на основе данных источников;
- *владение элементами версионного мышления*:
- способность допускать альтернативное освещение истории, строить свои версии;
- умение вести диалог культур, рассматривать исторические объекты, не только с позиций современного человека, но и «изнутри», с позиций людей изучаемого времени.

Как видим, все виды умений достаточно многообразны. При этом невозможно на формирование одного вида умений отвести один курс (например, информационный), а другой посвятить формированию других умений (мыслительных). Процесс формирования всех видов умений идет на протяжении всех курсов истории.

Дело еще в том, что каждое новое умение, как правило, сложнее прежних по своей структуре. Оно состоит из целого ряда компонентов — действий. Их за один год отработать тоже трудно. Например, умение работать с источниками для извлечения из них информации включает в себя огромное количество действий, связанных с прочтением, их внешней и внутренней критикой, анализом содержащейся в них информации и т. д.

При этом для того, чтобы ученик овладел каждым действием, тоже нужно представлять его структуру, на уровне входящих в него прие-

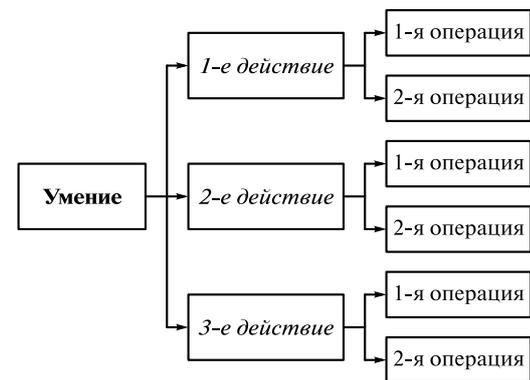


Рис. 30. Структура сложного умения

мов, которыми непосредственно будет пользоваться ученик. Например, чтобы только прочитать текст, школьник должен уяснить его содержание, понять смысл незнакомых слов, выделить в нем главные мысли и т. д. Поэтому действия тоже нужно уметь представлять на уровне операций — приемов, из которых они состоят. Операции — те элементы деятельности, которые выполняются учениками непосредственно.

Следовательно, для того чтобы осуществлять планирование умений, их нужно структурировать (рис. 30).

Понимание структуры умений, способность ее определять — важнейшее условие проектирования процесса их формирования.

Для планирования содержания умений нужно знать состав умений, входящих в тот или иной их вид. Для тематического планирования содержания формируемых умений внутри курса важно понимание структуры действий, входящих в умение. Для разработки уроков по формированию действий нужно понимать входящие в него операции и приемы, которыми должен овладеть школьник. В этом случае планирование будет системным, а деятельность учителя по развитию умений будет представлять собой целостную систему развивающего обучения.

13.2.3. Проектирование содержания умений, формируемых в курсе истории

Данный этап проектирования связан с разработкой учебных программ курсов истории: определяются доминантные умения, формируемые в курсе, и состав возможных для освоения школьниками действий.

Если при проектировании исторического содержания курсов учитель располагает примерными программами по истории, которые

помогают ему четко распределить исторический материал по курсам, их разделам и выстроить его в логической последовательности, то перечень умений дается в общем виде, например, умение устанавливать причинно-следственные связи.

Определение содержания формируемых умений и действий, входящих в него, существовавшее в программах 80-х гг. XX в., встречается и сегодня¹. Однако, в большинстве случаев, в современных учебных программах оно отсутствует. Поэтому учителя решают эту проблему сами.

Вопросы обучения истории

К учебным программам, как правило, прилагаются поурочные рекомендации: какие действия может совершать ученик исходя из исторического содержания. Например, при изучении исторической личности — давать ей характеристику, при изучении географического положения страны — показывать объект по карте и т.д. К сожалению, при таком подходе трудно целостно представить общую структуру учебных действий, формируемых в том или ином курсе.

1. При планировании процесса формирования умений в курсе истории необходимо представлять уровень сформированности универсальных познавательных действий освоенных к началу обучения в данном классе, и место курса истории в их формировании на данном этапе обучения.

2. В программе каждого учебного курса должны быть представлены предметные умения всех основных видов (см. с.х. 28). Однако количество новых учебных действий для каждого вида умений должно соответствовать возрастным возможностям учащихся. Например, пятиклассники смогут научиться различать первичные и вторичные источники, считывать с них явную информацию, но они не в состоянии осуществлять их анализ, критику.

3. Необходимо учитывать предшествующий опыт освоения учащимися предметных умений и делать новый шаг в их освоении.

Например

Если в 5-м классе ученики овладеют действиями различать *общие виды* исторических источников (устных, письменных, вещественных и т.д.) и научатся на элементарном уровне извлекать из них информацию, то в 6-м классе можно начать решать задачи формирования способности самостоятельно различать и работать с *разными видами* текстовых (хрониками, законами и т.д.) и изобразительных источников.

¹ См. Программы восьмилетней и средней школы. История. Основы советского государства и права. — М., 1983; История. Программа. 5—11 классы. — М., 2006.

В совокупности от класса к классу должна прослеживаться система работы над каждым умением.

4. В рамках курса освоение учебного действия должно завершаться на этапе его самостоятельного выполнения школьниками. Для этого в историческом содержании должна иметься возможность отработать учебное действие на всех стадиях его освоения (от введения в учебный процесс до организации опыта его применения). В противном случае в изучаемом курсе данное действие следует осуществлять под руководством учителя, а задачи его формирования перенести в программу другого года. Количество отрабатываемых действий одного вида должно быть оптимизировано

Например

Изучаемые в 5-м классе события истории Древнего мира преимущественно происходили до нашей эры. Содержание курса позволяет организовать отработку умений вести счет лет как в нашей эре, так и до нашей эры на протяжении всего курса. На этом этапе ученики осваивают умения определять длительность и последовательность событий. Содержание курса позволяет рассматривать и вопросы синхронности событий разных стран. Однако, помимо хронологических умений в этом курсе нужно освоить столь большое количество других видов действий, что целесообразно перенести формирование умений синхронизировать события в курс 6-го класса, где при изучении истории Средних веков для этого имеется хорошая содержательная основа.

С учетом перечисленных условий создается программа формирования познавательных действий в каждом курсе истории.

Из программы формирования информационных умений в 5-м классе¹

Различать первичные и вторичные источники исторических знаний; вещественные, письменные, изобразительные и устные источники.

Различать виды детской исторической литературы: справочники, научно популярную и художественную литературу, находить историческую книгу по ее автору и названию

Работать с текстовыми адаптированными источниками.

Пользоваться оглавлением, аппаратом ориентировки учебника; самостоятельно читать текст учебника и научно-популярного адаптированного источника, уясняя по словарю значение понятий, незнакомых слов; извлекать из текста непосредственную информацию повествовательного или описательного характера.

Работать с вещественными и изобразительными источниками: определять их название, вид, автора; давать последовательное опи-

¹ История с древнейших времен до наших дней. Программа. 5—11 классы / авт.-сост. Т. П. Андреевская, О. Н. Журавлева, Н. Н. Лазукова. — М., 2006.

сание вещественных памятников истории и культуры, сюжетных и типологических учебных картин и т. д.

13.2.4. Перспективное планирование процесса формирования умений в курсе истории

Данный этап проектирования связан с разработкой перспективного тематического (модульного) планирования процесса изучения курса истории (см.: 11.3.2). На этом этапе важно представлять не только умения и составляющие их действия, но и операции, которые надо освоить для выполнения этих действий. На этом этапе определяется время для работы над умением на материале содержания больших тем и уроков в курсах истории.

Проектирование процесса формирования учебных действий должно отвечать следующим методическим условиям.

1. При планировании процесса освоения умений по разделам (тематическим модулям) курса конкретизируются пути установления межпредметных связей развития — последующих и опережающих (см.: 12.2.4).

Например

При освоении счета лет в истории от учеников требуются общеучебные умения совершать действия с отрицательными числами. Они отрабатываются на уроках математики. Однако анализ программ и тематических планов по этому предмету показывает, что далеко не всегда к моменту изучения счета лет в истории ученики уже осваивали эти действия на уроках математики. Поэтому учитель истории первым отрабатывает соответствующие действия — реализуя опережающие связи развития. Аналогично осуществляются опережающие связи в развитии картографических умений, так как предмет «география» начинает изучаться в 6-м классе, а в обучении истории соответствующие действия уже нужны пятиклассникам.

Последующие межпредметные связи с курсом русского языка возможны при отработке значительной части умений развития речи.

2. При планировании каждой новой темы (раздела) следует учитывать данные диагностики процесса освоения умений в предыдущем тематическом модуле (разделе).

3. На этом этапе проектирования определяются *опорные уроки* для работы с каждым учебным действием таким образом, чтобы в совокупности они представляли *систему поэтапной работы по его формированию, закреплению и применению*. Для этого виды умений, определенные для освоения в курсе истории, должны быть соотнесены с историческим содержанием разделов (тематических модулей) и входящих в них уроков. Для их формирования следует отвести

время в системе уроков раздела (тематического модуля). Причем, как правило, эти опорные уроки будут следовать не один за другим, а располагаться по всему разделу или даже продолжаться в других разделах по курсу в целом.

Например

В 5-м классе развитие умений работать с картой начинается на вводных уроках, однако возможность для его дальнейшего формирования возникнет не скоро: только при изучении истории стран Древнего Востока.

Опорными могут стать целые занятия по развитию умений познавательной деятельности, где доминирующей является цель их формирования. Назовем их *уроками развития*. Однако, в большинстве случаев, формированию учебных действий отводится часть занятия — *развивающий модуль урока*.

Выбор урока развития (или развивающего модуля) должен отвечать следующим критериям.

А. Основное содержание урока должно содержать возможность для постановки и реализации задач формирования умений в рамках целого занятия или его модуля без ущерба для реализации других целей обучения.

Например

Если тема занятия содержит большой объем основных единиц знаний, требующих работы по их прочному усвоению (например, «Начало XVII века. Смутное время»), то доминантой урока является образовательная цель и предполагается применение уже имеющихся у учеников умений. На уроке по изучению Куликовской битвы в 6-м классе вряд ли целесообразно в качестве главных задач выдвигать развитие новых умений работы с документами, здесь более значим воспитательный потенциал.

Б. При выборе места опорного урока (развивающего модуля) нужно найти такое занятие, на котором можно укрупнить изучение ряда второстепенных конкретных вопросов исторического содержания (или дать их на самостоятельное изучение), чтобы высвободить время для работы над умением. При этом отрабатываемые действия должны быть направлены на освоение главных единиц содержания урока.

Например

При изучении истории правления Ярослава Мудрого есть возможность учить школьников анализу картины исторического жанра И. Я. Билибина «Суд во времена «Русской Правды»». Однако более уместно обратиться к работе с самим текстом «Русской Правды». Кар-

тина позволяет лишь воссоздать внешние обстоятельства судопроизводства, уводит от основного содержания документа, который надо изучить. Работа с текстом источника обеспечивает осознанное освоение и конкретизацию главных единиц знаний — о первом законодательстве на Руси, одновременно отрабатываются действия по работе с законодательными актами.

В. Должны существовать средства обучения для развития умений самостоятельной деятельности учащихся.

4. Так как каждое сложное умение (действие) формируется на протяжении не одного, а целого ряда уроков, то необходимо определять эталонные результаты на каждом этапе его формирования для опорного урока, что достаточно сложно.

Сначала решается, какое действие надо отрабатывать. Если оно простое, то его освоение сразу проходит этапы формирования, закрепления и применения, например, показа страны по карте. Если действие сложное, то определяется вся совокупность операций (приемов), которые его составляют (осуществляется структурирование действий) (см. сх. 30).

Например

Умение работать с первоисточниками включает в себя совокупность действий по атрибутике, внешней и внутренней критике источника, извлечения из него непосредственной и опосредованной информации и т.д. На первом этапе обучения из всех компонентов, входящих в действия по атрибутике (определять вид источника, его название, автора, время и место его создания и т.д.), отбираются для отработки простейшие операции: называть вид источника, его название, автора.

Затем отбираются те из них, которые доступны для освоения ученикам данного возраста, остальные операции не осваиваются.

Именно этот перечень действий с отобранными для них операциями и будет составлять эталонный результат освоения умения к концу изучения курса, Понимание структуры операций, составляющих действие, позволяет найти в перечне уроков содержание, при изучении которого более эффективно вести их формирование.

В рамках всего курса выстраивается такая система работы по освоению действий, которая обеспечит их поэтапное формирование.

Научные исследования Г. В. Карелиной, Д. В. Кузина, Н. В. Яранцевой и других методистов свидетельствуют о том, что применительно к особенностям обучения истории в процесс формирования учебных действий входят:

- создание мотивационной основы овладения новыми способами учебной деятельности;

- создание ориентационной основы для осознанного выполнения действий за счет приобретения учениками знаний о структуре и способах познавательной деятельности, которые обычно предъявляются в виде правил, алгоритмов (памяток);

- организация освоения действий, их отработка на основе памяток, правил с проговариванием входящих в него операций;

- закрепление действий, их выполнение без опоры на памятки;

- применение действий в новых условиях;

- диагностика результатов их освоения.

Естественно, что процесс формирования учебных действий займет не один урок. Исследования показали (Г. В. Карелина), что при изучении истории, особенно в старших классах, эти этапы могут укрупняться: за один урок можно отработать несколько этапов (рис. 31).

Рисунок 31. Этапы формирования учебных действий

С учетом этих закономерностей формирования умений и осуществляется системное проектирование целей и содержания развивающих уроков или их модулей.

Например

В 6-м классе ставится задача формирования способности учащихся работать с первоисточниками разных видов: летописями (хрониками), законодательными актами.

Общие сведения о видах исторических первоисточников и особенностях их изучения вводятся в начале курса, на его вводном уроке, здесь же создается общая мотивационная основа для освоения соответствующих умений учениками. Возможность создания ориентационной основы действий работать с законодательными актами возникает в курсе Всеобщей истории Средних веков. При обращении к Салической правде, одному из главных вопросов темы урока «Образование государства франков», вводится развивающий модуль. В нем предполагается использование приемов закрепления знаний вводного урока о законах, как историческом источнике, объясняются особенности работы с законодательными актами, отрабатываются соответствующие учебные действия при изучении адаптированного материала первоисточника. Далее, уже в курсе истории России, при изучении Русской правды проводится работа по закреплению умений работать с юридическим актом, которая продолжается при изучении Судебников и т.д. В самостоятельной урочной и внеурочной работе для учащихся предусматриваются задания для приобретения опыта применения освоенных приемов изучения законодательных актов. Например, можно предложить ученикам провести микроисследование «Что можно узнать из текста Русской правды о жителях Древней Руси?».

Как очевидно, при проектировании процесса формирования умений познавательной деятельности используется тот же инструментарий, что и при разработке учебного исторического содержания (см.: 5.3): системное построение процесса развития способностей

учащихся к познавательной деятельности, структурирование содержания умений, доминантное развертывание или свертывание входящих в умение операций, применение принципа использования оптимально емких единиц содержания и т. д.

13.2.5. Разработка диагностики процесса и результатов формирования учебных действий в курсе истории

Для точного проектирования содержания учебных действий, эффективной организации процесса их формирования и отслеживания достижений в развитии учащихся проводятся исходная, текущая, промежуточная и итоговая диагностика освоения учебных действий.

Если перед проектированием исторического содержания курса учитель, опираясь на знание программ и материалов учебников, может с определенной степенью вероятности предположить, какими знаниями уже обладают школьники, то учитывать уровень освоения ими учебных действий до начала изучения курса намного труднее.

Поэтому исходная диагностика уровня готовности учеников к новому этапу развивающего обучения приобретает особо важное значение.

Из методического опыта

В курсе начальной школы «Окружающий мир» ученики, согласно программам, должны уметь переводить год в век, упорядочивать даты нашей эры и записывать их в хронологической последовательности на «ленте времени». Однако, проведенные исследования (217 школьников Санкт-Петербурга и Ленинградской области) показывают, что в начале учебного года от 1 до 3 % пятиклассников затрудняются последовательно перечислить даже месяцы года; только в 15—20 % случаев они умеют переводить год в век, устанавливать последовательность событий и т. д.

В рамках диагностики проверяется уровень освоения общеучебных и предметных умений, достигнутый на предшествующем этапе обучения.

Из общеучебных умений обязательно проверяются, особенно в основной школе:

- способность к беглому чтению, смысловому восприятию текста и его осознанному (своими словами) воспроизведению;
- уровень развития речевых умений, словарный запас, владение приемами повествования, объяснения, беседы и т. д.;
- грамотность и скорость записи материала, уровень развития письменной фиксации содержания (цитирования, написания тестов, конспектов и т. д.).

Опыт показывает, что подобную диагностику освоения общеучебных умений целесообразно проводить не только в 5-м, но и в других классах, особенно ранее неизвестных учителю.

Из практики студентов

Студентка предложила ученикам 9-го класса поочередно, по абзацам, вслух читать текст учебника истории. Выяснилось, что ряд школьников читают медленно, запинаясь, при воспроизведении сложных незнакомых терминов, имен собственных, не задаются целями выяснения незнакомых понятий и словосочетаний. В связи с открывшимся фактом диагностику чтения провели и в 6—8-х классах. Там были выявлены аналогичные проблемы. При опросах учителей выяснилось, что, начиная с 6-го класса, учителя не используют приемы чтения вслух. Анализ читательских формуляров в школьной библиотеке и опросов о прочтении литературы показал, что круг чтения преимущественно ограничивается обращением к учебникам и тем материалам, которые нужны при подготовке к уроку. Результаты исследований студентов стали предметом обсуждения в методических объединениях школы.

Исходный уровень освоения предметных умений можно проанализировать по данным итоговой диагностики за предшествующий год. По ее результатам делаются выводы:

- какие результаты соответствуют запланированному для ранее изучавшихся курсов эталону, и можно ли на них опереться в дальнейшем обучении;
- какие достижения оказались ниже ожидаемых результатов, и нужно ли проводить компенсирующее обучение для выведения школьников на нормативный уровень;
- какие действия вовсе не освоены, и следует ли включить их в программу освоения способов действий в проектируемый курс.

Текущая и промежуточная диагностика отслеживает процесс освоения умения (см.: 13.3.6).

Итоговая диагностика связана с получением данных и анализом конечных результатов по освоению умения. Она, как правило, входит в уроки проверки результатов освоения разделов и больших тем курса.

Диагностика освоения учебных действий осуществляется на основе определенных параметров.

Наиболее распространены параметры А. В. Усовой, отражающие уровни освоения действий:

- *низкий*: последовательность выполнения отдельных операций хаотична, плохо осознанно, действие выполняется не полностью (например, ученик затрудняется просчитывать длительность событий до нашей эры, не знает правил счета лет);
- *средний*: определяются и выполняются все операции осознанно, но подчас отсутствует логика или допускаются несущественные

ошибки (например, ученик не до конца овладел записью веков римскими цифрами);

- *высокий*: все перечисленные операции выполняются рационально, последовательно, правила их выполнения ученик может изложить своими словами.

Другие параметры определения уровней освоения учебных действий (по степени самостоятельности учащихся) предложены В.А. Кулько, Т.Д. Цехмистровой:

- *репродуктивный уровень*:

а) ученик проявляет способность действовать только лишь по известному образцу в стандартной ситуации;

б) осуществляет действия в несколько измененной ситуации, пользуясь образцом (памяткой) их выполнения;

- *продуктивный уровень*:

а) может частично внести изменения в сами способы действий, дополнить новыми приемами;

б) сам создает приемы своей деятельности — это умения творческой деятельности.

Действие считается освоенным, если ученик применяет его в любых ситуациях. Например, научился составлять любые виды планов (лекций, источников, реферата).

13.3. Разработка развивающих модулей уроков истории

Как уже отмечалось, процесс формирования умений преимущественно может осуществляться не в течение целого занятия, а на специально выделяемых в нем развивающих модулях. От тщатель-



Рис. 32. Модули формирования учебных действий

ности проработки их методических решений зависит эффективность всей целенаправленной работы по освоению учениками способов учебной деятельности.

Классификация видов модулей развития соответствуют закономерностям освоения умений, этапам формирования учебных действий (рис. 32).

Рассмотрим: в чем отличие способов разработки модулей развития умений от уже известных (см.: 8.1) модулей формирования знаний; какие приемы следует использовать для разработки данных модулей.

13.3.1. Модули мотивации освоения учебных действий

Мотивационный модуль уроков может стимулировать интерес не только к освоению исторического содержания (см.: 8.1.1), но и овладению способами познавательных действий. Рассмотрим некоторые приемы мотивации.

1. Создание нестандартной ситуации для осуществления необходимых действий. Например, в 5-м классе ученикам предлагается изучить историю Китая по необычным документам, текстам, которые были начертаны на костях животных. При изучении других тем школьники охотно работают с текстами «на бересте», «глиняных табличках» и т.д.

Из методического опыта

Экспериментальное обучение. УМК «История Древнего мира». 5-й класс. Учитель Н.И. Волченкова.

Пятиклассникам заявлялось, что сегодня тему «Древняя Индия» они будут изучать сами, без помощи учителя, а он только будет демонстрировать источники информации из презентации. Далее урок строился так: одни ученики задавали вопросы к источнику, другие отвечали на него, третьи делали вывод, выделяли главное. Например, к карте и иллюстрациям Древней Индии ученики ставили вопросы: «Где находится страна? Какие реки в ней текут? Почему люди поселились у рек? Какие животные там обитали?» и т.д.

При появлении нового источника на экране группы менялись местами. Естественно, что логика освоения материала определялась тщательно отобранным содержанием источников (карт, иллюстраций, текстов и т.д.). Такое задание было посильно ученикам, они уже овладели алгоритмом изучения истории страны в определенный период и умели ставить вопросы, в том числе и «почему?».

Из методических исследований

Ученикам 8-го класса предлагалось изучить тему по группам, разными способами и определить, какой из них лучше. Для оценки

результатов работы создавалась экспертная комиссия. Остальные по группам изучали тему «Особенности промышленного переворота в России» разными путями. Одни — путем мозгового штурма, другие работали с текстом, в котором не было прямого решения проблемы, третьи сравнивали изображения техники и способов производства в России и других странах. Всем больше понравился третий вариант, но более обстоятельный ответ дали школьники второй группы.

2. Раскрытие значимости овладения тем или иным действием.

Например

Для формирования умений работы со статистическим материалом ученикам на уроке «Экономика России в первой половине XIX века» сообщается, что в XIX в. в русских гимназиях ввели предмет «статистика». Затем им предлагается после изучения данных таблицы о развитии промышленности объяснить, почему умениям работы со статистикой уделялось внимание в прошлом и сколь необходимо это сейчас.

3. Знакомство учеников с примерами исследовательской деятельности ученых, их методами работы. Например, с критическим подходом историка Р. Г. Скрынникова к анализу легендарных фактов о том, что Дмитрий Донской накануне Куликовской битвы якобы переоделся в одежду Бренка и сражался на его коне.

4. Использование ярких высказываний авторитетных ученых о своем труде, о способах исторического познания, например, М. Блока об «искусстве спрашивать источник».

5. В рамках мотивационного модуля важно использовать приемы, удовлетворяющие потребности учеников в самостоятельной деятельности (см.: 13.3):

- планирование самими учениками процесса изучения темы;
- постановку вопросов, на которые им хотелось бы получить ответ;
- введение различных познавательных, в том числе проблемных заданий, требующих от учеников в итоге создания алгоритма действий;
- введение заданий, интересных ученикам возможностью самореализации, самоутверждения на уроке «... а у меня другое мнение», « я предлагаю другой путь решения проблемы» и т. д.

Мотивационный модуль, как правило, используется на том же уроке, на котором создается ориентационная основа действий для формирования умений. Например, в приведенном ранее примере на уроке об экономике России (8-й класс) вводились знания о том, как правильно работать со статистическими материалами.

+ 1 СТРОКА

13.3.2. Модули создания ориентационной основы действий

Модули создания ориентационной основы действий по своему содержанию бывают двух видов:

- включающие элементарные сведения вспомогательных исторических наук (хронологии, источниковедения, историографии и т. д.), содержащие определенные правила действий; например, в 8-м классе объясняются правила перевода дат юлианского календаря в григорианское летосчисление, ученики отрабатывают это действие;
- объясняющие структуру операций, из которых состоит осваиваемое умение и (или) последовательность их выполнения.

Это могут быть сведения, направленные на формирование умений:

- информационных, например, где и как искать историческую информацию на интернет-сайтах;
- планирования изучения и систематизации знаний об основных объектах прошлого, например, как изучать историю страны, битву, общественное движение и т. д.;
- мыслительных, например, как устанавливать причины исторических событий;
- организационных, например, как готовить домашнее задание;
- коммуникативных, например, как вести дискуссию и т. д.

Традиционно сведения о способах действий даются в виде правил, алгоритмов (логических схем), памяток¹. Для их освоения используется приемы объяснения структуры и последовательности действий, показа образца их выполнения.

Из практики студентов

Урок «Географическое положение Древнего Египта». 5-й класс.

Студент объясняет, правила показа страны на карте. Далее демонстрирует пример, сопровождая его словами: «Египет находится в Африке, ее северо-восточной части, в долине реки Нил. На севере страну омывает Средиземное море, на Востоке границы доходят до Красного моря, на юге первоначально территория простиралась до второго порога Нила, на западе находились пустыни».

Исследования Е. Н. Кабановой-Меллер показали эффективность использования другого приема — подведения учащихся под правило действий. Он предполагает первоначально интуитивное выполнение учениками действия по заданию учителя, далее следует анализ осуществленных операций и в результате беседы учащиеся сами формулируют правило (составляют алгоритм) правил работы.

¹ Примеры памяток см.: в приложениях к учебникам по истории издательства «Вентана-Граф».

Из опыта экспериментального обучения

Урок «Счет лет в истории». 5-й класс. Учитель — к. п. н. О. В. Иванов.

Учитель наносит на «ленту времени» аппликации с датами событий нашей эры. Ученики с опорой на схему считают, сколько веков прошло от основания Москвы до основания Петербурга. Затем он наносит на «ленту» даты до новой эры. Ученики считают, сколько веков прошло от основания Рима до основания Москвы. В каждом случае они сами, проанализировав свои действия, формулируют и записывают правила, как вести счет лет в истории.

Исследования показали: знания о способах деятельности усваиваются значительно лучше, если они не привносятся ученикам извне, а вырабатываются ими в процессе анализа собственных действий.

Обучение на основе правил и памяток позволяет школьникам освоить способы рационального, правильного, безошибочного выполнения определенного круга познавательных действий, связанных с планированием и последовательным изучением источников и самих исторических объектов.

Так на основе изучения исторического материала формируется логическое мышление, обеспечивающее освоение стандартных операций анализа, сравнения, синтеза, обобщения и т. д.

Однако для развития исторического мышления недостаточно только формально-логических действий. В истории невозможна стандартизация при осмыслении практически ни одного вопроса. Например, причины военных побед, как правило, связывают с преимуществом одного из противников в вооружении и численности армий. А как же тогда быть с анализом истоков победы А. В. Суворова под Рымником в 1789 г., располагавшем в четыре раза меньшими силами, чем его противник? Как быть с вопросами, на которых в истории нет однозначных ответов, например, о призвании варягов на Русь?

В историческом познании помимо освоения формализованных действий, необходимо освоение способов интуитивного мышления (см.: 13.6).

13.3.3. Модули освоения учебных действий

Даже при наличии у школьников ориентационной основы действий отработка сложных умений составляет целый ряд опорных уроков.

Традиционно модули, решающие эти задачи, строятся в дедуктивной последовательности: от введения сведений обо всех операциях, входящих в учебное действие (например, как составлять план учебного текста), к последовательной отработке каждой из них (выделять главную мысль, формулировать ее своими словами и т. д.).

Исследования показали эффективность использования индуктивного пути освоения способов деятельности: от отработки на ряде опорных уроков отдельных действий, составляющих умение, с подведением учащихся к формулировке правил о способах их выполнения, к сведению знаний о правилах выполнения этих действий и самих действий к самостоятельному их выполнению в полном объеме.

Из экспериментального обучения

По методике к. п. н. Г. В. Карелиной. История. 9-й класс.

Цель — формирование умений работать с текстом источников. В ходе целого ряда уроков школьники, в процессе работы с источниками, подводились к выводам о способах познавательной деятельности.

Вывод 1 — о значимости и необходимости для науки изучения истории по подлинным документам в их полном объеме. Этот вывод ученики делали сами на основе изучения текста пакта о ненападении (СССР — Германия), официально опубликованного в советских газетах в 1939 г., и последовавших за этим односторонних трактовок историками значения его заключения и сравнения его с полным текстом, который стал известен только в годы перестройки и привел к изменению трактовок историками событий, предшествующих Второй мировой войне.

Вывод 2 — о необходимости при извлечении информации учитывать вид источника, его информационную значимость. Он делался после сопоставления альтернативных текстов об одном и том же событии — обороне Брестской крепости (художественный текст: фрагмент из повести Б. Васильева «В списках не значился» и научный очерк об обороне крепости).

Вывод 3 — о необходимости оценки масштабов компетентности авторов источника. К нему ученики подходили после сопоставления мемуаров А. И. Родимцева, командовавшего стрелковой дивизией, участвовавшей в танковом сражении под Прохоровкой, и Г. К. Жукова, осуществлявшего в качестве заместителя Верховного Главнокомандующего координацию действий всех фронтов в Курской битве.

Вывод 4 — о необходимости учитывать особенности подходов авторов разных стран к оценкам исторических событий. Он делался учениками на основе сопоставления оценок роли СССР и США в победе над фашизмом в учебниках истории этих стран.

Вывод 5 — о необходимости учитывать историческую обусловленность создания исторических текстов. Ученики делали его на основе сравнения освещения XX съезда КПСС в школьных учебниках разных лет: времен «оттепели», застоя и перестройки.

Вывод 6 — в результате проделанной работы ученики составляли памятку «Как изучать исторический текст», в которую включали требования о необходимости использования альтернативных источников.

При использовании индуктивной логики освоения умений одновременно активизируется рефлексивная деятельность учеников, развивается способность к самоанализу.

В процессе освоения умений основными для учителя становятся приемы управления действиями учеников. Педагог ставит задания не на освоение вопросов содержания (где, когда происходило событие, кто в нем участвовал и т.д.), а на планирование и выполнение тех или иных учебных действий: «Определите, в какой последовательности будем изучать тему, выберите источник, сформулируйте его основные положения, сделайте выводы о ...» и т.д.

Из практики студентов

История России. 6-й класс.

Походы Олега на Византию.

Учитель: Из каких первоисточников будем узнавать о походах Олега?

Ученики: Из летописей (ученикам раздается текст летописи без атрибутики).

Учитель: Каким должен быть ваш первый вопрос к этому тексту?

Ученики (опираясь на памятку работы с тестом): Мы не знаем автора, времени создания и названия летописи (учитель дает информацию).

Учитель (сообщив информацию об источнике): С чего мы начнем изучение текста?

Ученики: С его прочтения, уяснения содержания (ученики читают текст).

Учитель: Что теперь надо сделать?

Ученики: Выделить главные мысли, план текста и т.д.

Очевидно, что процесс формирования умений, как бы он ни был совмещен с решениями задач изучения исторического содержания, предполагает использование иных приемов деятельности учителя и учеников, чем те, которые нужны при освоении знаний.

13.3.4. Модули закрепления учебных действий

Освоенное действие всегда нуждается в его закреплении. В противном случае способность совершать его может быть утрачена.

Педагогические риски

На одном из методических совещаний учительница истории рассказывала, что в 5—6 классах ее ученики успешно освоили умения составлять простые и сложные планы. Поэтому весь 7-й класс она не занималась формированием данных умений. В конце 7-го класса она

предложила школьникам составить план источника. Результаты оказались плохими: из-за отсутствия практики ученики утратили способность к этим действиям.

При закреплении освоенных действий, как правило, используют познавательные или проблемно-познавательные задания. Например, если школьники уже усвоили типовой алгоритм изучения экономического развития страны, то при изучении в дальнейшем аналогичной темы, они сами составляют план изучения нового содержания с опорой на соответствующую памятку. Закреплять следует не только действия, но и знания об их правильном выполнении.

При отработке умений учащихся часто используется термин *тренинги*. Под ними понимаются приемы, направленные на закрепление учебных операций, составляющих то или иное действие, в количестве, необходимом, для их полного усвоения. Чтобы тренинги выполнялись школьниками добровольно, их надо делать привлекательными, занимательными.

Из экспериментального обучения

На основе УМК История Древнего мира.

Для отработки умений вести счет лет школьникам были предложены 30 заданий, сюжетами для которых служили исторические анекдоты или просто забавные истории. Почти весь класс выполнил все тренинги добровольно.

Пример тренинга на закрепление счета лет в истории в 5-м классе: «Римский император Калигула так ценил своего коня Инциата, что назначил его консулом и привел в Сенат. Сколько лет Калигуле удалось пробыть императором, если он правил Римом с 37 по 41 г. н.э.?¹

Тренинги должны быть лаконичны по времени, отводимом на их выполнение: как правило, они длятся 1—2 мин. Их совокупность может составлять модуль закрепления умения. Однако часть тренингов используются самостоятельно, тогда как основные модули урока решают иные локальные задачи, но содержание урока позволяет тренироваться в применении уже освоенного действия.

13.3.5. Модули приобретения опыта применения учебных действий

Приобретение опыта применения учебных действий предполагает полную самостоятельность учеников при их осуществлении. Они уже не используют памятки и действуют в отсутствии помощи учи-

¹ Данные электронные тренинги опубликованы в мультимедийном пособии «Учимся изучать историю». Программно-методический комплекс. — М., 2010.

теля в том, какими способами выполнять задания. Это уже сформированный прием учебной деятельности.

В полной мере приобретение опыта применения умений осуществляется при подготовке и проведении интерактивных уроков, при выполнении внеклассных заданий для самостоятельной деятельности.

Показателем освоенности учебных действий является выполнение заданий, связанных с переносом умения в новые условия.

Например

Ученики освоили действия последовательного описания учебной картины, реалистично отражающей прошлое, ее основные герои — на переднем плане, сама композиция и воссоздание исторических образов отвечают дидактическим целям считывания учебной информации по изучаемому вопросу.

Теперь им предлагается дать описание фотографии события. Это случайно выхваченный из прошлого кадр. Для считывания информации надо разобраться в ее сюжете, найти на ней главные действующие лица и т. д. Возможно еще и отсутствие четкости их изображения. Примерно такая же ситуация складывается при работе со средневековыми книжными миниатюрами, где также требуется введение сведений о языке условного отображения пейзажа, сооружений и самих образов героев.

Способность к переносу умения в новые условия в рамках обучения истории готовит школьников к овладению универсальными способами учебной деятельности.

Работа над формированием универсальных умений выходит за рамки уроков истории. Например, ученики дают описание произведений живописи на уроках ИЗО с позиций анализа художественных достоинств произведения, их внимание направлено на считывание не исторической информации, а на композиционное решение картины, ее рисунок, колорит и т. д. Тем самым приобретает опыт использования различных приемов анализа изображений в зависимости от познавательных целей обучения.

Завершается приобретение опыта применения умения во внеурочной самостоятельной деятельности учеников. Например, при написании творческого сочинения не тему «Прочему мне нравится это произведение живописи исторического жанра?».

13.3.6. Модуль диагностики и проверки результатов освоения учебных действий

Для исходной диагностики сформированности умений до начала работы над их формированием на новом этапе не обязательно вы-

делять целый урок. Достаточно предусмотреть приемы диагностики при освоении содержания урока.

Например, для получения данных о сформированности общеучебных умений (см.: 13.2.4) можно в начале года на протяжении нескольких уроков (чтобы не было однообразия приемов обучения) предлагать ученикам поочередно читать текст учебника, учитель (с помощью ассистента) фиксирует уровень выполнения заданий каждым учеником. Работа ведется по группам (каждая из них при озвучивании абзаца поочередно выполняет одно из двух действий): читает текст и комментирует незнакомые слова; читает текст и излагает его содержание своими словами; читает текст и формулирует главную мысль; читает текст и ставит вопросы к нему.

Источником для исходной диагностики могут стать данные о ведении записей в тетрадях, о заполнении таблиц и т. д.

Модули текущей диагностики могут быть совмещены с модулями закрепления учебных действий и основываться на тех же приемах обучения. Контролируется правильность, полнота выполнения действий (операций, его составляющих), знание способов деятельности.

В соответствии с полученными данными текущей и промежуточной диагностики проводится коррекция результатов обучения всего класса, группы или отдельных учеников с помощью тренингов на уроке, адресных домашних заданий и т. д.

Овладение рядом действий можно проверять тестовыми заданиями закрытого типа, например, заданием на определение освоения логических умений: исключить лишнее в перечне (барон, герцог, граф, феодал).

Некоторые умения диагностируются при помощи задач, например, на счет лет в истории.

Значительная часть действий проверяется заданиями открытого типа, например, найти и исправить ошибки в тексте, составить план источника и вопросы к нему.

Ряд освоенных действий диагностируется не на уроке, а при анализе выполненных учениками домашних заданий, самостоятельных работ — рисунков, эссе, рефератов и т. д. (см.: гл. 15).

Важнейшим условием освоения умений является способность самого ученика к анализу результатов своей деятельности. Она возникает не сразу в 5-м классе. У школьников в этом возрасте только идет развитие рефлексивной сферы, они успешнее анализируют свои результаты освоения знаний, находят ошибки в изложении фактов. Правильность выполнения действий их лично интересует мало. Чтобы привлечь внимание к этой стороне деятельности, вначале ученики коллективно осваивают умения коллективного рецензирования действий на уроках, а также при работе в группе, в парах с использованием соответствующей памятки (с требованиями к рациональному выполнению действий) и без нее.

Практика показывает эффективность систематического использования приемов самоанализа в форме составления анкеты «Я умею — я хочу научиться», которая заполняется ими в начале и конце учебного года, на протяжении всего обучения в основной школе (см.: гл. 9.1.3). Естественно, что перечень умений меняется от класса к классу. В старших классах ученики уже могут давать самоанализ в произвольной, развернутой форме.

13.4. Организация и проведение уроков развития

В курсах истории, в силу их насыщенности историческим содержанием, пока ученики не овладели способами познавательной деятельности, преобладают уроки, главной целью которых является образовательная. Вместе с тем, и в основной школе уже возникают условия для проведения целых занятий с доминированием развивающих целей. К старшим классам уроки развития, основанные на самостоятельной деятельности учащихся, должны преобладать в структуре учебного процесса (см.: сх. 3).

Главная отличительная черта уроков развития от уроков формирования знания и воспитания заключается в том, что они обязательно строятся на основе деятельности самих учащихся.

Рассмотрим методические требования к урокам развития и их основные типы.

13.4.1. Методические требования к разработке уроков развития

1. *Цели урока* развития должны определяться четко, предназначаться только для этого и никакого другого занятия. Не следует ограничиваться формальными фразами типа «развивать интерес к истории», «формировать умение работать с картой». Цели урока развития, связанного с освоением учебных действий, лучше всего представить в формулировках, отражающих этап в деятельности учителя по их формированию. Например, они могут начинаться со слов:

- создать мотивационную основу для формирования учебных действий;
- объяснить способ выполнения действий (операции);
- показать образец действия и организовать деятельность учеников по образцу;
- организовать работу учащихся по закреплению действий;
- обеспечить опыт применения действий;
- диагностировать сформированность действий и т. д.

2. *Эталонный результат обучения* на данном уроке должен быть адекватен поставленным развивающим целям, отражать уровень

самостоятельности, на котором выполняется действие: по памятке (под руководством учителя), самостоятельно в стандартной ситуации, в новых условиях (см.: 13.3.6) и т. д.

5. *Отбор исторического материала* занятия должен быть оптимальным, обеспечивать освоение содержания с учетом того, что самостоятельная деятельность учеников требует более значительного резерва времени по сравнению с уроком, на котором материал дается в готовом виде.

6. Должно существовать *методическое обеспечение и сопровождение учеников* в процессе их деятельности. Источники информации для организации деятельности учеников должны быть адаптированы по объему и доступности, обеспечивать целенаправленное решение задач именно данного урока. Эффективно использование цифровых образовательных ресурсов, так как только они могут обеспечить оптимизацию деятельности учителя при адаптации средств обучения для учеников и при непосредственном применении средств обучения.

7. Для этих уроков целесообразно разрабатывать преимущественно *интерактивные способы обучения*: приемы управления учителем деятельностью самих школьников, объяснения и коррекции способов их действий и т. д.; развивающие технологии (см.: 13.5, 13.6).

8. Урок развития может *включать в себя все развивающие модули* (см.: 13.3) или только некоторые из них.

9. Эффективно *прогнозировать* не только результаты обучения, но и возможные риски, проблем, которые могут возникать при проведении уроков, и предусматривать пути их устранения.

13.4.2. Характеристика уроков развития

Согласно традиционной классификации (см.: 8.2.1) уроки развития могут быть вводными, уроками изучения нового содержания (освоения новых способов действий), закрепления (умений), проверки результатов обучения, с той разницей, что главные их цели будут направлены не на формирование знаний, а на освоение способов учебной деятельности.

Важно, чтобы в начале изучения курса, на вводных уроках создавалась общая мотивационная и ориентационная основа для освоения новых способов деятельности учеников, которыми они будут овладать и пользоваться на протяжении всего учебного года. Особенно это важно в основной школе. Желательно, чтобы решению задач развития отводился целый урок, а не только его модуль.

В содержание вводных уроков развития может входить:

- объяснение задач по освоению новых способов изучения прошлого и мотивация к овладению ими;

- характеристика тех новых видов деятельности, которыми нужно будет овладеть;
- знакомство с новыми видами исторических источников, которые будут введены для изучения, и с общими особенностями работы с ними;
- характеристика новых возможных видов самостоятельной (внеурочной) деятельности школьников, способов и особенностей планирования и осуществления этой работы учащимися в учебном году;
- заполнение анкеты самоанализа готовности к самостоятельной работе.

Из опыта экспериментального обучения

На основе УМК для 5-го класса.

В планировании курса истории Древнего мира был выделен отдельный раздел (тематический модуль) «Введение в историю». В него включались уроки развития «Счет лет в истории», «Историческая карта», «Исторические источники»¹.

Эти уроки проводились на основе компьютерных обучающих программ, работавших в сетевом режиме, на основе индивидуального диалогового взаимодействия компьютера с учеником. Обучение осуществлялось в игровой форме с виртуальными героями (Клио, Урания, Геродот, Хранитель Древностей и др.).

В процессе работы учеников осуществлялась, в соответствии с темой урока, компьютерная диагностика исходного (за начальную школу) уровня сформированности умений работать с датами, картами, источниками.

В игровой форме ученики приобретали знания о счете лет в истории, о видах исторических карт и исторических источников, правилах работы с ними. Выполнялись задания для первичного освоения соответствующих умений. Осуществлялась компьютерная диагностика новых действий учеников. Ее результаты сообщались школьникам и учителю.

В зависимости от полученных данных о достижениях учеников им предлагались дополнительно новые учебные электронные программы: повышенного уровня сложности (тем, кто успешно справился со всеми заданиями основной программы), например, «Календари Древних народов». Для учеников, у которых были обнаружены проблемы при освоении новых действий, предлагались тренинговые задания для отработки тех операций, где были допущены ошибки. Школьникам, у которых были выявлены проблемы в освоении умений за начальную школу, предлагались дополнительные игровые обучающие программы, например, «Римские цифры», «Путешествие по карте» (для отработки

умений определять стороны и части света, читать условные обозначения и т. д.).

При дальнейшем изучении курсов в основной школе уроки развития эффективны, когда ученики уже готовы к освоению основных вопросов его содержания в процессе собственной деятельности.

Например

Урок в 5-м классе по теме «Жители Египта» проводится на основе работы учащихся с источниками по группам, каждая из которых получает пакет материалов и должна подготовить выступления об одной из категорий жителей страны (крестьянах, ремесленниках, чиновниках, правителях) на основе иллюстраций одежды, жилища, занятий (древнеегипетские изображения) и небольших текстов источников (научно-популярной, художественной литературы).

При подготовке уроков развития необходимо каждый раз соотносить достигнутый учениками к данному моменту уровень познавательных возможностей с теми действиями, которые им предстоит совершить на уроке.

Педагогические риски

Учитель одной из петербургских школ дал открытый урок в 8-м классе, где ученики должны были в процессе групповой работы, по первоисточникам сами изучить взгляды западников и славянофилов, сравнить и выразить свое отношение к ним. В процессе выступлений учеников по итогам работы выяснилось, то восьмиклассники не владели умениями самостоятельного изучения произведений общественно-политической мысли. Поэтому они с трудом, только при помощи учителя, сумели выделить основные идеи представителей этих течений и воспроизвести их. На объяснение сущности взглядов общественных деятелей, их сравнение и оценку на уроке уже не оставалось времени. Главный просчет учителя заключался в неправильном планировании урока, в отсутствии точной диагностики уровня готовности учеников работать со сложными первоисточниками. Был избран неверный тип урока — самостоятельной работы с источниками, к которой школьники были не готовы. В данной ситуации следовало поставить цель обучения школьников способом изучения текстов общественно-политического содержания под руководством учителя. Причем, скорее всего, на материале одного источника, а остальные вопросы темы изучить с помощью других приемов.

В основной школе уроки развития преимущественно строятся на основе игровых технологий: драматизации, моделирования исторических ситуаций, виртуальных экскурсий и т. д.

Считается, что в старших классах развивающим потенциалом обладают такие типы уроков как лабораторные занятия, уроки-семинары, конференции, диспуты. Однако развивающий характер

¹ Данные электронные уроки опубликованы в мультимедийном пособии «Учимся изучать историю». Программно-методический комплекс. — Издательство «Новый диск», 2010.

можно придать даже традиционно относящейся к «знаниевым» типам урокам — лекции: во-первых, когда учеников обучают восприятию ее информации, ведению конспекта; во-вторых, при создании проблемной ситуации, решение которой происходит на протяжении всего занятия (см.: 13.4.2).

Уроки в старших классах эффективны тем, что на них можно не только закреплять имеющиеся действия, но и формировать новые способы деятельности, необходимые на данном этапе обучения.

Из практики студентов

Например, лабораторный урок «Начало Первой мировой войны. Военные действия в 1914 году» (10-й класс) строился с привлечением новых для учеников видов источников — зарубежных карт-плакатов времен войны на английском языке, писем с фронта в Россию. В начале урока ученики сами наметили план изучения нового материала, в беседе обсудили особенности извлечения информации из новых видов источников, и проблем с выполнением заданий не возникало.

Результативность развивающего обучения повышается, когда наряду с традиционными формами и методами обучения используются общеобразовательные (методически интерпретированные) технологии (например, критического мышления) и предметные развивающие технологии (например, путешествие в прошлое). Часто они применяются не целиком, а лишь на уровне отдельных приемов, например, игровых, которые входят в развивающие модули уроков в совокупности с другими, традиционными способами обучения.

Технологии, связанные с освоением умений, могут использоваться на уровне отдельных тренингов, модулей урока и на их основе могут основываться целые уроки. Любые технологии эффективны лишь при соблюдении условий их использования.

13.5. Технологии развития информационных умений в обучении истории

В силу того, что организация современного процесса обучения строится на самостоятельной деятельности учащихся, а она предполагает, что носителями знаний должны быть учебные источники; задачи развития информационных умений приобретают особо важное значение.

Поэтому от сформированности информационных умений во многом зависит то, как полно и осознанно в сознании ученика будет воссоздаваться картина исторической реальности.

Рассмотрим пути повышения эффективности процесса развития информационных умений на основе современных технологий.

13.5.1. Особенности формирования и структура информационных умений в обучении истории

При изучении точных наук законы и теоремы, как правило, однозначно излагаются и воспринимаются из источника информации, даже когда есть несколько способов их доказательств. В обучении истории ученик, в первую очередь, имеет дело с неисчислимым количеством сведений о неповторимых фактах-событиях, каждый из которых имеет свое своеобразие, но знания по ним надо усвоить. При этом факты представлены в виде различных версий ученых. Особенность работы с источниками по истории заключается в том, что ученикам недостаточно извлечь и проанализировать имеющуюся в них информацию, важно подвергнуть анализу сам источник сведений, определить, может ли он вызывать доверие.

В вопросе о содержании и структуре информационных умений, формируемых в обучении истории, нет единого подхода. В данном учебнике предлагается структура учебных умений, основанная на анализе тех познавательных действий, которые необходимо совершать учащимся для их самостоятельной работы с источниками при изучении исторического содержания (рис. 33).

Умения библиографического поиска исторических источников включают способность учащихся:

- осуществлять информационный запрос источников;
- находить информацию в библиотечных фондах, на видео, мультимедийных носителях, в Интернет-пространстве и т. д.;
- атрибутировать на элементарном уровне источники информации, давать им библиографическое описание (составлять списки источников и т. д.), аннотацию.

Умения работы с источниками по извлечению из них информации включают способность учащихся:

- целенаправленно отбирать исторические источники разных видов;
- считывать информацию, представленную в виде текстов, аудиовизуального, образного, условно-графического, символического отображения — в различных знаковых системах;
- анализировать информацию, оценивать ее историческую достоверность и объективность.

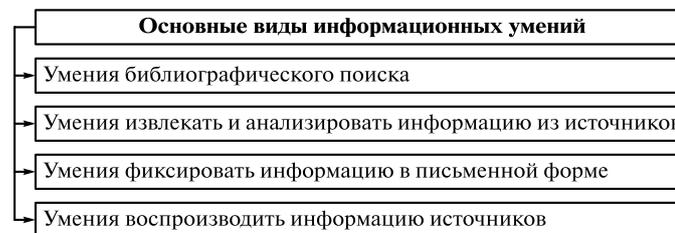


Рис. 33. Виды информационных умений

Умения фиксации информации источников в письменной форме включают способность учащихся:

- цитировать источники;
- составлять планы, тезисы, конспекты по материалам источника.

Умения воспроизведения преобразованной учеником информации в устной и письменной форме:

- давать ответ по заданной теме;
- делать сообщения, доклады;
- писать рефераты;
- оформлять письменно проекты.

Основными условиями формирования информационных умений являются соблюдение общего принципа их поэтапного формирования (см.: с. 31), использование приемов обучения, соответствующих каждому этапу освоения учебных действий, а также оптимальный отбор и адаптация источников информации, с которыми работают ученики.

13.5.2. Формирование умения поиска источников исторической информации

Ориентационную основу для формирования этого умения составляют знания:

- о местах, где можно получить информацию об исторической литературе, и самих источниках (архивах, библиотеках, музеях, Интернет-сайтах и т.д.);

- видах исторических источников;
- правилах запроса текстовых источников;
- правилах оформления библиографии текстовых источников, данных о вещественных и изобразительных источниках.

Эти сведения сообщаются на вводных уроках в 5—6 классах. Там же отрабатываются соответствующие умения на основе игровой технологии «Сортировка данных», представленной как игровые тренинги; ученикам предлагается распределить источники (вещественные, первоисточники, литературу) туда, где они должны храниться (в музей, библиотеку, архив); рассортировать в «Хранилище древностей» исторические тексты по папкам с названиями видов письменных источников (летописи, законы и т.д.) и т.д.

Из опыта экспериментального обучения

В УМК по истории Древнего мира¹ вводный урок «Исторические источники» строился на основе электронной виртуальной игры-путешествия по «Хранилищу древностей». Туда школьники «отправля-

¹ Данный электронный урок см. в мультимедийном пособии «Учимся изучать историю». Программно-методический комплекс. — Издательство «Новый диск», 2010.

лись», чтобы найти ключ от сундука, где Клио хранит свои тайны. Посещая в хранилище залы, где находятся вещественные, письменные и изобразительные источники, школьники выполняли задания виртуального героя — Хранителя древностей, связанные с освоением умений определять виды источников, давать им атрибутику, например, заполнять карточку описания археологических находок, картин, книг. При условии успешного выполнения задания ученики поучали «ключ» к тайнам Клио.

К 8-му классу у учеников уже следует сформировать умение давать *библиографическое описание* исторического источника (под ним понимается письменная фиксация сведений об исторической литературе). Оно необходимо ученикам как условие эффективного поиска исторической литературы, при выписке цитат из текстов, составлении конспектов, написании рефератов. В полное библиографическое описание источника входят данные об авторе текста, о полном названии источника, месте издания книги, названии издательства, времени издания работы, количестве страниц.

Целесообразно приучать школьников к соблюдению общепринятых норм фиксации данных источника, с соблюдением соответствующих норм пунктуации.

Например

Алексеев Ю.Г. Государь всея Руси. — Новосибирск: Наука, 1991. — 227 С.; Уколова В.И. Чему учит история? // Родина. — 1994. — № 6. — С. 24—29.

Ученики учатся составлять библиографию списком литературы либо на карточках. Списки использованной литературы представляются в виде перечня всех источников в алфавитной последовательности либо подразделенным на рубрики: «Исторические первоисточники», «Документы», «Монографические исследования», «Периодическая печать».

К старшим классам ученикам следует дать знания о библиографических указателях и сайтах, где можно получить сведения об исторических источниках, обеспечить освоение ими рациональных способов поиска исторических материалов в библиотечных каталогах и Интернет-пространстве.

Постепенно также формируется умение создания аннотации источников.

Аннотация — краткая характеристика основного содержания источника. Владение им возможно в основной школе. Первый раз можно предложить выполнить письменную аннотацию научно-популярной статьи на уроке, а затем дать домашнее задание написать аннотацию книги, прочитанной по внеклассному чтению. Приобретение опыта создания аннотации закрепляет способность учеников выделять главное содержание текстов, связно его воспроизводить, а

также оценивать информационную значимость источника. Владение данным умением готовит учеников к написанию рефератов.

В целях развития познавательного интереса и знаний об источниках исторической информации используются традиционные приемы обучения:

- рассказ о занимательных фактах о судьбе книги или ее авторов;
- цитирование фрагментов текстов, которые могут стимулировать дальнейшее прочтение книги учениками;
- характеристика трудов авторов основной литературы по изучаемому периоду;
- создание выставок книг из школьной библиотеки;
- выступление с сообщениями о существующих сайтах и т.д.

Для того чтобы данная работа проводилась регулярно, целесообразно назначить ассистента-библиотекаря, который будет отвечать за эту деятельность, а, возможно, руководить целой группой, реализующей проект «Информационное обеспечение». Это и будет для данных учеников их самостоятельной работой.

В практике обучения используются локальные технологии «Реклама» и «Антиреклама» книги, фильма, электронной игры и т.д. Она организуется в соответствии с изучаемой на уроках темой. Ученики в убедительной для сверстников форме объясняют, почему стоит прочитать ту или иную книгу (посмотреть фильм) или, напротив, критически отнестись к какому-либо источнику (например, к компьютерной игре). Возможно использование и других игровых технологий. Для стимулирования внеклассного чтения книг по истории учитель объявляет конкурс на самую интересную аннотацию (рекламу) прочитанной книги, итоги которого подводятся в конце года.

13.5.3. Формирование умений работать с вещественными, изобразительными источниками, условно-графической наглядностью

Психологи неоднократно указывают на тенденцию к клиповому, неупорядоченному, визуальному восприятию учениками информации из окружающего мира. Отчасти это связано с тем, что в школах главное внимание уделяется работе с текстами и развитию вербальной, а не визуальной культуры приобретения учебных сведений.

В обучении истории, как уже отмечалось, объективно существует потенциал для развития визуальной культуры восприятия информации, умений работать с вещественными, изобразительными, а также условно-графическими источниками. Традиционно этим средствам обучения отводилась второстепенная роль. Визуальные источники использовались для дополнительной информации, иллюстрирующей

главные исторические сведения, которые излагались учителем или приобретались из текстов.

В современных условиях такой подход к этим источникам пересматривается. Они превращаются из средств иллюстрации основного исторического содержания в самостоятельные носители важных исторических сведений (см: пример уроков 12.5.2).

Во-первых, потому, что выявлен их существенный развивающий потенциал для развития у школьников мыслительных процессов. В современной методике обучения истории уже существуют исследования (Н. В. Яранцева), доказывающие правомерность и эффективность организации процесса обучения на основе работы учащихся с комплексом вербальных и визуальных источников информации.

Во-вторых, в силу необходимости «окультуривать» идущий за рамками школы стихийный процесс, визуального восприятия информации учениками.

В-третьих, пересмотр отношения к роли визуальных источников диктуется современными задачами организации учебного процесса на основе самостоятельной деятельности учащихся в процессе обучения истории. А осуществлять его только на основе работы учеников с текстами невозможно как в силу того, что необходимо создание образных представлений о фактах прошлого, так и того, что работа с текстами требует существенных временных затрат. Визуальные источники, при их правильном отборе, обладают свойством более быстрого сообщения сведений, что важно при решении задач оптимизации обучения. Например, ученики достаточно легко воспринимают вывод о необходимости критического отношения к информации, когда находят ошибки в изображении, тогда как поиск анализ фактов по текстам всегда занимает много времени. Кроме того, далеко не каждый раз при работе с текстом имеется существенный потенциал для активизации самостоятельной деятельности учеников. Например, если географическое положение страны изучается по учебнику, то информация в нем представлена в готовом виде. Школьники могут воспроизвести ее дословно, по тексту. Другое дело, когда впервые местоположение страны ученики определяют на основе работы с картой. Им надо самим найти объект, описать его местоположение, логически выстроить собственный ответ своими словами.

В-четвертых, информатизация образования безгранично расширила возможности создания учителем самых разнообразных коллекций визуальных средств обучения, а благодаря появлению в школе электронной образовательной среды теперь стала возможна организация работы с визуальными источниками в самых разных вариантах.

Следовательно, для того, чтобы визуальные средства информации стали эффективным средством организации деятельности школьников на уроках, необходимо целенаправленно решать задачи развития умений работы учащихся с этими источниками.

Ориентационной основой для развития умений работать с визуальными источниками являются сведения:

- о видах визуальных источников исторической информации, об их информационном потенциале для познания прошлого;
- археологии, этнографии (о происхождении вещественных источников); искусствоведения (о языке художественных произведений разных эпох, исторической географии, картографии и т. д.);
- рациональных приемах работы с ними (как изучать вещественный источник, как давать описание по картине и т. д.).

Начиная с 5-го класса школьники учатся различать вещественные, изобразительные, графические источники исторических знаний.

Формирование умений работы с ними начинается с развития способности воспринимать изображения. В школе учителя часто отмечают, что при их демонстрации, школьники «смотрят, но не видят».

Из практики студентов

Изучение новой темы урока «Доколумбова Америка» (6 класс) студент организовал с использованием презентации, содержащей 15 изображений. После урока ученикам было предложено подробно рассказать, что они увидели на уроке. Все школьники смогли дать описание только одной картины, с которой была организована работа. Сведения, содержащиеся на других слайдах, служивших только фоном для рассказа учителя, они не могли воспроизвести.

В главе 7.2.2 содержится описание основных традиционных приемов работы с визуальными источниками. Важно, чтобы у школьников накопился значительный опыт описания и считывания информации. Этому способствует проведение тренингов, уместных при изучении той или иной темы, например:

«Словесное рисование»: одному ученику дается задание дать такое словесное описание исторического памятника, чтобы другие могли его узнать. Классу демонстрируются изображение не одного, а двух-трех достаточно схожих объектов (например, однокупольных русских храмов). Ученикам надо опознать тот, описание которому подготовил одноклассник;

«Реконструкция»: воссоздание вещественного памятника, изображения по его фрагментам (здесь возможно два приема: предложить ученикам собрать на электронной доске изображение по пазлам или дорисовать изображение, например, фрагмент фрески скоморохов в соборе Софии Киевской);

«Что можно, а чего нельзя узнать о прошлом из этого источника?»: например, из античной стелы с изображением Дедала и Икара, из средневекового витража и т. д.;

«Диктор»: озвучивание учениками видеофрагмента исторического содержания;

«Вотум доверия»: нахождение неточности воссоздания исторической реальности, например, на картинах исторического жанра художников классицизма (Ж.-Л. Давида, А. П. Лосенко), кадрах из современных исторических фильмов, из компьютерных исторических игр-сражений и т. д.

На основе работы с визуальными источниками возможно проведение модулей или целых уроков развития с использованием игровых технологий (см.: 12.3.3), пример технологии «Подготовка к путешествию в прошлое» (для основной школы).

Опыт работы учащихся с визуальными источниками также накапливается в процессе внеурочной деятельности: ученического художественного и технического творчества, а также при выполнении исследовательских работ (см.: 15.3.1).

13.5.4. Формирование умений работать с историческими тестами

Исторические тексты являются носителями основного объема учебной исторической информации (см.: 7.3.3). Виды текстовых источников, которые в состоянии освоить ученики, многочисленны и разнообразны. Поэтому процесс формирования умений, приобщения школьников к культуре исторического познания на основе вербального восприятия материала осуществляется систематически на протяжении всего изучения истории в школе.

Отбор текстов для развития информационных умений учеников должен обеспечивать нарастание сложности работы с ними. Целеобразно осуществлять его по нескольким направлениям:

- *по уровню методической адаптации текста*: работа с адаптированными учебными текстами (учебника, детской научно-популярной, художественной справочной литературой), с неадаптированными текстами источников;

- *по объему материала*: работа с абзацем текста (цитатой) — со страницей текста — с текстом в объеме параграфа — с текстом статьи — с исторической книгой;

- *по степени сложности* переработки и упорядочивания информации: работа с одним текстом — с несколькими взаимодополняющими текстами — с текстами, содержащими альтернативную информацию об одном и том же событии;

- *по степени сложности видов источников*:

- а) *первоисточников*: работа с описательными и повествовательными текстами (с законодательными, правительственными документами, программами политических, общественных организаций), с произведениями политической, общественной мысли, публицистикой;

б) *вторичных источников*: работа с текстами, предполагающими однозначное восприятие материала (текстами, требующими анализа версий событий), с текстами, предполагающими анализ оценочных суждений авторов, их критику.

Ориентационной основой для развития умений работать с текстами являются сведения:

- источниковедения — о видах исторических текстов, их происхождении, информационном потенциале для познания прошлого;
- историографии — об авторах произведений;
- языкознания — о видах речи, нормах языка, происхождении слов, способах изложения содержания;
- рациональных приемах работы с текстами — как изучать вещественный источник, как давать описание по картине и т. д.

Развитие умений различать виды источников. Практика показывает, что уже в 5-м классе школьники способны различать тексты по их атрибутике: исторические первичные и вторичные источники, историческую художественную литературу. Достаточно объяснить ученикам эти понятия и организовать тренинги на поиски в учебнике примеров первоисточников, демонстрации детской художественной литературы.

В 6-м классе ученики уже начинают знакомиться с видами первичных и вторичных источников (в их адаптированном виде).

При формировании способности учеников различать виды исторических текстов возможны различные тренинги, например, «Информационный запрос» (в соревновательной форме), когда школьники после объявления новой темы должны, исходя из понимания информационного потенциала источников разных видов по предложенному списку точно определить источники, содержащие главные сведения.

Приобретение опыта различать источники исходя из их содержания возможно при использовании игровых технологий.

Например

Локальная игровая технология «Архивариус» (для 6—9-х классов).

Цель: приобретение опыта определять вид источника, атрибутировать его по тексту.

Игровая ситуация и правила игры. В архиве при переезде «выпали» из папок документы, на них нет атрибутики (даты создания, имени автора). Ученикам необходимо (по группам) помочь разложить документы по папкам. Группа-победитель получает приз Архивариуса.

Условия использования. Ученики должны иметь опыт определения видов источников, их атрибутики по ключевым словам.

Оборудование. На каждую группу документов готовятся кейс-пакеты, содержащие тексты двух или более источников (мемуары,

правительственные документы, законы, художественная литература, газетные публикации и т. д.). Документы должны содержать ключевые слова, которые позволят школьникам выполнить все задания. Папки с указанием авторов и названий документов располагаются по видам источников и времени их создания.

Возможна подсказка: стратегия игры — определение по тексту сначала вида, а затем времени создания текста. Эта последовательность сокращает варианты для выбора папки.

Пример использования технологии. Модуль вводного урока истории. 7-й класс «Новые источники изучения истории» (электронная среда).

Формирование способности извлекать сведения из исторических источников. Эта задача является основополагающей в работе с текстами.

Используемые для решения данных задач тексты должны исторически достоверно отражать прошлое, чтобы ученики не отвлекались на проблемы правильности изложения в них исторических сведений.

На этом этапе предполагается овладение школьниками следующими действиями:

- прочтение текста с уяснением значения незнакомых слов и словосочетаний;
- выделение главных мыслей от второстепенных, определение структуры содержания (плана) источника;
- извлечение из него непосредственной (очевидной) и опосредованной информации.

Традиционно первый опыт прочтения и восприятия исторических текстов приобретается при работе с учебником. На этом этапе важно отработать способность к вербализации информации — пересказа сведений своими словами (универсальное умение, формируемое с начальной школы). Именно это помогает ученикам осознавать смысл текстов и присваивать информацию.

При работе с учебником и адаптированными текстами эффективно использование игровых тренингов, в первую очередь — соревновательных.

Соревновательные игры

1. «Кто быстрее (лучше)?» (найдет незнакомые слова и словосочетания, уяснит по справочникам их смысл)?».

2. «Стоп!». В классе одна группа читает текст вслух. Члены команды останавливают чтение своего товарища там, где требуется комментарий прослушанного, и дают разъяснения. Другая группа (соперники) могут остановить чтение текста, если был пропущен материал, требующий комментариев, и задают соответствующие вопросы на понимание сведений. После этого группы меняются ролями.

3. «Главное — второстепенное» предполагает развитие способности учеников выделять главное содержание сначала в абзаце, потом более значительным по объему текстом. Для этого эффективна маркировка главных мыслей текста (они могут существовать самостоятельно) и второстепенных (поясняющих главные), а также закрепление умений их пересказа своими словами и формулировки в виде пунктов плана.

4. «Аукцион» — кто больше сделает непосредственных а, главное, опосредованных выводов из источника, кто больше задаст вопросов к источнику?

5. Прием «Переводчик (с русского на русский)» предполагает выполнение задания точно передать смысл предложения, заменив в нем все слова. Например, «Переход Суворова через Альпы». Это задание требует актуализации исторических знаний и понимания смысла текста.

Отработка отдельных операций-приемов позволяет переходить к организации самостоятельной работы учеников с источником по памятке «Как работать с источником» или без нее, на основе управления действиями школьников.

Например

В 5-м классе можно впервые организовать работу с текстом первоисточника «Песня военачальника» (Египет. XXVI век до н. э., надпись на гробнице). Как правило, он содержится в школьных учебниках: «Войско вернулось благополучно, разорив страну бедуинов, снеся ее крепости, срубив ее смоковницы и виноградники, сжигая ее поселки, перебив в ней десятки тысяч людей, захватив множество пленных. Царь хвалил меня за это чрезвычайно».

Учитель последовательно дает задания по управлению действиями школьников:

- определите название источника, его вид, автора, место и время создания;
- прочитайте текст по абзацам, выделите незнакомые слова и названия, выясните их значение;
- сформулируйте основную идею всего текста (о чем в нем идет речь);
- выделите главные мысли текста;
- сформулируйте их в виде пунктов плана;
- извлеките последовательно из текста всю возможную информацию;
- предложите, как можно использовать эти сведения в изучении истории.

После изучения текста ученики подводятся к составлению памятки «Как работать с историческим текстом», в которой воспроизводится последовательность только что выполненных ими действий.

На этом же этапе ученики учатся определять главное содержание, структуру источника, его план, а также овладевают умениями отбирать нужную для работы информацию.

Многие учебные источники, том числе учебники, хорошо адаптированы, содержание в них тщательно отбирается, исключая всю лишнюю информацию. Поэтому, когда ученики научатся выделять главное, основное, целесообразно научить их работать с избытком информации.

Возможно использование в этих целях *инсерт-технологии* — маркировки текста, в данном случае, в целях выделения главного содержания.

Например

Школьникам предлагается научно-популярный текст, например, статья детской энциклопедии. Им нужно делать пометки, например, «V» — главное нужное мне содержание; «+» — второстепенные материалы, но раскрывающие, конкретизирующие главное; «V» — это содержание не имеет отношения к моей теме. В соответствии с выполненной работой ученики фиксируют сведения первого и второго вида.

Данной цели служат игровые тренинги.

Например

«Редактор издательства»: ученикам дается материал, в котором текст не разбит на абзацы, и их надо выделить самим. Кроме того, в тексте приводится информация, не относящаяся к теме, уводящая от нее. Школьникам надо «отредактировать» материал, выстроить его в логической последовательности, разбить по абзацам, сократить в объеме «для печати», где-то изложив кратко, что-то вообще выбросив.

По мере развития способности учеников извлекать информацию акцент переносится на анализ содержания текстов с применением исторических знаний.

Формирование способности к критическому анализу сведений исторических источников. На этом этапе ученики должны овладеть способностью:

- сопоставления предлагаемой информации с имеющимися у них самими сведениями по данному вопросу;
- определения противоречивости сведений в источнике;
- оценки достоверности приводимых данных, подтверждая их фактами из других источников;
- определения полноты отражения темы в источнике (достаточности сведений, сознательного умолчания о существенных фактах).

Оценка достоверности приводимых фактов начинает формироваться при использовании простейших игровых тренингов — «верю — не верю», «найдите ошибки в тексте».

Пример тренинга

Урок «Правление Владимира Святославича». 6-й класс.

Ученикам зачитывается фрагмент текста былины о Владимире Красное Солнышко: Владимир «выходил на крыльцо из терема ... брал трубочку да и подзорную ... смотрел на площадь на стрелецкую». В парах предлагается обсудить эту информацию и определить ее достоверность.

Для развития способности учащихся к анализу логики и степени обоснованности позиции авторов текста эффективно в качестве тренинга прибегать к использованию **кластерной технологии**: ученики по информации источника строят схему, в центр которой вносятся название изучаемой темы, в ближайшие от него круги выписываются главные вопросы содержания, в следующие круги — раскрывающие их факты.

В старших классах поэтапно, с помощью тренингов, отрабатываются действия: устанавливать зависимость содержания текста от времени создания источника, от его вида (художественный, документальный, мемуары и т.д.), позиции его авторов, полноты представленной информации. Наиболее эффективно использование сопоставительного анализа альтернативных источников об одном и том же событии (см. пример из опыта работы по технологии Г. М. Карелиной 13.3.3).

От отдельных тренингов можно постепенно переходить к аналитической работе учеников с текстами с использованием локальных технологий.

Например

«Инсерт»-технология (локальная)

В данном случае маркировка учеником текста, отражающая реакцию школьника на его содержание, для всех классов средней школы (в зависимости от видов задания).

Цель: развитие способностей смыслового прочтения текста, анализа его содержания.

Описание приемов работы

1-й вариант: маркировка текста в целях соотнесения учеником новых сведений с уже имеющимися у него знаниями. Школьникам предлагается текст, например, учебника, в процессе чтения которого они делают пометки, например, «V» — это я уже знаю; «+» — новое; «V» — думал иначе; «?» — не понял, есть вопросы. Возможна письменная фиксация сведений текста в таблице по соответствующим рубрикам.

2-й вариант: маркировка текста с целью определения его достоверности: ученики читают небольшой текст источника и маркируют его содержание: «+» — установленный факт (подтверждаемый другими источниками), «?» — факт, требующий проверки, «-» — мифологический факт. Затем они дают запрос дополнительной информации для

установления или опровержения сведений, вызвавших сомнение. В результате работы делается вывод об информационной значимости источника.

При неоднократной работе с одним и тем же видом источников ученики подвигаются к обобщенным выводам информационной значимости уже не конкретного текста, а данного вида источника.

Примеры использования технологии (2-й вариант). Модули уроков: расселение славян (по адаптированному тексту летописи. 6-й класс), версии о месте и времени возникновения первых цивилизаций человечества (в исторической литературе. 10 класс).

Локальная игровая технология «Исторический комментарий» (для учащихся средней школы, начиная с 6—7 классов).

Цель: приобретение опыта актуализации исторических знаний для анализа исторической информации художественного текста.

Игровая ситуация и правила игры. Ученики готовят и в сбалансированной форме дают исторический комментарий к тексту (например, стихотворения). Одна группа ставит вопросы, требующие анализа и комментария, другая отвечает на них, затем учащиеся меняются ролями.

Условия использования. Наличие минимума исторических знаний для комментария, умений обнаруживать объекты, требующие комментария, определять дефицит исторических сведений в источнике, находить дополнительную информацию справочного характера.

Оборудование. Кейс-пакет: художественные произведения исторического жанра, не содержащие исторических ошибок, выходящих далеко за пределы компетентности школьников; справочные (терминологические) материалы.

Возможно наличие подсказки, стратегии игры: атрибутировать источник — определить идею произведения — пересказать его сюжет — выяснить и дать объяснение значению незнакомых слов в тексте — соотнести информацию источника с исторической реальностью — объяснить смысл авторской трактовки исторических сведений — оценить допустимость такого отображения истории с точки зрения достоверности и художественных достоинств.

Пример использования технологии. Модули уроков «Исторический комментарий фрагменту поэмы “Полтава” А. С. Пушкина» (7-й класс), «Исторический комментарий к фрагменту рассказа М. Е. Салтыкова-Щедрина “Земский деятель”» (8-й класс), фрагменту романа М. А. Шолохова «Поднятия целина» (9-й класс).

При освоении приемов исторического комментария далее он может использоваться как вид заданий для самостоятельной исследовательской деятельности школьников.

В дальнейшем опыт учеников давать исторический комментарий используется при конспектировании текстовых источников. В конспекте специально отводится графа, в которую ученик заносит комментарий незнакомых слов, свои соображения о прочитанном.

Для организации приобретения опыта критики источников продуктивны игровые предметные технологии.

Например

«Локальная игровая технология «Вотум доверия к источнику»

Цель: приобретение опыта осуществления внутренней критики источника.

Условия игры. По группам (индивидуально) проанализировать текст (изображение) и сделать вывод о возможности объявления «вотума доверия» источнику.

Оборудование. В 7—8 классах — два текста (изображения), один из которых достоверен, а другой, к примеру, содержит легендарные, мифологические факты.

В старших классах предлагаются два текста, в которых чередуются верные и ошибочные сведения, различные версии описания (оценки) событий или сведения, которые невозможно ни подтвердить, ни опровергнуть.

Пример использования технологии. 7-й класс. Тема «Россия в первой четверти XVIII века». Текст — фальсификация «Завещания» Петра I (9-й класс). «Октябрьская революция 1917 года в мемуарах участников и очевидцев событий, представителей различных социальных групп».

13.5.5. Развитие умений фиксации информации источников

Работа с текстами предполагает использование приемов фиксации их сведений: составления планов, тезисов, конспектов, таблиц, различных схем и т. д.

Простейшим является освоение приемов цитирования источника.

Цитирование — в данном случае письменное, точное воспроизведение фрагмента источника информации. В обучении истории ученики учатся цитировать точные определения понятий, оценки исторических событий и явлений различными авторами, идеи выдающихся людей. Это универсальное умение, формируемое на уроках развития речи (русского языка). В обучении истории при первом выполнении этих действий целесообразно вспомнить правила цитирования.

Например

Письменное цитирование предполагает наличие кавычек в начале и в конце текста. Цитата может выписываться полностью или фрагментарно. В таком случае ставятся отточия (три точки) после первой

кавычки или до слов цитаты при воспроизведении текста с середины предложения. Если при цитировании выпускается середина фиксируемого текста, то также ставится отточие, означающее разрыв цитаты.

Цитирование в исследовательских работах учащихся, например, в реферате, предполагает сноску, точную отсылку к тексту с библиографическим описанием названия исторического источника и указанием страниц, откуда взят текст.

Умение составлять **план текста**, как и цитирование, относится к универсальным учебным действиям, которые впервые осваиваются на уроках русского языка. В обучении истории составлению планов обучают в основной школе при организации письменной фиксации объяснения учителя содержания идущего урока (см.: 12.2.3).

План исторического текста — перечень основных вопросов его содержания (материала учебника, источника и т. д.). Его составление способствует развитию логического мышления и речевых умений учащихся. По структуре различают *простые* (состоящие не более, чем из 3—5 основных пунктов) и *сложные* планы (включающие в себя, помимо основных пунктов, еще и раскрывающие их подпункты).

Обучение приемам составлять план текста осуществляется при обращении к небольшим учебным материалам с очевидным делением главных мыслей на абзацы. Ученики выполняют задания поэтапно, на ряде уроков, в такой последовательности:

- выделяют в абзаце главную мысль (от второстепенной);
- формулируют ее своими словами;
- формулируют в назывной форме как пункт плана;
- разбивают текст на смысловые части (по главным мыслям);
- озаглавливают их;
- записывают план, располагая пункты в логической последовательности.

Далее школьники учатся составлять сложный план и планы по текстам, где одна главная мысль может располагаться в ряде абзацев, или, наоборот, один абзац содержать только главные мысли.

Пример составления плана

Текст. Племена славян жили в лесах и лесостепной местности. Наши предки селились по берегам рек и озер. Жилищем для них служили землянки и деревянные дома. Славяне выращивали пшеницу, рожь, просо, ячмень и другие культуры, разводили коней, коров, овец, свиней, охотились на мелких и крупных животных, на пушного зверя, ловили рыбу в реках и озерах. Они строили дома, изготавливали мебель, посуду, шили одежду, выплавляли металлы, создавали ювелирные украшения. Славяне жили по родам. Роды объединялись в племена. Делами славян управляли вожди, старейшины рода; главные вопросы

решало общее собрание всех родичей — вече. Земля, продукты, орудия труда и уголья находились в совместном пользовании рода.

Возможный план

1. Поселения славян:

- а) места расселения;
- б) жилища.

2. Занятия славян:

- а) земледелие;
- б) скотоводство;
- в) ремесла;
- г) охота;
- д) рыболовство.

3. Родовой строй славян:

- а) совместное владение землей, орудиями труда;
- б) управление вождями, старейшинами;
- в) принятие главных решений общим собранием родичей;
- г) объединение родов в племена.

Типичные ошибки учеников

а) «3. Занятие славян. 4. Земледелие» — отсутствует понимание уровня обобщенности, соподчинения вопросов;

б) «4. Строительство домов. 5. Пошив одежды» — отсутствует умение обобщать второстепенные факты;

в) «1. Славяне селились по берегам рек» — повествовательная формулировка, отсутствует умение формулировать пункты плана в назывной форме.

Освоение приемов создания плана способствует формированию умений составления *тезисов* — письменной фиксации основных идей содержания исторического текста без изложения конкретных фактов.

Например

Пункт плана: «Занятия славян».

Тезис: Земледелие, скотоводство, охота, рыболовство, ремесла — основные занятия славян

Обучение учащихся составлению тезисов готовит их к формированию умения составлять *конспект* — письменное изложение основных идей (тезисов) источника информации с их краткой аргументацией, обоснованием.

Владение приемом конспектирования исторической информации развивает письменную речь, логические умения анализа текста, способность выделять его главное содержание и представлять в лаконичной форме. Конспектированию исторических источников учат школьники, как правило, в старших классах.

Конспект текста источника преследует цель точной письменной фиксации смысла, идеи, заложенных в него автором. Различают

полный конспект источника, предполагающий точную и полную передачу основного содержания текста, смысла авторских идей, обозначение структуры (плана) содержания (глав, параграфов), и *выборочное, фрагментарное конспектирование текста*, представляющее собой запись содержания источника по определенной проблеме. При таком варианте необязательно придерживаться плана источника и вести записи в соответствии с логикой изучаемой темы.

Процесс формирования умения конспектировать занимает ряд уроков. Вначале ученикам разъясняют правила составления конспекта, работа может вестись по памятке «Как вести конспект». Затем отрабатываются соответствующие действия по его написанию. В другом случае ученики сами формулируют правила ведения конспекта, составляют памятку на основе анализа действий по фиксации текста, которые они выполняют под руководством учителя. Обучение конспектированию целесообразно начинать с фиксации фрагмента источника, текстов учебника, доступных для самостоятельного изучения и позволяющих отрабатывать различные способы ведения конспекта.

Учащихся важно ориентировать на то, что любой конспект должен содержать точную отсылку к источнику информации, с указанием названия текста, его автора, времени и места издания. Главные идеи автора (суждения, оценки), воспроизводимые в конспекте в виде цитаты, должны быть заключены в кавычки с указанием страницы текста, где эта цитата расположена. Второстепенные мысли и аргументы кратко пересказываются своими словами.

При обучении конспектированию эффективно отрабатывать умения комментированного прочтения текста, в этом случае в специальную графу для комментария источника заносятся: разъяснение понятий, имен собственных, географических названий. В процессе конспектирования также может развиваться умение критического анализа источника. Тогда в графе комментариев ученики высказывают свое отношение к материалу, приводят дополнительные аргументы (в пользу авторской позиции) или контраргументы, если учащиеся полемизируют с автором источника (табл. 6).

Например

Фрагмент конспекта книги Н. А. Бердяева «Судьба России». — М., 1990.

Историческая справка: данная работа создана в 1918 г., автор рассматривает в ней проблемы исторической судьбы России, объясняя влияние на нее революционных событий в России 1917 г. И Первой мировой войны.

Для того, чтобы систематизировать все сведения по теме, изучаемой по различным источникам, учащиеся должны быть ориентиро-

Таблица 6. Форма конспектирования источника

| План | Содержание | Примечания |
|----------------------------|---|--|
| Психология русского народа | Автор указывает, что вопрос о русском национальном самосознании возник в связи с мировой войной: «Русская национальная мысль чувствует потребность и долг разгадать загадку России, понять идею России, определить ее задачу и место в мире» (с. 7) | Вопрос о месте своей страны в мире, о предназначении нации характерен для русской общественной мысли |
| | Далее он пишет об особом предназначении России, как страны, не похожей на другие, питающейся «чувством богоизбранности и богоносности» | Что такое богоносность? |
| | «Россия не играла еще определяющей роли в мировой жизни, она не вошла еще полностью в жизнь европейского человечества» (с. 8) | Сходные идеи высказаны П. Я. Чаадаевым в «Философических письмах» и т. д. |

ваны на составление собственного конспекта. Он предполагает запись в логической последовательности содержания изучаемой темы, включает в себя план раскрытия темы (*первая графа*), сведения урока, выписки из учебника и дополнительных источников (*вторая графа*), примечания, дополнения (*третья графа*). Важно, чтобы учащиеся при составлении конспекта не забывали выделять опорные даты, имена собственные, давать определения понятий, четко формулировать выводы, при необходимости записывать вопросы, возникшие по ходу осмысления материала, чертить схему (битвы) и т. д. Это позволит школьникам легко ориентироваться в записях, понимать, какой материал нужно запоминать с особой тщательностью.

13.5.6. Развитие речевых умений

Речевые умения универсальны, они впервые формируются на уроках развития речи (русского языка) и затем развиваются в предметном обучении. Ученики основной школы осваивают умения устной речи на основе соответствующих памяток и тренингов, используя примеры устной речи учителя (см.: 7.2.1).

Например

1. При овладении способами образного описания исторических объектов, допустим, храма (Дмитриевского собора во Владимире) ученикам предлагается перечень прилагательных — эпитетов сравнения, олицетворения, которые нужно включить в свой ответ («каменное кружево резных украшений» «затейливый узор» и т. д.).

2. Аналогично при первом своем аналитическом описании (например, древнерусского воина) школьники выполняют задание с опорой на словарь терминов (шлем шишак, бармица, поручи и т. д.).

3. При обучении рассказу первое сюжетное повествование создается в процессе коллективной работы с учителем. Он задает сюжетную линию, а ученики поочередно продолжают рассказ, порой завершая для этого его фразу, порой целиком выстраивая свое предложение. Чтобы эта работа шла дружно, учащиеся должны владеть приемами внеречевого общения — понимать взгляд учителя, его жесты и жесты друг друга.

Поэтапно, на основе памяток отрабатываются умения краткого и развернутого ответа по заданной теме (см.: 9.2.2). Отработка отдельных элементов ответа строится в логике формирования операций:

- репродуктивное полное, последовательное изложение материала по учебнику;
- включение в свой ответ дополнительных сведений из разных источников;
- сопровождение ответа показом по карте, использованием картины, схемы;
- освоение приема доказательства;
- овладение способностью делать различные виды вступления и выводов.

При развитии этого умения эффективны задания на рецензирование одноклассниками отдельных действий или ответа в целом, а также саморецензирование ответов с прослушиванием своей речи, записанной на диктофон.

Например

В обучении истории овладение приемом доказательства предполагает развитие способности учащихся убеждать в своей позиции при помощи установленных фактов и (или) при помощи логически выстроенных аргументов. Логические аргументы (суждения, доводы) должны объяснять, почему приводимые факты подтверждают выдвинутый тезис. Важно, чтобы ученики освоили все действия входящие в структуру ответа: формулировка тезиса (то, что требуется доказать) — приведение фактов и аргументов — формулировка выводов (в силу каких аргументов и фактов тезис верен). Аргументы и факты должны относиться к сущности раскрываемого вопроса. Доказательство более обосновано, когда во внимание принимаются различные стороны

исторических процессов и явлений (экономических, политических, социальных и т. д.).

Более сложные умения монологической речи формируются при выступлении учеников с сообщениями и докладами.

Сообщение — это устное краткое выступление ученика, подготовленное самостоятельно по заданной (или избранной им самим) теме, связанной с содержанием урока. Оно предполагает изложение в соответствии с заданной темой исторических сведений из дополнительных исторических источников. Как правило, сообщения начинаются готовиться в основной школе. Здесь развиваются коммуникативные умения аудиторного общения. Речь выступающего должна быть литературной, четкой, размеренной, чтобы слушающие могли усвоить содержание. У слушателей сообщения формируются умения восприятия исторической информации, излагаемой одноклассником.

Ученический доклад — развернутое выступление ученика по определенному вопросу, изученному самостоятельно, по широкому кругу дополнительных источников, с собственными суждениями и выводами. С ним, как правило, выступают в старших классах. В отличие от сообщения доклад предполагает более основательную проработку заданной темы по первичным и вторичным источникам, с их критическим анализом и оценкой, является результатом самостоятельной исследовательской деятельности школьника.

Например

Желательно при прослушивании доклада организовать выступление учеников-рецензентов, которым известны параметры рецензирования:

- соответствие содержания доклада заданной теме, полнота ее освещения;
- культура отсылки к использованным источникам, самостоятельность докладчика в их использовании;
- владение литературной речью, историческими понятиями и терминами, обоснованность версий, выводов докладчика; умение доступно и четко изложить содержание перед аудиторией.

Овладение диалогическими приемами речи в наибольшей мере способствует развитию универсальных коммуникативных учебных действий. Оно начинается уже в процессе **фронтальных бесед** с классом, когда учитель развивает умение (оно формируется в начальной школе) давать точный, краткий, логически выстроенный ответ на поставленный вопрос. Также умение вести диалог отрабатывается при выполнении учащимися тренингов задавать различные виды вопросов к тексту, к учителю, друг к другу, а затем поддерживать вопросами беседу. Важно приучать их не только ставить вопросы, но

и корректно, тактично реагировать на ответы, даже не соответствующие их ожиданиям. Также школьники учатся приему доказательства своих суждений.

От отработки элементов диалога в старших классах переходят к проведению уроков **дискуссии** (см.: 7.2.1, 8.2). Школьникам разъясняется, что дискуссия отличается от спора тем, что в споре цель — доказать правоту, в дискуссии — найти истину, решение задачи, выход из ситуации.

Желательно разработать с учениками правила ведения дискуссии и следить за их соблюдением.

Правила дискуссии

1. В процессе дискуссии обсуждайте только те вопросы, которые соответствуют заявленной теме.

2. Любое ваше высказывание должно быть аргументировано, доказано, при этом понятно изложено.

3. С уважением относитесь к мнению других выступающих, терпеливо выслушивайте их, не перебивайте вопросами и репликами. Ваш оппонент — не ваш личный враг, он просто человек с другой точкой зрения. В дискуссии следует проявить понимание позиции противоположной стороны. Возможно отметить положительные стороны в суждениях оппонента.

4. Вместе с тем, в дискуссии важно не только излагать свою точку зрения, но и давать критику позиции противоположной стороны. При этом говорить следует только по существу вопроса, не переходя к оценкам личности оппонента. Одновременно оценивайте, услышаны ли вы оппонентом. Есть люди, которым невозможно что-либо доказать: не настаивайте в таком случае на том, чтобы он разделил вашу позицию.

5. Стремитесь не к победе, а к истине.

Развитию речевых умений следует уделять особое внимание, поскольку зачастую школьники больше мотивированы не на данные виды деятельности, а на аттестацию в тестовой форме (не предоставляющей, однако, возможности определить уровень владения словом).

13.6. Технологии развития мыслительных умений в обучении истории

Развитие умений приобретать информацию — только первый шаг в историческом познании. Главная цель — развитие способности на основе информации воссоздавать в своем сознании исторические факты, анализировать обобщать и оценивать их. Это требует определенного уровня абстрактно-логического мышления (рис. 34).

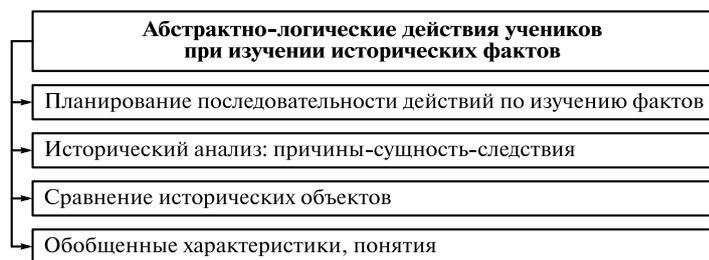


Рис. 34. Абстрактно-логические действия учеников при изучении исторических фактов

13.6.1. Развитие логических умений планирования действий для систематизации сведений о фактах

Формирование знаний о сложных исторических фактах — событиях, явлениях, процессах требует от учеников действий по целенаправленному отбору материала из всех видов источников, его систематизации в определенной логической последовательности. Для этого они осваивают способы планирования изучения материала, его структурирования.

Ориентационной основой для развития способности учащихся самим воссоздавать сложные исторические объекты, базируясь на источниках, являются сведения об их структуре. Например, структуре знаний о сражении, о политических течениях, об экономическом развитии страны и т. д.

На начальном этапе обучения истории целостные знания о событиях и явлениях даются учащимся, как правило, в систематизированном, «готовом» виде. При составлении плана изучения фактов (например, восстания) у них накапливается опыт освоения структуры типовых исторических объектов, целенаправленного отбора материала сведений, их систематизации по предлагаемым учителем планам. Например, выполняя задание последовательно отобрать из источников сведения об участниках, численности восставших, их требованиях, о хронологии и итогах событий.

Ученики выполняют задания на самостоятельное планирование последовательности работы по изучению событий, явлений, процессов на основе известного им типового алгоритма или без него. Например, определить, по какому плану следует изучать географическое положение страны.

Затем можно переходить к обучению учеников самим составлять план типового объекта. Здесь используется прием подведения учащихся под правило, когда они фиксируют план изучения нового для них по структуре объекта, например, определенного общественного течения, а затем на основе анализа осуществленных познавательных

действий формулируют общее правило «Как изучать общественное течение».

Для приобретения опыта самостоятельного планирования последовательности изучения нового, неизвестного по типовым алгоритмам материала можно предлагать задания на систематизацию «сквозных» вопросов содержания. Например, проследить по учебнику роль русской церкви в истории России (такой материал ученики систематизируют, как правило, на хронологической основе), выделить этапы и дать в соответствии с ними характеристику международной политики России в XVIII—XIX вв., в советский период. Если материал в учебнике дается по странам, то можно предложить учащимся обобщить имеющиеся сведения по вопросам экономического, социального, политического развития. И, наоборот, при проблемном изложении материала в учебнике предложить сгруппировать его по изученным странам.

13.6.2. Развитие умений анализа, сравнения, синтеза (обобщения)

Умения анализа, сравнения относятся к универсальным мыслительным действиям. Они неразрывно связаны с историческим познанием, но имеют свою особую структуру, и, следовательно, особенными являются методические пути их формирования у школьников.

Для развития способности осуществлять такие действия создается ориентационная основа знаний о способах и последовательности мыслительных операций. Первым шагом к овладению умением анализа в основной школе является усвоение учениками последовательности выполнения входящих в него действий, когда преимущественно изучается событийный материал: причины — ход (этапы) — последствия (см.: 12.4.2).

К 8-му классу, когда все больший удельный вес приобретает изучение явлений и процессов, нужно приобщать учащихся к общему алгоритму их освоения: причины — сущность — последствия. Если в начальной школе ученики, действуя по алгоритму, должны просто найти в тексте указания, что один факт является причиной, а другой — следствием, то в старших классах школьники должны приобщаться к умению самостоятельно определять все указанные компоненты анализа. Для их формирования вводятся соответствующие алгоритмы: какими способами определять причины событий, как сравнивать исторические явления и т. д. (см.: 12.4.1).

Для отработки отдельных действий, входящих в структуру исторического анализа, используются проблемно-познавательные тренинговые задания:

- на выявление причин событий, явлений, процессов, например, определить противоречия, которые привели к Первой мировой во-

йне, какие из причин (экономические, социальные, политические) следует искать, чтобы понять, почему русский народ одержал победу в войне 1812 г.?

- определение их сущности, например, на основе анализа системы правления Алексея Михайловича определить, что такое абсолютизм;

- определение последствий, например, в какой сфере общества в наименьшей степени сказалось влияние факта отмены крепостного права; оценить Петровские реформы по длительности их существования (какие из начинаний Петра I продолжались после его смерти).

Эффективно использование графических способов, способствующих фиксации мыслительных действий: логических схем причинно-следственных связей, кластерных схем, таблиц сравнения (рис. 35).

Задание: Определите, какие из преобразований Петра I имели более длительную жизнь.

При отработке приемов, необходимых для овладения умением сравнивать исторические объекты, помимо организации действий на основе памятки (как сравнивать исторические объекты), эффективны задания на отработку отдельных операций, входящих в умение: определение общего и особенного, нового и старого, типичного и единичного; выявление тенденций в историческом развитии.

Традиционно ученики решают задачи по сопоставлению объектов, составляя сравнительную таблицу (см.: 12.3.1).

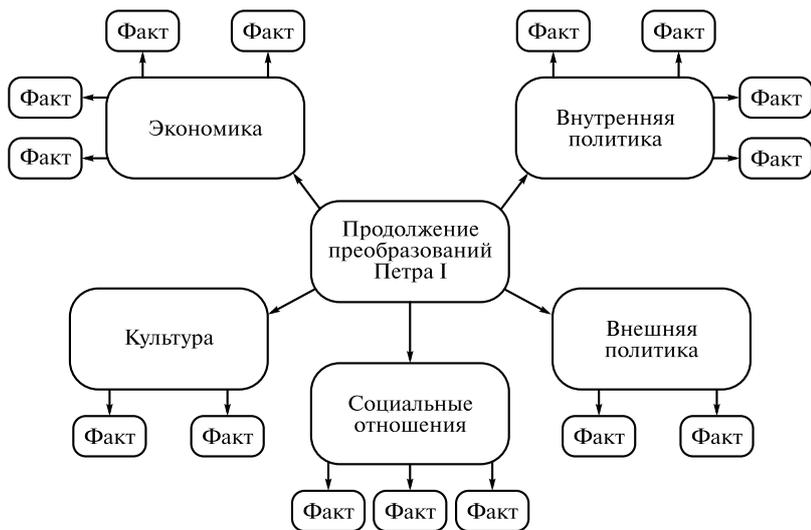


Рис. 35. Пример составления кластера

Также следует развивать способность учеников самостоятельно определять линии сравнения, например, при составлении плана, по которому можно сравнить социальные группы российского общества.

Составной частью логических умений является освоение приемов обобщения. Это умение начинает складываться уже в основной школе, при формировании основных исторических понятий (см.: 12.4.2). К выполнению действий по обобщению объектов готовят задания по систематизации материала, определению сущности, сравнению. Опыт обобщать успешно накапливается у школьников при регулярном выполнении заданий сделать выводы по изученному пункту плана урока, по занятию в целом.

Этой же цели служат тренировочные задания, представленные в виде «обратного кластера». В кластерной схеме учитель заполняет малые (дальние) круги — факты, а ученикам нужно заполнить главный круг, вписав в него понятие, обобщающее эти факты. Существует простой по своей организации тренинг: сгруппировать изложенные в хронологической таблице учебника события и явления по разным основаниям. Ученики должны сами увидеть возможности установления различных видов связей между многообразными событиями, содержащимися в таблице (например, сгруппировать их по времени правления монархов, явлениям культуры, причинно-следственным связям и т. д.).

При развитии умений давать обобщенные характеристики, например, развитию страны в определенный период, также возможно использование обычной кластерной технологии. В центр кластера заносится тема обобщения — общие черты страны (указывается период), в следующие круги — линии, по которым будет даваться обобщенная характеристика, например, внешняя политика, внутренняя политика и т. д. В следующих кругах формулируются соответствующие черты обобщенной характеристики. Наиболее распространенной для развития мыслительных умений анализа, сравнения, обобщения остается *технология урока с постановкой и решением проблемно-познавательного задания* (рис. 36).

Главные требования

Проблемно-познавательное задание

- должно охватывать основное содержание всего урока;
- может быть адресовано всему классу, или это могут быть несколько заданий группам (возможно, разных по уровню сложности);
- должно предполагать активизацию мыслительной деятельности учеников;
- информация для его выполнения, содержащаяся в изложении материала учителем (лекция) или в представляемых учащимся источниках (лабораторный урок), не должна давать прямого ответа на поставленный вопрос.

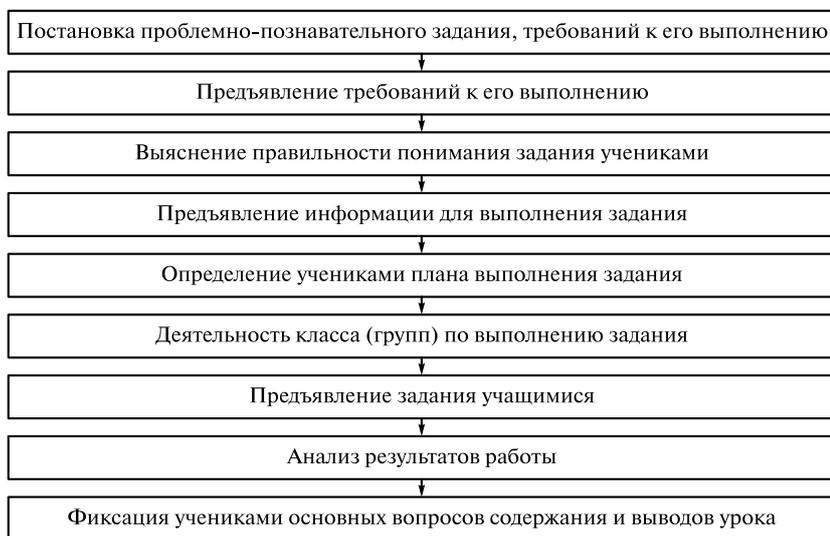


Рис. 36. Технологическая схема проведения урока с проблемно-познавательным заданием

Овладение учениками в рамках обучения истории абстрактно-логическими действиями является важным условием становления ведущего предметного умения — исторического мышления, обязательной ступенью его развития.

13.6.3. Развитие интуитивного и других способов мышления

Не все мыслительные действия при изучении истории связаны с абстрактно-логическими операциями. Например, как уже отмечалось, при создании представлений развивается **образное мышление**. Его развитие может строиться в такой логике.

Сначала ученики учатся описанию исторических образов на основе их зрительного восприятия по изображениям (см.: 7.2.2, 12.3.3). Образы прочно закрепляются в сознании учеников только при условии их вербализации, проговаривания словами воспринимаемого изображения, то есть в процессе освоения приемов описания исторических объектов. Другой путь — организация творчества учеников по воссозданию образов на основе их изображения (зарисовки, макеты, модели вещественных памятников и т. д.). Способность оперировать своими представлениями развивается при использовании локальных технологий, например, технологии «Подготовка к путешествию на машине времени» (см. 12.3.3).

Существенным шагом в развитии образного мышления становится освоение учениками приемов реконструкции памятников по фрагментам, например, восстанавливая Парфенон (см.: 13.3.3).

Этим же целям служат драматизации, когда ученики сценически восстанавливают исторические образы. Дальнейшее развитие образного мышления связано с созданием учениками средствами литературы, изобразительного искусства своих собственных художественных исторических образов (предметов прошлого, исторического пейзажа и т. д., в том числе образов людей).

Первый опыт исторической реконструкции людей приобретается при включении в уроки приемов драматизации (не более чем на 3—5 мин), требующих от учеников осмысления исторических образов в процессе исполнения ролей.

Например

Эффективны приемы:

- выразительного чтения монологов от лица героев, например, поэтических (В. Я. Брюсов «Египетский раб», К. Ф. Рылеев Ермак, А. С. Пушкин Монолог Бориса Годунова из одноименной трагедии и т. д.);
- чтения по ролям фрагментов драматургических произведений, например, сцен из жизни древних людей по пьесам А. М. Володина («Две стрелы» «Ящерица», «Выхухоль»), Э. С. Радзинского («Беседы с Сократом», «Театр времен Нерона и Сенеки»), Ж. Ануя «Жаворонок» (о Жанне д'Арк), Д. Н. Альшица «Первая глава» (о социалистах-утопистах), Голлера Б. А. «Сто братьев Бестужевых» (о декабристах) и т. д.

Эти приемы позволяют ученикам-слушателям ознакомиться с примерами реконструкции исторических образов драматургами, а ученикам-чтецам приобрести опыт вживания в исторические образы.

Развитию способности к самостоятельному воссозданию образов героев прошлого способствуют **тренинги**.

1. Выполнение заданий *на развитие способности к реконструкции* типологического исторического образа, например, «кем бы я хотел быть, оказавшись в ... столетии» (рекомендации к выполнению: придумайте себе имя, фамилию, укажите свое происхождение, социальный статус родителей, охарактеризуйте свое образование, выберите род занятий, опишите свою деятельность, объясните, в чем вы бы проявили себя в работе, в семейной, общественной жизни).

2. Задания *на персонифицированное изложение сведений* о прошлом («говорят исторические герои») с использованием приемов:

- повествования об исторических событиях от лица исторических героев, например, о битве спартанцев в Фермопильском ущелье (от лица участника сражения);
- рассказа об исторических фактах, например, «Как я учился в греческой школе»; написания письма от имени исторического пер-

сонажа (например, русского купца XVII в., уехавшего на ярмарку, своей семье), «своих» мемуаров (фрейлины императрицы), путевых заметок (иностранца в России), «дневников».

Из методологического опыта

Известен опыт таких реконструкций учеников на основе исторических текстов. Например, шестиклассники на уроке вели рассказ о Невской битве от лица ее участников на основе изученных ими свидетельств о героях сражения, взятых из адаптированного текста «Жития» Александра Невского. Существует опыт ведения ролевой переписки учителя («отца», «матери» исторического героя) и ученика (исторического персонажа). В одной из школ ученикам 7—9 классов предлагались задания «дописать» странички, связанные с освещением исторических событий, отсутствующие в опубликованных мемуарах (Е. Р. Дашковой, М. Н. Волконской), дневниках (Николая II);

• создание *условных игровых ситуаций*, предполагающих предсказуемые действия учеников в роли героев прошлого, например, ученика древнегреческой школы, актера театра Петрушки.

Развитие образного мышления, вместе с абстрактно-логическим, способствует развитию *интуитивного мышления*, готовит учеников к умению вести диалог с прошлым, виртуально переноситься в иные времена.

Способность к *диалоговому мышлению* развивается при реконструкции объектов прошлого

Безусловно, овладения учащимися умением вести диалог с прошлым во всей его многомерности в рамках школьного обучения достичь невозможно. Скорее всего, в обучении истории можно добиться понимания общих формул: «Я и другие», «мы и люди прошлого», «ценности нашей жизни пришли из прошлого», «достижения и ценности людей прошлого по своему культурному значению равноправны с достижениями и ценностями нашего времени (не ниже их)».

В основе развития умения вести диалог с прошлым может лежать *предметная технология погружения в историю*.

Например

Цель использования технологии: приобретение учениками опыта вести диалог культур.

Теоретические основы технологии: концепция «диалога культур», психологические исследования дивергентного мышления (Дж. Гилфорд).

Предназначение: для учащихся основной и средней школы.

Описание технологии. Технология предполагает развитие у школьников способности осуществлять историческую реконструкцию в заданной ситуации, моделирование в виртуальных условиях действий и

поступков людей прошлого, от имени типологического героя или исторического лица.

Для формирования этой способности необходимо последовательное развитие системы учебных действий:

• воссоздавать внешние образы людей прошлого, обстановку, в которой они осуществляли свою деятельность;

• осуществлять внешнюю реконструкцию проявлений действий людей прошлого (инсценировки);

• давать альтернативные характеристики действий людей прошлого, высказывать вариативные суждения о мотивах их поступков;

• анализировать и воспринимать ценностные ориентиры людей других эпох, оценивать их с разных позиций;

• моделировать возможные решения, действия людей прошлого сообразно их социальному статусу (линии поведения конкретной личности)

Разработка и использование технологии включает в себя два этапа:

• разработки и использование приемов освоения отдельных действий, необходимых для диалога с прошлым (построение речи от лица исторического героя, объяснение поступков людей и т. д.);

• разработку и использование локальных технологий по приобретению опыта «погружения в историю» в виртуальной среде.

Главный признак этих технологий — моделирование и принятие обоснованных решений от исторического лица в условной ситуации.

Что касается первого этапа, то о способах решения задач, связанных с ним, говорилось уже достаточно ранее.

Рассмотрим возможные пути приобретения учениками опыта погружения в прошлое.

Освоение таких приемов действий в процессе выполнения тренинговых заданий делает возможным проведение целых уроков с использованием ролевых игровых технологий.

Наиболее простым способом приобщения учеников к моделированию своего поведения в роли исторического героя является использование локальной технологии «Пресс-конференция с людьми из прошлого» (см.: 12.3). Она позволяет ученикам приобрести опыт ведения диалога прошлое — настоящее.

Более сложной формой является ведение учениками диалога прошлое — прошлое. Подготовке к такой игре способствует решение школьниками проблемно-познавательных задач на установление преемственности в историческом развитии стран в разные эпохи, на установление исторической обусловленности новых событий и явлений.

Например

Локальная игровая технология «В музее восковых фигур»

Цель: развитие опыта персонафицированного диалога между людьми разных исторических эпох.

Игровая ситуация и правила игры. В музее восковых фигур «оживают» исторические персонажи разных эпох. Между ними возникает диалог. Представители более ранних времен интересуются у потомков тем, как сложилась судьба их «деяний», преобразований. Персонажи более поздних веков задают вопросы об истоках событий и явлений своего времени, а также интересуются опытом решения своих актуальных проблем.

Оборудование. Символы (власти), геральдика персонажей, их портреты.

Пример использования технологии. 6-й (гимназический) класс. Итоговое повторение «Правители Древней Руси и Московского государства».

При использовании указанной технологии по реконструкции образов ученики получают опыт применения исторических знаний. При этом, как ни в каком другом случае, они могут через образы ощутить связь времен.

В дальнейшем обучении важно сформировать способность к историческим оценкам и суждениям с позиций как наших современников, так и людей прошлого. Этому способствует приобретение опыта решения проблемно-познавательных задач на развитие умений различать и давать нравственные и исторические оценки, определять мотивы поступков людей, историческую обусловленность их действий.

Например

Локальная игровая технология «Суд истории»

Цель: развитие способности к реконструкции исторических образов, мотивов их поступков, умений давать исторические оценки их действиям.

Игровая ситуация и правила игры. Ученики воссоздают ситуацию суда истории, предварительно подготовившись к нему по группам.

1-я группа готовится к реконструкции исторических образов (обвиняемые, свидетели обвинения, свидетели защиты);

2-я группа готовит речи наших современников по теме заседания (прокурор, судья, адвокаты);

3-я группа, учащиеся, не занятые в судебном разбирательстве, знакомятся с обвинительным актом прокурора (судебные заседатели); они имеют право задавать вопросы обвиняемым.

Примерная последовательность игры: судья излагает суть заслушиваемого дела — прокурор произносит обвинительную речь — обвиняемые и их адвокаты выступают с кратким ответным словом — заслушиваются свидетели обвинения и защиты, они также отвечают на вопросы — проходят прения сторон (адвокат, прокурор) — заслушиваются заключительные речи обвиняемых — озвучивается приговор

суда (судебные заседатели) — судебные заседатели голосуют за или против него.

Важно не допустить «сползания» игры в сторону юридической оценки действий героев (виновен — не виновен в содеянном), а ориентировать участников на оценку места данного человека (группы людей) в истории. Допустима также оценка с точек зрения современной морали и исторической этики.

Примеры использования технологии. «Цена петровских преобразований» (7-й класс), «Суд над фашизмом» (9-й класс).

Наиболее высокий уровень развития способности к персонафицированному отражению прошлого связан с принятием учениками решений от лица исторического героя в неизвестной заранее ситуации. Это требует способности к моделированию не своего поведения, а другого человека — исторического героя.

Например

Локальная игровая технология «Путешествие в прошлое на машине времени»

Цель: развитие способности реконструировать образы прошлого и принимать решения от их лица в соответствии со «своим» статусом.

Условия проведения игры. Проводится эффективно, только тогда, когда ученики уже имеют опыт участия в предшествующих ролевых играх.

Игровая ситуация и правила игры. Учащиеся должны «проживать» в определенной стране, в конкретный исторический момент и принимать там решения, сообразуясь со складывающейся обстановкой. Подготовка к игре требует от учителя (вместе с учениками, которые будут исполнять соответствующие роли) разработки игровых ситуаций выбора, провоцирующих других участников игры на импровизационные вероятностные действия, связанные с применением знаний (например, на средневековой ярмарке купец предлагает ремесленнику расширить его производство), или в игре моделируются ситуации, требующие интуитивного мышления (в Киеве времен Ярослава Мудрого на суд князя приводится человек, чей проступок не отражен в статьях «Правды Ярослава»). В ходе игры ученики могут «пропустить» провокацию. Учитель не должен вмешиваться, он может участвовать в игре, исполняя в ней историческую роль, и только в этом случае, исходя из возможности своей роли, направлять действия учеников в нужное русло, или обратившись по ходу к тем школьникам, которые готовы отреагировать на допускаемые в ходе игры ошибки (например, спровоцировать возмущение горожан ремесленником, который согласился расширить производство товаров без согласия на то цеха).

Оборудование. Реквизит к игре. Декорации, костюмы. Предметы быта.

Примеры использования технологии: Модуль урока. «На народном собрании в Афинах» (обсуждение вопроса о введении оплаты за должности). 5-й класс; уроки «На ярмарке в средневековом Гамбурге» (6-й класс), «В Киеве в последний год правления Ярослава Мудрого» (6-й

класс), « В московской гостинной 40-х годов XIX века» (спор западников и славянофилов о судьбе России) (совместный урок учеников 8-го и 10-го классов).

Данные технологии содержат большой потенциал для развития познавательного интереса к истории, участие в них активизирует все виды деятельности учащихся, вызывает добровольное желание овладеть и расширять знания о прошлом, заниматься различными видами деятельности, связанными с историческими реконструкциями.

Овладение учениками **приемами критического и версионного мышления** — еще одна задача обучения истории.

Овладение способностью вести диалог « Я и другие» связано в обучении истории не только с реконструкциями прошлого, но и с необходимостью формировать у школьников способность к критическому и версионному мышлению. Эти умения близки по своим смыслам, так как предполагают отстраненный взгляд на историческое содержание, исключают формальное присвоение знаний источников.

Развитие критического мышления при изучении исторического материала безусловно должно базироваться на уже освоенном школьниками опыте изучения источников, содержащих однозначную информацию. Но даже при ее изучении можно формировать способность к ее неоднозначному восприятию, используя **прием отстранения**. Для этого следует предложить учащимся оценить одну и ту же информацию с точки зрения ее достоверности, правильности или ее ошибочности, неточности.

Например

При изучении взглядов П. Я. Чаадаева в курсе истории России используется такой прием: ученики должны прочитать текст и привести доказательства того, что философ был прав в своих суждениях. «... Исторический опыт для нас не существует; поколения и века протекли без пользы для нас. Глядя на нас, можно было бы сказать, что общий закон человечества отменен по отношению к нам. Одинокие в мире, мы ничего не дали миру, ничему не научили его; мы не внесли ни одной идеи в массу идей человеческих, ничем не содействовали прогрессу человеческого разума, и все, что нам досталось от этого прогресса, мы исказили... мы перенимали только обманчивую внешность и бесполезную роскошь...».

После того, как школьники выполняют задание, им предлагается доказать, что П. Я. Чаадаев ошибался. Как правило, в ходе работы ученики сами подходят к тому, что нельзя однозначно воспринимать суждения, а надо оценивать их с двух сторон.

К критическому мышлению учеников вынуждает использование приемов создания альтернативных ситуаций — предъявление им двух и более источников с противоречащими друг другу сведениями.

Это могут быть задания на анализ фактов: о численности участников событий (Аустерлицкого сражения, восстания декабристов и т. д.); месте сражений (Ледового побоища, Куликовской битвы); обстоятельствах и ходе событий (гибели Бориса и Глеба, убийства царевича Дмитрия, Бородинского сражения). Более сложным является для учеников анализ суждений историков о причинах событий, мотивов поступков людей, об оценке исторической значимости факта, деятельности личности.

Исследования показывают, что при обучении истории на базовом уровне ученики самостоятельно могут рассматривать альтернативные версии и оценки конкретных событий, исторических деятелей, но затрудняются при анализе альтернативного освещения исторических процессов или теорий. Опыт выполнения таких заданий позволяет переходить к проведению целых уроков с использованием технологий развития версионного мышления.

Например

Локальная игровая технология «Круглый стол историков» (для учеников 8—11 классов)

Цель: приобретение опыта анализа альтернативных подходов ученых к изучению исторического материала.

Условия проведения. Ученики, разбившись на группы, предварительно изучают альтернативные позиции ученых по дискуссионным проблемам истории, на занятии воспроизводят их основные идеи и аргументы, а также свои доводы в защиту предпочитаемых авторов. После проведения «круглого стола» высказывают суждения о наиболее понравившихся им выступлениях противоположной группы и о том, в каких вопросах они изменили свои взгляды.

Пример использования технологии. «Версии ученых о месте и событиях 1242 года на Чудском озере» (10-й класс). «Итоги Второй мировой войны в публикациях историков России и США» (11 класс).

Итоги рассмотрения исторических версий могут быть различны. Ученики подводятся к выводам о полной убедительности одной из них, или о необходимости выборочно использовать сведения из нескольких версий, или о том, что ни одна из них не заслуживает доверия.

Наиболее сложный вид мыслительных действий связан с использованием **приема моделирования альтернатив** исторического развития, например альтернатив 1939 г., революций 1917 г. (не следует путать с созданием макетов предметов). Прием существует в базовой науке как способ научного познания, позволяющий осмыслить тенденции исторического развития, его закономерности.

Например

Локальная технология «Альтернатива» (моделирования вероятностных версий развития событий).

Цель: развитие способностей учеников к прогнозированию возможного развития исторических событий на основе анализа существующих тенденций исторического развития

Задание. Определить варианты развития событий, если их ход был бы изменен вероятностной случайностью. Например, как развивались бы события в стране, если бы:

- остался жив царевич Иван, сын Ивана IV?
- пуля, которая прострелила шляпу Петра I в Полтавской битве, убила царя?
- весной 1917 г. В. И. Ленину не удалось бы вернуться из эмиграции в Россию (был бы не пропущен через границу)?

Оборудование: материалы о рассматриваемой исторической эпохе.

Возможные приемы работы учеников: мозговой штурм, кластерная технология.

Моделировать можно только вероятностное развитие событий.

Очевидно, что процесс развития мыслительных умений учащихся достаточно сложен в рамках школьного обучения. Эффективность использования тех или иных технологий, сколь привлекательными они бы ни были, всегда будет существенно зависеть от уровня сформированности универсальных и предметных умений школьников, их личных познавательных способностей. Поэтому, к определению целей и методики развития умений всегда надо подходить очень взвешенно, с позиций разумной достаточности, не превышая пределов возможностей учащихся, но и не снижая уровня их обучения ниже, чем он мог бы быть.

Представляется, что главным ориентиром учителя должно быть не достижение самых высоких результатов всеми учениками класса, не использование самых передовых инновационных технологий, а создание таких условий для непрерывного поступательного развития способностей своих воспитанников, которые свидетельствовали бы о постоянной положительной динамике их достижений в познании прошлого.

13.7. Развитие организационных и коммуникативных умений

13.7.1. Развитие организационных умений

Процесс формирования организационных умений включает в себя развитие способностей учащихся:

- к освоению способов саморегуляции, самоконтроля, самоанализа поведения;
- общему перспективному планированию и осуществлению своей познавательной предметной деятельности в процессе занятий и внеурочной работы (например при выполнении проектов);

- планированию и осуществлению текущих действий для непосредственного решения конкретных познавательных задач (например, планирование изучения события).

Развитие способности к регуляции учеником своего поведения в процессе обучения осуществляется на всем протяжении обучения в школе, на занятиях по всем предметам. Оно непосредственно связано с развитием общих психических свойств личности: с волевыми качествами ученика, предопределяющими способность к систематической учебной деятельности; с его темпераментом, устойчивостью внимания, которые влияют на поведение, на способность к самодисциплине на уроке и при приготовлении домашних заданий.

На становление этих свойств личности влияет наличие общей мотивации на получение образования, уровень развития познавательного интереса к предмету, наличие внутренних установок на его изучение.

Развитие организационных умений, связанных с предметной деятельностью, осуществляется при соблюдении ряда условий.

В начале учебного года (вводные уроки) необходимо создать мотивационную основу для изучения курса истории. Далее важно четко объяснить ученикам общие требования к организации процесса предметного обучения, в т. ч. к рабочей дисциплине, организации учебной деятельности на уроке и дома, наличию у учеников индивидуальных средств обучения (пособий, атласов, рабочих тетрадей и т. д.).

Ученикам следует предъявить перспективный план их познавательной деятельности (по разделу курса или на четверть), предложить тематику перспективных индивидуальных, групповых и коллективных заданий (выработать вместе с ними), определить сроки выполнения, распределить задания между учениками. Также заблаговременно сообщить сроки проведения и тематику контрольных работ, аттестации учащихся. В практике обучения известен опыт создания старшеклассниками индивидуальных перспективных планов обучения истории. Эффективность такого планирования доказана экспериментально

Условиями повышения эффективности процесса формирования организационных умений в ходе текущего обучения являются:

- введение знаний о рациональных способах организации учебной деятельности на уроке (как слушать объяснения учителя), при подготовке домашних заданий (как готовить домашнее задание), при выполнении индивидуальных заданий (как писать доклад, реферат и т. д.) и организации работы по их освоению;
- создание мотивационной основы (разъяснение целей) для выполнения любых заданий на уроке и дома;
- четкое управление учителем учебной деятельностью учеников на всех этапах урока, включая постановку домашних заданий (про-

верка понимания сущности и путей выполнения заданий, их фиксация учениками и т. д.), объяснение учителем (разработка вместе с учащимися) организационных требований к выполнению заданий;

- систематический контроль над процессом выполнения текущих заданий, коррекция организационных умений;
- полная заблаговременная подготовка учителем всех необходимых средств обучения к урокам, их рациональное размещение в кабинете для быстрого и эффективного использования; контроль за наличием у учеников индивидуальных средств обучения;
- использование методических способов поддержания дисциплины, создания рабочей атмосферы на уроке (выбор разнообразных методов обучения и такое их применение, которое оптимально обеспечивает поддержание непроизвольного внимания учеников на протяжении всего занятия, разработка дифференцированных заданий для учащихся с неустойчивым вниманием, организация работы ассистентов учителя с учениками, не способными систематически выполнять домашнее задание, и т. д.);
- использование приемов поощрения тех учащихся, у которых наблюдается динамика в становлении способности к самоорганизации.

13.7.2. Развитие коммуникативных умений

Коммуникативные умения заключаются в способности ученика выстраивать отношения с участниками образовательного процесса (учитель — ученик, ученик — ученик — родители и т. д.) и за пределами школы. Как и организационные умения, они относятся к общеучебным действиям школьников и формируются на всем протяжении получения среднего образования усилиями всего педагогического коллектива.

В рамках предметного обучения основной потенциал для их формирования связан с развитием отношений ученик — ученик, учитель — ученик в ходе предметной познавательной деятельности.

Наибольшими возможностями для развития коммуникативных умений обладают технологии парного и группового обучения, связанные с подготовкой и проведением интерактивных уроков, с проектной деятельностью учеников. Важно, чтобы в процессе такой деятельности каждый из учащихся имел возможность приобрести опыт выступать в роли руководителя и исполнителя, выстраивая соответствующие отношения с остальными участниками группы.

Развитию способностей к коммуникативному общению способствует определение правил и порядка действий в работе и контроль за их исполнением (например, правил проведения дискуссий, рецензирования ответов товарищей, участия в проекте).

Помимо приобретения опыта работы в группах переменного состава на уроках при выполнении проектных заданий возможно развитие коммуникативных способностей при организации работы ассистентов учителя.

Ассистенты учителя — ученики, имеющие разовые или постоянные поручения, связанные с оказанием помощи учителю в организации учебного процесса:

- «библиотекарь» — заведует фондами литературы в кабинете, информирует о наличии литературы в школьной библиотеке по изучаемой теме;
- «лаборант» — помогает учителю в подготовке и использовании средств обучения на уроке;
- руководитель самостоятельной работы учеников — отвечает вместе с учителем за планирование индивидуальной и коллективной самостоятельной работы учеников, контролирует процесс выполнения ими календарного плана самостоятельной работы, своевременной подготовки проектов, сообщений, выполнения предварительных заданий к интерактивным урокам и т. д.
- «консультант» — проводит консультации по предмету для одноклассников, оказывает помощь проблемным ученикам в обучении и т. д.

Организация деятельности ассистентов способствует активному вовлечению учащихся в процесс учебной деятельности. К этой работе особенно эффективно привлекать и учеников с проблемами в обучении и дисциплине, тем самым позволяя им утвердиться за счет особого статуса в коллективе, что стимулирует положительную мотивацию к предмету.

Методика разработки развивающего обучения истории находится в стадии становления. Деятельность по ее освоению и дальнейшему развитию, как никакая другая область педагогических знаний, требует от учителя творческого подхода, серьезного педагогического поиска новых путей в историческом образовании.

ЗАДАНИЯ К ГЛАВЕ

Познавательные задания

Разработайте конспект урока развития.

Задания для самостоятельной работы

1. *Работа с источниками.* Составьте аннотированный указатель публикаций о технологиях развивающего обучения.
2. *Реферат.* Изучаем опыт методистов прошлого. Проблемы формирования умений познавательной деятельности в трудах методистов XX в.
3. *Проект.* Исследование. Создание электронного банка памяток изучения истории.

4. *Эссе. Уча других — обучаюсь сам* Размышления о профессиональном саморазвитии учителя в процессе овладения технологиями развивающего обучения школьников.

Литература

1.3, 1.8, 2.16, 2.17, 2.23, 3.8, 3.9.3.11, 3.13, 3.14, 3.18, 3.24, 3.28, 3.30, 3.34, 5.3.

Глава 14

ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ

Стремительное развитие науки привело к увлечению техникой, ее огромными возможностями связанными с жизнеобеспечением человека, что повлекло снижение интереса к гуманитарным проблемам, к нравственным ценностям. Один из основных путей решения проблем сохранения и развития ориентаций общества на гуманистические — усиление воспитательной составляющей в системе школьного образования, закладывающей основы самоопределения личности. Большой воспитательный потенциал содержится в изучении прошлого человечества. Постараемся понять, в чем же заключается воспитательный потенциал истории, каковы пути его использования в школьном обучении.

14.1. Воспитательный потенциал содержания школьных курсов истории

14.1.1. Общее понятие о процессе воспитания в обучении истории

Под воспитанием в школьном историческом образовании мы будем понимать целенаправленное педагогическое воздействие на учащихся в ходе их урочной и внеурочной деятельности, обеспечивающее осознанное восприятие ценностей культуры людей прошлого в целях социальной адаптации в современном обществе, самоопределения и самореализации личности, ее продуктивного участия в общественном развитии.

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 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.

14.1.2. Основные направления воспитания в обучении истории

Преимущества и особенности воспитательного воздействия истории состоят, во-первых, в том, что оно основано на реальных, конкретных фактах и событиях, обладающих особой силой убедительности; во-вторых, содержание предмета позволяет оценивать факты, имеющие воспитательное значение.

Рассмотрим возможности использования исторического содержания для решения актуальных проблем воспитания в современном мире.

В структуре учебного исторического содержания ведущее место занимают социально-политические вопросы. Сведения о внутренней и внешней политике, отношениях социальных групп, различных социально-политических движениях даются более подробно.

Под **гражданственностью** понимается совокупность свойств личности, включающая в себя осознание и внутреннее принятие прав и обязанностей по отношению к обществу, умение отстаивать свои права, сопрягать личные и общественные интересы, уважение к ценностям гражданского общества и правового государства, стремление и готовность действовать в целях их реализации, нетерпимость ко всем формам произвола и насилия, чувство ответственности за происходящее.

Содержательной основой гражданского воспитания являются знания о традициях борьбы за свободу и права личности, примеры

служения обществу, своему народу. Например, при изучении истории общественных движений в России, проблем гражданского самоопределения русской интеллигенции в XIX в.

Патриотическое воспитание во все времена было ведущим направлением в формировании ценностных ориентиров личности. Патриотизм, любовь к Отечеству, включает в себя чувство привязанности к тому месту, где родился и вырос человек; уважительное отношение к родной культуре и языку, к традициям и историческому прошлому своей страны; переживание духовной связи с этим прошлым; преданность своему народу; верность Родине, боль за ее проблемы и гордость за достижения; стремление посвятить свои силы ее процветанию, отстаивание ее свободы и независимости.

Содержательной основой патриотического воспитания являются материалы Всемирной и российской истории, истории своего народа, своего края, «малой родины».

Прежде всего, сведения военной истории, свидетельствующие о стойкости народов при защите своих стран от врагов (подвиги греческих спартанцев, городов-героев Великой отечественной войны и т. д.), факты борьбы за национальное освобождение (с монгольским нашествием на Русь, гарибальдийское движение), примеры отваги и готовности к самопожертвованию (римские братья Горации, Жана д'Арк, Евпатий Коловрат; примеры подвигов участников вооруженных конфликтов последних десятилетий и др.), а также факты, вызывающие чувство гордости за победу над врагом (великие победы русского народа в войне с Наполеоном, с гитлеровской Германией и т. д.). Целесообразно отбирать материал, показывающий способность жителей нашей страны проявлять лучшие качества в тяжелые моменты жизни государства, сплачиваться всем народом, например, при изучении народных ополчений Минина и Пожарского в XVII в., партизанского движения в 1812 г.

Также не менее важно отбирать яркий материал о свершениях народа «во благо Отечества» в мирное время. Например, о подвигах русских землепроходцев, о созидательном труде строителей древнерусских городов, заводов первых пятилеток, целинников, а также факты, вызывающие чувство гордости за открытия в науке, достижения в искусстве, победы в космосе и т. д. Важно рассказывать о людях, которые сохраняли чувство любви к Родине, даже оказавшись вдали от нее.

Патриотизм начинает формироваться с любви к «малой родине», поэтому необходимо говорить не только о мировом значении событий и явлений российской истории, но и о патриотических традициях своего края (например, о защите своего города жителями Козельска в 1238 г., Пскова — в 1581 г.).

Нельзя в целях патриотического воспитания приводить только позитивные примеры. Трудные и мрачные страницы истории могут вызывать сопереживание о потерях, сострадание к судьбе людей,

ставших жертвами ошибок, насилия, жестокости, осуждение фактов предательства и т. д. Важно учить школьников не слепо восхищаться или осуждать, а понимать, размышлять, сочувствовать.

Воспитание национальной историей должно быть подлинным, а не мнимым, без недосказанности и искажений. Иначе это ведет к развитию конформизма, двойного сознания, конъюнктурности мышления.

Нельзя путать патриотическое воспитание с националистическим. Истинный патриотизм не отрицает уважения к другим народам, он чужд исключительности и самодовольства.

Важно не пропускать темы, связанные с изучением истории и культуры народов, живущих сейчас на территории России, а также живших в составе нашего государства ранее: народов Прибалтики, Беларуси, Украины, Закавказья, Средней Азии. Стараться раскрывать не «русскую» культуру и историю, а культурно-исторический генотип многонациональной российской цивилизации.

Например

При изучении истории народов России в XIX в. важно очень тщательно, взвешенно отбирать материал, в одинаковой мере показывать опасность проявлений российского национализма и приводить факты позитивного влияния на судьбы разных народов совместного проживания в составе единого государства. При этом необходимо отбирать и примеры справедливого отстаивания народами своих интересов, и проявления национализма с их стороны.

Патриотизм сегодня трактуется как понимание интересов Отечества в тех высших благах, которые не разделяют, а объединяют народы, как поиск своего органичного места в общемировой культуре и истории.

Гуманистическое воспитание (от лат. *humanitas* — человечность) направлено на формирование у школьников самооценки человеческой личности, соответствующего отношения к себе и другим людям.

Важно от курса к курсу истории проследить развитие гуманистического мировоззрения от античности к христианству и другим мировым религиям и далее, к духовным ценностям Возрождения, к мыслям энциклопедистов эпохи Просвещения и экзистенциализму, к идеям ненасилия, общечеловеческим ценностям XX в.

Эффективность решения этих вопросов воспитания существенно повышается при установлении межпредметных связей с курсами обществознания.

Например, реализуя эти связи, можно подвести учащихся к пониманию гуманистических идей XXI в. Объяснить, что существовавшие на протяжении столетий идеи антропоцентризма (воззрения, согласно которому человек есть центр Вселенной и цель всех со-

вершающихся в мире событий — «Краса Вселенной! Венец всего живущего!») считаются ограниченными. Сегодня гуманно то, что способствует сохранению и развитию человека, а значит, он должен восприниматься как часть социума, природы, Космоса и их истории. Таким образом, гуманистическое воспитание в наши дни имеет целью гармонизацию отношений человека с окружающим его миром.

При изучении проблем гуманизма в курсах истории и обществознания возможно установление преемственных связей в формировании оценочных суждений учеников, для того чтобы подвести их к восприятию человека как целостной, свободной и ответственной личности, к оценке людей и явлений с точки зрения их прав, общечеловеческих ценностей. Важно обеспечивать проявление гуманистических подходов при оценке не только учебного содержания, но и явлений обыденной жизни.

Направленность акцентов при решении проблем патриотического, гражданского, гуманистического воспитания в современном образовании связано с **воспитанием толерантности** (от лат. *tolerantia* — терпение). Толерантность, как качество личности, связана с признанием учащимися прав и уважения к разной этнической, национальной, религиозной и иной культуры (образу жизни, поведению, обычаям, мнениям, идеям и т. д.).

Введение в историческое содержание компонентов цивилизационного подхода к анализу исторического процесса позволяет фиксировать внимание учеников на своеобразии развития, уникальности каждой цивилизации. Тем самым изначально закладывается понимание истории как поликультурного процесса, вбирающего в себя достижения всех народов.

Необходимо определить содержание, которое способствовало бы приобретению знаний, воспитанию ценностного отношения к вкладу разных народов в мировую цивилизацию. Например, о восточных идеалах гармонии человека с миром природы, российских православных традициях соборности, ненасилия, социального равенства.

Издrevле существует отношение к другому человеку как к чужому, противопоставление «мы» и «они». При выборе содержания к курсам истории важно представить процесс постепенного и трудного преодоления народами таких отношений.

Важное значение имеет отбор фактов проявления антитолерантности и их последствий — бесконечные войны, социальные и религиозные движения. Нужно на убедительных примерах показывать, как одно проявление нетерпимости влечет за собой ответное. Примером могут служить гражданские войны в разных регионах мира.

Основная трудность воспитания толерантности состоит в соблюдении грани, разделяющей это органичное для гражданского воспитания свойство человека и конформизм, чаще всего противоречащий становлению гражданских позиций.

Основой становления толерантных качеств личности является **формирование плюрализма** (от лат. *pluralis* — множественный) — мировоззренческой позиции признания существования множества видов бытия. При изучении истории у учащихся формируется понимание естественности бесконечного социального многообразия мира и конструктивного значения этих различий для общественного развития. На этой основе и можно подвести учеников к осознанному усвоению идеи о необходимости поиска компромисса в решении социальных проблем: они могут высказывать собственные суждения о необходимости существования политической оппозиции, о неизбежности экономической конкуренции, целесообразности поиска путей разрешения социальных конфликтов в рамках закона на демократических принципах. Важно акцентировать внимание на примерах опыта позитивного решения проблем на этих основах.

Воспитать гуманизм, толерантность, плюрализм можно только через любовь к человеку. Поэтому особое значение имеет **гуманизация исторического образования** как процесс изменения характера обучения истории на основе личностно-ориентированного подхода. Его реализация основывается на признании за учащимися права на собственное мнение об интерпретации исторического материала; об альтернативности самого исторического процесса и историографических позиций; на оценку исторических событий, явлений, процессов и теорий с нравственных позиций.

Становление гражданственности, патриотизма, гуманизма, толерантности, плюрализма — это основные направления **нравственного воспитания** личности средствами истории, задающие ориентиры становлению моральных ценностей человека современного общества, его способности нести ответственность за свои действия, решая вопросы определения соотношения целей и средств, намерений и результатов.

История, как хранительница всемирно-исторического опыта культурного наследия человечества, содержит существенный потенциал для **эстетического воспитания**. Оно решает задачи становления у школьников чувства прекрасного, способности понимать ценность художественного наследия и значимость приобщения к нему как к необходимой части саморазвития личности.

Важный потенциал истории состоит в раскрытии взаимосвязи жизни и ее художественного отражения во все периоды существования различных цивилизаций. В отличие от других предметов история позволяет составить целостное представление о динамике всех видов и жанров литературы и искусства во времени и пространстве. Развитие способности к художественному восприятию прошлого дает мощный импульс для эмоционального и образного познания исторических событий, для художественного исторического творчества самих учащихся.

Основной потенциал эстетического воспитания реализуется при освещении в школьных курсах истории вопросов развития культуры. Недопустимо сокращение времени на изучение этих тем. К сожалению, по данным наших исследований, такие тенденции прослеживаются в практике современного обучения.

Вместе с тем значение эстетического воспитания трудно переоценить, так как оно важно не только для приобщения учеников к историческим ценностям прошлого, но и для выбора путей своего развития, проведения досуга и т. д.

14.2. Проектирование процесса реализации воспитательного потенциала истории

Основной целью проектирования процесса воспитания на уроках истории является создание такой системы обучения предмету, при которой вместе с усвоением исторического материала и развитием умений осуществляется формирование у учащихся определенных ценностных ориентаций. Проектирование процесса воспитания осуществляется в рамках разработки всего предметного обучения и проходит те же его этапы (см.: гл. 11).

Рассмотрим содержание проектирования процесса обучения для решения задач воспитания.

14.2.1. Перспективное планирование процесса воспитания в обучении истории

Учитель при разработке вопросов воспитания проводит анализ нормативных требований к использованию воспитательного потенциала истории. На современном этапе содержание воспитания в обучении истории определяется Федеральным государственным образовательным стандартом, Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.

В основной школе ставятся задачи воспитания патриотизма, уважения к истории и традициям нашей Родины, к правам и свободам человека, демократическим принципам общественной жизни; формирования ценностных ориентаций в ходе ознакомления с исторически сложившимися культурными, религиозными, этническими и национальными традициями.

В полной средней школе — это задачи формирования у учащихся гражданской ответственности и правового самосознания, духовности, самостоятельности и инициативности, способности к успешной социализации в обществе.

Реализация этих задач соответствует возможностям воспитательного потенциала истории, их содержание позволяет выделить **общие доминирующие цели** всего предметного воспитания.

Далее дедуктивным путем конкретизируются воспитательные цели изучения исторических курсов, их разделов и уроков, в соответствии с воспитательным потенциалом каждого курса, возрастными познавательными способностями учащихся, возможностями установления межпредметных и междурсовых связей воспитания.

Главным фактором определения той или иной воспитательной цели является воспитательный потенциал изучаемого исторического материала.

В силу того, что все содержание истории по сути — это потенциал для воспитания, на каждом этапе обучения необходимо выделять *определенные целевые доминанты*. Например, история демократии Древней Греции и республики Древнего Рима содержит существенный потенциал для гражданского воспитания, история Средневековья — для гуманистического воспитания, толерантности и т. д. Главный потенциал патриотического воспитания, естественно, содержится в курсе отечественной истории и т. д.

Важно определение доминантных воспитательных целей изучения тематических модулей (разделов курсов). Например, при изучении военной тематики будут преобладать задачи патриотического воспитания, при обсуждении тем социальных движений — гражданского воспитания, при рассмотрении вопросов культуры — эстетического и т. д.

Например, логика развертывания целей внутри курса может строиться так. Одна из доминант курса истории Нового времени 8-го класса — формирование важнейших культурно-исторических ориентиров для гражданской самоидентификации личности. При изучении раздела «Буржуазные революции в Европе» для реализации этой цели выделяется доминанта — воспитание уважительного отношения к борьбе народов за свои неотъемлемые права, за свободу от угнетения. На уроке «Якобинская диктатура» ставится цель подвести учеников к пониманию необходимости соотношения целей и средств политической борьбы, для этого необходимо указать факты, способствующие отрицательному отношению к насильственным методам политической борьбы.

Иерархия целей и задач выстраивается в соответствии с необходимостью развития знаний и идей, связанных с той или иной областью воспитания. Так, при воспитании ценностно-осознанного отношения к демократическим принципам можно последовательно, по этапам решать эти задачи. В 5-м классе, на примере сравнения Афинского и Спартанского полисов можно приступить к формированию понятия о демократии, к раскрытию ее преимуществ и проблем демократического правления. К концу обучения в основной школе, в 9-м классе, подойти к самостоятельным выводам о проявлениях демократии и псевдодемократии в международных отношениях.

+ 1 СТРОКА

14.2.2. Планирование уроков и внеклассной работы для решения проблем воспитания в обучении истории

Для реализации воспитательных целей возможно выделение целого *урока воспитания*, главное содержание которого будет связано с решением соответствующих задач, или введение в урок модулей воспитания.

Урок воспитания, как правило, связан с такими темами, которые позволяют на протяжении всего занятия погрузить учеников в нравственные переживания и размышления и сохранять этот эмоциональный настрой (например, на уроке «Блокада Ленинграда»). Практически к урокам воспитания относятся все занятия, в центре которых находится решение нравственных проблем, проблем исторических оценок, определения позиций учеников: урок — суд, урок — диспут и т. д. (см.: 13.6).

Огромным воспитательным потенциалом обладает *внеурочная, внеклассная работа по предмету*:

- проектная деятельность, особенно при выполнении групповых проектов;
- поисковая, экскурсионная работа, исторические вечера;
- различные исторические конкурсы, викторины, олимпиады (см.: гл. 16).

Воспитательный потенциал внеклассной работы учитывается и рассматривается в общей системе предметного воспитания.

14.3. Основные методы, приемы и средства воспитания

14.3.1. Общая характеристика методов воспитания в обучении истории

В российском образовании с 1990-х гг. общий подход к целям и методам воспитания учащихся принципиально изменился — оно теперь направлено не на «формирование заданных свойств личности», а на создание условий для их становления.

Вместе с тем, сохраняют свое значение выделенные еще в советское время *четыре основных метода* воспитательного воздействия: внушение, подражание, заражение и убеждение. В обучении истории главную роль играют *заражение* (эмоциональное воздействие, передача своего эмоционального состояния) и *убеждение* (словесное воздействие, доказательство истинности того или иного положения). Эти психологические импульсы могут исходить не только от учителя, но и от одноклассников, очевидцев событий и даже средств обучения.

В методике обучения истории существуют и другие классификации методов воспитания (П. С. Лейбенгруб, Г. М. Донской и др.):

- методы эмоционально-образного воздействия воспитания (воспитания чувств);
- методы создания содержательной основы воспитания (формирования знаний, относящихся к вопросам воспитания);
- методы формирования оценочных суждений (связанных с воспитательным потенциалом истории).

14.3.2. Приемы эмоционально-образного воздействия воспитания

Основным механизмом здесь выступает эмпатия — понимание эмоционального состояния другого человека через сопереживание, проникновение в его субъективный мир.

Наибольшим потенциалом эмоционального воздействия обладают приемы:

- устного и наглядного обучения: сюжетный повествовательный рассказ (например, о гуситском движении);
- образное описание по картине (например, Собора Парижской Богоматери);
- чтение литературных произведений (стихов блокадных поэтов);
- просмотр и обсуждение фрагментов документальных или художественных фильмов (например, фильма А. Тарковского «Андрей Рублев»).

Иногда силой эмоционального воздействия обладает тщательный набор документальных фактов (например, сводка одного дня боя на Мамаевом кургане в Сталинграде).

Важно отбирать источники, которые сами по себе содержат элементы эмоционального воздействия: пробитая пулей каска солдата; ватник, пошитый «по моде» девушек, работавших на послевоенной стройке; горсть земли с осколками снарядов и пуль времен войны из Долины смерти под Мурманском и т. д. Эмоциональное воздействие оказывает показ памятников истории и культуры (например, генералу Д. М. Карбышеву, комплекса в Хатыни, Катыни и др.), фотографий (родственников учащихся, погибших в военных действиях), прослушивание аудиозаписей (песен гражданской и Отечественной войны, воспоминаний их участников) и т. д.

Из методического опыта

На первый в жизни учеников урок истории в 5-м классе учительница принесла из школьного музея подлинные первоисточники: каменное рубило, наконечник скифской стрелы, фрагмент лепной керамики из свайного поселения. Ученикам разрешилось подержать в руках пред-

меты, к которым много тысячелетий назад прикасались наши далекие предки. Это произвело на школьников столь сильное впечатление, что после уроков они бросились производить раскопки во дворе своей школы.

При этом не следует прибегать к описанию сцен жестокости и насилия, хотя они и вызывают эмоциональный интерес учеников — сегодня их много на экранах телевидения. Чтобы вызвать сострадание акцент надо сместить на показ чувств тех людей, которые испытывают на себе эту жестокость.

Из практики студентов

Пример использованного на уроке по истории Второй мировой войны фрагмента из книги чешского писателя Л. Ашкенази «Черная шкатулка» — из разговора детей в концентрационном лагере:

«Ты еще не умеешь ходить? Говорить умеешь? А ходить нет? Я тебя научу. Смотри, как надо ходить.

В субботу нам уже шагать в трубу, в которой немцы сделают из нас барашков. Посмотри вверх. Видишь, вон... маленькое, розовое! То облачко, что убегает вдаль... Это мой товарищ Яша Винер. Он уже не живет.

Ты что плачешь? Хочешь стать барашком? Вон там, высоко-высоко! Но что с тобой делать, когда ты не умеешь ходить? Ладно, не плачь, я тебя научу, чтобы в субботу ты сам дотопал.

Начальник лагеря говорил: «Эй вы, большие дурни, вы должны быть этим маленьким балбесам вместо тателе и мамеле! Зарубите себе на носу, вы, большие балбесы!»»

Наибольший эмоциональный и воспитательный эффект создает сочетание различных приемов воздействия.

Например

При изучении темы «Блокада Ленинграда» в 9-м классе учитель организует знакомство учащихся с дневником Тани Савичевой. Наибольший эмоциональный и воспитательный эффект будет достигнут при сочетании выразительного чтения страниц дневника с демонстрацией фотографий других детей блокадного города под звук метронома.

При формировании знаний о ценностях людей прошлого наиболее эффективна организация работы с документами — письмами, воспоминаниями, произведениями общественной мысли, художественными произведениями изучаемой эпохи, законами и т. д. Учащиеся получают возможность прикоснуться к живым свидетельствам времени и соотнести ценности изучаемой эпохи с ценностями современного общества.

14.3.3. Приемы формирования оценочных суждений

Приемы формирования оценочных суждений в основном преследуют одновременно воспитательные и развивающие цели. Как правило, это система познавательных заданий. На первых этапах учащиеся учатся давать эмоционально-нравственную оценку фактам прошлого со своих субъективных позиций. Постепенно их надо учить рассматривать приводимый факт с различных сторон — оценивать цели и мотивы участников событий, соотносить цели и средства, анализировать последствия, подходить к оценке с различных сторон общественной жизни, с точки зрения разных культур, прошлого и современности (см. примеры 13.6.).

В старших классах при формировании оценочных суждений наиболее эффективны уроки-диспуты (см.: 8.2.2.)

При реализации воспитательных целей необходимо соблюдать следующие условия.

1. Важно сохранить единство воспитательных целей и личных ценностных ориентаций учителя. Нельзя, например, привить демократические ценности авторитарными методами.

2. Косвенное воспитательное влияние часто может быть эффективнее прямого. Самая большая трудность состоит в том, что попытки учителя навязать свою точку зрения могут спровоцировать у учащихся обратную реакцию отторжения. Поэтому воздействие должно идти косвенным путем, через конкретные убедительные факты, которые порой без каких-либо комментариев действуют сами по себе, вызывают внутренний отклик в душе ученика.

3. Выводы воспитательного характера учащиеся должны делать сами.

Взгляды школьников, противоречащие формируемым у них ценностным ориентациям, лучше не критиковать, а апеллировать к альтернативным точкам зрения других школьников, предлагать привести аргументы в пользу своих суждений. Можно также поставить ученику такие вопросы, чтобы он задумался над обоснованностью своих взглядов.

14.3.3. Способы диагностики результатов воспитания

Особенность организации процесса воспитания состоит в том, что его результаты очень трудно измеряются стандартизированными параметрами, они по существу должны носить индивидуальный характер. Поэтому нельзя выстроить систему формирования нравственных чувств у всех учеников, невозможно установить эталонный результат достижения к концу изучения определенного курса нужного уровня гражданского воспитания.

Нельзя также ставить оценки, например, за знание нравственных понятий, допустим, патриотизма, за любые суждения учеников. Можно только поощрять обоснованность позиций, глубину, объективность суждений.

Тем не менее, учитель должен проводить диагностику результатов своей воспитательной деятельности. Методами здесь могут быть наблюдения, беседы, анкетирование. В рамках учебного процесса это анализ заданий (сочинений, эссе и т. д.), предполагающих оценочные суждения школьников (например, межпредметного сочинения по истории и обществознанию на тему «Революция: за или против?»). Параметры оценки такой работы — способность рассматривать общественное явление с разных сторон при приоритете гуманистических ценностей.

Наиболее профессиональный метод диагностики результатов воспитания — психологическое тестирование, а также задания на ранжирование ценностей, на альтернативный выбор, продолжение фразы (прием «Если бы я был волшебником...») и другие.

ЗАДАНИЯ К ГЛАВЕ

Познавательное задание. Определите для одной из тем курса истории (тематического модуля) общие цели воспитания в рамках темы, а затем — воспитательные цели уроков по этой теме.

Задания для самостоятельной работы к главе

1. *Работа с источниками.* Создайте аннотированный указатель публикаций учителей и методистов, содержащих конкретные рекомендации для проведения уроков с доминирующей воспитательной целью.

2. *Реферат.* Эволюция воспитательных целей обучения истории в школе в 1970-е — 2000-е годы (на основе сравнительного анализа соответствующих программ и учебников).

3. *Проекты, исследования.* Коллективное исследование. Разработайте и апробируйте пакет диагностических материалов, позволяющих выявить уровень гуманистического воспитания школьников на материале истории. Подгруппы в вашем исследовательском коллективе могут разделиться в соответствии с этапами проекта: разработчики (те, кто создает диагностические материалы), реализаторы (те, кто проводит диагностику), аналитики (те, кто обрабатывает результаты и подводит итоги исследования)

5. *Эссе.* Главной целью обучения истории в школе является воспитание?

Литература

1,2, 1.6, 1.7, 2.10, 2.22, 2.30, 3.1, 3.3, 3.13, 3.14, 3.32

ВНЕУРОЧНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ

В предыдущих главах были рассмотрены проблемы организации деятельности учащихся в ходе изучения школьных курсов истории. Однако в современных ФГОС организация процесса обучения по предмету теперь основывается на взаимодействии форм урочной и внеурочной деятельности школьников. Для развития способности учащихся к самостоятельной деятельности планируется использовать все образовательное пространство школы (рис. 37).

- при изучении на уроках основных учебных предметов;
- выполнении учениками самостоятельных заданий по предмету во внеурочное время;
- посещения дополнительных учебных курсов, входящих в учебное расписание;
- использовании других форм работы с учениками, выходящих за рамки классно-урочной системы обучения.

В методической литературе термины «внеклассная» и «внеурочная» работа часто используются как синонимы. Согласно другой точки зрения, *внеклассной* называют деятельность учащихся, организуемую за рамками классно-урочной системы обучения, не регламентируемую расписанием, не входящую в учебный план школы, то есть добровольную, не обязательную для ученика. Например, участие в ученических клубах, кружках, олимпиадах и т. д.

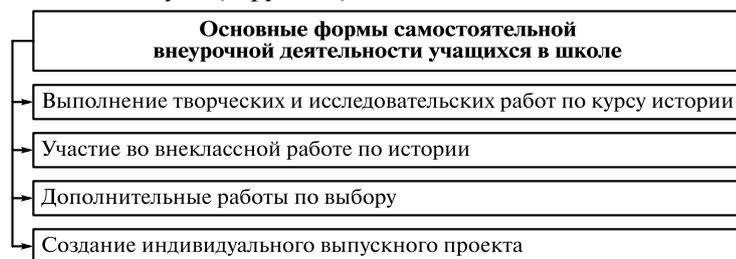


Рис. 37. Основные формы самостоятельной внеурочной деятельности учащихся в школе

К *внеурочной* относят деятельность, которая осуществляется вне времени, отводимого для изучения основных учебных предметов, которые обязательны для всех. Однако участие во внеурочной деятельности предусмотрено учебным планом, нормативными требованиями. К такой деятельности относится выполнение заданий для самостоятельной работы по основному предмету во внеурочное время, изучение дополнительных курсов (они включаются в расписание). В старших классах внеурочная деятельность также связана с подготовкой учениками выпускного индивидуального проекта (см.: 15.3).

В соответствии с новыми стандартами результаты внеурочной предметной самостоятельной работы каждого ученика включаются в оценку его достижений при аттестации, наряду с традиционными предметными отметками за освоение основных учебных курсов.

Попробуем разобраться, что следует понимать под самостоятельной деятельностью учащихся в обучении истории и как организуется самостоятельная внеурочная деятельность учеников по истории.

15.1. Общее понятие о самостоятельной деятельности и творчестве учащихся в обучении истории

Рассмотрим сначала: что понимается в современной педагогике под самостоятельной деятельностью и творчеством учащихся; каковы основные направления самостоятельной деятельности в обучении истории; какую роль в развитии самостоятельности школьников играет познавательный интерес к истории.

15.1.1. Общее понятие о самостоятельной деятельности школьников и ученическом творчестве

В XX в. термин «самостоятельная работа» трактовался как деятельность школьников по освоению учебного материала, выполняемая без помощи учителя. К ней относили приготовление домашних заданий и сообщений, выполнение контрольных самостоятельных работ, изучение материала на лабораторных занятиях и т. д. При этом не было однозначного подхода к тому, можно ли считать самостоятельной любую работу ученика, осуществляемую без чьей либо помощи, или к ней относится только та его деятельность, в которой проявляется умственная самостоятельность личности.

В современной педагогике при трактовке понятия самостоятельной деятельности личности используется деятельностный подход, положения концепции личностно ориентированного обучения.

При таком рассмотрении самостоятельная деятельность характеризуется наличием внутренней мотивации, целенаправленностью действий школьников, их способностью саморегулировать свою работу и анализировать результаты. Ее отличительный признак — добровольное участие ученика в предлагаемых видах работы (см.: 3.2.1).

Следовательно, для того чтобы ученик проявлял самостоятельную деятельность при изучении истории, важно сформировать у него познавательный интерес к предмету.

Для становления положительной мотивации к истории важно организовывать самостоятельную деятельность так, чтобы она превращалась в путь восхождения учеников к творчеству. Именно этот вид деятельности обладает наибольшей эмоциональной притягательностью, в творчестве ученик реализует свои личные способности и самоутверждается как личность.

Ученическое творчество — это процесс и результат самостоятельного создания школьниками новых продуктов деятельности, имеющих для них духовную или материальную ценность, удовлетворяющих потребность в самовыражении.

В обычном понимании творчество предполагает появление качественно новых, никогда не существовавших объектов: произведений искусства, технических изобретений, научных открытий. В ученическом творчестве возможен и такой результат, но в большинстве случаев эта деятельность предполагает новизну только по отношению к предшествующему уровню достижений самого ученика — его «открытия» в мире науки, создание им своих художественных образов. Новизна этой деятельности заключается не только в результате, но и в самом процессе работы, в осознании учеником способности преодолеть разрыв на пути от поставленной задачи к ее решению за счет интуиции и иррационального начала, ярко выраженного эмоционального переживания.

Однако, не любая самостоятельная работа является проявлением творческого начала личности. Ученик может сам решать задачи по образцу, копировать произведения искусства, ограничиваться пересказом текстов первоисточника. В этом случае он приобретает опыт репродуктивной, подражательной, деятельности. Это тоже важно на начальном этапе развития его способностей. Такой опыт будет востребован в дальнейшем для достижения высшего, творческого уровня самостоятельной деятельности.

В обучении истории по характеру самостоятельной деятельности учеников принято выделять художественное, техническое и научное творчество (рис. 38).

Художественное творчество — это деятельность учащихся по отражению истории в образах прошлого. Оно проявляется в создании рассказов о минувшем, в воссоздании исторических портретов, драматизациях на историческую тему и т. д.



Рис. 38. Основные виды самостоятельной творческой деятельности учащихся в обучении истории

Техническое творчество — это, в большинстве случаев, создание моделей памятников истории и культуры (предметов труда, оружия, сооружений и т. д.). В процессе информатизации в школе появились новые виды самостоятельной деятельности учащихся: создание электронных художественных исторических композиций, анимаций событий, рисование на планшетах, на электронной доске и т. д. Этот вид деятельности сочетает художественное творчество с умениями пользоваться компьютерной техникой.

Научное творчество — это самостоятельная деятельность учащихся, направленная на изучение исторических источников в целях достоверного воссоздания исторической реальности. В практике обучения используется также другой, близкий по сути, термин — исследовательская деятельность учащихся.

Путь к творчеству начинается с возникновения интереса к познанию прошлого.

15.1.2. Развитие познавательного интереса к истории как условие организации самостоятельной деятельности учащихся

Развитие познавательного интереса к истории предполагает создание у школьников внутренней мотивации к изучению прошлого,

ценностного отношения к историческому знанию, направленности на активную учебную деятельность по предмету. Процесс формирования познавательного интереса к истории осуществляется в процессе урочной и внеурочной деятельности учащихся.

Принято выделять следующие уровни проявления познавательного интереса к истории в школьном обучении.

Первый уровень проявления интереса к истории возникает **в рамках общей направленности личности на познание мира** и не связан с осознанным, избирательным отношением к предмету. Он свойственен значительной части учащихся начальной школы и 5—6 классов и исходит из их общей потребности в проявлении познавательной активности в любой сфере учебной деятельности. Интерес к истории носит эмоциональный характер, может быть неустойчивым, ситуативным. Учеников привлекают новизна сведений о прошлом, тайны, загадки истории, подвиги исторических героев, факты повседневной жизни. Упрочение интереса к истории зависит от существования возможностей для каждого ученика участвовать в активных видах деятельности (играх, инсценировках, конкурсах), а также выполнять задания при просмотре видеофильмов, при работе с мультимедийными программами. Именно в этом возрасте интерес к истории занимает первые места в рейтинге предметов.

Второй уровень развития познавательного интереса характеризуется **становлением предметной направленности** на изучение истории как области знаний. Возникает эмоционально-ценностное или ценностно-осознанное отношение к познанию прошлого. В первом случае — это эмоциональное предпочтение занятий историей («любимый предмет»). Оно характерно для учащихся основной школы. Во втором случае это — осознание учеником ценности знаний о прошлом как составной части личной культуры, их значения для развития своего общего кругозора, наряду со знаниями литературы, иностранных языков и т. д. Оно свойственно старшеклассникам, когда начинается процесс профессионального самоопределения, отношение к предметам дифференцируется в зависимости от их жизненных ориентиров. В основном такой уровень интереса к истории проявляется у учеников классов гуманитарного профиля. Начинается дифференциация направленности познавательного интереса в рамках самого предмета, появляются предпочтения к изучению Всеобщей или отечественной истории, определенного ее периода и т. д. Как правило, у школьников еще нет «своей» узкой темы исследования, но они охотно занимаются предлагаемой им тематикой. У этих учащихся проявляется активность на уроках и во внеурочной деятельности, в выполнении самостоятельных работ, в том числе исследовательского характера. Предпочтительнее для них осуществление работ с использованием научно-популярной и художественной литературы. Как правило, этот уровень развития познавательного интереса свойственен большинству выпускников школ,

интересующихся историей. Но при этом общий рейтинг истории в числе предметных предпочтений снижается до 4—6-го мест.

Третий уровень характеризуется **наличием у учеников устойчивого интереса к истории, внутренней потребности познания прошлого**, предпочтением занятий этим предметом всем остальным. У школьников появляется своя тема исследований, они проявляют интерес к работе с первоисточниками, к поиску новых исторических фактов, к их собственной интерпретации. Эта группа учеников немногочисленна, в одном классе таких школьников может не быть вовсе. Уровень свойственен, как правило, тем старшеклассникам, которые ориентированы на профессии, связанные с областями исторических знаний. В редких случаях такой уровень развития интереса к истории проявляется в более раннем возрасте. Но он сохраняется только при условии поддержки познавательной активности школьника со стороны взрослых, поощрения и признания этой познавательной деятельности.

Развитию познавательного интереса к истории способствуют следующие основные методические условия.

Для целенаправленного руководства развитием познавательного интереса необходима его **систематическая диагностика**. Чаще всего используется анкетирование. В него включаются вопросы о предметных предпочтениях школьника, о направленности интереса в различных областях исторических знаний, наиболее предпочитаемых видах познавательной деятельности, об используемых источниках исторической информации (в том числе на сайтах Интернета, на телеэкране), занятиях историей во внеурочное время и т. д. Анализируются также данные об активности учеников в урочной и внеурочной деятельности, тематика и виды самостоятельных работ учащихся, их участие в конкурсах, олимпиадах по истории.

Важнейшим условием развития интереса к истории, особенно в основной школе, является **творческий характер деятельности учителя**, его способность создать в классе такую атмосферу, когда историческое познание становится престижным.

Также следует учитывать **уровень сложности учебного материала** по его объему, проблематике, видам заданий. В противном случае у школьников из-за перегрузки или трудностей в усвоении материала наступает отчуждение от предмета.

Из методического опыта

Учитель: Ты не выучил урок, я вынужден поставить двойку.

Ученик: Ставьте, у меня уже двойки и по русскому, и по математике. Мне уже все равно.

Учитель: Тогда попробуем сделать иначе. Постарайся сейчас получить оценку за работу на уроке, а потом вернемся к старому домашнему заданию.

На уроке учитель вовлекал школьника несложными вопросами в работу класса, тот получил за ответы четверку. Учитель стал уделять внимание обучению ученика способам рационального выполнения заданий, и постепенно тот стал справляться с нагрузкой.

Более активно ученики работают тогда, когда имеют **возможность выбора форм своего участия** в познавательной деятельности, видов заданий, которые они могут успешно выполнить. Школьники особенно любят интерактивные задания, работу в электронной образовательной среде.

Из опыта экспериментального обучения (на основе электронного УМК для 5-го класса)

Родители (учителю): Наши дети дома занимаются только историей! Невозможно переключить их на другие предметы.

Учитель: Домашние задания по объему и сложности в пределах нормы.

Родители: Это так, но в рабочей тетради есть рубрика «Прояви себя!»

Учитель: Эти задания ученики выполняют добровольно.

Родитель 1: Верно, именно поэтому они и делают эти задания, что не по принуждению.

Родитель 2: Эти задания самые интересные, а вы их еще снабдили электронными словарями, и искать информацию не надо.

Необходима **постоянная смена методической палитры уроков**, использование разных приемов мотивации, многообразие форм проведения занятий. Важно, чтобы почти каждый раз ученики ждали занятий с нетерпением, не зная, что будет сегодня.

Из опыта экспериментального обучения

На основе электронного УМК для 5-го класса. Учитель экспериментатор (Н. И. Волченкова). За этот год интерес учеников к истории переместился с 4—5 мест на первое. Ни один урок курса, который нам был предложен, не походил на другой. Мне самой, а не только ученикам, было очень интересно узнать, что будет на следующем занятии. Никогда так явно я не ощущала значения разнообразия видов уроков. И, конечно, возмущалась работами с электронными программами очень интересовавшая школьников. Когда уроки закончились, половина класса попросила дать им компьютерные презентации уроков, чтобы летом они вновь могли их посмотреть.

Также необходимо **использование приемов стимуляции деятельности школьников**. Познавательный интерес всегда возникает к тем предметам, в процессе изучения которых ученики осознают успешность своей деятельности, и это признается авторитетными для них людьми — учителем, одноклассниками.

Например

Ученики, особенно в основной школе, отзывчивы не только на оценки, но и на нестандартные формы поощрения. Так, в 5-м классе им выдавались оформленные в виде эмблем призы Геродота — за лучшее знание исторической географии, приз Клио — за знание хронологии и умение вести счет лет, приз Аполлона — за эрудицию в вопросах культуры и т. д. Школьники достаточно быстро увлеклись коллекционированием призов, это стало для них престижным.

Важно **использование специальных приемов, направленных на осмысление** ценности исторических знаний, воспитание культуры исторического познания.

Например

1. Все познавательные задания на извлечение исторического опыта из изучаемых событий.

2. Конкурс ораторов (в основной школе) «Слово о пользе изучения истории».

3. Дискуссии: всем ли нужно обязательно знать и изучать историю? Сохранила ли история право называться «учительницей жизни», как ее именовали в XVIII в.?

4. Эссе. Например, по таким темам: «Прав ли поэт (Е. Евтушенко), который утверждал: «Слава богу, есть литература — лучшая история Руси»?», «Современные историки все чаще говорят о появлении “бульварной” псевдоисторической литературы. Как вы относитесь к этому явлению?» и т. д.

5. Написание рефератов, исследовательских работ, посвященных анализу использования исторического опыта в прошлом. Например, «Военный опыт взятия Перекопа от XVIII века до Великой Отечественной войны».

Также эффективны все работы по изучению культурных традиций своего края, народа, семьи.

Необходимо **сочетание урочной деятельности с систематической внеклассной работой по предмету**, занятия школьников в кружках, исторических клубах, участие в исторических вечерах, конкурсах и т. д.

От внимания учителя к проблеме развития познавательного интереса к истории и от результативности его работы в этом направлении во многом зависит успешность всего образовательного процесса.

15.2. Планирование и организация самостоятельной деятельности школьников в процессе изучения основных курсов истории

Рассмотрим: как благодаря планированию можно обеспечить систему целенаправленного руководства самостоятельной внеурочной

деятельностью школьников; в чем заключается основное содержание деятельности учителя по руководству самостоятельной деятельностью учащихся; каким должно быть методическое обеспечение самостоятельной работы школьников.

15.2.1. Планирование системы внеурочной деятельности учащихся

Готовность к индивидуальной самостоятельной деятельности каждого ученика формируется постепенно. Ориентационные основы для нее закладываются на уроках и при освоении программного учебного содержания курсов истории во время подготовки домашних заданий. Только обладая определенным историческим кругозором и знаниями о возможных способах учебной деятельности, ученики смогут успешно справиться со своей индивидуальной самостоятельной работой.

При перспективном планировании обучения по тематическим модулям курсов (см.: 11.3.2) синхронно проектируется процесс освоения учебного материала всем классом и самостоятельная внеурочная деятельность учащихся. Это позволяет:

- превратить самостоятельную работу школьников в способ закрепления освоенных на уроках знаний и умений и, главное, обеспечить приобретение личного опыта организации и осуществления познавательной деятельности;
- при постановке заданий для самостоятельной работы учитывать достигнутый на данный момент уровень знаний и умений, что благоприятно сказывается на результатах деятельности;
- ученики получают возможность представить свою работу на уроках, получить признание, что стимулирует ее выполнение;
- школьники приучаются к выполнению заданий к определенному сроку, что развивает их способность к планированию и организации своей работы.

Учителю такое планирование позволяет разнообразить формы обучения, шире и систематичнее использовать интерактивные технологии.

Наиболее успешно ученики работают самостоятельно тогда, когда сами определяют тематику и вид деятельности. Однако исследования показывают, что свою тему ученики могут предложить нечасто. Поэтому задания для самостоятельной деятельности им предлагает учитель. Диапазон проблематики для самостоятельных работ по истории, вбирающей опыт человечества в самых различных областях жизнедеятельности, столь разнообразен, что всегда можно найти темы, которые привлекут любого ученика.

+ 1 СТРОКА

Из методического опыта

Петербуржским пятиклассникам в начале учебного года были предложены темы для групповых годовых проектов:

- биографический словарь «Мгновенье славы» (о самых знаменательных событиях в жизни человека, прославивших его на века);
- альбом «Мифы и предания народов мира» (рисунки, иллюстрации мифов);
- выставка «Наследие Древнего мира в нашем крае» (памятники античного искусства в нашем городе);
- сборник рассказов «Животные в истории Древнего мира»;
- «Ожившие страницы истории» — цикл драматизаций на историческую тему;
- творения, живущие в веках (презентация выдающихся памятников культурного наследия народов Древнего мира);
- музей Армий Древнего мира (модели и рисунки-реконструкции вооружения и военной техники).

Для работы над проектами школьники объединялись в группы по интересам внутри параллели 5-х классов. Наибольшее количество работ было представлено по темам 1, 2, 4, 5. Не нашлось желающих для работы над краеведческими проектами (3, 6). Не вызвала активности тема по созданию моделей древнего вооружения (7). При этом в форме сообщений и в письменном виде ученики охотно работали над данной темой; вместо музея пришлось создать Военную энциклопедию.

Задания классифицируются следующим образом.

По количеству участников: задания для индивидуальной, парной, групповой работы. Далеко не все ученики, особенно в начале предметного обучения, имеют личные интересы в области истории. Но, как правило, всегда возникает инициативная группа, способная вовлечь в самостоятельную деятельность других одноклассников. Групповая работа в это время усиливает мотивацию к самостоятельной деятельности, готовит учеников к выполнению индивидуальных заданий при дальнейшем обучении.

По срокам выполнения: задания, предлагаемые в течение всего года или в рамках изучения тематического модуля. Практика показывает, что в основной школе и непрофильных старших классах лучше давать задания в рамках модуля. Тогда их легче сочетать с типами уроков и возможностями самоорганизации школьников. Индивидуальные годовые работы вводятся в старших классах, в первую очередь для тех учеников, которые выбирают темы для своих индивидуальных проектов, обязательных по учебному плану. Существует также практика выполнения групповых годовых проектов, объединенных сквозными темами курсов истории.

По дидактическим целям: задания для компенсации проблем в обучении (например, когда задание в интересной и доступной форме позволяет ученику ликвидировать проблемы, возникшие у него при освоении курса); для реализации потенциала учеников (по

видам творчества — могут быть связаны с художественным, техническим, исследовательским творчеством (см.: с. 37); для проведения интерактивных уроков, требующих предварительного выполнения заданий к ним (например, подготовки инсценировки); для методического обеспечения уроков (например, при выполнении группой учеников презентаций по заданной теме); для внеклассной работы по предмету (например, проведения экскурсии).

По широте исторической тематики: задания могут охватывать вопросы Всеобщей, отечественной истории, краеведения, а также вспомогательных исторических наук, источниковедения, историографии, археологии и т. д. Это могут быть задания: строго соответствующие изучаемым в данный момент вопросам; требующие установления внутрипредметных связей с другими курсами истории (например, творческое сочинение — размышление «Блестящие победы и сокрушительные поражения в судьбе Наполеона»); предполагающие реализацию межпредметных связей (например, изготовление моделей исторического костюма).

По формам выполнения и представления результатов работы: это могут быть сообщения, доклады, творческие сочинения, эссе, рефераты, поисковые и исследовательские работы, проекты, презентации, инсценировки, экскурсии и т. д.

При разработке заданий следует их усложнять от одного курса к другому, чтобы каждое новое задание было шагом вперед в развитии познавательных способностей учеников.

Усложнение заданий возможно по таким основным направлениям:

- **по масштабу тематики отражения прошлого:** от зарисовок единичных объектов (исторических персонажей, архитектурных строений) — к созданию иллюстраций для целого мультфильма; от самостоятельного микроисследования об одном объекте (о действиях исторической личности в конкретной ситуации, о локальном событии и т. д.) — к рефератам, требующим обобщений ряда объектов, их сравнительных характеристик и т. д.;

- **сложности и числу используемых источников информации:** от выполнения заданий на основе одного адаптированного научно-популярного текста (или учебной картины) — к описанию событий (воссозданию исторических образов) на основе самостоятельно собранных учеником данных первоисточников, порой, неполных, требующих реконструкций;

- **глубине раскрытия темы:** от повествования на основе избранных источников — к построению своих версий исторических событий, выражению своего отношения к историческим реалиям; от описания (зарисовок) внешнего облика исторического объекта — к передаче внутренних черт, мотивов поступков героев.

Важным условием успешного выполнения задания является способность учителя прогнозировать объем времени, которое будет

затрачено на его выполнение (на эту деятельность по истории не может уходить более 30—60 мин в день). В противном случае могут нарушиться санитарные нормы домашней нагрузки школьников. Перегрузка приведет к отказу от выполнения заданий в установленные сроки, тем более что у учеников на начальном этапе обучения еще нет опыта перспективного планирования своей деятельности.

Оптимизировать процесс выполнения задания следует за счет сужения тематики самостоятельной работы, четкого определения эталонного результата данной работы. Исходя из достигнутого уровня освоения способов работать самостоятельно, даются методические рекомендации для выполнения тех приемов, которые еще не освоены на уроках. Важно также точно определить применительно к целям именно данной работы объем времени на поиск источников, на изучение текстов, содержащих избыточную информацию, на выполнение художественного оформления и т. д.

15.2.2. Управление самостоятельной внеурочной деятельностью учащихся

Роль учителя в руководстве самостоятельной деятельностью школьников на первых ее этапах значительна, но по мере приобретения учащимися опыта самостоятельной деятельности она должна постепенно снижаться и к концу обучения сводиться, по возможности, к организации самоанализа результатов работы школьниками.

Эффективно назначение ассистентов по организации самостоятельной деятельности. Они помогают в выборе тем, следят за своевременным выполнением работы, помогают устранить возникающие проблемы и т. д.

В основном руководство самостоятельной работой связано со следующими действиями (шагами).

Шаг 1. В начале учебного года ученики знакомятся с задачами и возможными видами своей самостоятельной деятельности по истории, выбирают по желанию или предлагают сами тематику годовых работ. Перед изучением каждого тематического модуля вырабатывают план самостоятельной работы по его освоению. Определяют способ и сроки публичного предъявления результатов (на уроке, во внеклассной деятельности, например, при организации школьных выставок и т. д.), намечают план выполнения работы (в рабочих тетрадях, портфолио).

Не обязательно, чтобы учащиеся остановили выбор на тематике всех заданий, которые им предлагаются, важно чтобы этот выбор был широким. Не следует принуждать их к участию в самостоятельной работе при изучении каждого тематического модуля, важнее терпеливо искать и находить те виды деятельности, в которых ученик захочет проявить себя.

Из методического опыта

Учитель: Все ученики уже несколько раз за этот год смогли проявить себя. Только вы двое остаетесь в стороне. Почему?

Ученицы - пятиклассницы: Нам все это не интересно.

Учитель: А что вы делаете дома своими руками?

Одна ученица: Я иногда готовлю еду.

Учитель: Замечательно! Не хотели бы вы приготовить из орехов сладкое угощение по древнегреческому рецепту. Я его вам дам. И делать очень просто. Это оживит наш урок о жителях Эллады.

Так школьницы были привлечены к участию в самостоятельной работе.

Сначала обучения учитель оказывает помощь в выборе темы из того перечня, который предлагается ученикам. Также он помогает школьнику, желающему работать по собственной проблематике, так сформулировать тему, чтобы она была посильна для выполнения в рамках отводимого на эту работу времени.

Алгоритм выбора темы

В беседе учитель предлагает школьникам последовательно определить:

- какая область истории ему наиболее интересна (экономика, политика, социальные отношения культуры);
- какими вопросами ему предпочтительнее заниматься (биографиями людей, их взглядами, изучением памятников истории и культуры и т. д.);
- какими видами источников желательно пользоваться;
- в каком виде деятельности хотелось бы проявить себя;
- как лучше работать: в группе или индивидуально.

Шаг 2. Учитель помогает спланировать самостоятельную работу: поиск и отбор источников информации — изучение источников — создание своего продукта деятельности — оформление результатов работы — ее предъявление.

При организации групповой деятельности, в случае необходимости, учитель оказывает помощь в создании коллектива, в распределении поручений для выполнения работы.

Шаг 3. В ходе выполнения работы даются необходимые консультации по поиску и отбору источников, по способам работы с ними, формам предъявления результатов. Контролируется готовность к предъявлению материала в запланированные сроки.

Шаг 4. Результаты работы должны быть обязательно представлены публично (если только от ее автора нет возражений). Обсуждение выполненной работы очень важно для дальнейшего участия школьника в самостоятельной деятельности. Оно должно носить позитивный характер, побуждать к дальнейшей работе.

15.2.3. Методическое обеспечение самостоятельной деятельности школьников

Исследователями установлено, что основные причины невыполнения выбранных учениками заданий — это отсутствие понимания способов его выполнения, большая трудозатратность, неспособность самостоятельно найти нужную литературу для работы, отобрать информацию в источниках, содержащих избыточные сведения, отсутствие опыта самоорганизации на протяжении длительного времени работы над темой.

Поэтому эффективно создание кейсов, которые адресно обеспечивают процесс самостоятельной деятельности школьников. Они должны содержать всю необходимую для работы над данной темой информацию и исключать ненужные действия.

В кейс могут входить:

• **памятки и рекомендации по выполнению работы:** например, как готовить постановку спектакля для древнегреческого театра, как сделать маски и костюмы для актеров или как систематизировать альтернативную информацию из источников для доклада;

• **исторические источники по теме:** они не должны содержать избыточной информации. Например, в 5-м классе школьники не только не могут прочитать трагедию Эсхила «Прометей прикованный», но даже выбрать самостоятельно фрагмент для своей постановки. Здесь требуется готовый адаптированный текст, ведь главная цель задания — реконструкция представления, а не развитие умений работы с текстом источников. В тоже время, когда ученики готовят сообщение или пишут реферат, источники не должны предоставлять полностью готовую информацию, а только предполагать определенные действия по ее отбору, систематизации и обобщению. Но при этом материалы также должны быть адаптированы для работы. Например, для подготовки в 6-м классе сообщения «Битва на Калке в русской летописи» достаточно предложить учащимся текст из детского издания русских летописей об этом событии и статью из детской энциклопедии на эту же тему;

• **требования к выполнению работы, параметры ее оценки:** в них указываются сроки предъявления результатов деятельности, форма предъявления (например, требования к оформлению «статьи» в ученический сборник). В параметрах обязательно должны указываться такие критерии как самостоятельность выполнения работы (например, недопустимость копирования изображений при создании своих зарисовок), наличие собственных оценок событий (при подготовке сообщения).

15.3. Руководство художественным и техническим творчеством учащихся в учебном процессе

Рассмотрим характеристику основных видов художественного и технического творчества, а также методические особенности руководства этой деятельностью школьников.

15.3.1. Характеристика видов художественного и технического творчества учащихся

Художественное творчество — наиболее привлекательный вид самостоятельной деятельности учащихся основной школы. Его цель — приобретение учениками опыта образной реконструкции объектов прошлого средствами литературы, изобразительного и драматического искусства, музыки, а также развитие воображения, осуществление эстетического воспитания школьников.

Различают два вида художественного творчества.

Первый вид — это *создание работ в историческом жанре*, воссоздание школьниками художественных образов в их исторической реальности. В литературе — это стихи, рассказы, миниатюры, встречаются даже повести и т.д. В изобразительном творчестве — это лепка, исторические пейзажи, зарисовки памятников культуры, иллюстрации к историческим сюжетам. В драматическом искусстве — это инсценировки по мотивам художественной исторической литературы, в т.ч. фрагментов пьес драматургов, создание литературно-музыкальных композиций.

Примеры тематики творческих работ учащихся

Литературное творчество

Основная школа: «Рассказ участника плавания Колумба». Миниатюра «Их дум высокое стремленье» (размышления над судьбами декабристов).

Старшие классы: миниатюра «Первый трактор на селе». Повесть «Цусимское сражение».

Изобразительное творчество

Основная школа: зарисовка (коллаж) «Пейзаж Нила». Мультфильм из рисунков «Миф об Осирисе». Иллюстрации к мифам Древней Греции. Рисунки: «Оборона русского города» (монгольское нашествие), «В крестовом походе». Рыцарские гербы. Панно «Средневековый Гамбург» (коллективная работа к уроку «Город мастеров»).

Старшие классы: проект-рисунок общего памятника белым и красным. Коллаж (компьютерный) «Французская революция». Юмористический альбом «Как строили наш город» (коллективный краеведческий проект). Карикатура «Предвыборный пиар (выборы губернатора)».

Драматизации

Основная школа: литературно-музыкальная композиция «Непрядва» (по фрагментам одноименной поэмы Е. Евтушенко), сцена суда над Жанной д'Арк.

Старшие классы: «По страницам Всемирной истории «Сатирикона»», «Нам не до ордена...» — композиция по стихам поэтов, павших на войне.

Второй вид художественного творчества — это *стилизации на исторические темы* в соответствии с художественными средствами,

стилистикой отображения мира, характерными для искусства изучаемой страны, эпохи.

В литературе — это стилизации литературных произведений былин, баллад сказаний, а также мемуаров, путешествий, стихов, написанных в изучаемую эпоху. В изобразительном творчестве — стилизации древних изображений, средневековых витражей, гербов книжных миниатюр, плакатов. В драматическом искусстве — реконструкция театральных представлений древнегреческого театра.

Примеры тематики творческих работ учащихся

Литературное творчество

Основная школа: «Былина о неизвестном богатыре». «Баллада о детском крестовом походе», сценка из жизни средневекового школяра (средневековые фарсы).

Старшие классы: стихотворение (в стиле классицизма) о победе при Рымнике. Наш земский деятель (стилизация одноименного рассказа М. Е. Салтыкова-Щедрина).

Изобразительное творчество

Основная школа: петроглифы «Из жизни первых людей», «Новгородское вече» (стилизация древнерусских миниатюр).

Старшие классы: лубок «Нарвская конфузия». Стилизация графики художников «Мира искусства» для оформления урока «Искусство начала XX века». В кабачке «Бродячая собака». Плакат «Первый спутник земли».

Драматизации, музыка

Основная школа: масленица. Обрядовые песни. Древнегреческий театр. Театр Петрушки. Русские романсы XIX в. (для урока «Салон первой половины XIX в.»).

Старшие классы: советский революционный агиттеатр. Концерт на фронте: песни военных лет.

Техническое творчество учащихся в процессе предметного обучения — это, в большинстве случаев, создание *моделей* — точных копий отображаемых объектов с соблюдением пропорций и материалов, из которых они изготавливались, и *макетов* — примерного отображения внешнего облика исторического объекта из материалов-заменителей (например, создание средневекового замка из картона или папье-маше).

При выполнении этих работ ученики проникают в тайны ремесел, осознают достоинства технических изобретений, осваивают трудовой опыт людей прошлого.

Из методического опыта

Известен опыт организации систематической работы учеников в процессе изучения курса истории Древнего мира по созданию «Музея древностей». В «музей», по мере изучения тем курса истории ученики представляли свои рисунки по различной тематике и модели древ-

них памятников истории и культуры от кремневого скребка первобытного человека и глиняных сосудов шумерийцев до древнегреческой триеры и стенобитных орудий римлян. Этот музей стал составной частью кабинета истории.

Наиболее отзывчивы ученики на выполнение заданий, связанных с созданием компьютерных презентаций. Уже к 8-му классу они вполне могут использовать демонстрационные программы (например, PowerPoint). Однако, как показывает анализ ученических презентаций, уровень выполнения работ часто невысок. Типичные недостатки: отсутствие логики предъявления материала, перегруженность авторского текста, неправильно выбранный для демонстрации на большом экране шрифт, маленькие размеры иллюстраций, отсутствие их атрибутики и т. д. Необходимо четкое предъявление требований как к содержанию, так и техническим условиям выполнения таких работ.

15.3.2. Методические особенности руководства художественным и техническим творчеством учащихся

Важными общими условиями эффективности руководства художественным и техническим творчеством являются ее планирование и организация на интегративной основе, в процессе совместной деятельности учителей литературы, ИЗО, черчения, технического труда, музыки и педагогов дополнительного образования. Тогда достигается более эффективное сочетание исторической достоверности образов с художественными (техническими) достоинствами их воссоздания.

Например

Существует опыт совместного руководства учителями-предметниками техническим творчеством, при создании макетов памятников зодчества, вооружений, при пошиве исторических костюмов (для куклы) и даже при изготовлении пищи по кулинарным рецептам фараонов, древних римлян, «Домостроя», кулинарных книг XIX в. и т. д.

Следует также учитывать опыт осуществления соответствующих видов творческой деятельности на уроках ИЗО, литературы, труда.

Выполнению работ должна предшествовать урочная деятельность, показ и анализ соответствующих произведений мастеров исторического жанра, литературных и изобразительных первоисточников, изображений техники и т. д. Важно введение дополнительных сведений о средствах художественной выразительности изучаемой эпохи, технике создания предметов материальной культуры и т. д.

При оценке изобразительных работ следует обращать внимание на выбор темы, широту исторического кругозора, точность реконструкции изображаемых исторических объектов, художественные достоинства, эстетичность выполняемых работ, проявление творческой индивидуальности, самостоятельности авторов в отображении избранной тематики.

При руководстве литературным творчеством следует уделять внимание владению школьниками языком отображаемой эпохи.

Например

В исторических рассказах у учеников проскальзывает современная лексика из бытового жаргона («Это ты классно придумал! — сказала императрица своему слуге», «На тусовку в связи с ассамблеей к Меньшикову прибыли знаменитые люди»). Важно учитывать готовность учеников к выполнению работы в соответствии с задаваемым литературным жанром (ученики часто путают сюжетный рассказ с повествованием о событиях, оказываются не в состоянии выдержать стихотворный размер и т. д.).

При организации инсценировок на исторические темы нужно оказывать ученикам помощь в написании сценария постановки (в составлении литературных композиций), ознакомить их с элементарными сценическими движениями, проверить способность «артистов» выразительно воспроизводить текст, доносить его до зрителей. Следует продумать эстетику исторических костюмов. Порой более выигрышно выглядят отдельные элементы, точно обозначающие исторический костюм (шляпа, кружевной воротничок и т. д.), чем бутафорская одежда, «собранная» из современных аксессуаров.

Работы учеников в области художественного творчества содержат существенные сведения для диагностики их исторических знаний, представлений, ценностных ориентаций.

Из практики студентов

Студенты РГПУ им. А. И. Герцена проанализировали 73 иллюстрации мифов древней Греции и поэм Гомера, выполненных учениками 5-х классов. Никакой подготовительной работы не было, требований к выполнению работы не предъявлялось. В 96 % случаев школьники иллюстрировали те сюжеты, о которых шла речь на уроке или в учебниках истории. Только 4 % школьников обратились к новым темам. Более 70 % избрали сюжеты военных столкновений, конфликтов (Троянская война, битвы героев с мифологическими существами и т. д.). При этом нередко внимание акцентировалось на проявлении жестокости. Например, неоднократно повторялась сцена из «Одиссеи» выкалывания глаза у Циклопа. В 8 % случаев были отмечены факты модернизации образов — едущий на парохде Одиссей, Геракл в модных джинсах и т. д.) 4 % работ были выполнены не самостоятельно: использовались рисунки из раскрасок (греческих кораблей, изображений богов и т. д.).

16 % работ не обладали художественными достоинствами: выполнялись небрежно, наспех, шариковыми ручками, на рваных листах бумаги, не всегда можно было понять, что изображено).

Как показали исследования магистрантов РГПУ, по сравнению с художественным творчеством технические работы выполняются значительно реже: ученики не столь часто проявляют интерес к техническому труду как в силу общих проблем, связанных с материальным обеспечением трудового обучения, так и в силу падения престижа рабочих профессий. Вместе с тем, опыт организации этой деятельности важен, так как именно при выполнении таких работ проявляют себя проблемные ученики, не всегда успевающие по предмету. Часто участие в техническом творчестве становится для них способом самоутверждения в предметной деятельности, первым шагом в развитии интереса к истории.

Результаты художественного творчества представляют в рукописных журналах, выставках, на исторических вечерах и т.д.

15.4. Руководство самостоятельной исследовательской деятельностью учащихся в учебном процессе

Рассмотрим задачи и содержание самостоятельной исследовательской деятельности учащихся основной и полной средней школы в обучении истории.

15.4.1. Цели виды исследовательской деятельности учащихся

Ученическое исследование — вид самостоятельной работы учащихся, направленной на решение новой для них проблемы в познании прошлого на основе исторических источников.

Приобщение учеников к самостоятельной исследовательской деятельности решает задачи:

- расширения общего и исторического кругозора школьников;
- развития универсальных и специальных умений исследовательской деятельности и опыта их применения;
- развития способности к самоорганизации и планированию исследовательской работы.

Это самый эффективный путь развития культуры исторического познания, становления ценностно-осознанного отношения школьников к изучению прошлого.

Планирование этой деятельности учеников всегда должно строиться поступательно, в соответствии с достигнутым к моменту рабо-

ты уровнем владения информационными и мыслительными умениями: от заданий репродуктивного уровня, когда школьникам достаточно понять и воспроизвести содержание одного адаптированного источника (в объеме 1—2 страниц) — к выполнению исследовательских долгосрочных работ на основе широкого круга неадаптированных источников разных видов.

В итоге исследование требует от ученика самостоятельного поиска источников информации, их отбора, способности к самостоятельному анализу содержащихся в них сведений, их оценке, систематизации материала, построению собственного изложения темы, способности делать умозаключения и выводы.

Объектом исследований учеников могут быть:

- сами источники исторических знаний: памятники материальной и духовной культуры, текстовые первоисточники, работы историков, фото- и видеоматериалы;
- исторические персоналии: факты из их биографий, мемуары и труды исторических деятелей, оценки исторических личностей современниками и потомками;
- исторические события политической, военной истории, факты социальных и культурных событий и т.д.;
- явления экономической, социальной жизни, культуры повседневности.

Исторические процессы сложны для самостоятельного анализа учениками и, как правило, не вызывают у них интереса.

Из методического опыта

Перечень возможной тематики, представленной учащимся 10-го класса для выбора своей темы по изучению раздела истории России с древнейших времен до XVII в.

1. Изучаем первоисточники:

а) вещественные, например «Образ жизни скифов по данным археологических исследований»;

б) изобразительные, например, «Русский лубок как источник исторических знаний»;

в) письменные, например, «Домострой как источник быта и нравов русского общества XVI века».

2. Изучаем научные статьи. Анализ современной статьи историков из научных журналов по любой теме изучаемого периода.

3. Исторические портреты в трудах русских историков, например, Василия Темного, Василия III, русских самозванцев.

4. Женщины в исторической и художественной литературе, например, Княгиня Ольга (Марфа Борецкая, Елена Глинская) в летописях, преданиях и трудах историков.

5. Версии, тайны и загадки истории, например, версии призвания варягов, убийства Бориса и Глеба, царевича Дмитрия. «Тайна библиотеки Ярослава Мудрого», «Загадки Ледового побоища», «Когда появилась внешняя разведка?», «Легендарный Китеж-град».

6. Из истории дипломатии, например, «Дипломатия Ярослава Мудрого», «Рождение иноземного приказа», «Европейская политика Алексея Михайловича».

7. Социальные портреты, например крестьянства, дворянства, купечества (определенного периода Древней Руси. Московской Руси, России XVII в.)

8. Из истории повседневности (определенного периода). Пища, досуг, праздники, передвижение (транспорт) и т. д.

Источниками для исследований могут являться материалы библиотечных фондов, экспозиций музеев (включая школьные музеи), исторических Интернет-сайтов, фото- и видеоматериалы на различных носителях, а также сведения, собранные самими учениками в процессе поисковой работы.

15.4.2. Руководство исследовательской деятельностью учащихся в основной школе

При руководстве исследованиями учащихся в 5—7 классах важно учитывать их возрастные познавательные возможности и то, что они только начинают осваивать предметные информационные и мыслительные умения (см.: 13.5, 13.6). Поэтому при определении исследовательских заданий необходимо точно представлять уровень готовности учеников к их самостоятельному выполнению, и каждый раз хорошо прорабатывать методическое сопровождение деятельности школьников (см.: 15.2.3).

Исследования показывают, что для самостоятельного изучения и осмысления большинством учащихся доступны:

- **по объектам познавательной деятельности** — единичные объекты — памятники истории и культуры; простые события или этап (фрагмент) большого события (сражения, эпизод войны); отдельные факты биографий героев; характеристики социальных типов общества (в самом общем виде);

- **по видам источников** — вещественные памятники истории (допустимо в их изображениях на фотографиях), архитектурные сооружения, художественные произведения искусства (допустимо их использование в репродукциях); детская справочная, научно-популярная, художественная литература, адаптированные первоисточники (например, детская редакция русских летописей) и фрагменты работ историков. При организации данных работ рекомендуется основательно проанализировать методический потенциал учебника и использовать его для выполнения заданий по работе со всеми основными видами источников.

Например

В учебнике по истории Древнего мира для 5-го класса А. А. Вигасина и Г. И. Годера приводятся изображения памятников архитектуры, скульпу-

туры, фрагменты литературных произведений Древней Индии. Но специального текста, посвященного культуре этой страны, нет (там иной принцип предъявления материала). Это позволяет ученикам выполнить самостоятельную работу «Написать странички учебника по теме “Культура Древней Индии”»:

- **по степени самостоятельности** мыслительной деятельности возможно проведение самостоятельных небольших исследований. Они, как правило, осуществляются на репродуктивном и частично-поисковом уровне; однако возможны и проблемные задания;

- **по приемам работы** исследования этого уровня основываются на имеющихся у школьников универсальных и специальных умениях учебной познавательной деятельности.

Результаты работ предъявляются:

- **в форме сообщений**: это наиболее распространенный вид самостоятельных работ в основной школе. Эффективность подготовки и представления сообщений существенно зависит от правильности определения их тематики и четкости требований к выступлению школьника на уроке (не более 3—5 мин).

Вопросы практики обучения

Например, при подготовке к уроку в 8-м классе по теме «Отечественная война 1812 года» учитель дал ученикам темы для сообщений «М. И. Кутузов», «П. И. Багратион», не предъявив никаких требований к содержанию выступления. Ученики взяли готовые тексты биографий полководцев на Интернет-сайтах и зачитали их на уроке. В итоге, вместо изучения и анализа основных военных действий, ученики прослушивали 15 минутные биографии военачальников, а потом, по учебнику разбирали итоги и значение войны. При этом выступающие школьники при подготовке сообщений не приобрели никакого нового опыта исследовательской работы.

Не следует также давать ученикам темы сообщений, целиком охватывающие основные вопросы содержания урока: нет гарантии, что выступающий школьник сможет правильно донести до одноклассников материал так, чтобы были осознанно освоены основные единицы знаний;

- результаты исследования могут быть представлены **в виде письменной оформленной работы** по решению проблемно-познавательных задач (например, «Какие сведения о расселении восточных славян, изложенные в “Повести временных лет” подтверждаются данными археологических находок?»);

- возможно создание **исторического комментария** к источнику (например, к фрагменту «Песни о Роланде»);

- на практике встречаются сборники работ, выполняемых **в рамках коллективного проекта** («Праздники и будни жителей Мо-

сковского государства», «декабристы в Сибири») или статьи в учебно-научном журнале и т. д.;

• работы исследовательского характера, связанные с изучением образовательных источников, могут быть представлены **в виде презентаций**. Они включают в себя изображения и комментарии к ним. Например, реконструкции снаряжения рыцаря (наряда знатной дамы эпохи Возрождения).

Систематическое приобщение учеников основной школы к исследованиям позволит им накопить опыт для выполнения исследовательских проектов, которые входят в обязательную программу обучения в старших классах.

15.4.3. Руководство исследовательской деятельностью учащихся в старших классах

Анализ возрастных возможностей учеников 8—9 классов показывает, что их значительная часть уже в состоянии работать над избранной темой в течение более длительного времени, например, месяц, но при условии регулярного контроля над их деятельностью со стороны учителя.

На этом этапе возможен переход от выполнения микроисследований к реферативной деятельности.

Ученический исследовательский реферат — вид индивидуальной самостоятельной работы учащихся, предполагающий письменное, последовательное раскрытие определенной исторической темы на основе анализа и исследования источников с применением методов исторической науки (на элементарном уровне).

Реферат включает в себя такие действия ученика:

- планирование и самостоятельную организацию исследовательской деятельности;
- осуществление поиска необходимой литературы;
- отбор и анализ исторических источников, оценку их информационной значимости;
- отбор, систематизацию и обобщение материала по теме;
- письменное изложение темы в соответствии с логикой и стилем, принятыми в историческом познании;
- отсылки к источникам исторической информации, оформление библиографии;
- высказывание своих суждений об интерпретациях и оценке исторических фактов учеными;
- осуществление самоанализа результатов реферирования.

Существуют различные подходы к классификации рефератов. Они, в целом совпадают с общими классификациями самостоятельной работы учеников (см.: 15.2.1). Для понимания данной проблемы важно деление рефератов на *обучающие*, выполняемые

для отработки умений реферировать всеми учениками, и *исследовательские*, представляющие собой вид самостоятельного учебного творчества. Они выполняются в соответствии с индивидуальными интересами и планами самостоятельной работы учащихся.

Способность к реферированию формируется постепенно. Многие необходимые действия отрабатываются в процессе изучения курсов истории.

Освоение реферативных умений рекомендуется выстраивать по степени усложнения исследовательских действий от описательно-иллюстративных работ — к описательно-объяснительным — и далее к объяснительным, аналитическим рефератам. Соответственно выстраивается и последовательность освоения способов изложения материала от репродуктивного (точное воспроизведение содержания и замысла автора источника) — к репродуктивно-продуктивному (пересказ и элементы оценки источников) — к творческому, продуктивному, содержащему исследование неизвестной ранее темы или новую, по сравнению с общепринятыми подходами, интерпретацию фактов прошлого.

На *первом этапе обучения* школьников умению реферировать (как правило, к концу 8-го — в 9 классе) для этих целей выделяется развивающий модуль урока. В качестве источника для работы учащихся лучше всего использовать фрагмент учебника, содержащий в методическом аппарате документ, дополняющий основной текст. Ученикам объясняется, что такое реферат, каковы требования к его написанию.

Из памятки «Как писать реферат»

Реферат должен содержать следующие элементы.

1. Титульный лист с указанием образовательного учреждения, где выполнен, тему, фамилию, имя автора, год написания работы.
2. Оглавление (главы, параграфы).
3. Введение, в котором обосновывается причина написания реферата, задачи данной работы и кратко обозначаются виды использованных источников.
4. Основная часть реферата, раскрывающая содержание заявленной темы. Реферативный стиль изложения предполагает обязательную отсылку к источникам информации. Например, «...О роли Петра I в строительстве Санкт-Петербурга известно из трудов В. В. Мавродина, Н. И. Павленко и других авторов (далее делается сноска на источники). В частности, В. В. Мавродин так оценивает роль императора в основании нового города: (следует цитата и ссылка)». Каждая часть реферата заканчивается выводом.
5. Заключение, в котором делаются выводы, что стало известно по заявленной теме на основе рассмотренных источников, каковы информационная ценность рассмотренной литературы. Возможно изложение позиции автора реферата по данному вопросу, определение новых,

возникших в процессе реферирования проблем в изучении данной темы

Затем школьникам сообщается, что главная задача — научиться точно передавать и объяснять замысел автора реферируемого источника и излагать его в соответствии с требованиями к реферированию.

Далее учащиеся выполняют тренировочные задания:

- по закреплению умений точно воспринимать и передавать смысл авторского текста и дополнительного источника;
- отработке умения систематизировать сведения двух источников и выстраивать раскрытие своей темы, последовательно включая в изложение материала сведения то одного, то другого текста;
- отработке реферативного стиля изложения, предполагающего отсылку к автору реферируемого текста;
- закреплению умений письменно, по существу излагать содержание источника;
- грамотному цитированию автора источника, с необходимыми ссылками;
- оформлению списка использованной литературы.

Результаты работы оформляются в письменном виде.

При дальнейшем обучении ученики выполняют домашние задания для закрепления умения реферировать. Им предлагается реферативно изложить текст учебника по небольшому вопросу, дополнив его информацией другого источника.

Второй этап обучения — это руководство выполнением учениками исследовательских рефератов. В рамках учебного процесса выбор тематики рефератов осуществляется в соответствии с содержанием курса истории. В профильных гуманитарных классах тематика реферативных исследований часто шире изучаемого на уроке материала.

Рефераты всегда выполняются индивидуально. Но они могут стать частью коллективного исследования, объединенного общей темой.

Из методического опыта (В. Г. Кульбицкая)

Восьмиклассники одной из петербургских школ представили на городской конкурс коллективный проект-сборник «Декабристы в Сибири», содержащий главы, над каждой из которых работал один из участников проекта:

1. Условия труда и жизни декабристов на каторге, в сибирской ссылке.
2. М. Лунин и его история декабристского движения.
3. Просветительская деятельность декабристов в Сибири.
4. Хозяйственная деятельность декабристов на поселении.
5. Декабристы и музыка.
6. Декабристы и живопись.
7. Значение этого периода деятельности декабристов.

Результаты реферативной работы оформляются и предъявляются письменно. На уроках итог работы чаще всего излагается в виде доклада. Он может отражать содержание всей реферативной работы или его части. В старших классах на основе докладов (которые, как правило, являются результатом реферирования) строятся уроки-конференции, тематика которых доступна для самостоятельного изучения и усвоения школьниками, например, «Русско-японская война 1904—1905 гг.» (9-й класс), «Россия в начале XVII века» (10-й класс).

Созданные рефераты могут использоваться как форма аттестации учеников, они представляются на научных ученических чтениях, на олимпиадах, на всероссийских и международных конкурсах.

Чаще всего реферат является формой представления исследовательского индивидуального выпускного проекта ученика.

15.3. Индивидуальные проекты и курсы по выбору в обучении истории в старших классах

15.3.1. Индивидуальные проекты по истории

В соответствии с ФГОС в выпускных классах в рамках учебного плана предусмотрено создание учениками индивидуального проекта.

Индивидуальный проект выполняется обучающимся в течение одного или двух лет самостоятельно, под руководством учителя, в рамках учебного времени, специально отведённого учебным планом. Он должен быть представлен в виде завершённого исследования.

По своей тематике проект может создаваться в рамках одного или нескольких учебных предметов, курсов.

Результаты выполнения индивидуального проекта должны отражать:

- способность творческой, учебно-исследовательской деятельности учащихся;
- сформированность умений самостоятельного решения различных задач, на основе использования знаний одного или нескольких учебных предметов или предметных областей.

Старшеклассники могут выполнять выпускной индивидуальный проект исследовательского характера. Результаты деятельности школьников могут представляться в форме рефератов.

В отличие от исследовательских рефератов, о которых шла речь ранее, выпускной проект-реферат должен отвечать повышенным требованиям. Он не может носить репродуктивный характер, а должен быть инновационным.

При создании проекта ученик должен проявить владение исследовательскими методами, характерными для научных исследований. А именно: показать способность к постановке цели, формулировке гипотезы исследования, планированию работы, отбору и интерпретации необходимой информации, ее структурированию, аргументации результатов исследования на основе собранных данных, презентации результатов

Проект вбирает в себя весь предшествующий опыт самостоятельной познавательной, исследовательской деятельности школьников, приобретаемый в процессе всего обучения.

Руководство проектным исследованием предполагает индивидуальную работу ученика с учителем-руководителем. Однако более эффективной разработкой проектов будет при условии введения дополнительных курсов, специально посвященных развитию умений исследовательской деятельности школьников или исторической проблематике, которая расширяет кругозор учеников по избранной теме. Возможность таких курсов по выбору также предусмотрена учебным планом школы.

15.3.2. Курсы по выбору по истории

В старших классах, в рамках основного учебного процесса, помимо обязательных для всех учеников предметов, предусмотрены курсы по выбору самих учащихся. На них отводится учебное время за счет часов образовательного учреждения, оно включается в расписание уроков.

Согласно требованиям ФГОС, изучение курсов по выбору должно обеспечить:

- удовлетворение индивидуальных запросов учеников;
- углубление, расширение и систематизацию знаний в выбранной области научного знания или вида деятельности;
- развитие познавательных интересов, интеллектуальной и ценностно-смысловой сферы учащихся;
- развитие способности к самообразованию и проектированию своей деятельности;
- профессиональное самоопределение учеников.

Преподавание этих курсов осуществляется на основе программ, создаваемых в образовательном учреждении (см.: 11.2.1).

В последние десятилетия накоплен опыт проведения таких курсов по истории. В школьной практике они обычно называются элективными (от англ. *to elect* — выбирать)¹.

¹ См.: Программы элективных курсов. История: 10—11 классы: профильное обучение / М. В. Пономарев, А. М. Родригес, Е. С. Галкин и др. — М., 2007; Элективные курсы по истории: для профильного обучения учащихся 10—11 классов / авт.-сост. Н. А. Григорьева, Н. И. Чеботарева. — М., 2007, и др.

Эти курсы выполняют в учебном процессе различные функции.

Они могут **выступать в роли «надстройки»**, дополнения содержания профильного курса. В этом случае такой дополненный профильный курс становится в полной мере углубленным, а школа (класс), в котором он изучается, превращается в традиционную спецшколу с углубленным изучением отдельных учебных предметов.

Например

При таком варианте в практике работы школ вводится дополнительный курс «Введение в историю». В некоторых школах он назывался «Основы исследовательской работы». Такой курс преследует цели развития исследовательских способностей учащихся за счет расширения их знаний о методах исторической науки и углубленного (по сравнению с основным профильным курсом истории) их освоения.

Также распространены курсы «Актуальные проблемы Российской истории», которые углубляют знания о прошлом отечества, создают условия для успешной сдачи ЕГЭ и поступления в вузы на исторические специальности. Также существует практика организации дополнительных курсов по обществознанию, историческому краеведению, решающих задачи расширения кругозора в области общественных наук.

Эти курсы могут **развивать содержание одного из базисных курсов**, изучение которого в данной школе (классе) осуществляется на минимальном общеобразовательном уровне. Это позволяет школьникам расширить свой кругозор, удовлетворить свои познавательные потребности и получить дополнительную подготовку по предмету на профильном уровне. Как правило, дополнительные курсы по истории в такой ситуации организуются в классах гуманитарного филологического профиля, в экономических классах. Они адресованы ученикам, жизненные планы которых также связаны с изучением истории и в значительной мере способствуют расширенной подготовке к сдаче ЕГЭ по истории.

Они могут быть направлены на **удовлетворение познавательных интересов отдельных школьников** в областях, выходящих за рамки выбранного ими профиля. Например, когда в естественно-научных, математических профильных классах существуют группы учеников, проявляющих интерес к изучению истории, рассматривая предмет как составную часть своего общекультурного кругозора.

Число дополнительных курсов, предлагаемых в составе профиля, должно быть избыточно по сравнению с числом курсов, которые обязан выбрать учащийся.

Основные методические требования к данным курсам сводятся к следующему:

- по своему содержанию они должны обеспечивать полноту и систематичность в раскрытии заявленной темы;

- обладать определенной степенью новизны и занимательности содержания;

- по формам и методам быть реалистичными в выполнении.

В преподавании этих курсов приоритетными должны быть интерактивные типы занятий, развивающие технологии, выполнение исследовательских, проектных работ.

ЗАДАНИЯ К ГЛАВЕ

Познавательное задание

Разработайте задания для ученического изобразительного, технического творчества и исследовательской деятельности в рамках тематического модуля.

Задания для самостоятельной работы

1. *Работа с источниками.* Составьте аннотированный указатель Интернет-сайтов для исследовательской деятельности школьников по одному из учебных курсов всеобщей истории.

2. *Реферат.* Изучаем зарубежный опыт. Опыт организации международных исследовательских проектов школьников по истории.

3. *Проекты, исследования.* Проведите конкурс творческих работ студентов вашей группы по истории (изобразительное, техническое творчество). Желательно, чтобы каждый нашел способ проявить себя творчески, даже, если это ему придется делать впервые. Обсудите итоги конкурса и оцените свою готовность к руководству творчеством учеников.

4. *Эссе.* Для того чтобы ученики для своих исследований могли попасть в государственные архивы, петербургский учитель Г.А. Богуславский вынужден был проводить их туда по своему удостоверению. Его питомцы считали самым страшным для себя наказанием отказ любимого учителя взять их с собой в фонды архивов. Как вы думаете, как смог учитель развить у школьников такое ценностное отношение к познанию истории?

Литература

1.6, 1.7, 3.11, 3.12, 3.18, 3.31, 3.33, 5.16

Глава 16

ВНЕКЛАСНАЯ РАБОТА ПО ИСТОРИИ

Как уже отмечалось, особенностью современной организации учебно-воспитательного процесса в школе является то, что предметное обучение и внеклассная работа рассматриваются как взаимосвязанные, взаимодополняющие друг друга процессы. Задачи и содержание внеклассной работы включаются в образовательную программу учебного учреждения наряду с целями и содержанием обучения основных школьных предметов. Также внеклассная работа рассматривается как составная часть учебно-воспитательного процесса, как форма организации внеучебного времени ученика с целью расширения пространства его исторического образования.

Участие школьников во внеклассной работе носит добровольный характер, учитель относительно свободен в выборе ее содержания.



Рис. 39. Основные формы внеклассной работы по истории в школе

Внеклассная работа по истории возникла на рубеже XVIII—XIX вв. Значительный опыт ее осуществления был накоплен в советское время.

Существует несколько классификаций форм внеклассной работы по истории.

По охвату участников различают массовые (исторические вечера), групповые (олимпиады, выпуск исторической газеты) и индивидуальные (реферирование) формы.

По длительности проведения выделяют систематические (исторический кружок, школьный музей) и эпизодические (например, встречи с интересными людьми, исторические вечера и т.д.) формы внеклассной работы (рис. 39).

Постараемся понять, как внеклассная работа позволяет расширить возможности получения исторического образования за счет максимально полного использования образовательного пространства школы.

16.1. Формы постоянной внеклассной работы по истории

Исторически первой формой, когда после уроков на постоянной основе ученики получали дополнительные знания о прошлом, стали кружки, появившиеся еще в дореволюционный период. В 60-е гг. XX в. их потеснили факультативы по истории, и уже в постсоветский период возникли элективные курсы, которые даже заняли официальное место в учебном плане. Рассмотрим различия этих и других форм внеклассной работы.

16.1.1. Исторический кружок

Кружок — это группа лиц, с общими интересами, которые объединены для совместных занятий чем-либо (по словарю С. И. Ожегова). Исторический кружок — систематическая форма внеклассной работы, имеющая постоянный состав учеников одного или разных возрастов для занятий по определенной исторической теме или проблеме. Преимущественно кружки теперь организуются для учеников 5—8 классов основной школы.

Встречаются разнообразные виды исторических кружков: военно-исторический, археологический, краеведческий, исторического моделирования (создания моделей памятников истории и культуры) и т.д.

Работа школьного исторического кружка организуется по программе дополнительного образования, в соответствии со школьным планом внеклассной работы, под руководством учителя. Главные

цели кружков связаны с развитием и удовлетворением познавательного интереса к истории и созданием условий для самореализации учащихся в деятельности, связанной с изучением прошлого. Поэтому в кружках больше внимания уделяется разнообразию тематики, ее частой смене: обсуждаются увлекательные факты, тайны, загадки истории. Используются интересные для школьников формы работы: решаются занимательные задачи, организуются просмотры фильмов, игры, викторины, инсценировки и т.д., то есть все то, что особенно привлекает учеников к изучению истории.

В современных условиях активизировалась работа исторических (особенно краеведческих) кружков во внешкольной системе дополнительного образования (в Домах Творчества). Складывается практика работы кружков системы дополнительного образования на базе школ.

16.1.2. Факультатив

Факультатив — форма обучения истории, направленная на расширение и углубление исторических знаний учащихся, развитие у них познавательного интереса к истории, умений самостоятельной учебной и творческой деятельности. Удельный вес здесь переносится на систематическое изучение определенных проблем истории. Факультативы, как правило, проводятся по специальным планам, согласованным с программами базовых курсов истории. В них уделяется внимание системности построения содержания, новизне изучаемых вопросов. Опыт проведения факультативов свидетельствует о широком разнообразии их тематики: военно-патриотические («Боевое прошлое народов нашей страны»), историко-политические («История международных отношений и внешней политики России»), историко-краеведческие («Страницы истории нашего края») и т.д. Методика обучения на факультативных занятиях ориентирована на широкое использование форм и приемов самостоятельной учебной деятельности учащихся (семинары, конференции, дискуссии, экскурсии, работа над проектами, рефератами, проведение экскурсий в музеях и т.д.).

Факультативы создаются, в основном, для учеников 8—9 классов основной школы, готовят их к дальнейшему образованию и самообразованию, к сознательному выбору профессии.

16.1.3. Школьный музей

Школьный музей (от греч. *museion* — храм муз) — создается силами учеников. В нем собирается, классифицируется, изучается, хранится и выставляется материал, собранный ими в результате по-

исковой работы по определенной проблеме. Цель создания музея — развитие познавательного интереса учащихся к прошлому, умений поисковой, исследовательской, просветительской деятельности, экскурсионной работы, нравственного (гражданского, патриотического, эстетического) воспитания.

Традиционно его работу организует совет музея. Ученики для музейной работы распределяются по группам, в зависимости от личных интересов: поисковики, хранители фондов, экскурсоводы, оформители и т.д.

В практике работы сложились разнообразные виды музеев: военно-исторический, историко-культурный, археологический, этнографический, музей истории школы, историко-краеведческий.

Организация музея начинается с определения его тематики, создания коллектива учащихся, проявляющих интерес к поисковой работе.

Следующий этап — создание фондов. Ценность музея определяется богатством основных фондов, наличием первоисточников: вещественных, изобразительных, письменных, звуковых, кино-, фото-материалов. Они собираются в процессе экспедиций, поисковой, архивной работы. Помощь в формировании фондов школьного музея оказывают государственные музеи, библиотеки, архивы, население (семейные архивы, реликвии и т.д.) Данные о музейных экспонатах заносятся в картотеку, им отводится место для хранения.

Далее создается экспозиция музея, которая в систематизированном виде (по тематическим разделам) представляет результаты поисковой работы. В экспозицию помещают экспонаты основного фонда, а также дополняющие их материалы вспомогательного фонда (макеты, модели памятников истории, копии архивных документов, эпистолярного наследия и т.д.).

Следующий, не менее сложный этап — поддержка постоянного функционирования музея. Наиболее эффективной она становится, когда вокруг музейного дела объединяются усилия педагогов и учащихся всей школы, а музей становится центром культурно-просветительской деятельности. В этом случае создание музея способствует созданию и поддержанию устойчивых школьных традиций.

16.1.4. Ученическое научное общество

Если при организации кружков и факультативов ведущая роль принадлежит учителю, то две другие формы работы — ученическое научное общество и исторический клуб — формы самоуправления школьников.

Ученическое научное общество — это школьная организация учащихся, объединенных интересом к научному творчеству, стремлением к исследовательской деятельности. Как правило, в обществе

школьники объединяются в секции, в соответствии с интересом к тем или предметам, в том числе истории. В большинстве случаев членами ученического общества становятся старшеклассники.

Принципы самоуправления проявляются в том, что его возглавляет школьник-председатель, избираемый учениками. Учащиеся сами разрабатывают Устав общества, девиз, эмблему, коллегиально определяют план работы. Члены исторической секции занимаются поисковой работой, участвуют в археологических экспедициях, работают в архивах, проводят индивидуальные реферативные исследования, выступают с докладами на заседаниях общества и перед младшими школьниками, организуют встречи с учеными, проводят экскурсии и т.д.

Члены общества являются активом, создающим в школе атмосферу ценностного отношения к научному познанию мира. На них опирается учитель в проведении различной внеклассной работы. Они являются организаторами школьных олимпиад и недель истории, исторических вечеров, диспутов, конференций, Дня науки.

В последние годы широкое распространение получили школьные *научно-практические конференции*, которые проводятся в виде общешкольных конкурсов научно-исследовательских работ и проектов школьников по разным предметам. Обычно такая конференция проходит в один день и подразделяется на секции в соответствии с предметными циклами. Если желающих участвовать много, то конференцию делят на два дня: отдельно для основной, отдельно для полной средней школы. На каждой секции определяются победители, которые затем проходят в районные или городские соревнования.

16.1.5. Исторический клуб

Исторический клуб (от англ. *club* — организация по интересам) — школьная добровольная организация учащихся — любителей истории. Как правило, исторические клубы имеют свою организационную структуру (правление И.К.), устав, эмблему, девиз. В отличие от ученического научного общества, в исторический клуб входят учащиеся, у которых интерес к научно-исследовательской деятельности мог еще не сформироваться, но у них уже существует направленность на расширение знаний о прошлом, потребность к художественному творчеству и т.д. Поэтому клубы объединяют не только старшеклассников, но и учащихся основной школы. В их работе используются формы деятельности, характерные для ученических научных обществ. Также члены клубов организуют исторические вечера, спектакли исторического театра, просмотры кинофильмов, занимаются написанием литературных произведений, художественным изобразительным творчеством и т.д.

Работа исторического клуба способствует расширению общего и исторического кругозора учащихся, создает условия для раскрытия

индивидуальных творческих способностей школьников, рождает атмосферу ценностного отношения к познанию прошлого.

16.2. Основные формы периодической внеклассной работы по истории

На постоянной основе своим дополнительным историческим образованием занимается лишь определенная часть учеников, у которой существует направленный интерес к этой области деятельности. Намного шире круг учеников, занятых во внеклассной предметной работе периодически. Рассмотрим потенциал этих форм деятельности для исторического образования.

16.2.1. Олимпиады по истории

Историческая олимпиада — это форма внеклассной работы, предполагающая соревнование школьников, смотр-конкурс их достижений по предмету.

Сегодня в России проводятся несколько видов олимпиад по истории. Первый — самый главный — Всероссийская олимпиада по предмету. Она организуется в несколько туров: школьный, районный, региональный и общероссийский. За победу (любое из трех мест) в последнем туре участнику вручается крупная денежная премия, а старшеклассники (10—11 классы) получают право поступления без экзаменов на любой факультет любого вуза России, где история является профильным предметом. Существует нормативное положение, по которому все вузы страны обязаны учитывать эти результаты при приеме к ним на учебу. Победы на промежуточных этапах засчитываются или не засчитываются вузами по их желанию, на основе соответствующих распоряжений. Об этом надо узнавать в каждом конкретном вузе отдельно.

Школьный этап Всероссийской олимпиады школьников по истории проходит в октябре—ноябре. Его участниками могут быть учащиеся 5—11-го классов. Задания для этого тура обычно составляются самими учителями или районными методистами. В этом туре могут принимать участие все желающие, никто не вправе лишить ребенка такой возможности. В следующий тур проходят только победители и (или) призеры предыдущего тура.

Районный этап олимпиады проходит в ноябре—декабре во всех районах одновременно. Организатором этого этапа является районный орган управления в сфере образования. Задания для него обычно составляются методистами города.

В *региональном этапе* Всероссийской олимпиады участвуют только учащиеся 9—11 классов — победители и призеры предыдущего этапа. Региональный тур проводится в середине января — феврале по

заданиям, разработанным Центральной предметно-методической комиссией Олимпиады в Москве. Этот этап проводится одновременно в разных регионах, однако задания для него могут отличаться. В заключительном — общероссийском — этапе участвуют только учащиеся 9—11 классов — победители и призеры предыдущих этапов.

Региональный и общероссийский этапы олимпиады включают в себя задания трех видов.

Примеры заданий

1. Перед вами — отрывки из известных произведений древнерусской литературы и книжные миниатюры, являющиеся иллюстрациями к этим произведениям. Прочитайте отрывки, внимательно изучите миниатюры, после чего попытайтесь установить соответствие (миниатюра — отрывок) и определить, каким конкретно событиям они посвящены. Вспомните также названия произведений. Ответ оформите в виде таблицы.

2. Самое важное в профессии историка — анализ источника, умение извлечь из него необходимую информацию. Перед вами — документы, относящиеся ко второй половине XVIII в. Напишите на их основе небольшую работу на тему «Дворянская воляность второй половины XVIII века: идеология и правовая сущность понятия».

3. Напишите эссе. «Политические успехи народов, вошедших в состав Древнерусского государства ... стали возможны только при известных условиях внутреннего их развития. Было бы наивным думать, что объединение восточного славянства и неславянских народов под властью Киева есть результат какого-либо внешнего вмешательства» (Б. Д. Греков).

Существуют и другие олимпиады по истории. Например, в вузах, чтобы выявить способных абитуриентов: победа в них засчитывается как 100 баллов за ЕГЭ по истории. Все данные по олимпиадам (срокам и месте их проведения, типам заданий, баллам, примеры заданий прошлых лет, результаты) являются открытыми и размещаются на соответствующих сайтах.

Кроме олимпиад на всероссийском уровне проводятся также предметные конкурсы. Главным в стране конкурсом на знание истории является «Золотое руно». Участвовать в нем могут все желающие учащиеся с 5-й по 11-й классы. Задания и сроки проведения конкурса одинаковы по всей стране. Всем участникам вручаются рейтинговые сертификаты об участии, победители награждаются. Главной целью конкурса является не только выявление исторических знаний и умений учащихся, но и развитие познавательного интереса к истории у большого числа школьников.

16.2.2. Экскурсии

Экскурсия (от лат. *excursio* — поездка, коллективное посещение достопримечательных мест) — способ осуществления учебной

или внеклассной работы по изучению памятников истории и культуры, на основе их непосредственного восприятия учащимися на местности, в музеях, на выставках. Участники экскурсии — экскурсовод и экскурсанты. Экскурсии для школьников в государственных музеях проводят профессиональные экскурсоводы, внемузейные экскурсии могут быть организованы учителем или силами учеников. Цели проведения экскурсий связаны с развитием познавательного интереса к истории, исторического кругозора учащихся, с расширением умений работать с различными видами источников. Экскурсии обладают высоким потенциалом для решения задач воспитания, развития коммуникативной культуры учащихся.

По способам и месту проведения различают: музейные (в том числе в школьный музей) и внемузейные экскурсии, а также пешие и транспортные (в том числе — дальние поездки). Школьные экскурсии, как правило, — форма внеклассной работы (дополнительного образования), но при изучении предмета существует также определенный тип урока — экскурсии.

Во внеклассной работе по предмету экскурсии, как правило, организуются по тематике, соотносящейся с изучаемым курсом истории. Условиями ее эффективной организации являются:

- создание у школьников мотивации для участия в экскурсии;
- постановка познавательных (общих, групповых, индивидуальных) заданий по изучению экскурсионных объектов;
- обсуждение ее результатов на уроках и во внеклассной работе.

Силами учащихся, как правило, организуются внемузейные пешие экскурсии. Их, как правило, проводит группа учащихся, каждый из которых рассказывает об одном объекте. Учитель управляет общим ходом такой экскурсии, руководит познавательной деятельностью учеников, систематизирует и проверяет полученные знания.

Правила проведения экскурсии

При подготовке к экскурсии после объявления ее темы и целей, совместно с учениками, создается ее маршрутный лист, в котором определяются объекты ее основного и промежуточного показа.

Маршрут экскурсии должен отвечать ряду требований. Объекты экскурсионного показа должны быть расположены не более чем в 10 мин ходьбы друг от друга. При этом обращение к ним должно обеспечивать целостное, логичное раскрытие темы. При изучении основных объектов делаются остановки. Предусматривается показ промежуточных объектов, имеющих историческую значимость, но не относящихся к основному содержанию экскурсии. Для средних классов допустимо введение в экскурсию 1—5 основных объектов, для старших — не более 7—8. Нельзя дважды проходить одним и тем же маршрутом. Время пребывания на каждой остановке должно быть не

более 15 мин. Общее время экскурсии для средних классов — 45—60 мин, для старших классов — не более двух часов.

В последнее время все большее распространение получают экскурсии учащихся с родителями по городу, в музей по заданиям, предложенным учителем или составленным совместно с учениками.

16.2.3. Исторические вечера

Исторические вечера — форма внеклассной работы, содержание которой — художественная творческая деятельность учащихся (литературная, изобразительная, музыкальная, драматическая), связанная с исторической тематикой. Исторические вечера сочетают в себе познавательную деятельность учащихся и проведение досуга. Их цели — развитие познавательного интереса, расширение исторического кругозора, реализация творческого потенциала учащихся, воспитание в процессе собственной деятельности, приобретение коммуникативного опыта.

Традиционны вечера, связанные со сценическим действием, музыкой. («Вечер исторической песни»), литературные композиции («Баллады о Робине Гуде»), инсценировки и пьесы на историческую тему («Мифы народов мира»). Их подготовка предполагает работу групп учащихся: сценаристов, художников-оформителей, режиссеров и артистов.

Формы проведения вечеров очень разнообразны, они могут сочетать художественную часть и встречу с интересными людьми (например, вечер военной песни и встреча с ветеранами войны, исторические игры, викторины, дискуссии, просмотры кинофильмов исторического жанра и т.д.).

Относительно новыми являются исторические вечера на основе технологии «погружения в прошлое» (например, Петровская ассамблея, Аристократический салон первой половины XIX в., кафе «Бродячая собака» и т.д.).

16.2.4. Исторический журнал

Журнал (от франц. *journal*, что первоначально означало дневник, а позже — печатное периодическое издание) в обучении истории имеет несколько значений: 1) школьное рукописное (или компьютерное) издание, создаваемое силами учащихся, в котором публикуются результаты научных учебных исследований, заметки о новостях истории, творческие работы (зарисовки, рассказы по истории и т.д.), ребусы, кроссворды и т.д. Рукописный журнал может быть тематическим (посвященный, к примеру, юбилейной исторической дате) и периодическим (отражающим широкий круг вопросов по истории);

2) устное разностороннее раскрытие исторической темы учащимися, представленное в художественной форме (с элементами изобразительного искусства, музыки, драматизации) (например, устный журнал для 5-го класса «По страницам книг о Древней Греции», где первая страница — мифы древней Греции; вторая — древнегреческие полководцы; третья — история древнегреческого театра и т. д.).

В практике обучения сохраняются традиционные формы внеклассной работы, такие как внеклассное чтение. Его систематическая организация особенно актуальна при тенденциях к визуальному восприятию прошлого учениками. Появляются новые формы работы, например участие школьников в международных проектах.

В целом общая эффективность современного школьного исторического образования предопределяется тем, насколько целенаправленно, умело, гибко будет организовано взаимодействие двух его составляющих: основного и дополнительно образования.

16.2.5. Предметные недели в школе

Наиболее насыщенным периодом внеурочной деятельности по каждому школьному предмету является соответствующая предметная неделя

Сроки недели истории устанавливаются методическим объединением учителей обществоведческого цикла. В ней участвуют все классы основной и полной средней школы. Для каждой ступени обучения обычно организуются мероприятия разного уровня сложности.

Для 5—6-х классов это может быть конкурс газет, соревнования по интеллектуальным играм («Что? Где? Когда?», «Брейн-ринг», «Своя игра») на историческую тематику.

Для 7—8 классов обычно проводятся исторические вечера, ролевые игры, игры по станциям, тематические встречи, классные часы.

9—11 классы участвуют в дебатах, семинарах, конференциях, исторических чтениях. Учителя истории проводят открытые уроки.

Во всех мероприятиях недели истории участвуют учащиеся, проявляющие интерес к предмету. В этот период они могут продемонстрировать свои исторические знания и умения в необычной обстановке, помериться ими с учащимися не только других классов, но и других параллелей, оценить свои силы.

ЗАДАНИЯ К ГЛАВЕ

Познавательное задание

Разработайте планирование внеклассной работы по курсу истории, отразите в нем различные варианты использования образовательного пространства школы и за ее пределами.

Задания для самостоятельной работы

1. *Работа с источниками.* Составьте аннотированный указатель публикаций в печатных и электронных изданиях, отражающих опыт внеклассной работы по истории

2. *Реферат.* Изучаем опыт методистов прошлого. Опыт организации внеклассной работы (по выбору: исторических экскурсии олимпиад, вечеров и т. д.).

3. *Проекты, исследования.*

Групповой проект «Тенденции в развитии дополнительного исторического образования в нашем городе». Соберите данные о внеклассной работе в школах своего города (не менее 10 школ). Проведите на основе собственных параметров анализ школьных планов внеклассной работы по истории. Обобщите результаты исследования и обсудите их в одноклассниками.

4. *Эссе.* Размышления о пользе и нежелательности занятий внеклассной работой (какое профессиональное удовлетворение может приносить занятия с учащимися внеклассной работой?).

Литература

2.25, 3.2, 3.3, 3.12, 3.23, 3.30, 3.31, 4.3, 4.4, 5.4, 5.7

17.1. Функции учителя истории. Аттестация учителя

В процессе развития исторического образования менялись содержание и структура деятельности учителя. Рассмотрим эволюцию его функций, их общие черты и особенности в условиях современного обучения.

17.1.1. Эволюция функций учителя в процессе развития исторического образования в России

С момента зарождения предметного преподавания в XVIII в. основными функциями учителя истории, связанными с формированием знаний, были:

- *информационная* — предусматривающая предъявление учебного исторического содержания;
- *обучающая* — предусматривающая использование форм, методов, приемов, обеспечивающих их усвоение;
- *воспитательная* — обеспечивающая реализацию воспитательного потенциала истории;
- *контролирующая* — направленная на проверку результатов обучения.

По мере развития исторического образования и методики предметного обучения к концу дореволюционного периода, помимо перечисленных, учитель уже выполнял функции:

- развития умений самостоятельной познавательной деятельности учащихся;
- проектирования содержания курсов истории, форм, методов, средств обучения;
- организационно-методические, связанные с организацией учебной и внеучебной деятельности учащихся.

В советский период (в 20-е гг. XX в.) началось становление исследовательских функций учителя истории, так как в это время шел интенсивный поиск новых путей организации процесса обучения. В дальнейшем, в 30—80-е гг. XX в., проектировочная деятельность ослабела, так как обучение осуществлялось по единым стабильным

программам и учебникам. Относительную самостоятельность учитель проявлял только при разработке методики проведения урока. Но и здесь существовало полное его методическое сопровождение, так как в наличии были примерные календарно—тематические планирования, поурочные методические рекомендации и комплекс средств обучения для каждого курса истории.

В эти годы значительно расширились функции учителя, связанные с его методической деятельностью, включая систематизацию и обобщение собственного педагогического опыта, углубленную работу над своей методической темой.

Расширились функции учителя по организации внеклассных кружков, факультативов, исторических встреч и т. д.

Существенными становятся функции учителя-консультанта и организатора всей системы идейно-политического воспитания в школе, например, связанные с проведением политинформаций, руководством политическими и интернациональными клубами учащихся и т. п.

17.1.2. Функции учителя истории в современном образовании

В современных условиях модернизации исторического образования функции учителя истории продолжают расширяться.

При наличии различных типов общеобразовательных учреждений (с углубленным изучением ряда предметов, гимназий, лицеев), вариативных учебных программ и учебных пособий, учителя истории получили большую свободу деятельности. Одновременно увеличилась ответственность педагога за выбор и реализацию образовательной стратегии, за качество, результативность образования.

Возросла роль проектировочной функции. Она требует умений отбирать программы и учебники в соответствии с нормативными требованиями Федерального государственного образовательного стандарта, особенностями региона, образовательного учреждения и его учащихся.

Учителей привлекают к разработке учебных программ по истории и элективных курсов в соответствии с образовательными программами учреждений, в которых работает педагог. Для этого ему необходимо, с одной стороны, свободное владение историко-методологическими знаниями, современными подходами к освещению прошлого в базовой науке, а с другой — современными методами разработки учебного содержания.

Организация обучения на деятельностной основе существенно видоизменяет функции учителя в учебном процессе. Раньше педагог был основным носителем учебных знаний. Теперь главная его функция связана с организацией и управлением самостоятельной деятельностью учеников, в том числе активизируется работа по руководству

внеурочной самостоятельной и индивидуальной самостоятельной работой школьников.

Внедрение информационных технологий в учебный процесс расширило масштабы профессиональной деятельности учителя, который теперь организует обучение не только в традиционной, но и в электронной образовательной среде. Расширяется коммуникативное взаимодействие учителя с учащимися, их родителями за счет использования Интернет-пространства.

Требования ФГОС к результатам общего образования акцентируют внимание не только на предметных результатах, но включают в себя и личностные (ценностные), метапредметные результаты. Возрастает функция учителя, связанная с решением задач социализации личности, создания условий для приобретения учениками опыта овладения системой общественных отношений в процессе обучения. В условиях демократизации и гуманизации образования, отказа от авторитарного стиля обучения, особые требования предъявляются к гражданской позиции учителя истории, выработке его плюралистического сознания, толерантного стиля поведения, коммуникативной культуры.

Инновационные процессы в образовании существенно расширили диагностические и экспериментальные, исследовательские функции учителя.

17.1.3. Аттестация учителя истории

Комплексную оценку уровня квалификации, педагогического мастерства и продуктивности своей деятельности учитель получает в ходе профессиональной аттестации. Все учителя раз в пять лет должны проходить аттестацию на подтверждение соответствия занимаемой должности. Порядок аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений устанавливается на основе Приказа Министерства образования и науки РФ (от 24 марта 2010 г. № 209).

Основными задачами аттестации являются:

- стимулирование целенаправленного, непрерывного повышения уровня квалификации педагогических работников, их методологической культуры, личностного профессионального роста, использования ими современных педагогических технологий;
- повышение эффективности и качества педагогического труда;
- выявление перспектив использования потенциальных возможностей педагогических работников;
- обеспечение дифференциации уровня оплаты труда педагогических работников.

Основными принципами аттестации являются коллегиальность, гласность, открытость, обеспечивающие объективное отношение к педагогическим работникам, недопустимость дискриминации при проведении аттестации.

Должностные обязанности учителя определяются в соответствии с «Квалификационными характеристиками должностей работников образования» в квалификационном справочнике (пн 14 августа 2009 г. № 593).

Если учителя хотят повысить квалификацию, они могут претендовать (по заявлению) на присвоение им первой или высшей квалификационной категории.

Основные квалификационные характеристики

Первая квалификационная категория может быть установлена педагогическим работникам, которые:

- владеют современными образовательными технологиями и методиками и эффективно применяют их в практической профессиональной деятельности;
- вносят личный вклад в повышение качества образования на основе совершенствования методов обучения и воспитания;
- имеют стабильные результаты освоения обучающимися, воспитанниками образовательных программ и показатели динамики их достижений выше средних в субъекте Российской Федерации.

Высшая квалификационная категория может быть установлена педагогическим работникам, которые:

- имеют установленную первую квалификационную категорию;
- владеют современными образовательными технологиями и методиками и эффективно применяют их в практической профессиональной деятельности;
- имеют стабильные результаты освоения обучающимися и воспитанниками образовательных программ и показатели динамики их достижений выше средних в субъекте Российской Федерации, в том числе с учетом результатов участия обучающихся и воспитанников во всероссийских, международных олимпиадах, конкурсах, соревнованиях;
- вносят личный вклад в повышение качества образования на основе совершенствования методов обучения и воспитания, инновационной деятельности, в освоение новых образовательных технологий и активно распространяют собственный опыт в области повышения качества образования и воспитания.

17.2. Методическая деятельность учителя истории. Основные направления повышения уровня профессиональной подготовки учителя

17.2.1. Основные направления методической деятельности учителя истории

Методическая деятельность учителя истории — один из видов его профессиональной работы, направленной на совершенствование педагогического мастерства в области методики обучения истории.

Система методической деятельности учителя в современной школе осуществляется в различных направлениях.

1. Анализ явлений и процессов, происходящих в современном историческом образовании, на основе изучения нормативных документов, психолого-педагогической и методической литературы, для определения целей и направленности своей педагогической деятельности адекватно требованиям времени.

2. Работа над методической темой, связанной с решением актуальных задач обучения истории, отвечающим профессиональным интересам учителя. Методические темы, как правило, связаны с решением следующих проблем:

- совершенствования отбора учебного содержания, в соответствии с достижениями исторической науки, требованиями новых ФГОС;
- создания новых педагогических технологий, повышающих эффективность образовательного процесса;
- разработки форм и тематики самостоятельной исследовательской и творческой деятельности учащихся, его методического сопровождения;
- разработки диагностических методик для получения данных о состоянии процесса обучения, воспитания и развития своих воспитанников;
- создание и исследование эффективности современных средств обучения в электронной среде.

Результаты работы над методической темой обобщаются, внедряются в практику преподавания, отражаются в публикациях, выступлениях учителя, в проведении мастер-классов, открытых уроков по распространению своего опыта.

3. Разработка своих рабочих документов: рабочих программ, тематического планирования, а также конспектов уроков и т.д.

4. Организация работы кабинета истории, создание учебно-методических комплектов к курсам истории.

5. Проведение внеклассных мероприятий по истории.

6. Профессиональное общение, выступления на методических семинарах, конференциях, Интернет-форумах, педсоветах.

7. Участие в конкурсах педагогического мастерства.

8. Самообразование, повышение квалификации.

Для решения важнейших вопросов методической деятельности педагогов в школах создаются методические объединения учителей истории или образовательной области общественных наук. Это совещательный орган, форма самоуправления учительства (на уровне образовательного учреждения, района и т.п.). Примерный перечень функций методических объединений:

- изучение и реализация нормативных документов и методических материалов;

+ 1 СТРОКА

- организация профессионального общения, обучения и самообразования педагогов, работы над методической темой, выявление и распространение инновационного педагогического опыта учителей;

- совершенствование форм методического сопровождения процесса преподавания исторических дисциплин;

- осуществление в своей сфере экспертной оценки педагогических и методических проектов, учебно-воспитательных результатов;

- участие в контроле за результатами обучения истории, за распределением учебной нагрузки между учителями, в реализации принятых педсоветом и директором школы управленческих решений;

- выступление с ходатайством перед педсоветом и директором школы о награждении учителей ведомственными наградами, их поддержка при прохождении аттестации на квалификационную категорию.

17.2.2. Возможности профессионального роста учителя истории

Возможности повышения уровня научной методической подготовки учителя истории имеются в системе вузовского образования:

- при обучении в магистратуре (магистерская программа «Историческое образование», направление «Педагогическое образование»), где могут обучаться учителя, имеющие степень бакалавра или диплом по специальности «учитель истории»;

- при обучении в аспирантуре по специальности «Теория и методика обучения и воспитания (история, уровни общего и профессионального образования)».

Существует государственная система послевузовского образования учителей истории. Это — областные, городские институты развития образования (повышения квалификации учителей) и районные методические центры.

В последние десятилетия развивается система дистанционного повышения профессионального мастерства учителей; например, с 1998 г. действует Центр дистанционного образования «Эйдос» — некоммерческое негосударственное образовательное учреждение, организующее различные дистанционные курсы педагогов по освоению инновационных технологий.

Стимулирует развитие творческой активности учителей участие в различных конкурсах педагогического мастерства. Они проводятся на различных уровнях от районного и городского до главного Всероссийского конкурса «Учитель года».

В стране существуют различные профессиональные организации, объединяющие учителей истории. Главной является Всероссийская

общественная организация «Ассоциация учителей истории и обществознания».

В наши дни существуют возможности для участия учителей во всероссийских и международных проектах, организуемых педагогическими сообществами, направленных на поиски новых путей развития образования XXI века.

ЗАДАНИЯ К ГЛАВЕ

Познавательное задание

Изучите сайты учителей истории как источник сведений об их профессиональном мастерстве (проведите сравнительный анализ двух сайтов по выбору).

Задания для самостоятельной работы

1. *Работа с источниками.* Составьте аннотированный список Интернет-сайтов курсов дистанционного обучения учителей
2. *Реферат.* История методической службы в России (повышения квалификации учителей истории)
3. *Проекты, исследования.* Подготовьте презентацию и рассказ об учителях истории, победителях городских, областных, всероссийских конкурсов «Слагаемые успеха».
4. *Эссе.* В чем заключается творчество учителя истории?

Литература

1.4, 2.26, 2.30, 3.7, 3.26, 3.30, 5.4, 5.11

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Как сложится судьба методики обучения истории в XXI веке? Предстоят ли ей новые взлеты, подобные тем, которые она испытывала в начале XX в. И в последнем тридцатилетии? Или, исчерпав весь багаж знаний и опыта, накопленного предшествующими поколениями методистов, она перестанет отвечать потребностям в совершенствовании исторического образования молодого поколения?

Во многом ответ на эти вопросы зависит не только от глобальных перемен в мире, в нашей стране, от возможных достижений в педагогических и исторических науках, а от учителя нового столетия.

Методика возникла и развивалась как результат постоянного обобщения и осмысления всего того лучшего, что создавалось и преумножалось его созидательным творчеством.

Поэтому теперь многое будет зависеть от того, сколь широким станет кругозор человека, каждый день ведущего за собой школьников в путешествие по прошлому: от глубины и широты его исторических взглядов, от богатства его внутреннего мира, нравственной и гражданской позиции. Важно, чтобы познание минувшего стало для его воспитанников потребностью постоянно познавать опыт предшествующих поколений людей, как особую ценность для своего духовного развития, как возможность осознать себя в настоящем и предвидеть будущее.

Учителю необходимо постоянно искать новые пути и способы преподавания истории, сообразуясь со способностями к историческому познанию современных школьников, с их ценностными ориентирами. И тогда результаты неустанного профессионального поиска педагога станут основой для новых открытий методистов, и наука сделает новый шаг в своем развитии.

Желаем нашим будущим коллегам успехов на этом трудном, но очень интересном пути!

| | | | |
|---|---|---|---|
| Абстрактно-логическое мышление (в обучении истории) 4.1.2 | Единицы учебного содержания 5.2.3 | Карта историческая 6.3.1 | Модуль урока 8.1 |
| Адаптация исторических текстов 6.1.2 | Единицы учебных знаний 12.1.3 | Картина учебная 6.3.1 | Модульно-деятельностная технология 10.2.1 |
| Адаптация содержания 5.3.1 | Единый государственный экзамен 9.3.2 | Категории методики обучения истории | Мультимедийные средства обучения 6.3.1 |
| Анализ исторический (ученический) 4.1.2 | Задачный подход 10.2.3 | Введение | |
| Анкета 9.1.3 | Закрепление знаний 12.2.3 | Кейс-технология 10.2.3 | Навык 13.1.2 |
| Аппликации 6.1.3 | Зачет 9.2.3 | Кодификатор 9.3 | Наглядные средства обучения 6.1.3 |
| Аттестация учащихся 9.2.4 | Знания текущие 12.1.3 | Коммуникативные умения 13.1.3 | Неформализованные знания 12.1.1 |
| Аттестация учителя 16.2.2 | Знания отсроченные 12.1.3 | Компетентность личности 2.2.3 | Нормативные единицы содержания 5.2.3 |
| | | Комплексный принцип построения содержания 5.3.1 | |
| Беседа (прием) 7.2.1 | Игровая технология 10.2.5 | Комплект школьных учебников 2.2.3 | Образовательная программа 2.2.2 |
| Библиографический поиск 13.5.2 | Изобразительная наглядность 6.1.3 | Компьютерная диалоговая обучающая программа 6.3.2 | Образовательные технологии 10.1.2 |
| | Индивидуальный опрос 9.2.2 | Концентрическая структура исторического образования 1.1.2 | Общеучебные умения 13.1.2 |
| Версионное мышление (в обучении истории) 4.1.2 | Инсерт-технология 13.3.3 | Контекстный анализ понятия 12.4.3 | Объект исследования Введение |
| Внеклассная работа по истории 16.1 | Интерактивная технология 10.2.5 | Критическое мышление (в обучении) 4.1.2 | Объяснение 7.2.1 |
| Внеурочная самостоятельная деятельность учащихся 15.1.1 | Интервьюирование 9.1.3 | Курсы по выбору 15.3.2 | Олимпиады по истории 16.1.3 |
| Внутрикурсовые связи в обучении истории 12.2.4 | Интуитивное мышление (в обучении истории) 4.1.2 | | Описание 7.2.1 |
| Воспитание в обучении истории 14.12 | Информационные умения 13.1.3 | Лабораторно-бригадный метод 1.2.1 | Опорный конспект 12.2.3 |
| Воспитание плюрализма 14.1.2 | Исследование (ученическое) 15.4.1 | Лабораторный метод 1.1.2 | Опорный урок (формирования умения) 13.2.4 |
| Воспитание толерантности 14.1.2 | Историко-пространственный принцип обособления материала 5.3.1 | Лента времени 6.1.3 | Оптимально емкие единицы содержания 5.3.5 |
| Временные представления 12.3.1 | Историческая личность 5.1.2 | Линейная структура исторического образования 1.2.2 | Организационные умения 13.1.3 |
| | Исторические закономерности 5.1.2 | Личностно-ориентированное обучение 10.2.2 | Относительный характер исторического познания 4.1.2 |
| Гуманизация исторического образования 14.1.2 | Исторический факт 5.1.2 | Личностный результат 2.2.3 | Отстранения прием 13.6 |
| Гуманистическое воспитание 14.1.2, 14.1.3 | Историческое мышление 4.1.2 | Логическое мышление 13.3.2 | Основные единицы знаний 12.1.2 |
| | Историческое познание (ученическое) 4.1.1 | Локализация объектов в историческом времени 4.1.2 | Основные единицы содержания 5.2.3 |
| Диалоговое мышление (в обучении истории) 4.1.2 | Историческое представление 4.1.2 | Локализация объектов в историческом пространстве 4.1.2 | Отсроченные знания 12.1.2 |
| Дистанционное обучение истории 6.3.5 | Исторический процесс 5.1.2 | Локальные технологии 10.1.2 | |
| Доказательство (прием) 7.2.1 | Историческое событие 5.1.2 | Межкурсовые связи в обучении истории 12.2.4 | Письменный опрос 9.2.2 |
| Доминантное развертывание содержания 5.3.4 | Историческое явление 5.1.2 | Межпредметные связи в обучении истории 12.2.4 | Педагогические технологии 2 |
| | Исходная диагностика 9.1.2 | Метапредметные результаты 2.2.3 | Перспективное (тематическое) планирование 2.2.2 |
| | Итоговая аттестация учащихся 9.3 | Метод обучения 7.1.1 | Причинно-следственные связи 12.4.2 |
| | Итоговая проверка результатов 9.2.4 | Метод драматизации 1.1.2 | Понятие историческое 4.1.2 |
| | | Методическая деятельность учителя истории 16.2.1 | Планирование календарное 11.31 |
| | | Методический аппарат учебника 6.2.2 | Планирование тематических модулей 11.3.2 |
| | | Методы теоретических исследований | Познавательные действия 5.1.3 |
| | | Введение | Поэтапное освоение умственных действий 10.2.3 |
| | | Методы экспериментальных исследований | Предмет методических исследований |
| | | Введение | Введение |
| | | Мыслительные умения 13.1.3 | Предметная наглядность 6.1.3 |
| | | | Предметный результат 2.2.3 |
| | | | Предметные технологии 10.1.2 |

| | | | |
|---|---|---------------------------------------|--|
| Предметные учебные действия 4.1.3 | Схемы (учебные) 6.1.3 | Урок-дискуссия 8.2.2 | Федеральный базисный учебный план РФ (БУП) 2.2.2 |
| Представления 4.1.2 | Таблицы (учебные) 6.1.3 | Урок-драматизация 8.2.2 | Федеральный государственный образовательный стандарт 2.2.2 |
| Представления временные 12.3.1 | Творческое мышление 4.1.2 | Урок закрепления 8.2.1 | Формализованные знания 12.1.1 |
| Представления о факте 12.3.3 | Тематическая проверка 9.2.3 | Урок-игра 8.2.2 | Формирование учебных знаний по истории 12.2.2 |
| Представления пространственные. 12.3.2 | Тематическое планирование 11.3.1 | Урок-конференция 8.2.2 | Фронтальный опрос 9.2.2 |
| Преемственные связи в обучении истории 12.2.4 | Тест 9.1.3 | Урок комбинированный 8.2.1 | |
| Презентация (учебная) 6.3.1 | Тестовое задание 9.1.3 | Урок контроля 8.2.1 | |
| Прием 12.3.3 | Теоретическое положение 5.1.2 | Урок лабораторный 8.2.2 | |
| Проблемная ситуация 10.2.3 | Теоретическое содержание 5.1.2 | Урок лекция 8.2.2 | |
| Проблемное обучение 10.2.4 | Технологии в образовании 10.1.1 | Урок повторительно-обобщающий 8.2.1 | Хронологический принцип построения содержания 5.3.1 |
| Проблемный принцип построения содержания 5.3.2 | Технология блочно-модульного изучения предмета 10.2.1 | Урок-семинар 8.2.2 | Цель методического исследования Введение |
| Проверка результатов обучения 9.2.1 | Технология диалога культур 10.2.5 | Урок-экскурсия 8.2.2 | |
| Проверка текущая 9.2.2 | Технология группового обучения 10.2.3 | Условно-графическая наглядность 6.1.3 | Школьный музей 16.1.3 |
| Программа примерная учебная 2.2.2 | Технология индивидуального обучения 10.2.3 | Учебная программа 2.2.2 | |
| Программа учителя (рабочая) 12.2.1 | Технология интегрированного предметного обучения 10.2.1 | Учебник 6.2.1 | Экскурсионный метод 1.1.2 |
| Проект (индивидуальный) 15.3.1 | Технология интегрированного предметного обучения 10.2.1 | Учебно-методический комплекс 6.4 | Эксперимент Введение |
| Проектирование педагогическое 11.1.1 | Технология кей пакетов 10.2.5 | Учебный курс 5.2.2 | Экскурсия 16.2.2 |
| Проектирование методическое 11.1.1 | Технология кластерная 10.2.5 | Учебный текст 6.1.2 | Элективные курсы 15.3.2 |
| Промежуточная диагностика 9.1.2 | Технология концентрированного обучения 10.2.1 | Учитель истории 16 | Электронные образовательные ресурсы 6.3.1 |
| Процессуальные единицы содержания 5.2.3 | Технология концентрированного обучения 10.2.1 | Факультативы 16.1.2 | Эстетическое воспитание 14.1.3 |
| | Технология модульного обучения 10.2.1 | | |
| Рабочая программа учебного курса 11.2.1 | Технология парного обучения 10.2.3 | | |
| Развивающее обучение 13.1.1 | Технология подведения школьников под определение понятия 12.4.2 | | |
| Ранжирование единиц учебного содержания 5.3.3 | Технология полного усвоения знаний 10.2.2 | | |
| Рассказ (учебный) 7.2.1 | Технология проектного обучения 10.2.3 | | |
| Рассуждение (прием) 7.2.1 | Трудовой метод 1.1.2 | | |
| Реальный метод 1.1.2 | | | |
| Репетиционный метод 1.1.2 | Умения 13.1.2 | | |
| Реферат (ученический) 15.4.1 | Умения общеучебные 13.1.2 | | |
| Реферативный метод 1.1.2 | Умения специальные 5.1.3 | | |
| | Укрупнение единиц содержания 5.3.4 | | |
| Синхронистическая таблица 6.1.3 | Технология мозгового штурма 10.2.4 | | |
| Системное целеполагание процесса обучения истории 3.1.2 | Технология погружения в историю 10.2.4 | | |
| Системный подход (в философии) 3.1 | Технология развития критического мышления обучения 10.2.4 | | |
| Системно-деятельностный подход в обучении истории 3.1 | | | |
| Сообщение (учителя) 7.2.1 | Универсальные учебные действия 5.1.3 | | |
| Сообщение (учащихся) 13.5.5 | Учебные знания по истории 12.1.1 | | |
| Спецификация 9.3 | Урок 8.2 | | |
| Средства обучения 6.1.1 | Урок вводный 8.2.1 | | |
| Структура учебного предметного содержания 5.1.1 | Урок изучения нового материала 8.2.1 | | |
| Структурирование содержания 5.3.2 | | | |

1. Официальные материалы и нормативные документы среднего образования

- 1.1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года.
- 1.2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я.Данилюк, В.А.Тишков, А.М.Кондаков. — М., 2011.
- 1.3. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. — М., 2008.
- 1.4. Сборник нормативных документов для образовательных учреждений РФ, реализующих программы общего образования. Федеральный компонент Государственного стандарта. Федеральный базисный учебный план. — М., 2007.
- 1.5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования. — М., 2010.
- 1.6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. — М., 2010.
- 1.7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. [Электронный ресурс] Сайт: Федеральный государственный образовательный стандарт: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=6408>.
- 1.8. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. — М., 2009.

2. Методическая литература советского периода

- 2.1. Актуальные вопросы методики обучения истории в средней школе / под ред. А. Г. Колоскова. — М., 1984.
- 2.3. *Андреевская Н. В.* И др. Методика преподавания истории в восьмилетней школе. — М., 1970.
- 2.4. *Андреевская Н. В., Бернадский В. Н.* Методика преподавания истории в семилетней школе. — М., 1947.
- 2.5. *Андреевская Н. В.* Очерки методики истории. V—VII классы. — Л., 1958.
- 2.6. *Бущик Л. П.* Очерк развития школьного исторического образования в СССР. — М., 1961.
- 2.7. *Вагин А. А.* Методика преподавания истории в средней школе. — М., 1968.

- 2.8. *Вагин А. А.* Методика обучения истории. — М., 1972.
- 2.9. *Гиттис И. В.* Вопросы методики воспитания мышления детей в начальном обучении истории. IV класс. — М., 1950.
- 2.10. *Гончарова Т. И.* Уроки истории — уроки жизни. — М., 1986.
- 2.11. *Гора П. В.* Повышение качества обучения истории в средней школе. — М., 1988.
- 2.12. *Гора П. В.* Методические приемы и средства наглядного обучения истории в средней школе. — М., 1988.
- 2.13. *Дайри Н. Г.* Как подготовить урок истории? — М., 1969.
- 2.14. *Дайри Н. Г.* Обучение истории в старших классах: Познавательная активность учащихся и эффективность обучения. — М., 1966.
- 2.15. *Дайри Н. Г.* Основное усвоить на уроке. — М., 1987.
- 2.16. *Дайри Н. Г.* Современные требования к уроку истории. — М., 1978.
- 2.17. *Запорожец Н. И.* Развитие умений и навыков учащихся в процессе преподавания истории (4—8 классы). — М., 1978.
- 2.18. *Зиновьев М. А.* Очерки методики преподавания истории. — М., 1955.
- 2.19. *Карцов В. Г.* Методика преподавания истории в начальной школе: учебник для пед. училищ. — М., 1959.
- 2.20. *Кревер Г. А.* Изучение теоретического содержания курсов истории в 5—9 классах. — М., 1989.
- 2.17. *Лейбенгруб П. С.* Дидактические требования к уроку истории в средней школе. — М., 1960.
- 2.21. *Лейбенгруб П. С.* О повторении на уроках истории СССР в VII—X классах. — М., 1987.
- 2.22. *Лейбенгруб П. С.* Идеино-нравственное воспитание в обучении истории СССР. — М., 1983.
- 2.23. *Лернер И. Я.* Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. — М., 1982.
- 2.24. Методика обучения истории в средней школе: пособие для учителей / под ред. Н. Г. Дайри, Ф. П. Коровкина. Ч. 1, 2. — М., 1978.
- 2.25. Методика обучения истории древнего мира и средних веков в V—VI классах / под ред. Ф. П. Коровкина, Н. И. Запорожец. — М., 1970.
- 2.26. Методика преподавания истории в средней школе: учеб. пособие / С. А. Ежова, И. М. Лебедева, А. В. Дружкова и др. — М., 1986.
- 2.27. *Никифоров Д. Н., Скляренко С. Ф.* Наглядность в преподавании истории и обществоведения. — М., 1978.
- 2.28. *Полторак Д. И., Анпарович Н. И., Думин С. В.* Методика использования средств обучения в преподавании истории. — М., 1987.
- 2.29. *Полторак Д. И.* Технические средства в преподавании истории и обществоведения: пособие для учителей. — М., 1976.
- 2.29. *Стражев А. Н.* Методика преподавания истории. — М., 1964.
- 2.30. *Ямбург Е. А.* Воспитание историей. — М., 1989.

3. Методическая литература конца XX— XI века

- 3.1. *Адамский М. Я., Багге М. Б., Баранов П. А.* И др. XX в.: Время; Личность; Судьба: учеб. пособие для элективного курса и книга для чтения

по обществознанию, истории, литературе и искусству: 10—11 классы / ред.-сост. Н. И. Элиасберг. — СПб., 2006.

3.2. *Анашина Н. Ю.* День истории в школе Интеллектуальные игры и развлечения История Отечества всемирная история, история права. — М., 2008.

3.3. *Бухарева Н. Ю.* История и обществознание. 9—11 классы. Технологии гражданского образования. Социальное проектирование. Интерактивные игры. — М., 2009.

3.4. *Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю.* Методика преподавания истории в школе: практическое пособие для учителей. — М., 2001.

3.5. *Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю.* Учебник истории: старт в новый век: пособие для учителя. — М., 2006.

3.6. *Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю., Короткова М. В., Ионов И. Н.* Историческое образование в современной России: справочно-метод. пособие для учителей. — М., 1997.

3.7. *Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю.* Методические рекомендации учителю истории: Основы профессионального мастерства. — М., 2000.

3.8. *Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю.* Теория и методика преподавания истории. — М., 2003.

3.9. Деятельностный подход в историческом и обществоведческом образовании / под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. — СПб., 2009.

3.10. *Журавлева О. Н.* Модульно-деятельностная технология проектирования содержания школьного курса. — СПб., 2011.

3.11. *Журавлёва О. Н.* Учимся писать реферат по истории: метод. рекомендации. — СПб., 2001.

3.12. *Зубанова С. Г., Чеботарева Н. И.* Занимательная история на уроках и внеклассных мероприятиях. 5—11-й классы: задания, олимпиады, викторины, тесты, игры, сценарии. — М., 2009.

3.13. *Калинкина Е. Г.* Дебаты на уроках истории: учеб.-метод. пособие для учителя. — М., 2002.

3.14. *Короткова М. В.* Методика проведения игр и дискуссий на уроках истории — М., 2003.

3.15. *Короткова М. В., Студеникин М. Т.* Практикум по методике преподавания истории. — М., 2000.

3.16. *Краевский В. В., Хуторской А. В.* Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие. — М., 2008.

3.17. *Кукушкин В. С.* Теория и методика обучения. — Ростов-н/Д., 2005.

3.18. *Лазукова Н. Н., Кузин Д. В.* Учимся приобретать и осмысливать знания: пособие для учителей и учащихся. — СПб., 1998.

3.19. *Ларина Л. И.* ЕГЭ 2013. Тематические тестовые задания ФИПИ. — М., 2013.

3.20. *Ларина Л. И.* ЕГЭ 2012. История. Тематическая рабочая тетрадь ФИПИ. — М., 2012.

3.21. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях: практическое пособие для учителей. — М., 1999.

3.22. Основные итоги развития предметных методик в XX веке и перспективы их развития: сб. научн. трудов. — СПб., 2002.

3.23. *Плоткина Е. К., Плоткин Г. М.* Страницы истории на школьной сцене. — М., 2007.

3.24. *Попова Л. В.* Алгоритмы учебных действий учащихся на уроках истории: метод. пособие для учителя. — М., 2003.

3.25. *Постников П. Г.* Дидактика истории (на пути к профессиональному мастерству). — Нижний Тагил, 2003.

3.26. *Семенов В. В.* Аттестация учителей истории и обществознания. метод. рекомендации. — М., 2006.

3.27. *Студеникин М. Т.* Методика преподавания истории в школе: учебник для вузов. — М., 2004.

3.28. *Студеникин М. Т.* Современные технологии преподавания истории в школе: пособие для учителей и студентов вузов. — М., 2007.

3.29. *Студеникин М. Т.* Становление и развитие школьного исторического образования в России XVI — начала XX вв. — М., 2011.

3.30. Теория и методика обучения истории. Словарь-справочник / под ред. В. В. Барабанова и Н. Н. Лазуковой. — М., 2007.

3.31. *Уткина Э. В.* Подготовка к олимпиадам по истории: 8—11 классы. — М., 2007.

3.32. *Ферро М.* Как рассказывают историю детям в разных странах мира. — М., 2010.

3.33. *Чеботарева Н., Дядькина Т., Селянина Л.* Элективные курсы по истории для профильного обучения учащихся 10—11 классов. — М., 2008.

3.34. *Шоган В. В.* Методика преподавания истории в школе. Новая технология личностно-ориентированного исторического образования. — Ростов-н/Д., 2007.

4. Основные периодические издания

4.1. История. Научно-методический журнал для учителей истории и обществознания. Электронная версия: <http://his.1september.ru/index.php>

4.2. История и обществознание для школьников.

4.3. Преподавание истории в школе. Научно-теоретический и методический журнал. Электронная версия: <http://pish.ru/>

4.4. Преподавание истории и обществознания в школе: научно-метод. журнал.

5. Электронные порталы и сайты

5.1. Государственная научная педагогическая библиотека им. К. Д. Ушинского: <http://www.gnpbu.ru/>

5.2. Государственная публичная историческая библиотека: <http://www.shpl.ru/>

5.3. Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов: <http://school-collection.edu.ru/>

5.4. Единое окно доступа к образовательным ресурсам: <http://window.edu.ru/>

5.5. Каталог учебников, оборудования, электронных ресурсов для общего образования. <http://ndce.edu.ru/>

- 5.6. Образовательные ресурсы сети «Интернет»; <http://catalog.iot.ru/index.php?id=0/>
- 5.7. Открытый класс База данных цифровых образовательных ресурсов и учебных материалов пользователей http://www.openclass.ru/dig_resources/
- 5.8. Официальный информационный портал ГИА: <http://gia.osoko.ru/>
- 5.9. Официальный информационный портал ЕГЭ: <http://ege.edu.ru/>
- 5.10. Российская Государственная библиотека: <http://rsl.ru/>
- 5.11. Российский общеобразовательный портал: <http://www.school.edu.ru/default.asp/>
- 5.12. Федеральный институт педагогических измерений (ФИПИ) Единый государственный экзамен <http://www.fipi.ru/>
- 5.13. Федеральный портал «Российское образование»: <http://www.edu.ru/>
- 5.14. Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов (ФЦИОР): <http://fcior.edu.ru/>
- 5.15. EUROCLIO, the European Association of History Educators. EBPO-КЛИО. Европейская ассоциация учителей истории <http://translate.yandex.ru/translate?srv=yasearch&url=http%3A%2F%2Fwww.euroclio.eu%2F&lang=en-ru&ui=ru/>

* * *

При написании этого учебника были использованы материалы более 30 научных экспериментальных исследований последних десятилетий, проводимых сотрудниками, аспирантами и магистрантами кафедры методики обучения истории РГПУ им. А. И. Герцена. В нем использовался опыт учителей истории Санкт-Петербурга и Ленинградской области, победителей городского конкурса разных лет «Учитель года»: Е. Б. Дьяковой, магистра образования Т. С. Пугачевой, к. и. н. А. А. Чухмана, учителей экспериментаторов и учителей высшей категории Т. И. Богдановой, Н. И. Волченковой, К. А. Камелина, Д. Н. Плотниковой, Н. В. Сеницыной, С. Е. Смирновой, А. Сорокиной, М. А. Трапезниковой, а также опыт народной учительницы Т. И. Гончаровой, учителей В. Г. Кульбицкой, Э. З. Райцевой и многих других.

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|--|-----------|
| От авторов учебника | 3 |
| Введение. Место методики обучения истории в системе педагогических наук | 4 |
| РАЗДЕЛ I. ВОЗНИКНОВЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ. СОВРЕМЕННОЕ ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ | |
| Глава 1. Становление и развитие школьного исторического образования в России | 11 |
| 1.1. Развитие исторического образования до XX века | 12 |
| 1.1.1. Допредметное изучение истории в IX—XVII веках | 12 |
| 1.1.2. Возникновение и развитие исторического образования в дореволюционной России в XVIII — начале XX века | 13 |
| 1.2. Школьное историческое образование в СССР | 20 |
| 1.2.1. Начало преобразований в изучении общественных наук в советской России | 21 |
| 1.2.2. Становление советской системы исторического образования с 1934 — до середины 1950-х годов | 24 |
| 1.2.3. Расцвет советского исторического образования с середины 1950-х по середину 1980-х годов | 27 |
| Глава 2. Современное зарубежное и Российское историческое образование | 32 |
| 2.1. Современная система зарубежного среднего исторического образования | 32 |
| 2.1.1. Факторы развития среднего исторического образования | 33 |
| 2.1.2. Особенности построения систем зарубежного исторического образования в современном мире | 36 |
| 2.1.3. Место истории в общей системе среднего зарубежного образования | 37 |
| 2.1.4. Содержание зарубежного исторического образования | 38 |
| 2.1.5. Формы, методы и средства обучения истории в зарубежных странах | 40 |
| 2.2. Современное среднее историческое образование в РФ | 44 |
| 2.2.1. Основные тенденции в становлении и развитии новой системы исторического образования | 44 |
| 2.2.2. Основные документы общего среднего исторического образования в РФ | 46 |

| | |
|---|-----------|
| 2.2.3. Современные требования к среднему историческому образованию в Федеральном государственном образовательном стандарте..... | 47 |
| 2.2.3. Общие черты современного среднего исторического образования | 50 |
| РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ..... | 54 |
| Глава 3. Системно-деятельностный подход как теоретическая основа методики обучения истории | 54 |
| 3.1. Системный подход в историческом образовании | 55 |
| 3.1.1. Общее понятие о системном подходе..... | 55 |
| 3.1.2. Системный подход к построению процесса обучения истории в школе | 56 |
| 3.2. Системно-деятельностный подход к процессу обучения истории..... | 57 |
| 3.2.1. Общее понятие о деятельностном подходе в обучении..... | 58 |
| 3.2.2. Использование системно-деятельностного подхода к процессу обучения | 60 |
| Глава 4. Потенциал истории и познавательные возможности учащихся его освоения в школьном обучении..... | 63 |
| 4.1. Потенциал истории для развития способностей учащихся в обучении | 63 |
| 4.1.1. Главные отличия ученического познания истории от научного.... | 63 |
| 4.1.2. Общая характеристика познавательной деятельности учеников в обучении истории | 64 |
| 4.2. Возрастные возможности познавательной деятельности учащихся в процессе обучения истории | 69 |
| 4.2.1. Возрастные возможности изучения истории в начальной школе | 69 |
| 4.2.2. Возрастные возможности изучения истории в основной школе | 70 |
| 4.2.3. Возрастные возможности изучения истории в старшей школе | 71 |
| РАЗДЕЛ III. ОСНОВНЫЕ КАТЕГОРИИ И ПОНЯТИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ..... | 74 |
| Глава 5. Основы разработки учебного содержания среднего исторического образования..... | 75 |
| 5.1. Общая характеристика современного учебного предметного содержания..... | 75 |
| 5.1.1. Современные подходы к определению структуры содержания исторического образования..... | 75 |
| 5.1.2. Характеристика основных видов учебного исторического содержания | 76 |
| 5.1.3. Содержание, обеспечивающее развитие способности учащихся к познавательной деятельности | 79 |

| | |
|---|------------|
| 5.1.4. Содержание, обеспечивающее реализацию воспитательного потенциала истории | 79 |
| 5.2. Проектирование учебного исторического содержания | 80 |
| 5.2.1. Уровни проектирования учебного содержания..... | 80 |
| 5.2.2. Логика разработки учебного содержания..... | 80 |
| 5.2.3. Этапы системной разработки учебного предметного содержания | 81 |
| 5.3. Пути методической адаптации исторического содержания курсов | 83 |
| 5.3.1. Общее понятие о методической адаптации исторического содержания | 83 |
| 5.3.2. Определение структуры учебного материала | 85 |
| 5.3.3. Ранжирование единиц учебного содержания | 88 |
| 5.3.4. Укрупнение (обобщение) и развертывание (конкретизация) единиц содержания | 90 |
| 5.3.5. Отбор оптимально емких единиц содержания | 92 |
| Глава 6. Средства обучения истории..... | 94 |
| 6.1. Общая характеристика средств обучения истории..... | 94 |
| 6.1.1. Общее понятие о средствах обучения истории и их классификации..... | 94 |
| 6.1.2. Исторические тексты как средства обучения истории | 95 |
| 6.1.3. Наглядные средства обучения истории | 100 |
| 6.2. Учебник истории | 108 |
| 6.2.1. Основные функции современного учебника истории | 108 |
| 6.2.2. Структура и методический аппарат учебника..... | 109 |
| 6.2.3. Современные проблемы школьных учебников | 111 |
| 6.3. Средства обучения истории в электронной образовательной среде..... | 113 |
| 6.3.1. Общее понятие о цифровых электронных ресурсах | 113 |
| 6.3.2. Учебные электронные средства обучения..... | 114 |
| 6.3.4. Образовательные ресурсы Интернет | 119 |
| 6.3.5. Дистанционное обучение истории | 119 |
| 6.4. Учебно-методический комплекс и кабинет истории в школе | 120 |
| 6.4.1. Учебно-методический комплект по истории..... | 121 |
| 6.4.2. Кабинет истории | 123 |
| Глава 7. Методы и приемы обучения | 125 |
| 7.1. Общая характеристика методов и приемов обучения истории..... | 125 |
| 7.1.1. Понятие «метод» и «прием» в обучении истории..... | 125 |
| 7.1.2. Классификация методов и приемов обучения..... | 126 |
| 7.2. Характеристика методов и приемов, выделяемых на основе источников приобретения знаний | 127 |
| 7.2.1. Метод и приемы устного обучения истории | 127 |
| 7.2.2. Метод и приемы наглядного обучения истории | 135 |
| 7.2.3. Метод и приемы работы с текстами на уроках истории..... | 139 |
| 7.3. Методы обучения истории, выделяемые на основе мыслительной деятельности учащихся. Выбор методов обучения | 142 |
| 7.3.1. Репродуктивные методы обучения | 143 |
| 7.3.2. Продуктивные методы обучения..... | 143 |

| | |
|---|------------|
| 7.3.3. Выбор методов обучения | 145 |
| Глава 8. Урок истории | 148 |
| 8.1. Общее понятие об уроке и его модулях..... | 148 |
| 8.1.1. Мотивационный модуль..... | 149 |
| 8.1.2. Организационный модуль | 150 |
| 8.1.4. Модули закрепления, контроля и коррекции результатов обучения..... | 152 |
| 8.2. Типы уроков истории. Разработка урока учителем..... | 153 |
| 8.2.1. Характеристика типов уроков по их дидактическим целям..... | 154 |
| 8.2.2. Характеристика типов уроков по способам организации познавательной деятельности учащихся..... | 158 |
| 8.8.3. Разработка урока учителем..... | 165 |
| Глава 9. Диагностика, проверка и оценка результатов обучения истории | 168 |
| 9.1. Диагностика процесса и результатов обучения | 168 |
| 9.1.1. Цели предметной диагностики и ее организация | 169 |
| 9.1.2. Виды диагностики в обучении истории | 170 |
| 9.1.3. Методы диагностики, их характеристика | 171 |
| 9.2. Проверка и оценка знаний..... | 177 |
| 9.2.1. Система проверки результатов обучения | 177 |
| 9.2.2. Текущая проверка знаний | 178 |
| 9.2.3. Тематическая проверка результатов обучения | 181 |
| 9.2.4. Годовая итоговая проверка результатов обучения и аттестация учащихся | 184 |
| 9.3. Итоговая аттестация учащихся по истории..... | 185 |
| 9.3.1. Государственная (итоговая) аттестации (ГИА) по истории | 186 |
| 9.3.2. Единый государственный экзамен (ЕГЭ) по истории | 188 |
| 9.3.3. Требования к процессу подготовки учащихся к ГИА и ЕГЭ по истории..... | 190 |
| РАЗДЕЛ IV. МЕТОДИКА СОВРЕМЕННОГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ | 192 |
| Глава 10. Технологический подход в историческом образовании | 192 |
| 10.1. Общее понятие о технологиях в образовании | 193 |
| 10.1.1. Понятия «технологичность», «технологический подход» и «технология» | 193 |
| 10.1.2. Классификации технологий..... | 194 |
| 10.2. Общепедагогические и предметные технологии в обучении истории | 195 |
| 10.2.1. Технологии модульного проектирования и организации учебного процесса | 195 |
| 10.2.2. Технологии личностно-ориентированного, обучения..... | 199 |
| 10.2.3. Технологии дифференцированного обучения..... | 201 |
| 10.2.4. Технологии формирования умений познавательной деятельности познавательной деятельности | 206 |

| | |
|--|-----|
| 10.2.5. Технологии проблемного обучения..... | 207 |
| 10.2.6. Диалоговые технологии | 210 |
| 10.2.7. Игровые технологии..... | 211 |
| 10.2.8. Общая характеристика предметных технологий | 212 |

| | |
|--|------------|
| Глава 11. Проектирование и разработка учителем процесса преподавания истории | 214 |
| 11.1. Методическое проектирование учебного процесса | 214 |
| 11.1.1. Общее понятие о методическом проектировании | 214 |
| 11.1.2. Характеристика этапов проектирования учителем системы обучения истории в школе | 215 |
| 11.2. Разработка рабочих программ | 217 |
| 11.2.1. Общее понятие о рабочей программе учителя | 217 |
| 11.2.2. Методические рекомендации по разработке рабочих учебных программ | 219 |
| 11.3. Разработка перспективного планирования курсов истории..... | 221 |
| 11.3.1. Общее понятие о перспективном планировании курсов истории..... | 222 |
| 11.3.2. Перспективное планирование тематических модулей курсов истории | 223 |
| Глава 12. Формирование исторических знаний в процессе познавательной деятельности учащихся..... | 228 |
| 12.1. Предметные знания в общей структуре исторического образования | 228 |
| 12.1.1. Роль исторических знаний в предметном обучении..... | 228 |
| 12.1.2. Относительный характер научного исторического познания и учебные знания по истории..... | 229 |
| 12.1.3. Проблема определения результатов освоения исторических знаний учащихся | 231 |
| 12.2. Закономерности процесса формирования исторических знаний..... | 233 |
| 12.2.1. Психологические аспекты процесса освоения знаний | 233 |
| 12.2.2. Общая характеристика процесса освоения исторических знаний | 234 |
| 12.2.3. Условия эффективного первичного усвоения нового материала..... | 235 |
| 12.2.3. Закрепление, применение и коррекция знаний | 240 |
| 12.2.4. Установление преемственных связей при формировании исторических знаний | 243 |
| 12.3. Формирование исторических представлений и знаний об исторических фактах..... | 245 |
| 12.3.1. Формирование представлений об историческом времени и знаний хронологии | 245 |
| 12.3.2. Формирование представлений об историческом пространстве и историко-географических знаний..... | 249 |
| 12.3.3. Формирование представлений и знаний о фактах прошлого..... | 252 |
| 12.4. Изучение теоретического учебного материала | 259 |

| | | | |
|---|------------|--|------------|
| 12.4.1. Особенности отбора и разработки теоретического материала в школьных курсах истории | 259 | 13.5.1. Особенности формирования и структура информационных умений в обучении истории | 313 |
| 12.4.2. Изучение теоретического материала в 5—7 классах основной школы | 263 | 13.5.2. Формирование умения поиска источников исторической информации | 314 |
| 12.4.3. Изучение теоретического материала в 8—11 классах | 268 | 13.5.3. Формирование умений работать с вещественными, изобразительными источниками, условно-графической наглядностью | 316 |
| 12.5. Технология урока по изучению нового содержания на основе непрерывной познавательной деятельности учащихся | 272 | 13.5.4. Формирование умений работать с историческими тестами..... | 319 |
| 12.5.1. Описание технологии | 272 | 13.5.5. Развитие умений фиксации информации источников | 326 |
| 12.5.2. Примеры использования технологии | 273 | 13.5.6. Развитие речевых умений..... | 330 |
| Глава 13. Развитие познавательных способностей учащихся в процессе обучения истории | 277 | 13.6. Технологии развития мыслительных умений в обучении истории | 333 |
| 13.1. Цели и основное содержание развития способностей учащихся в обучении истории | 277 | 13.6.1. Развитие логических умений планирования действий для систематизации сведений о фактах..... | 334 |
| 13.1.1. Цели развития познавательных способностей учащихся в современном образовании..... | 278 | 13.6.2. Развитие умений анализа, сравнения, синтеза (обобщения) .. | 335 |
| 13.1.2. Общая характеристика и классификации умений познавательной деятельности учащихся в обучении истории..... | 279 | 13.6.3. Развитие интуитивного и других способов мышления..... | 338 |
| 13.1.3. Особенности формирования умений при обучении истории..... | 282 | 13.7. Развитие организационных и коммуникативных умений | 346 |
| 13.2. Проектирование процесса формирования умений..... | 283 | 13.7.1. Развитие организационных умений | 346 |
| 13.2.1. Основные методические условия проектирования содержания умений..... | 284 | 13.7.2. Развитие коммуникативных умений..... | 348 |
| 13.2.2. Определение видов умений при общем проектировании процесса обучения истории..... | 286 | Глава 14. Воспитание учащихся в обучении истории | 351 |
| 13.2.3. Проектирование содержания умений, формируемых в курсе истории | 289 | 14.1. Воспитательный потенциал содержания школьных курсов истории | 351 |
| 13.2.4. Перспективное планирование процесса формирования умений в курсе истории | 292 | 14.1.1. Общее понятие о процессе воспитания в обучении истории.... | 351 |
| 13.2.5. Разработка диагностики процесса и результатов формирования учебных действий в курсе истории..... | 296 | 14.1.2. Основные направления воспитания в обучении истории | 352 |
| 13.3. Разработка развивающих модулей уроков истории | 298 | 14.2. Проектирование процесса реализации воспитательного потенциала истории..... | 357 |
| 13.3.1. Модули мотивации освоения учебных действий..... | 299 | 14.2.1. Перспективное планирование процесса воспитания в обучении истории | 357 |
| 13.3.2. Модули создания ориентационной основы действий | 301 | 14.2.2. Планирование уроков и внеклассной работы для решения проблем воспитания в обучении истории | 359 |
| 13.3.3. Модули освоения учебных действий | 302 | 14.3. Основные методы, приемы и средства воспитания | 359 |
| 13.3.4. Модули закрепления учебных действий..... | 304 | 14.3.1. Общая характеристика методов воспитания в обучении истории | 359 |
| 13.3.5. Модули приобретения опыта применения учебных действий | 305 | 14.3.2. Приемы эмоционально-образного воздействия воспитания..... | 360 |
| 13.3.6. Модуль диагностики и проверки результатов освоения учебных действий | 306 | 14.3.3. Приемы формирования оценочных суждений | 362 |
| 13.4. Организация и проведение уроков развития..... | 308 | 14.3.3. Способы диагностики результатов воспитания | 362 |
| 13.4.1. Методические требования к разработке уроков развития..... | 308 | Глава 15. Внеурочная самостоятельная деятельность учащихся в обучении истории | 364 |
| 13.4.2. Характеристика уроков развития..... | 309 | 15.1. Общее понятие о самостоятельной деятельности и творчестве учащихся в обучении истории | 365 |
| 13.5. Технологии развития информационных умений в обучении истории..... | 312 | 15.1.1. Общее понятие о самостоятельной деятельности школьников и ученическом творчестве | 365 |
| | | 15.1.2. Развитие познавательного интереса к истории как условие организации самостоятельной деятельности учащихся..... | 367 |
| | | 15.2. Планирование и организация самостоятельной деятельности школьников в процессе изучения основных курсов истории | 371 |

| | |
|--|------------|
| 15.2.1. Планирование системы внеурочной деятельности учащихся | 372 |
| 15.2.2. Управление самостоятельной внеурочной деятельностью учащихся | 375 |
| 15.2.3. Методическое обеспечение самостоятельной деятельности школьников | 377 |
| 15.3. Руководство художественным и техническим творчеством учащихся в учебном процессе | 377 |
| 15.3.1. Характеристика видов художественного и технического творчества учащихся | 378 |
| 15.3.2. Методические особенности руководства художественным и техническим творчеством учащихся | 380 |
| 15.4. Руководство самостоятельной исследовательской деятельностью учащихся в учебном процессе | 382 |
| 15.4.1. Цели виды исследовательской деятельности учащихся | 382 |
| 15.4.2. Руководство исследовательской деятельностью учащихся в основной школе | 384 |
| 15.4.3. Руководство исследовательской деятельностью учащихся в старших классах | 386 |
| 15.3. Индивидуальные проекты и курсы по выбору в обучении истории в старших классах | 389 |
| 15.3.1. Индивидуальные проекты по истории | 389 |
| 15.3.2. Курсы по выбору по истории | 390 |
| Глава 16. Внеклассная работа по истории | 393 |
| 16.1. Формы постоянной внеклассной работы по истории | 394 |
| 16.1.1. Исторический кружок | 394 |
| 16.1.2. Факультатив | 395 |
| 16.1.3. Школьный музей | 395 |
| 16.2. Основные формы периодической внеклассной работы по истории | 398 |
| 16.2.1. Олимпиады по истории | 398 |
| 16.2.2. Экскурсии | 399 |
| 16.2.3. Исторические вечера | 401 |
| 16.2.4. Исторический журнал | 401 |
| 16.2.5. Предметные недели в школе | 402 |
| Глава 17. Учитель истории | 404 |
| 17.1. Функции учителя истории. Аттестация учителя | 404 |
| 17.1.1. Эволюция функций учителя в процессе развития исторического образования в России | 404 |
| 17.1.2. Функции учителя истории в современном образовании | 405 |
| 17.1.3. Аттестация учителя истории | 406 |
| 17.2. Методическая деятельность учителя истории. Основные направления повышения уровня профессиональной подготовки учителя | 407 |
| 17.2.1. Основные направления методической деятельности учителя истории | 407 |

| | |
|---|-----|
| 17.2.2. Возможности профессионального роста учителя истории | 409 |
| Заключение | 411 |
| Тематический указатель | 412 |
| Литература | 416 |

Учебное издание

Методика обучения истории

Учебник

Под редакцией В. В. Барабанова и Н. Н. Лазуковой

**Барабанов Владимир Васильевич,
Лазукова Наталья Николаевна,
Ванина Эмилия Владимировна,
Журавлева Ольга Николаевна,
Иванов Олег Владимирович,
Искровская Людмила Владимировна
Кузин Дмитрий Владимирович,
Соболева Ольга Борисовна**

Редактор *Н. М. Тимакова*

Технический редактор

Компьютерная верстка: *Е. Ю. Назарова*

Корректор

Изд. № 101116211. Подписано в печать 00.00.2013. Формат 60×90/16.
Гарнитура «Ньютон». Бумага офс. № 1. Печать офсетная. Усл. печ. л. 27,0.
Тираж экз. Заказ №

ООО «Издательский центр «Академия». www.academia-moscow.ru

129085, Москва, пр-т Мира, 101В, стр. 1, а/я 48.

Тел./факс: (495) 648-0507, 616-00-29.

Санитарно-эпидемиологическое заключение № РОСС RU. АЕ51. Н 16476 от 05.04.2013.

Отпечатано с электронных носителей издательства.

ОАО «Тверской полиграфический комбинат», 170024, г. Тверь, пр-т Ленина, 5.

Телефон: (4822) 44-52-03, 44-50-34. Телефон/факс: (4822) 44-42-15

Home page — www.tverprk.ru. Электронная почта (E-mail) — sales@tverprk.ru